



**ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİNİN 7. SINIF DÜZEYİ DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNE KATKISI**

Semih TOPAL

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Uşak

Haziran, 2023

**ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİNİN 7.SINIF DÜZEYİ DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNE KATKISI**

Semih TOPAL

DOKTORA TEZİ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü

Danışman: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Uşak

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Haziran, 2023

DOKTORA TEZ ÖZETİ**ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİNİN 7.SINIF DÜZEYİ DİL BİLGİSİ
ÖĞRETİMİNE KATKISI**

Semih TOPAL

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Haziran 2023

Danışman: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Bu çalışmanın amacı zihin haritası tekniğinin 7.sınıf düzeyi dil bilgisi öğretiminde başarıya ve dil bilgisi kavramlarının öğrenimine katkısının olup olmadığını tespit etmektir. Çalışma karma desen türlerinden sıralı açıklayıcı desen türündedir. Çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen türlerinden öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise odak grup çalışması ve araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Çalışma boyunca veri toplama aracı olarak eriş testleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu, dil bilgisine yönelik tutum ölçeği, araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB’e bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 7/A ve 7/B şubesine ait 48 öğrenci oluşturmaktadır.

Çalışmanın uygulama süresi haftada ikişer ders saati olmak üzere toplam 10 haftadır. Uygulama öncesinde öğrencilere tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sürecinde 2 hafta tekniğin öğretimine ve örnek etkinliklere ayrılmıştır. Ardından öğrencilere öntest amacıyla “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımına ilişkin eriş testi uygulanmıştır. Öntestin ardından kazanıma yönelik deney grubunda hazırlanan günlük planlar doğrultusunda zihin haritası tekniğiyle; kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemi kullanılarak ders kitabındaki etkinlikler aracılığıyla sırasıyla 4

haftalık uygulama, sontest ve kalıcılık testi yapılmıştır. Bu süreç “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” kazanımı için de aynı sırayla öntest-uygulama-sontest-kalıcılık testi şeklinde yapılmıştır. Uygulama öncesinde kullanılan dil bilgisine yönelik tutum ölçeği de sontest amaçlı tekrarlanarak tutumda farklılaşmanın olup olmadığı gözlenmiştir.

Öntest, sontest ve kalıcılık testlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanıp sonuçlar karşılaştırılarak tekniğin kullanımının dil bilgisi öğretimine katkısının olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilere öncelikle normallik analizi için Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağıldığı durumlar için parametrik, normal dağılmadığı durumlar için nonparametrik testler kullanılmıştır.

Fiilde yapı deney ve kontrol grubu sontest toplam puanlarının analizinde Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Ek fiil deney grubu öntest-sontest toplam puanlarının analizinde; ek fiil deney grubu sontest-kalıcılık testi puanlarının analizinde; fiilde yapı kontrol grubu öntest, sontest toplam puanlarının analizinde; fiilde yapı deney grubu sontest-kalıcılık testi puanlarının analizinde ve fiilde yapı kontrol grubu sontest-kalıcılık testi puanlarının analizinde Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır. Ek fiil kontrol grubu öntest-sontest toplam puanlarının analizinde; ek fiil kontrol grubu sontest-kalıcılık testi toplam puanlarının analizinde; fiilde yapı deney grubu öntest-sontest toplam puanlarının analizinde Wilcoxon İşaretli-Sıralama Testi kullanılmıştır. Ek fiil konusunda deney ve kontrol gruplarının öntest toplam puanlarının analizinde; ek fiil deney ve kontrol grubu sontest toplam puanlarının analizinde; fiilde yapı deney ve kontrol grubu öntest toplam puanlarının analizinde Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Tutum ölçeği verilerinin normal dağılması sebebiyle tutum ölçeği deney-kontrol grubu öntest toplam puanlarının analizi ve deney-kontrol grubu sontest toplam puanlarının analizi için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Tutum ölçeği deney grubu öntest-sontest toplam puanlarının analizi ve tutum ölçeği kontrol grubu öntest-sontest puanlarının analizi için ise Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Odak grup çalışmasında görüşme kayıtlarının çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler MAXQDA programına aktararak kod haritaları

oluşturulmuş ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Araştırmacı günlüğünün analizinde de içerik analizine başvurulmuştur.

Elde edilen bulgular ışığında akademik başarıyı arttırma ve öğrenmenin kalıcılığı açısından 7.sınıf düzeyi dil bilgisi  ğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmanın düz anlatım yönteminden daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca zihin haritası tekniğini kullanmanın öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarına da katkı sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Türkçe dersi  ğretmenlerinin dil bilgisine yönelik çalışmalar yaparken hem akademik başarıyı ve kalıcılığını arttırmak için hem de dil bilgisine yönelik  ğrenci tutumlarını iyileştirmek için zihin haritası tekniğini kullanmalarının yararlı olacağı d ş n lmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Zihin haritası, dil bilgisi, Türkçe  ğretimi*

ABSTRACT

THE CONTRIBUTION OF MIND MAP TECHNIQUE TO 7TH GRADE GRAMMAR TEACHING

Semih TOPAL

Department of Turkish Education

Uşak University Graduate Education Institute, June, 2023

Advisor: Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

The aim of this study is to determine whether the mind map technique contributes to success in 7th grade grammar teaching and to the learning of grammar concepts. The study is in the type of sequential explanatory design, which is one of the mixed design types. In the quantitative dimension of the study, the pretest-posttest matched control group design, which is one of the quasi-experimental design types, was used. In the qualitative aspect of the study, focus group work and the researcher's diary were used. Access tests, semi-structured interview form, attitude scale towards grammar, researcher's diary were used as data collection tools throughout the study. The study group consists of 48 students belonging to 7/A and 7/B branches who are studying in a secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic year.

The implementation phase of the study lasted for a total of 10 weeks, two course hours per week. Before the application, the attitude scale was applied to the students. During the implementation process, the 2 weeks were devoted to teaching the technique and sample applications. Then, pre-test, the students "Use the additional verb in accordance with its functions." A pre-test was conducted to measure the level of knowledge about learning outcomes. After the pre-test, with the mind map technique in line with the plans prepared in the experimental group learning

outcome; In the control group, a 4 week practice, post-test and retention test were carried out, respectively, through the activities in the textbook using the lecture method. This process “Distinguishes simple, derived and compound verbs.” learning outcome, it was done in the same order as pretest-application-posttest-permanence test. The attitude scale towards grammar, which was used before the application, was also repeated for post-test purposes, and it was observed whether there was a difference in attitude.

The arithmetic means and standard deviations of the pretest, posttest and retention tests were calculated and the results were compared, and the contribution of the use of the technique in grammar teaching was tried to be determined. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 program. Firstly, Shapiro-Wilk Test was applied to the data for normality analysis. Parametric tests were used cases where the data were normally distributed, and nonparametric tests were used cases where the data were not normally distributed.

In fact, the Independent Samples T-Test was used in the analysis of the posttest total scores of the construction experiment and control group. In the analysis of the pretest-posttest total scores of the additional verb experimental group; in the analysis of the posttest-permanence test scores of the additional verb experimental group; in the analysis of the pretest and posttest total scores of the actual structure control group; Paired Samples T-Test was used in the analysis of the posttest-permanence test scores of the actual construction experimental group and the posttest-permanence test scores of the construction control group in the verb. In the analysis of the pretest-posttest total scores of the additional verb control group; in the analysis of the additional verb control group posttest-permanence test total scores; In fact, Wilcoxon Signed-Ranking Test was used in the analysis of the pretest-posttest total scores of the construction experiment group. In the analysis of the pretest total scores of the experimental and control groups about the additional verb; additional verb in the analysis of the experimental and control group posttest total scores; In fact, the Mann-Whitney U Test was used in the analysis of the total pretest scores of the construct experiment and control group. Due to the normal distribution of the attitude scale data, Independent Samples T Test was used analysis of the total scores of the Attitude scale experiment-control group pretest and the posttest total scores of the

experiment-control group. Paired Samples T Test was used analysis of the pretest-posttest total scores of the attitude scale experimental group and the pretest-posttest scores of the attitude scale control group.

Content analysis was used in the analysis of the interview records in the focus group study. The obtained data were transferred to the MAXQDA program and code maps were created and interpreted by the researcher. Content analysis was also used in the analysis of the researcher's diary.

In the light of the findings obtained, it has been seen that the mind mapping technique in 7th grade grammar teaching is more effective than the plain expression method in terms of increasing academic achievement and the permanence of learning. In addition, it has been determined that using the mind map technique also contributes to students' attitudes towards grammar. This reason, it is thought that it will be effective for Turkish language teachers to use the mind map technique in order to improve the students' academic success and permanence of their learning, as well as to improve their attitudes towards grammar by positively influencing them while working on grammar in their lessons.

Keywords: *Mind map, grammar, the teaching of Turkish language*

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖN SÖZ

Bu çalışmada dil bilgisi öğretiminde zihin haritası tekniğinin kullanımının dil bilgisi başarısına katkısının olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak zihin haritası tekniğinin kullanımının dil bilgisine yönelik tutuma bir etkisinin olup olmadığı da tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan giriş bölümünde problem durumuna, alt problemlere yer verilmiş ve çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ifade edilmiştir. İkinci bölüm olan kavramsal çerçeve bölümünde ilgili alanyazın taranarak zihin haritasına, dil bilgisi öğretimine ait kavramsal çerçeveler tanıtılmış ve alanla ilgili yapılan yerli ve yabancı çalışmalara değinilmiştir. Üçüncü bölüm olan yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölüm olan bulgular ve yorumlar bölümünde verilerin çözümlenmesinden elde edilen verilerle araştırmanın problem durumu ve alt problemlerine yönelik bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Son bölüm olan beşinci bölümde de çalışma neticesinde ulaşılan sonuçlar ve öneriler ifade edilmiştir.

Çalışmanın araştırma, planlama ve yazım sürecinde bana destek olup bilgi ve deneyimleri doğrultusunda yürüdüğüm yolda yolumu aydınlatan başta değerli danışmanım Prof. Dr. Musa ÇİFCİ, görüşleriyle daima yol gösteren Prof. Dr. Celal Demir ve araştırmalarımnda desteğini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Gökhan Demirhan olmak üzere tüm hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak emeklerin en yücesini benim için sarf eden aileme ve kızım Sehil'e sonsuz sevgilerimi sunarım.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Semih TOPAL

Lisans Öğretimi : Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi
Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğretimi : Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Alan indeksli dergilerde yayınlanan makaleler:

Topal, S., Çifci M. (2022). Effect of Mind Mapping Technique on Learning Success in Teaching Substantive Verbs in Turkish Language Education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(4), s.91-99.

Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler:

Batur, Z., Topal, S., Asar, A., Tenekeci, M. ve Doğan, F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Serbest Yazma Çalışmalarında Konu Eğilimleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(85), 65-80.

Topal, S. ve Batur Z. (2021). Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(112), 294-308.

Topal, S. ve Duran E. (2021). Reading and Writing Dergisindeki Konu Başlıklarının İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(1), 34-44.

Topal, S. ve Çifci, M. (2021). Türkçe Dersi 7. Sınıf Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Güçlük Düzeyi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(88), 29-44.

Topal, S. ve Çifci, M. (2022). Cumhuriyet'ten Günümüze Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem Ve Teknikler. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 10(4), 210-230.

Topal, S. (2015). *Almila Aydın'ın Gezgin Dedektifler Serisinde Deyimlerin Yapısal İncelemesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Millî Eğitim Bakanlığı



İÇİNDEKİLER

DOKTORA TEZ ÖZETİ	iii
ABSTRACT.....	vi
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ix
ÖN SÖZ	x
ÖZ GEÇMİŞ	xi
İÇİNDEKİLER.....	xiii
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xxi
EKLER LİSTESİ.....	xxiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xxiv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. TEZİN ADI.....	3
1.3. TEZİN KONUSU.....	3
1.4. TEZİN AMACI.....	4
1.5. TEZİN ÖNEMİ.....	5
1.6. VARSAYIMLAR.....	5
1.7. SINIRLAMALAR.....	6
1.8. TANIMLAR.....	6
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. ANA DİLİ EĞİTİMİ	7
2.2. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ	8
2.3. ÖĞRETİM STRATEJİLERİ.....	11
2.3.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	12
2.3.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	13
2.3.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	14
2.4. TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER.....	15
2.4.1. Düz Anlatım	16
2.4.2. Sezdirme Yöntemi.....	17

2.4.3. Gösterip Yaptırma Yöntemi	17
2.4.4. Tümevarım Yöntemi.....	18
2.4.5. Tümdengelim Yöntemi.....	18
2.4.6. Dramatizasyon (Oyunlaştırma).....	19
2.4.7. Soru-Cevap Tekniği.....	19
2.5. TÜRKÇE PROGRAMLARINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE	
KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER	20
2.6.ÖĞRENME SÜRECİ.....	23
2.7.YAPILANDIRMACI ÖĞRENME.....	26
2.8.NOT ALMA TEKNİKLERİ.....	29
2.8.1. Klasik Not Alma Teknikleri.....	30
2.8.2. Grafikselsel Not Alma Teknikleri.....	31
2.8.2.1.Tablo, Şema ve Grafikler.....	31
2.8.2.2.Haritalar.....	32
2.8.2.2.1. Kavram Haritaları.....	32
2.8.2.2.2. Zihin Haritaları.....	34
2.10. ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİ	35
2.10.1. Zihin Haritası Tekniğinin Özellikleri	35
2.10.2. Zihin Haritası Tekniğinin Beynin İşleyişi ile İlişkisi.....	37
2.10.3. Zihin Haritası Tekniğinin Kullanım Alanları.....	41
2.10.4. Zihin Haritası Hazırlanışı.....	46
2.10.5. Zihin Haritası Tekniğinin Yararları.....	50
2.10.5.1. Zihin Haritası Tekniğinin Hafızaya Katkısı.....	51
2.10.5.2. Zihin Haritası Tekniğinin Yaratıcı Düşünmeye	
Katkısı.....	52
2.10.6. Zihin Haritası Tekniğinin Sınırlılıkları.....	53
2.10.7. Zihin Haritası Tekniğinin Diğer Not Alma Tekniklerinden	
Farkları.....	54
2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	56
2.11.1. Yapılan Çalışmalar.....	66
2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	70
3. BÖLÜM: YÖNTEM.....	73
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	73
3.2.ÇALIŞMA GRUBU.....	78

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	79
3.3.1. Erişi Testleri.....	79
3.3.2. Erişi Testleri Rubrikleri.....	83
3.3.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği.....	83
3.3.4. Öğrenci Etkinlik Kâğıtları.....	86
3.3.5. Araştırmacı Günlüğü.....	87
3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	88
3.4.VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	89
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması.....	89
3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	89
3.4.3. Araştırmanın Planlanması.....	90
3.4.4. Etkinlik Planlarının Hazırlanması.....	93
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	96
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	96
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	98
3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK.....	99
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	101
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	101
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	103
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	103
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	104
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	105
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	106
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	108
4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	109
4.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	110
4.10. ONUNCU ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	111
4.11. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	112
4.12. ON İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	113
4.13. ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	114
4.14. ON DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	115
4.15. ON BEŞİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	116
4.16. ON ALTINCI ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	116
4.17. ON YEDİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR.....	117

4.17.1. Uygulama Esnasında Zihin Haritası tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	117
4.17.1.1. Birinci Hafta.....	118
4.17.1.2. İkinci Hafta.....	119
4.17.1.3. Üçüncü Hafta.....	123
4.17.1.4. Dördüncü Hafta.....	124
4.17.1.5. Beşinci Hafta.....	126
4.17.1.6. Altıncı Hafta.....	128
4.17.1.7. Yedinci Hafta.....	129
4.17.1.8. Sekizinci Hafta.....	130
4.17.1.9. Dokuzuncu Hafta.....	132
4.17.1.10. Onuncu Hafta.....	134
4.17.2. Uygulama Sonrası Zihin Haritası Tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	135
4.17.2.1. Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	136
4.17.2.2. Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin İlgilerini Çekmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	138
4.17.2.3. Zihin Haritası Tekniğinin Konuyu Kavramaya Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	140
4.17.2.4. Zihin Haritası Tekniği ile Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Kıyaslanmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	141
4.17.2.5. Zihin Haritası Tekniğinin Derse Katılımlarını Arttırıp Arttırmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	144
4.17.2.6. Öğrencilerin En Çok İlgilerini Çeken Etkinliğe İlişkin Görüşleri.....	146
4.17.2.7. Öğrencilerin En Az İlgilerini Çeken Etkinliğe İlişkin Görüşleri.....	147
4.17.2.8. Zihin Haritası Tekniğinin Hangi Alanlarda Kullanılabileceğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	149
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	151
5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA.....	151
5.2.ÖNERİLER.....	159
KAYNAKÇA.....	161

EKLER.....	175
-------------------	------------



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo1. Dil Bilgisi Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler.....	10
Tablo 2. Öğretimde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler	11
Tablo 3. Yıllara Göre Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminde Yer Verilen Model, Yöntem ve Teknikler.....	23
Tablo 4. Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar....	29
Tablo 5. Sol ve Sağ Beynin İşlevleri.....	39
Tablo 6. Araştırmayla Doğrudan veya Dolaylı Olarak İlişkili Yüksek Lisans, Doktora Tezleri.....	56
Tablo 7. Kazanım Kavrama Testi 1 Aday Maddelerle İlgili KGO ve KGi Verileri.....	81
Tablo 8. Kazanım Kavrama Testi 2 Aday Maddelerle İlgili KGO ve KGi Verileri.....	82
Tablo 9. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi ve Varyans Sonuçları.....	84
Tablo 10. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Standartlaştırılmış Faktör Yükleri, R^2 , T Değerleri.....	86
Tablo 11. Uygulama Takvimi.....	91
Tablo 12. 7.Sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarının Güçlük Düzeyi.....	94
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	101
Tablo 14. Ek Fiil Deney ve Kontrol Grubu Öntest Toplam Puanları Shapiro-Wilk Testi	102
Tablo 15. Ek Fiil Deney ve Kontrol Grubu Öntest Toplam Puanları Mann-Whitney U Testi Değerleri.....	102
Tablo 16. Ek Fiil Deney Grubu ÖnTest-SonTest Toplam Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri.....	103
Tablo 17. Ek Fiil Kontrol Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Wilcoxon Testi Değerleri.....	104

Tablo 18. Ek Fiil Deney ve Kontrol Grubu Sontest Toplam Puanları Mann-Whitney U Testi Değerleri.....	105
Tablo 19. Ek Fiil Deney Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Eşleştirilmiş Örneklemeler T Testi Değerleri.....	106
Tablo 20. Ek Fiil Kontrol Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Toplam Puanları Wilcoxon Testi Değerleri.....	107
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Ek Fiil Öntest, Sontest, Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Ortalamaları.....	107
Tablo 22. Fiilde Yapı Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Toplam Puanları Shapiro-Wilk Testi	108
Tablo 23. Fiilde Yapı Deney, Kontrol Grubu Öntest Toplam Puanları Mann-Whitney U Testi Değerleri.....	109
Tablo 24. Fiilde Yapı Deney Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Wilcoxon Testi Değerleri.....	110
Tablo 25. Fiilde Yapı Kontrol Grubu Öntest, Sontest Toplam Puanları Eşleştirilmiş Örneklemeler T Testi Değerleri.....	111
Tablo 26. Fiilde Yapı Deney ve Kontrol Grubu Sontest Toplam Puanları Bağımsız Örneklemeler T Testi Değerleri.....	111
Tablo 27. Fiilde Yapı Deney Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Eşleştirilmiş Örneklemeler T Testi Değerleri.....	112
Tablo 28. Fiilde Yapı Kontrol Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Eşleştirilmiş Örneklemeler T Testi Değerleri.....	113
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubu Fiilde Yapı Öntest, Sontest, Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Ortalamaları.....	114
Tablo 30. Tutum Ölçeği Deney, Kontrol Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Shapiro-Wilk Testi.....	114
Tablo 31. Tutum Ölçeği Deney, Kontrol Grubu Öntest Toplam Puanları Bağımsız Örneklemeler T Testi Değerleri.....	115
Tablo 32. Tutum Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Eşleştirilmiş Örneklemeler T Testi Değerleri.....	115

Tablo 33. Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri.....	116
Tablo 34. Tutum Ölçeği Deney, Kontrol Grubu Sontest Toplam Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Değerleri.....	117



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Anlama Sürecinde Bilgiyi İşleme Basamakları.....	24
Şekil 2. Bilginin Birey Tarafından Yapılandırılma Süreci	27
Şekil 3. Örümcek Kavram Haritası	33
Şekil 4. Zincir Kavram Haritası	33
Şekil 5. Hiyerarşik Kavram Haritası	34
Şekil 6. Balık Kılçığı Kavram Haritası	34
Şekil 7. Örnek zihin haritası	35
Şekil 8. Beynin Fonksiyonları	39
Şekil 9. Yaşam Planı Konulu Zihin Haritası	42
Şekil 10 Karar Vermeye Yönelik Zihin Haritası Örneği	43
Şekil 11. Tatil Planı İçin Hazırlanan Zihin Haritası	43
Şekil 12. Türkçe Dersinde Söz Sanatlarına İlişkin Zihin Haritası.....	44
Şekil 13. Konuşma Öncesi Bir Zihin Haritası	45
Şekil 14. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Şekli	48
Şekil 15. Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen.....	76
Şekil 16. Bilimsel Araştırma Süreci	90
Şekil 17. Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası.....	136
Şekil 18. Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin İlgilerini Çekmesine İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası.....	138
Şekil 19. Zihin Haritasının Hangi Özelliğinin Dil Bilgisi Konularını Kavramada Etkili Olduğuna İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası.....	140
Şekil 20. Öğrencilerin Zihin Haritası Tekniği ile Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Kıyaslamalarına İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası.....	142
Şekil 21. Öğrencilerin Zihin Haritası Tekniğinin Derse Katılımlarını Arttırıp Arttırmadığına İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası.....	144

Şekil 22. Öğrencilerin En Çok İlgilerini Çeken Etkinliğe İlişkin MAXQDA©

Programı Kod Haritası.....146

Şekil 23. Öğrencilerin En Az İlgilerini Çeken Etkinliğe İlişkin MAXQDA©

Programı Kod Haritası.....147

Şekil 24. Zihin Haritası Tekniğinin Hangi Alanlarda Kullanılabileceğine İlişkin

MAXQDA© Programı Kod Haritası.....149



EKLER LİSTESİ

Ek 1. Veli Onam Formu.....	175
Ek 2. Etik Kurul İzni.....	177
Ek 3. Araştırma İzni.....	179
Ek 4. Tutum Ölçeği Kullanma İzni.....	180
Ek 5. Uygulama Günlük Ders Planları.....	181
Ek 6. Kazanım Kavrama Testi 1.....	253
Ek 7. Kazanım Kavrama Testi 2.....	260
Ek 8. Kazanım Kavrama Testi 1 Rubrik.....	268
Ek 9. Kazanım Kavrama Testi 2 Rubrik.....	275
Ek 10. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği.....	283
Ek 11. Odak Grup Çalışması Görüşme Formu.....	286
Ek 12: Araştırmacı Günlüğü Örneği.....	288
Ek 13: Öğrenci Etkinlik Örnekleri.....	290

KISALTMALAR DİZİNİ

α	: Krippendorf Alfa İstatistiği
Etk.	: Etkinlik
f	: Frekans
KKT	: Kazanım Kavrama Testi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Öğrenci sayısı
Ö	: Öğrenci
p	: Anlamlılık
S	: Soru
s.	: Sayfa
ss.	: Standart Sapma
Std.	: Standart
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
vb.	: ve benzeri/ ve benzerleri
vd.	: ve diğerleri
W	: Shapiro-Wilk Testi
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

1.BÖLÜM: GİRİŞ

Dilin, yazı ve edebiyat dili olmak üzere iki önemli dayanağı vardır. Bunlardan birincisi o dilin söz varlığını içinde barındıran sözlüğüdür. Diğerisi ise o dilin dil bilgisidir. Sözlük ve gramerler bu bağlamda dili kuşaklar arasında unutulmaktan kurtaran, onları birbirine bağlayan araçlardır. Dil bilgisi, aynı zamanda sağlıklı bir dil gelişiminin de anahtarıdır (Aksan, 2013; Ergin, 2011; Korkmaz, 2007; Korkmaz, 2011; Korkmaz, 2014). Bu bağlamda ele alındığında dil bilgisi öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir vazife üstlendiği görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) kazanımlar dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma başlıkları altında verilmiştir. Dil bilgisine yönelik kazanımlar için ayrı bir başlık oluşturulmamıştır. Bunun yerine okuma becerisinin içinde yer alan söz varlığı bölümünde ve yazma becerisine ait kazanımlar içinde yer verilmesi tercih edilmiştir. Burada amaç dil bilgisi öğretimi yolu ile bu becerilerin gelişiminin desteklenmesidir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Dil bilgisi öğretimi Türkçe öğretiminde yıllardır çeşitli açılardan tartışılmıştır. Bu tartışmalar neticesinde dil bilgisi öğretimine, öğretim yöntemine ilişkin farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin yeni görüşler de çıkmış ve farklı çözüm önerileri sunulmuştur. Ne var ki çözüme ilişkin yaklaşımların bir anlayış değişikliği sağlayamadığı, eski alışkanlıkları değiştirip kalıcı bir değişiklik sağlayamadığı görülmektedir. Geleneksel dil bilgisi öğretiminde tanım, terimlerin ve bu bilgileri desteklemeye, pekiştirmeye yönelik etkinliklerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Kuralların ve terimlerin öğrenilmesi bir amaç olarak algılanmaktadır. Bu anlayışta dil bilgisi öğretimiyle dil becerilerinin desteklenmesi ihmal edilmekte ve dil bilgisi öğretiminden beklenen fayda sağlanamamaktadır. Mevcut durum göz önüne alındığında ise dil bilgisi öğretiminin kural ve terim öğrenmeye dayalı olduğu, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri çoktan seçmeli testler dışında kullanamadıkları görülmektedir. Test çözülerek kullanılan bu bilgiler kalıcı olmamakta ve kısa bir süre sonra unutulmaktadır. Bu durum ayrıca öğrencide ilgisizliğe ve bıkkınlığa da yol açmaktadır (Karadüz, 2007).

Dil bilgisine dil bilimcilerin düzenlemiş olduğu kurallar bütünü olarak bakmak konuşan ve dinleyici açısından yanlış bir bakış açısı olacaktır. Dil bilgisi, bunun ötesinde kişinin dili kullanırken onu konuşurken ve anlarken gözlenebilen düzenlilikler dizisidir. Türkçe dersi öğretim programlarında temel dil becerilerini desteklemek için dil bilgisinden yararlanıldığı, buna yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Temel dil becerilerini desteklerken dil bilgisinden nasıl yararlanılacağı hususu da önem kazanmaktadır. Uygulanan yöntemlerin genellikle öğrenciyi ezber yapmaya yönlendirdiği ve edindiği bilgileri zihinde yapılandırmasına imkân tanımadığı düşünülmektedir (Aksan, 2015; Bybee, 2003; Çıfci, 2004a; Du Bois, 2003; Dunn, 2017; Erdem, 2011; Ford, Fox ve Thompson, 2003; Heyet, 2009; Karahan, 2010; Korkmaz, 2007; Sawyer ve Van De Ven, 2007; Sever, Kaya ve Aslan, 2006; Şahin, 2001).

Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bilginin zihinde yapılandırılmasına hizmet eden yeni yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri olan zihin haritası tekniği Tony BUZAN tarafından geliştirilmiştir (Buzan ve Buzan, 2020). Teknik, klasik not alma tekniklerinin yetersizliğinden ve verimsizliğinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Zihin haritası tekniği, diğer not alma tekniklerinin aksine beynin işleyişine uygun olan yayılmacı düşüncenin somutlaştırılmasına, beynin her iki lobunun da aktif olarak kullanılmasına dayanan, serbest çağrışım ilkesini benimseyen bir not alma tekniğidir. Konuya ilişkin bilgilere ait anahtar kelimelerin doğrusal değil de yatay konumlandırılmış sayfaya, ilişkili oldukları sözcüklerle bağlantılı olarak yerleştirilmesi yayılmacı düşüncenin somutlaştırılmasını ve bilginin daha anlamlı olmasını sağlamaktadır. Sayfada anahtar kelimelerle birlikte onları çağrıştıracak görseller, duyulara ilişkin sözcükler beynin her iki lobunun da aktif olarak uyum içerisinde çalışmasını sağlamaktadır. Serbest çağrışım ilkesi çerçevesinde de öğrenci, öğrendiği bilgiyle ilişkili anahtar sözcükleri kendi oluşturur. Bu nedenle de aynı konuya ilişkin oluşturulan her zihin haritası birbirinden farklı olmaktadır. Böylece de süreç sonunda öğrenciler tarafından özgün eserler meydana getirilmiş olmakta ve yaratıcılıkları desteklenmektedir. Anahtar sözcüklerin birbiriyle olan ilişkilerinin işaretler ve bağlantılarla somut bir biçimde görülmesi de bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasını sağlamaktadır. Tüm bunlar değerlendirildiğinde zihin haritası tekniğinin oldukça etkili ve kullanışlı bir

teknik olduğu gör÷lmektedir. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde de bu tekniğin kullanımının fayda sağlayacağı düşün÷lmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde ezber yapılmasının yaşanan güçlüklerin başında geldiği gör÷lmektedir. Öğretim zamanın kısıtlı olması, materyal gerektirmemesi gibi çeşitli sebeplerle dil bilgisi öğretiminde sıklıkla kullanılan düz anlatım yöntemi çeşitli olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Düz anlatım yöntemi ile yapılan öğretim, öğrenci tarafından bilgiyi yapılandırmaya olanak sağlayan bir yöntem olmaktan uzaktır. Kısa süre içerisinde bilgi aktarımı sağlayan bu yöntemde öğrenci edindiği bilgiyi ön öğrenmeleriyle ilişkilendirerek yapılandıramamaktadır. Bilgiyi hazır aldığı ve yapılandırmadığı için bilginin kalıcılığı da uzun süreli olmamaktadır. Bu da öğrenciyi edindiği bilgiyi unutmamak için ezber yapmaya sevk etmektedir. Yapılandırmacı öğrenmeye uygun olan zihin haritası tekniği dil bilgisinde yaşanılan bu sorunlara çözüm sunan popüler bir öğretim tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır. Zihin haritası tekniğinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasının yaşanılan güçlükleri aşmada yardımcı olacağı düşün÷lmektedir.

Alanyazın tarandığında zihin haritası tekniğini kullanmanın okuma, yazma, dinleme becerilerine yönelik etkilerini tespit etmeye yönelik çalışmaların bulunduğunu gör÷yoruz. Bu çalışmalarda zihin haritası tekniğinin temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağladığına yönelik sonuçlara ulaşıldığı gör÷lmektedir. Ancak dil bilgisi öğretimine etkisi üzerine yurt içinde bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Araştırmanın, zihin haritası tekniğinin dil bilgisi öğretimine katkısına ilişkin yurt içinde tez düzeyinde yapılan ilk çalışma olması sebebiyle alandaki bu boşluğa katkı sunacağı düşün÷lmektedir.

Aynı zamanda da bu çalışma zihin haritası tekniğinin dil bilgisinde öğretiminde kullanımına yönelik aşamalara ve örnek uygulamalara yer vermesi sebebiyle Türkçe öğretmenleri için de tekniğin kullanımına yönelik bir kaynak oluşturacaktır.

1.2. TEZİN ADI

Zihin Haritası Tekniğinin 7.Sınıf Düzeyi Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı

1.3. TEZİN KONUSU

Tony BUZAN tarafından geliştirilmiş olan zihin haritası tekniğinin ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde kullanımının dil bilgisi başarısına katkısının belirlenmesi, öğrencilerin zihin haritası tekniğinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi, zihin haritası tekniğinin

kullanımının öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.4. TEZİN AMACI

Çalışmanın amacı zihin haritası tekniğinin dil bilgisi öğretiminde başarıya ve dil bilgisi kavramlarının öğrenimine katkısının olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaçla çalışmanın problem cümlesi “7.sınıf Türkçe (dil bilgisi) dersinde zihin haritası tekniğinin kullanımının ders başarısına ve tutuma katkısı var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problem cümlelerine cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ek fiil öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun ek fiil öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun ek fiil öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol gruplarının ek fiil sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubunun ek fiil sontest ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Kontrol grubunun ek fiil sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney ve kontrol gruplarının fiilde yapı öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Deney grubunun fiilde yapı öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Kontrol grubunun fiilde yapı öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney ve kontrol gruplarının fiilde yapı sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Deney grubunun fiilde yapı sontest ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
12. Kontrol grubunun fiilde yapı sontest ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

13. Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum ölçeği öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
14. Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası dil bilgisi tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
15. Kontrol grubu uygulama öncesi ve sonrası dil bilgisi tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
16. Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum ölçeği sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
17. Zihin haritası tekniğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

1.5. TEZİN ÖNEMİ

Alan taraması yapıldığında dil bilgisi ile ilgili yaşanan sorunların başında dil bilgisinin ezberleniyor oluşu gelmektedir. Bu sorunun çözümü, edinilen bilgilerin başarılı bir biçimde yapılandırılmasından geçmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırma biçimi önem kazanmaktadır. Bu noktada popüler bir öğretim tekniği olan zihin haritası tekniği karşımıza çıkmaktadır. Amacımız dil bilgisinin ezber olmaktan çıkmasıdır. Bu bağlamda zihin haritası tekniği, sadece bir not alma tekniği olarak görülmemelidir. Zihin haritası tekniği, öğrencinin zihninde kavramları birbiriyle nasıl ilişkilendirdiğini ortaya çıkarması ve öğrencinin bir kavram yanılgısı varsa buna müdahale etmemizi kolaylaştırması nedeniyle oldukça kullanışlı bir teknik olarak görünmektedir.

Zihin haritası tekniğinin Türkçe dersinde kullanımına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde tekniğin kullanımının okuma, yazma, dinleme becerilerine yönelik etkilerini tespit etmeye yönelik çalışmaların bulunduğunu görüyoruz. Ancak dil bilgisi öğretimine etkisi üzerine bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu yönüyle çalışmanın zihin haritası tekniğinin farklı bir yönüne ışık tutacağı beklenmektedir. Çalışmada kullanılan etkinliklerin de öğretmenler için birer örnek materyal oluşturarak dil bilgisi öğretimine katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

1.6. VARSAYIMLAR

Araştırmada;

1. Öğrencilerin ölçeklere vermiş oldukları yanıtların gerçeği ve samimi düşüncelerini yansıttığı,

2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eş yapılı dağıldıkları varsayılmaktadır.

1.7. SINIRLAMALAR

Araştırma,

1. 7.sınıf dil bilgisine ait ek fiil ve fiilde yapı konuları ile,

2. 7.sınıf öğrencileri içerisinde seçilen çalışma grubuyla,

3. 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.8. TANIMLAR

Kazanım: Öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıklardır (MEB, 2006, s. 8).

Zihin Haritası Tekniği: Zihin haritası özellikle hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, grafik bir bütüncül düşünme aracıdır (Buzan ve Buzan, 2020, s. 31)

2.BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. ANA DİLİ EĞİTİMİ

Dil, kimi sırlarının bugün de henüz çözülemediği büyüğü bir varlıktır. Sanat, bilim ve teknik gibi bütün alanlarla ilişkisi bulunan dil, diğer yandan onları oluşturan unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Aksan, 2015). Ergin (2011, s. 3), dili “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabî bir varlık, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese.” olarak tanımlamaktadır. Buna ek olarak Kaplan (2008) da bu açıklamalara ek olarak dilin kültür taşıyıcısı olma görevine değinerek kültürün en önemli bir unsuru olarak dili işaret etmektedir.

Dil, millî kimliğin ayrılmaz bir ögesidir. Dilin kullanımının yetersiz oluşu beraberinde millî kimliğin oluşumunda çeşitli problemleri de beraberinde getirmektedir (İşcan, 2007a; Savaş, 2006; Sinan, 2006). Milletlerin temelini oluşturmada kültür birlikteliğini sağlamada ve gelecek nesillere aktarmada böylesine önemli olan dil eğitimi, devletlerin eğitim politikalarında ve programlarında önemli bir yer edinmektedir.

Dil edinimi, çocuğun doğduğu çevrede başlar ve bu iki kademeli olarak meydana gelir. Bu dil ediniminin ilk kademesinin birinci basamağı 0-3 yaş arasında gerçekleşir. Bu evrede çocuk diline ilişkin temel anlama ve anlatma formlarını öğrenmekte ve kullanmaktadır. İkinci basamağı ise 4-6 yaş arasını kapsamakta edinmiş olduğu dil becerisine ayrıntılar eklemektedir. Çocuk ikinci kademede 7 yaşından itibaren dilini geliştirmeye başlamaktadır. Kullandığı kelimelerin duygusal değerlerini keşfeder, konuşma esnasında tonlayarak söylemenin önemini fark eder (Demir ve Yapıcı, 2007; Gardner, 2021).

Dilin edinilmesi her ne kadar çocuğun doğduğu çevrede başlamış olsa da çeşitli ülkelerde ana dili eğitimi aracılığıyla bu süreci iyileştirmeye, geliştirmeye yönelik müdahale bulunmaktadır. Aksi hâlde çocukların erken yaşlarda çoğu zaman çevresel faktörlerle sahip olduğu dil yanlışlarının düzeltilmesi çok güç olmaktadır. Bu nedenle ülkelerde dilin bu informal öğrenme sürecinin yanında formal eğitim yoluyla planlı, kasıtlı ve belirli bir zamanda gerçekleşmesi planlanan dil öğretimine yer verilmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007). Ana dilinin eğitimine

ilişkin derslerde etkinlikler anlama ve anlatma becerilerine yönelik olmaktadır. Ana dilinin doğru, işlek ve güzel kullanımı anlama ve anlatma becerilerine ilişkin etkinliklerin işlevsel olmasıyla mümkündür (Önkaş, 2010).

Ana dilinin öğretimi hususunda birçok ilkedden bahsedilse de etkili bir ana dili dersi şu üç ilkeye sahip olmalıdır:

1. Dil öğretimi, öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir.
2. Dil öğretimi, etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır.
3. Dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır (Yıldız, 2003, s. 10).

Ana dili öğretiminde öğrenciler için anlamlı ve ilgi çekici durumların oluşturulması için öğrenme ortamında gündelik yaşamla ilgili örnek durumların oluşturulması oldukça yararlı olacaktır. Gündelik yaşamdaki karşılaşılan durumlar eğitim ve ders için bir fırsat olarak görülmelidir. Derslerde yardımcı metinlerden yararlanmak da önemli olan bir başka husustur. Öğrenciler için uygun olan örnek metinlerin seçimi ve derste kullanılması dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Seçilecek olan metinlerin öğrencilerin iç dünyalarını ve kişiliklerini etkilediği asla unutulmamalıdır. Dil etkinliklerinde çalışmanın sonucundan çok sürecin önemli olduğu görülmektedir. Derslerde yapılacak olan metin çalışmalarında amaç metnin belirli bir yorumunu veya yapısını tanıtmaktan ziyade metin üzerine düşünebilmeyi, fikir yürütebilmeyi, metni değiştirmeyi, sahnelemeyi, yorumlamayı ve metnin yapısı üzerinde düşünebilmeyi sağlamak olmalıdır. Bu da metni sadece bilgiler alınacak bir materyal olarak görmemekle, metinden yola çıkılarak daha çok bilgiye ihtiyacın duyulacağı durumların oluşturulması, sorular sorulması, verilen cevapların parçayı anlamada yardımcı olmasının sağlanmasıyla gerçekleştirilebilir (Yıldız, 2003).

2.2. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili anlayışlar değiştikçe bunun dil bilgisi öğretimine yansması da kaçınılmaz olmuştur. Davranışçı kurama göre öğrenme basit bir etki-tepki bağlamında ele alınmaktaydı. Bu nedenle de ezber ve bol tekrar dil bilgisi öğretiminin vazgeçilmez unsurlarıydı. Ancak yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bu düşünce biçimi eğitimde önemini kaybetmiştir. Bugün artık öğrenmede ezber değil bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılması esastır.

Dil öğretimi, içine farklı becerilerin de bulunduğu çok yönlü süreçleri kapsamaktadır. Dilin, sosyal ve bireysel yaşamımızda hem amaç hem de araç olması dil eğitiminin önemini bizlere göstermektedir. Dil becerileri; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört öğrenme alanı altında toplanmıştır. Program incelendiğinde bu becerilerin bütüncül bir bakış açısıyla ele alındığı ve yapılacak olan çalışmaların dil becerilerinin birbirlerini destekleyecek nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır. Buna ek olarak dil öğretiminde bu temel dil becerilerini desteklemek amacıyla dil bilgisi öğretiminden yararlanılmaktadır (Banguoğlu, 1979; Banguoğlu, 2000; Flowerdew, 2013; Göçer, 2019; Hall, 2015; Halliday, 1999; Hatch, 2001; Kemal, 1934/2005; Özdemir, 1983/2018; Şen,2019).

Dil bilgisinin öğretimi tabii olarak onu ele alan dil bilim uzmanlarının bakış açılarına göre farklılıklar göstermektedir. Örneğin, davranışçı bir bakış açısıyla bakıldığında dil bilgisi öğrenimi basit bir uyarıcı-tepki ilişkisi olarak ele alınmaktaydı ve öğretimi de buna göre tasarlanmaktaydı. Bunun neticesinde de tekrar dil bilgisinin öğretiminde önemli bir yer kaplamaktaydı. 1970'li yıllarda ise iletişimsel yaklaşımın neticesinde dilin günlük yaşamda kullanılmasına, etkili iletişim kurulmasına yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Günümüzde ise yapılandırmacı bakış açısıyla dilin sosyal etkileşim aracı olma özelliği ön plana çıkmıştır. Bu doğrultuda da tekrar yerine etkinlik, proje, ödev vb. çalışmalarla öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal yönleriyle birlikte dil becerilerinin geliştirilmesine çalışılmıştır (Antlová, Chudý, Buchtová, Kučerová, 2015; Briede ve Pěks, 2014; Chiniwar, 2016; Freeman ve Anderson, 2014; Güneş, 2011; Güneş, 2013a, Henniger, 2005; Morita, 1998; Özden, 2003; Steels, 2004).

Dil bilgisi öğretiminde bütünlük ilkesine uygun olarak hareket edilmelidir. Dil bilgisi ayrı bir ders olarak görülmemeli; etkinlikler diğer okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini destekleyecek biçimde planlanmalıdır. Bilinenden yola çıkarak bilinmeyene ulaşan, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir yol izlenmeli. Tabii olarak öğretmen bunları yaparken öğrencinin seviyesini göz önünde bulundurmalıdır. Ses, harf, hece, kelime, cümle ve metne doğru bir yol takip etmelidir. Hazırlanacak olan etkinliklerin dil bilgisi kurallarını soyut olarak öğreten değil öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştiren bir niteliğe sahip olması gerekir. Bunun gerçekleşmesi için öğrencilere farklı etkinlik örnekleri sunulması

gerekmektedir. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile sınırlı kalınmamalı, öğrencilerin durum ve düzeylerine göre öğretmen tarafından etkinlik örnekleri hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde öğretmenin öğrencileri aktif hâle getirmek ve öğrenciler arasında iş birliğini sağlayabilmek için aşağıdakilere dikkat etmesi gerekmektedir (Güneş, 2013c):

Tablo1. Dil Bilgisi Öğretiminde Dikkat Edilmesi Gerekenler

Sunuş	- Dil bilgisi olaylarını çeşitli sorularla incelemek, olayla ilgili yazım ve düzeltmeler yapmak, anlama sorunlarını tartışarak öğrencilerin dil bilgisinin önemini anlamalarını sağlamak. - Bu olayla ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek.
Olayı Gözlemleme	Öğrencileri, okudukları metinlerdeki dil bilgisi kavramını tanımaya ve olayları gözlemlemeye davet etmek.
Örnekleri Değiştirme ve Hipotez Oluşturma	- Öğrencilerden kendi ölçütlerine göre sınıflama yapmalarını istemek. - Öğrencilerin kullandıkları süreçleri gözlemlemek ve not etmek. - Öğrencileri olayın işlevleri hakkında hipotezler oluşturmaya davet etmek. - Hipotezleri öğrencilerle tartışmak. - İhtiyaca göre gerekli dil bilgisi değişimlerini açıklayıcı biçimde öğretmek.
Hipotezleri Doğrulama	Öğrencileri, hipotezlerini başka metinlerde uygulanabilirliğini doğrulamak için uygun dil değişimlerini kullanmaya davet etmek.
Kural Oluşturma	Öğrencilerden kesin kurallar oluşturmalarını ve onları kaynak kitaplarda inceleme ve

	değerlendirme yapmalarını istemek.
Alıştırma Yapma	Etkinlikleri planlama (örneğin metin üretim etkinlikleri gibi) ve öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmeleri için etkinlikler vermek.
Uygulamaya Aktarma	Metin yazım sürecinde öğrenilenleri geliştirmek için olayı kontrol etmek.

(Güneş, 2013c, s. 183)

2.3. ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Strateji, önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol (TDK, 2005, s. 1811) anlamına gelmektedir. Eğitimde, bu kavramla konu alanı seçilmesi, örgütlenmesi ve öğretim modellerinin belirlenmesi kastedilmektedir (Çoban, 2007). Öğretim stratejileri konusunda farklı sınıflamalar yapılmıştır. Jacobsen, Eggen ve Kauchak (1993) tarafından yapılan sınıflama ise alanda sıklıkla kabul edilen bir sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre sunuş yoluyla, buluş yoluyla ve araştırma yoluyla olmak üzere üç temel öğretim stratejisi bulunmaktadır (Yeşilyurt, 2019).

Tablo 2. Öğretimde Kullanılan Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler

Stratejiler (Yaklaşımlar)	Sunuş Yoluyla Öğrenme	Buluş Yoluyla Öğrenme	Araştırma Yoluyla Öğrenme
Yöntemler	Düz Anlatım	Örnek Olay Tartışma	Gösterme Yapma Yaptırma Kurma
Teknikler	Soru-cevap Takrir Sempozyum Söylev	Grup Tartışması Soru-cevap Çember Zıt panel Münazara Görüşme	Workshop Soru-cevap Beyin fırtınası Problem çözme Karar verme Gösterme Yaptırma Rol yapma Gösterme yaptırma Rol yapma Gösteri Dramatizasyon Deney Gözlem

(Arıcı, 2006, s. 300)

Öğrenme ortamında her bir ögenin işlevi seçilmiş olan stratejiye göre farklılaşabilmektedir. Bu nedenle planlama yapılmadan önce seçilecek öğretim stratejisine doğru karar verilmelidir. Öğretmen doğru stratejiyi seçtikten sonra bununla uyumlu olarak doğru yöntem veya yöntemleri tercih etmelidir. Bunu yaparken de öğrencilerin yönetime aşinalığı, hazırbulunuşluk seviyesi, konunun yönetime uygun olması göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda yapılan planlama sonrasında hazırlanan etkinliklerin hedef davranışları ortaya çıkaracak nitelikte olması gerekmektedir. Etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve meraklarını açığa çıkarması gerekmektedir. Çünkü öğrenci, kendi ilgi duyduğu konularda edinmiş olduğu bilgiyi çevresiyle de paylaşarak bilgiyi yapılandırmaktadır (Çoban, 2007; Kyriacou, 1986).

2.3.1. SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM STRATEJİSİ

Sunuş yoluyla öğretim, bilgi düzeyindeki kavramların, ilkelerin, olguların öğretiminde sıklıkla tercih edilen bir öğretim stratejisidir. Çaba, zaman ve maliyet açısından ekonomik, kalabalık sınıflar için uygun oluşu, kullanımının kolay olması gibi faktörler bunun başlıca sebeplerindendir. Öğretmenin konuyu sözel olarak aktarmasına dayanmaktadır. Öğrenciler ise dinleyici konumundadır. Bu stratejiye öğrencinin aktif olmaması, pasif alıcı konumda olması, öğrencide sorumluluk duygusu geliştirmemesi gibi çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir. Bunların içerisinde en öne çıkanları ise öğrencilerin bilgiyi anlamadan ezberlemeleri, sorulduğunda çoğu zaman hatırlamamaları, hatırlasalar da farklı durumlara aktarmada güçlük çekmeleridir (Senemoğlu, 1997; Şahin, 2007; Vural, 2004a). Stratejinin kullanımında karşılaşılan bu gibi olumsuzluklara karşı öğretmen şu tedbirler almalıdır:

1. Öğrencilerin yeni öğrendiği bilgiler daha önceden öğrenmiş oldukları bilgilerle ilişkilendirilmeli. Aksi hâlde birbiriyle ilişkilendirilmeyen bilgiler kavranamaz.
2. Bilgi üniteleri anlamlı bütünler hâlinde sunulmalıdır. Kavramların birbiriyle ilişki içerisinde bulunduğu konuları öğrenciler daha rahat anlayacaklardır. Öğrencilerin kavramlar arasındaki ilişkileri görmeleri, var olan düzeni anlamaları ise konuyu kavramalarına yardımcı olacaktır.
3. Konu kendi içerisinde tutarlı olmalıdır. Öğrencinin daha önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle çelişmemelidir.

4. Bilgi düzeyinde bir etkinlik için tümdengelim yöntemi bu stratejiyle birlikte kullanılmaya oldukça uygundur. Öğrencinin öğrenmiş olduğu genel bir kuralı özel durumlara başarıyla uygulayabilmesi onun konuyu kavrama düzeyini gösterecektir (Vural, 2004a).

2.3.2. BULUş YOLUYLA  ğRETİM STRATEJİSİ

Buluş yoluyla  ğretim, öğrencinin örneklerden yola çıkararak kendi deneyimleri aracılığıyla genellemelere ulaşması esasına dayanmaktadır. Öğrenci bu stratejide aktif, bilgiyi keşfeden konumdadır. Öğretmen ise ona rehberlik etmektedir. Bu  zellikleri nedeniyle sunuş yolunda karşılaşılan olumsuzluklara karşı oldukça etkili bir  ğretim stratejisidir.

Stratejinin uygulama aşamasında şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir:

1. Öncelikle  ğrencinin merakı uyandırılmalıdır. Öğrencinin merakı uyandırılmadık a  ğrenci etkinlik için hazır hâle gelmiş sayılmaz.
2. Hazırlanan etkinlikler, öğrencinin konunun yapısal düzenini kavramasına yardımcı olmalıdır. Bu noktada tablo, şekil, diyagram, haritalar oldukça kullanışlı olacaktır.
3. Öğrencinin tümevarım yöntemini kullanarak genellemelere ulaşabileceği deneyler, etkinlikler tasarlanmalıdır.
4. Öğrencilerin inceledikleri olayları, varlıkları, kavramları aralarındaki ilişkilere göre sınıflamaları, aşamalandırmaları sağlanmalıdır.
5. Öğretmen, problem çözmeye yönelik etkinlikler tasarlamalıdır.
6. Öğretmen anlatım yapmamalıdır. Yalnızca yol göstermelidir. Başarılı bir şekilde dersi, oturumu yöneterek konunun dışına taşmayı önlemelidir.
7. Öğrencilerin ulaşmış oldukları genellemeleri yazılı olarak ifade etmeleri sağlanmalıdır (Sönmez, 2007; Vural, 2004a)

Buluş yoluyla  ğretim stratejisinde öğrenciler aktif olduğu için odaklanma sorunu yaşamazlar ve sunuş yoluyla öğretime göre çok daha güdüleyicidir. Öğrencinin aktif katılımı sayesinde  ğrenci, üst düzey beceriler geliştirir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Öğrenciler, kendi

öğrenmeleri hakkında sık sık dönüt alırlar. Süreç içerisinde bu dönütler olası hatalara, yanlışlara müdahale etme fırsatı tanır. Stratejinin bu gibi yararları yanında bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Öncelikle sunuş yoluyla öğretime kıyasla daha fazla zaman alır. Materyal gerektirmesi bazı durumlarda ekonomik açıdan maliyetli olmasına sebep olabilir. Kalabalık sınıflarda uygulaması güçtür. Ayrıca her konunun öğretimi için uygun olmayabilir (Şahin, 2007).

2.3.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim bir tür problem çözme yaklaşımı olarak ele alınabilir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinden farklı olarak bu stratejide öğretim esnasında bilimsel araştırmanın basamakları kullanılmaktadır. Öğrenci var olan problemi tanımlar, çözüme yönelik hipotezler üretir, bu hipotezleri test etmek için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır (Bilen, 2002). Bu stratejiye uygun olarak yapılacak olan bir araştırma dört bölümden oluşur.

1. **Problem durumunun tanımlanması:** Burada var olan problem öğrenci tarafından karşılaşılan bir durum olabildiği gibi öğretmen tarafından da sunulabilir. Önemli olan burada problemin öğrenci için dikkat çekici nitelikte olmasıdır.
2. **Hipotez üretilmesi:** Öğrenci problemin çözümü için çözüm önerisi geliştirir. Öğretmen, öğrencilerin çözüm önerilerini ifade edebilmeleri için onları özendirmelidir. Onları düşünmeye, çözüm yolu aramaya yöneltecek sorularla teşvik etmelidir.
3. **Hipotezin sınanması:** Öğrenci problemin çözümü için geliştirdiği çözüm önerisini sınamak için veri toplar. Bu veri toplama işleme sınıf içerisinde olabildiği gibi sınıf dışında da yapılabilir. Öğrencinin bu aşamada çevresiyle ve ailesiyle etkileşim hâlinde olması, yardımlaşması oldukça önemlidir.
4. **Verilerin analiz edilmesi:** Bu basamak araştırma sürecinin son aşamasıdır. Toplanan veriler analiz edilerek hipotezi kanıtlayıp kanıtlamadığına bakılır. Eğer analiz sonuçları hipotezi kanıtlamıyorsa hipotezde düzenleme yoluna gidilir veya ikinci aşamaya dönülerek yeni hipotez geliştirilir. Dersin bu bölümü özet niteliği taşır. Öğrenciler analizlere dayanarak bazı sonuçlara ulaşırlar ve ulaşılan sonuçlar tahtaya yazılarak rapor edilir (Bilen, 2002).

Araştırma- inceleme yoluyla öğretimde öğrenci aktif bir rol alır ve bu da öğrencinin güdülenmesini, sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlar. Öğrencinin edindiği tecrübelerle bir sorunun tek bir çözümünün olmayabileceğini görmesi, onu farklı bakış açılarını görmeye ve çok yönlü düşünmeye sevk eder. Bu öğretim stratejisiyle öğrenciler üst düzey beceriler geliştirirler. Tüm bu yararlarına rağmen diğer stratejilerde olduğu gibi bu stratejinin de bazı sınırlılıkları mevcuttur. Öncelikle sunuş veya buluş yoluyla öğretim stratejilerine göre çok daha fazla zaman isteyen bir stratejidir. Bu nedenle zaman açısından ekonomik değildir. Ayrıca materyaller gerektirebilmesi nedeniyle bazı araştırmalar için ekonomik açıdan pahalı olabilmektedir. Çok geniş ölçekli problemlerle karşılaşıldığında problemin çözümü bulunamayabilir ve bu da öğrencide isteksizlik meydana getirebilir. Buluş yoluyla öğretimde olduğu gibi bu stratejinin de kalabalık sınıflarda kullanımı zordur (Şahin, 2007).

2.4. TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Öğretmenin dersin öğretiminde hangi yöntemi kullanacağını belirleyen ana değişken dersin amacıdır. Dersin amacı doğrultusunda öğretim stratejisi ve bu strateji doğrultusunda uygun yöntemin kullanılması öğretmenin ders öncesinde karar vermesi gereken en önemli unsurlardan biridir. Ana dili öğretim programları hazırlanırken öğrencinin neyi, nasıl, hangi materyalle öğreneceği iyi kurgulanmalıdır. Çocuğun içinde bulunduğu gelişim dönemine uygun materyaller ve yöntemlerle öğrenme sürecinin planlaması yapılmalıdır. Yoksa neyi, niçin ve nasıl öğretilmesinin gerektiği belirli olmayan bir öğretim programının başarıya ulaşması mümkün değildir (Demir ve Yapıcı, 2007; Gözütok, 2019; Hesapçıoğlu, 2008; Sinan, 2006).

Dil bilgisi sabit değişmeyen kurallar bütününe değil dinamik bir yapıya sahiptir. Sahip olduğu bu dile işlerlik sağlayan bu dinamik yapıyı ezberlemeye çalışmak onun bu özelliğine aykırı düşmektedir. Bu nedenle okuma, dinleme/izleme, okuma ve yazma becerileriyle iç içe, sistemli, bütüncü, işlevsel bir dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır (Göçer, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim programlarında bu anlayış doğrultusunda farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına yer verildiği görülmektedir. Bu yöntem ve teknikler arasında düz anlatım yöntemi, soru cevap tekniği, gösterip yaptırma

yöntemi, dramatizasyon (oyunlaştırma), tümevarım ve tümdengelim tekniği sıklıkla yer almaktadır.

2.4.1. Düz Anlatım Yöntemi

Sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımının bir yöntemi olan düz anlatım yöntemi, sunucunun bir konuya ilişkin sahip olduğu bilgileri karşı tarafa aktarması biçiminde ifade edilebilir. Yöntem kısa zamanda fazla bilgi aktarma gibi bazı nedenlerden ötürü eğitim-öğretim sürecinde en sık kullanılan yöntemlerden biridir. Bilişsel alanın bilgi basamağında, duyuşsal alanda alma ve tepkide bulunma basamağında, devinişsel alanın ise uyarılma basamağında bu yöntem kullanılabilir. Ders esnasında da hedef davranışın kazandırılması için dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve özetleme safhasında kullanılması yararlı olacaktır. Ancak bu yöntemin avantajları olduğu gibi sakıncaları da mevcuttur. Yöntemin çok sık kullanılması öğrenciyi ezbere teşvik edebilir. Ayrıca uygulama esnasında öğretmen aktif, öğrenci ise pasif konumdadır. Bu nedenle edinilen bilgiler öğrenci için kalıcı olmaktan uzak olabilmektedir (Arıcı, 2006; Hesapçıoğlu, 2008; Sönmez, 2007, Vural, 2004b).

Düz anlatım yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

1. **Anlamlılık:** Sunuş esnasında öğrenilecek olan bilgilerin öğrenciler için anlamlı olabilmesi önceki öğrenmeleriyle olan ilişkinin oranına bağlıdır.
2. **Açıklık:** Konunun anlaşılabilmesi için açık, net, sade bir anlatım tarzı seçilmeli. Anlaşılmaktan uzak bir dil kullanmak konunun anlaşılmasını olumsuz yönde etkileyecektir.
3. **Çeşitlilik:** Anlatım esnasında bol ve çeşitli tarzda örneklerle yer verilmeli.
4. **İlgi Çekicilik:** Öğrencilerin ilgi alanında yer alan konular diğer konulara göre daha dikkat çekicidir. Bu nedenle etkili bir sunuş esnasında verilecek olan örneklerin öğrencilerin ilgi alanlarına giren konular içerisinden seçilmesi öğrencilerin odaklanmasını kolaylaştıracaktır.
5. **Basitlik:** Karmaşık konuların öğrenilmesi güç olabilmektedir. Bu durumda öğretmen konuyu basitleştirerek sunmalıdır. Bu noktada

konuyu daha basit sunabilmek adına tablo, şekil, harita, görsellerden yararlanmak oldukça faydalı olacaktır.

6. **Somutluk:** Öğretilecek konu eğer soyutsa verilecek örneklerle somutlaştırılmalıdır. Çünkü öğrenciler, duyu organları ile algılayabildiği kavramları daha kolay öğrenirler (Gözütok, 2019).

2.4.2. Sezdirme Yöntemi

Sezdirme yöntemi öğrencinin zihinsel ve dil becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, dil kurallarını ezberlemeye karşı olan bir öğretim yöntemidir. Yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan bu yöntemde öğrencinin dile ilişkin düşünmesi, sorgulamalar yapması, araştırma yapması hedeflenmektedir. Öğrenciler bu yolla yapacakları deneysel etkinliklerle dilin işlevlerini veya kurallarını kavramaya çalışırlar. Bu yöntemin uygulanmasında öğrenciler kendi aralarında dil üzerine tartışmalar da yapmaktadırlar. Dil olaylarını gözleyerek dilin kurallarını keşfeden öğrenciler bilgiyi zihinlerinde yapılandırır ve uygulamaya aktarırlar (Güneş, 2013c; Şahin ve Arseven, 2021).

Sezdirme yönteminin uygulama aşamaları şunlardır:

1. Olayı gözlemleme
2. Örnekleri değiştirme ve hipotez oluşturma
3. Hipotezleri doğrulama
4. Kural oluşturma
5. Alıştırma yapma
6. Uygulamaya aktarma (Güneş, 2013c).

2.4.3. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma yöntemi bir öğretici tarafından bir olay veya durumun meydana geliş veya yapılma şeklinin öğrenciye gösterilerek sonrasında aynı işlemin öğrenci tarafından tekrar edilmesi esasına dayalı bir yöntemdir. Hedef davranışın en az uygulama düzeyinde olması gerekmektedir. Öğrencinin hazırbulunuşluğu yeterli değilse veya gerekli araç-gereç yoksa teknik uygulanamaz. Uygulama aşamasında yapılacak iş veya öğretilecek davranış sınıf ortamında sunulur. Sonrasında iş ve işlem basamakları aşamalı bir biçimde tahtaya yazılır. Sonrasında öğrenciden hedef davranışı uygulaması istenir. Sık sık dönüt verilmesi süreç içerisinde ihmal edilmemelidir. Verilen bu dönütler bir yandan öğrencilerin hatalarını görmelerini

sağlarken diğer yandan da cesaretlendirecektir. Bu yöntemde düz anlatım yönteminin aksine öğrenci aktif öğretmen ise rehberdir. Bilginin beceriye dönüştürülmesi aşamasında oldukça kullanışlı olan bu yöntemde öğrenci yaparak yaşayarak öğrenir. Böylelikle gerçekleşen öğrenme de daha kalıcı olmaktadır (Arıcı, 2006; Schunk, Pintrich ve Meece, 2008; Sönmez, 2007).

Bu yöntemin uygulanması esnasında şunlara dikkat edilmelidir:

1. Öğrenciye yaptırılacak becerinin işlem basamakları iyi bir biçimde açıklanmalı ve öğrencinin daima görebileceği bir yere asılmalı.
2. Gösterilen davranış öğrencilere tekrar ettirilmeli, yanlışlara anında müdahale edilmeli.
3. Becerilerin sıralanmasında bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir sıra takip edilmeli.
4. Bir aşama başarıyla tamamlanmadan asla bir sonraki aşamaya geçilmemeli.
5. Öğrencilerin yeteri kadar tekrar yapabilmeleri için uygun bir ortam sağlanmalı (Ocak, 2007).

2.4.4. Tümevarım Yöntemi

Yapılandırmacı yaklaşımda tümevarım yönteminden sıklıkla yararlanılmaktadır. Bu yöntem parçadan yola çıkarak bütüne ulaşma şeklinde özetlenebilir. Örnek olaylar veya özel durumlar aracılığıyla öğrencinin kurala ulaşması amaçlanmaktadır. Yöntemin uygulanması esnasında tek tek örnek olay veya özel durumlar öğrenci tarafından incelenir, aralarındaki benzerlik ve ilişkiler tespit edilir. Benzer ve farklı yönleri tespit edildikten sonra genelleme yapılarak genel kurala ulaşılır. Öğrencinin aktif konumda olduğu bu yöntem aynı zamanda öğrenciyi ezbere sevk etmemekte ve düşünme becerilerini geliştirmesine katkı sunmaktadır (Göçer, 2019; Güneş, 2013c; Ke, 2008).

2.4.5. Tümdengelim Yöntemi

Tümdengelim yöntemi ise bunun tersi bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte öğrenci kendisine verilen bir genel kuraldan yola çıkarak özel durumlara ulaşır. Türkçe öğretim programlarında genellikle tümevarım tekniğinin kullanımına yer verilmekte ise de bazı durumlarda tümdengelim tekniği de oldukça kullanışlı olabilir.

Ancak düz anlatım yönteminde olduğu gibi bu yöntemin de fazla kullanılması öğrenciyi ezbere sevk edebilir (Arıcı, 2006).

2.4.6. Dramatizasyon (Oyunlaştırma)

Dramatizasyon yöntemi öğrencilerin rol veya taklit yaparak oyun yoluyla öğrenmesine dayalı bir yöntemdir. Oyunlar sadece öğrenciler için bir öğrenme aracı olarak görülmemelidir. Öğrenci oyun esnasında aynı zamanda öğrenir ve keşfeder. Özellikle ilköğretim 1.kademede çok sık kullanılan bu yöntemde oyunlar belirlenen hedefler doğrultusunda planlanır ve ders sürecine uyarlanır. Dersin eğlenceli geçmesi uygun zemin oluşturan bu yöntemde öğrenciler aktif katılım göstermekte ve öğrenmeler kalıcı olmaktadır. Aynı zamanda oyun esnasında sürekli bir iletişim hâlinde olunması öğrencinin dil becerilerini geliştirmesine de katkı sağlamaktadır. Türkçe derslerinde sıkça yararlanılan bu yöntem özellikle sözlü anlatım çalışmalarında kullanmak için ideal bir yöntem olabilmektedir. Ayrıca anı, masal, efsane gibi metin türleri anlatıma dayalı olay metni olmaları sebebiyle drama etkinliklerinde kullanılmaya ve canlandırmaya oldukça uygundur (Kavcar, 1985; Şimşek ve Topal, 2006).

2.4.7. Soru-Cevap Tekniği

Soru cevap tekniği geleneksel öğretim yöntemlerinden biridir. Geçmişten günümüze kadar bu teknik sıklıkla kullanılmaktadır. Bu öğretim tekniği öğretmenin bilgiyi aktaran kişi olarak merkezde olduğu geleneksel öğretim sürecine öğrenciyi de dâhil etmek için elverişli bir yöntemdir. Ayrıca bu teknik sayesinde öğretmen, öğrenme süreci ve çıktılar hakkında dönüt alabilmektedir. Soru-cevap tekniği dersin dikkat çekme aşamasında oldukça kullanışlıdır. Öğretmenin merak duygusunu arttırarak düşünme yeteneğinin artmasını ve düşünceler arasında bağlantılar kurmasını destekler. Tekniğin kullanılması esnasında dikkat edilmesi gereken nokta öğrenciye yöneltilen sorulan üst bilişsel becerilere ilişkin sorular olmasıdır. Sadece hatırlamaya yönelik sorulacak sorular, öğrenciyi ezbere sevk etmesi nedeniyle tercih edilmemelidir (Arıcı, 2006; Büyükalan Filiz, 2009; Gözütok, 2019; Vural, 2004b).

Soru-cevap tekniği şu amaçlarla kullanılabilir:

1. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirmek,
2. Dersin giriş bölümünde dikkat çekmek.
3. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında bilgi edinmek.

4. Öğrencilere soru sorma alışkanlığı kazandırmak (Ocak, 2007).

Soru-cevap tekniği kullanılırken sürekli aynı öğrencilere cevap hakkı tanımak doğru bir davranış değildir. Bu davranış diğer öğrencilerin dersten kopmasına, ümitsizliğe kapılmasına neden olacaktır. Ayrıca öğretmenin sürekli eleştirmesi de istenmeyen bir davranıştır. Soruların tamamının öğrencilerin hatalarını bulmaya yönelik sorular olması doğru değildir. Bunun yerine öğrencileri yüreklendirecek sorular da sorulmalıdır. Gereğinden hızlı veya gereğinden yavaş tempoyla soru soran, yanıt bekleyen öğretmen davranışı da yanlıştır. Çok hızlı bir tempo ile soru sorulduğunda öğrenci soruyu anlamakta güçlük yaşayacak, yanıtlayamadan bir başkasına söz hakkı geçecektir. Çok yavaş olduğunda ise sıkılmalar baş gösterecek ve etkin sınıf tartışmalarında var olan tempo düşecektir. Bu nedenle öğretmenin ideal tempoyu belirlemesi önemlidir (Gözütok, 2019; Holt, 1998).

2.5. TÜRKÇE PROGRAMLARINDA DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

Zaman içerisinde dil bilgisi öğretimine yönelik değişimlerin öğretim programlarına da yansıdığı görülmektedir. Yıllara göre ortaokul düzeyi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer verilen yöntem ve teknikler şunlardır:

1924 yılı Lise Birinci Devre Müfredat Programı'nda sarf ve nahiv derslerinde öğretmenden sıklıkla uygulamaya yer vermesi istenmektedir (Coşkun, 2007; Göğüş, 1970; Temizyürek ve Balcı, 2021). Programda tatbikat ifadesiyle gösterip yaptırma tekniğine ve sarfî (şekil bilgisi) ve nahvî (söz dizimi) tahlillerine yer verilmesi de tümdengelim yöntemine yer verildiğini göstermektedir.

1929 Orta Mektep Türkçe Programı'nda yer alan kıraat, tahrir, gramer gibi bölümlerin bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle programda bir öğretim ilkesi olan bütünlük ilkesine yer verildiği görülmektedir. Programda zarf ve ünlemlere dair bilgi verilmesi istendiğinden düz anlatım yönteminin programda yer aldığını söylemek mümkündür. Bir önceki senede yer alan tümdengelim, tümevarım yöntemi ve gösterip yaptırma tekniklerinin yer aldığı da görülmektedir. Buna ek olarak öğretmenden derslerin tümevarım (istikraî usül) yöntemiyle uygulama yapılarak yürütülmesi de istenilmiştir. Soru-cevap tekniği de programda yer alan bir diğer tekniktir.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı'nda dil bilgisinde yöntem ve tekniklerde farklı bir ifadeye yer verilmediği görülmüştür. 1938 yılında da Atatürk'ün Türk dilinin yeniden ele alınıp kuralları belirleninceye kadar programdan çıkarılmasını talep etmesi üzerine dil bilgisine programda yer verilmemiştir (Temizyürek ve Balcı, 2021).

1949 Ortaokul Türkçe Programı'nda dil bilgisinin tekrardan müfredata eklendiği görülmektedir. Programda öğretmenlerin ezberden kaçınmaları, uygulamaya yer vermeleri ve sık sık öğrencilere dönüt vermeleri istenmiştir. Programda önceki yıllardan en önemli farkı, amaçlar bölümünde dil bilgisi kurallarının öğrencilere sezdirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmasıdır. İsim, sıfat gibi konuların öğrencilere soyut kurallar olarak ezberletilmemesi gerektiği vurgulanarak bunlara ilişkin kuralların cümledeki hâllerine göre öğrencilerle birlikte belirlenmesi istenerek sezdirme yöntemine yer verilmiştir. Programda beceri ediniminde tekrarın önemine değinilerek tekrar yöntemine de yer verildiği görülmektedir. 1962 Ortaokul Türkçe Programı'nda yöntem ve tekniklere ilişkin açıklamalar bir önceki programda olduğu gibi yer almıştır.

1981 Temel Eğitim Ortaokulları Türkçe Eğitim Programı'nın daha ayrıntılı bir program olduğu söylenebilir. Önceki programlarda yer verilen sezdirme ve tümevarım yöntemleri bu programda da yer almaktadır. Programdaki öne çıkan fark ise etkinliklerin işlevsel dil bilgisine uygun olarak işlenmesinin istenmesidir. Bu yaklaşımla derslerde ek, ses, cümle öğeleri gibi görev ve anlamların dildeki işlevlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dilin işlevsel yanı ön plana çıkartılarak kuralların ezberlenmesinin önüne geçilerek kullanılan dilin kavratılması hedeflenmiştir (Güneş, 2013b; İşcan, 2007b, Yalçın, 2002).

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ise yapılandırmacı eğitim anlayışıyla oluşturulan bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Programda aktif öğrenme modeli doğrultusunda öğrenci; düşünen, sorgulayan, araştıran, öğrendiklerini paylaşp kendi öğrenme süreçlerini kontrol eden bir birey olarak anlatılmaktadır. Programda çoklu zekâ kuramı, beceri yaklaşımı, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşım ve modellerden de yararlanılmıştır. Sarmal yaklaşım yoluyla kazanımlar sınıf düzeylerine göre kademelendirilmiş ve tekrar edilmiştir. Ayrıca programda öğretmenlere dersin işleniş sürecinde kılavuzluk edebilecek çok sayıda etkinlik örneğine ve açıklamaya yer verilmiş olması programın farklı yanlarındanır.

Programın bu özelliklerinin dil bilgisi öğretimine de yansıdığı söylenebilir. Program incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde işlevsel dil bilgisi uygulamalarına devam edildiği görülmektedir. Aynı şekilde geçmiş programlarda yer alan bütüncül yaklaşım, uygulamaya dayalı öğretim, ezberden kaçınma, soyut bilgi verilmemesine ilişkin açıklamalar bu programda da yer almaktadır. Önceki programlardan farklı olarak etkinliklerde oyun temelli öğrenme, işbirlikli öğrenmeye yönelik grup çalışmasından sıklıkla yararlanıldığı görülmektedir. Ayrıca 7 ve 8.sınıf düzeyinde bazı etkinliklerde çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle cümlenin veya bir sözcüğün kuruluş, yapı, görev gibi çeşitli açılardan incelenmesi, niteliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir (Demirel, 2003; Göçer, 2008; Vardar, 1998).

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretiminde ve diğer becerilerde bir önceki programdaki gibi ders işleme örneklerinin yer almadığı görülmektedir. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde daha çok kazanımlar öne çıkmıştır (İşeri ve Baştuğ, 2016; Temizyürek ve Balcı, 2021). Diğer programlarda değinilen konuların ezberlenmemesi gerektiği, sezdirme ve uygulamaya yer verilmesi gibi hususlara bu programda da yer verilmiştir. Programda diğerlerinden farklı olarak "Programın Temel Yaklaşımı" bölümünde metin temelli dil bilgisi öğretimine yer verildiği görülmektedir. Bu yolla yapılan dil bilgisi öğretiminde öğrenci dil bilgisi kuralının veya ele alınan yapının sıkça yer aldığı örnek metni okur, inceler ve yapıyı fark eder. Ardından da yapının işlevini keşfeder. Bu yöntemde, kullanılacak olan metnin niteliği önem kazanmaktadır. Metin ele alınan yapı veya kural bakımından bol örnek barındırmalı ve bu örnekler öğrenci tarafından sezilebilir olmalıdır (Çeçen ve Aytaş, 2008; Çifci, 2004b; Kurnaz, 2020). 2017, 2018 ve 2019 yılı Türkçe programlarında yer verilen yöntem ve teknikler bakımından 2015 yılı ile benzer olduğu farklı bir yöntem veya tekniğin yer almadığı görülmektedir.

Tablo 3. Yıllara Göre Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminde Yer Verilen Model, Yöntem ve Teknikler

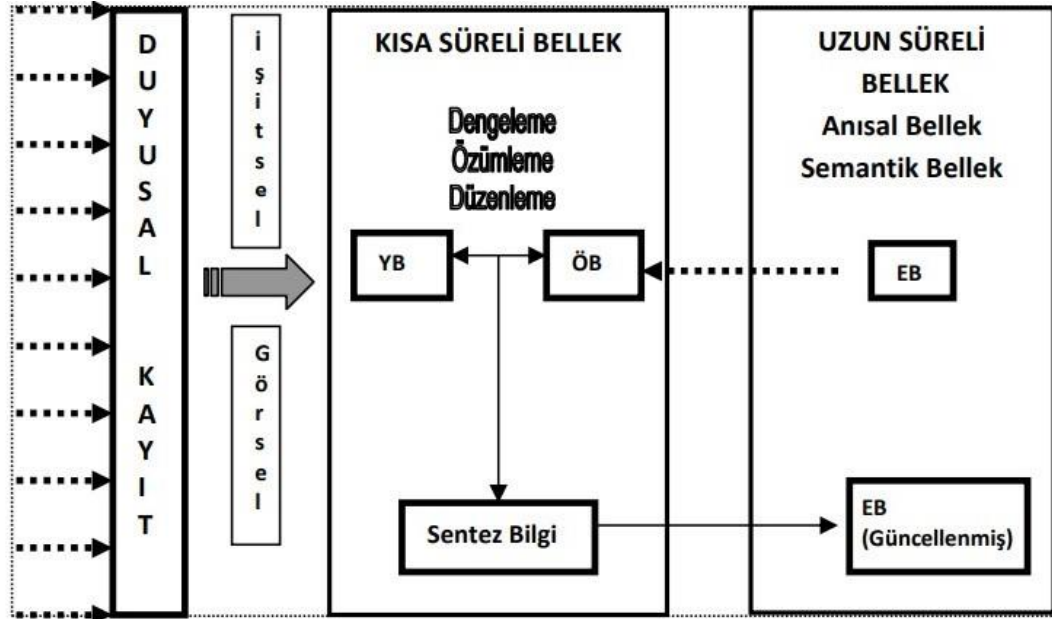
1924	1929, 1931-1932	1949, 1962	1981	2006	2015, 2017, 2018, 2019
Tümdengelim	Tümdengelim Tümevarım Gösterip yaptırma Soru-cevap	Sezdirme Tümevarım Tekrar	İşlevsel dil bilgisi Sezdirme Tümevarım	İşlevsel dil bilgisi İşbirlikli öğrenme Oyun temelli öğrenme Grup çalışması Çözümleme	Metin temelli dil bilgisi öğretimi Sezdirme

(Topal ve Çifci, 2022, s. 223)

2.6. ÖĞRENME SÜRECİ

1990'lı yıllarda tıp alanında yaşanan gelişmeler dilin öneminin daha da iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Yapılan çalışmalarla beyin bilgiyi algılama, öğrenme şekli geçmişe göre daha doğru ve ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Özellikle nöroloji, beyin cerrahisi ve psikiyatri alanındaki gelişmeler bu sürece büyük katkılar sunmuştur (Yalçın, 2002).

Yine yapılan çalışmalarla bilginin girişi, işlenmesi ve geri çağrılmasında dilin kilit bir rol oynadığı görülmüştür. Kişinin dili kullanma becerisi ile öğrenmesinin doğrudan ilişkili olduğu saptanmıştır (National Research Council, 2000; Yalçın, 2002).



Şekil 1. Anlama Sürecinde Bilgiyi İşleme Basamakları (Onan, 2012, s. 106).

Not: YB: Yeni Bilgi/ EB: Edinilmiş Bilgi/ ÖB: Ön Bilgi

Öğrenme sürecini açıklayan bilgi işlem süreci kuramının savunucuları, öğrenmeye girdilerin belirli bir zamanda istenen davranışa dönüştürülmesi olarak bakmışlardır. Bu süreç girdi, işlem, çıktı ve dönüştürme oluşmaktadır. Ayrıca öğretilen her beceri zihinde sekiz evreden geçerek gerçekleşir (Sönmez, 2007). Bu basamaklar şunlardır:

1. Güdüleme
2. Farkına varma
3. Kazanma
4. Kodlama
5. Hatırlama
6. Genelleme
7. Davranma
8. Pekiştirme

Kuramın savunucularından olan Gagne, öğrenmenin sinir sistemimizde meydana gelen karmaşık bir süreç olduğunu söyleyerek öğrenmenin sekiz türünden bahsetmektedir. Bu basamaklar arasında aşamalılık özelliği vardır. Birini bitirmeden diğerine geçilemez. Bu basamakları şöyle sıralanabilir :

1. **İşaret Öğrenme:** Öğrenmenin en alt basamağıdır. Çocuğun sesin, ışığın, rengin farkında olması buna örnektir.
2. **Uyarıcı-davranış bağı öğrenme:** Kişi bu basamakta uyarıcıyla davranış arasındaki bağı öğrenir. Kırmızı ışık yandığında durmamız buna örnektir.
3. **Uyarıcı-davranış bağlarını kurarak uyarıcı-davranım zincirleri oluşturma:** Bu basamakta kişi zincirleme davranışlar oluşturur. Bir aracı, makineyi çalıştırmak buna örnektir.
4. **Sözlü karşılıklarıyla uyarıcı-davranım zincirlerini öğrenme:** Sözcüklerin anlamlarını öğrenme ve sözcükler arasında ilişki kurmak buna örnektir.
5. **Ayırt etmeyi öğrenme:** Kişi bu basamakta nesneleri, ilişkileri, hayvanları, olguları birbirinden ayırt eder. Kediye köpekten, anneyi babadan, masayı sandalyeden ayırt etmek buna örnek olarak verilebilir.
6. **Kavram öğrenme:** Kişi bu basamakta kavramların ne anlama geldiğini öğrenir. Devlet, okul, eğitim, öğretim gibi kavramların anlamlarını bilmek buna örnektir.
7. **İlke öğrenme:** Kavramlar arasındaki ilişkileri, neden-sonuç, öncelik-sonralık bağlarının öğrenildiği basamaktır. Kanun, kuram, ilke, sayıltı, genellemelerin nerede ve nasıl kullanılacağını bilmek buna örnek olarak verilebilir.
8. **Problem çözme:** Kişi bu basamakta ilgili kanun, ilke, kural ve genellemeleri kullanarak bir problemi çözmeyi öğrenir. Matematik, kimya ve fizik problemlerini çözmeyi buna örnek olarak verebiliriz (Sönmez, 2007, s. 93)

Etkin bir öğretim süreci için öğretmenin sadece öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini bilmesi yeterli değildir. Öğrenme sürecine ilişkin bu basamaklar saptanmış olsa da bu sürecin bireysel özelliklere göre farklı hızda olabileceği ve farklı engellerle karşılaşılabileceği unutulmamalıdır. Kişilerin sahip oldukları özellikler öğrenme sürecinde kişinin bazen işini kolaylaştırmakta bazen de öğrenme sürecini zora sokmaktadır. Örneğin; öğrencinin açık fikirli olması, kendini tanıması, hoşgörülü, meraklı ve enerjik olması, amaç belirleyebilmesi, risk alabilmesi, iç

disipline ve içsel motivasyona sahip olması, mücadeleci olması, dinlenmeyi bilmesi, kendine saygısının olması öğrenmeyi kolaylaştıran özelliklerdir. Öğretmen ayrıca öğrenmeyi engelleyen unsurlar hakkında da bilgi sahibi olmalı ve öğretim sürecinde bu olumsuzluklara karşı tedbir alınmalıdır. Öğrenmeyi engelleyen unsurları içsel ve dışsal olarak iki gruba ayırabiliriz. Başkalarının yüksek beklentileri, rekabet, kötü metin, olumsuz sınıf ortamı öğrenmenin dış engellerine örnek olarak gösterilebilir. Başarısızlık korkusu, aşırı kaygı, öğrenilmiş çaresizlik, kontrol gereksinimi, kötü ben imgesi, düzensiz zihin, dinlenmeyi bilmeme, öfkeli olmak, mükemmelliyetçilik ve kendini değerlendirmeyi reddetme ise öğrenmenin önündeki içsel engellerdendir (Hoer, 2000; Meier ve Henderson, 2007; Ramsland, 1998).

2.7. YAPILANDIRMACI ÖĞRENME

Yapılandırmacı yaklaşım adından da anlaşılacağı üzere bütün bilgilerin birey tarafından zihinde yapılandırılması esasına dayanmaktadır. Öğrencinin aktif olduğu bu anlayış çerçevesinde birey bilgiyi keşfeder, ön öğrenmeleri üzerine ekler, ön öğrenmelerinde bir hata varsa düzeltme, eksiklik varsa tamamlama yoluna gider. Öğretmen bu yaklaşımda öğretici değil rehber görevindedir. Öğretmenin başlıca görevleri öğrencinin bilgiyi keşfedeceği ve yapılandıracağı öğrenme ortamları oluşturmak ve etkinlikler hazırlamaktır. Etkinlik, bu esnada bir beceriyi geliştirmeye yönelik olmalıdır.

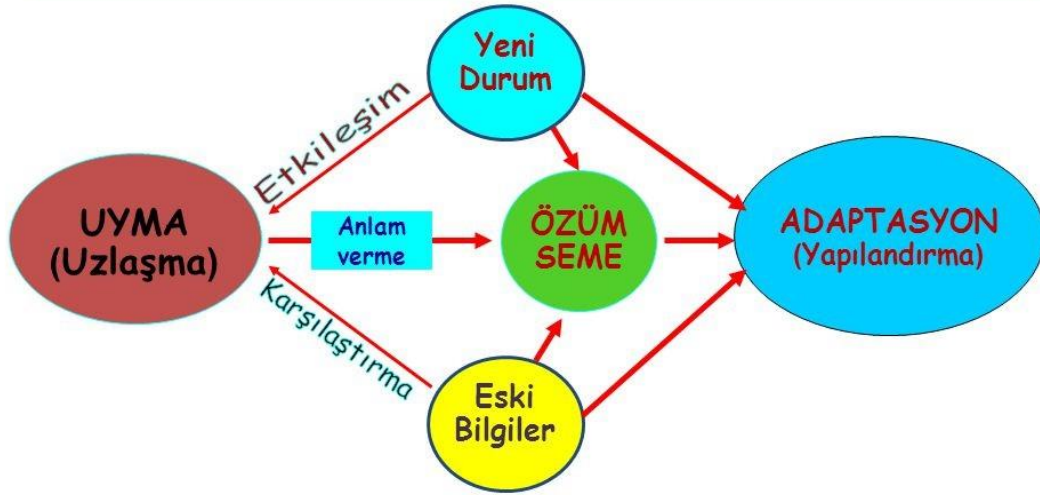
Eğitimde bilginin kendisinden daha önemli bir şey varsa o da bilgiye ulaşma yoludur. Öğrenciye bilgi aktarmak yerine onun bilgiyi elde etmek için farklı yöntemler öğrenebileceği, keşfedebileceği ortamların sunulması yapılandırımcılık için daha önemlidir. Çünkü öğrenci yaşamı boyunca çok sayıda problemle karşılaşacaktır. Bu problemler karşısında da önceden öğrenmiş olduğu çözüm yollarını kullanacaktır. Kişi bu çözüm yöntemlerinde işe yaramayan yöntemleri zamanla eleyerek işe yarayan, çözüme ulaştıran yöntemleri uygulamaya devam edecektir (Schunk, 2009; Willis ve Hodson, 1999). İşte bu nedenle kişinin farklı deneyimlere sahip olması önemlidir. Bu süreç bir döngü olarak şöyle aşamalandırılabilir:

1. Kişi önceki yaşantılarına dayanarak, tecrübelerle bir şema oluşturur.
2. Problemle karşılaşır.

3. Denge bozulur.
4. Yeni bir yaşantı geçirir.
5. Yeni şema ve kuramlar oluşturmaya başlar (Sönmez, 2007).

Süreçte de görüldüğü gibi yapılandırmayı özümsemiş bir birey bilgisinde veya becerisinde eksiklik, yanlışlıkları tespit ederek yeni yapılar oluşturur ve sorunu çözene kadar bu böyle sürer. Yapılandırmayı özümsemeyen bir birey ise eksikleri, hataları karşısında ya otoriteye boyun eğer, onun söylediklerini yapar ya da çaresizlik içerisinde hiçbir şey yapmaz (Sönmez, 2007).

Bilginin Birey Tarafından Yapılandırılma Süreci



Şekil 2. Bilginin Birey Tarafından Yapılandırılma Süreci (Candemir, 2023)

Bir işin yapılabilmesi için gerekli olan beceri için ise üç tür bilgiye sahip olunmalıdır:

1. **Yapılacak işe ait temel bilgiler:** Açıklama bilgileri olarak da adlandırılabilen bu bilgiler bir durumu, olayı, kavramı açıklamak için kullanılan bilgilerdir. Örneğin, bir metinde sıfat türünde kelimelerin tespit edilmesi veya dile ait kuralları tanıma bu türde bilgiler grubundadır. Burada bilgiler genellikle ezberlenerek öğrenilir. Öğrenci bu türden bilgileri öğrendikten sonra bu bilgileri nerede, ne zaman ve nasıl kullanacağına ilişkin yeterince bilgi sahibi

değildir. Sunuş yoluyla öğretimin yapıldığı öğretimde öğrenilen bilgiler genellikle bu türden bilgilerdir.

2. **Uygulama, sürece yönelik bilgiler:** Bir işin nasıl yapılacağıının bilgisidir. Bu tür bilgiler ezberleyerek değil tecrübelerle zaman içerisinde gelişir. Burada yaşantı önemlidir. Öğrenci teorik olarak değil deneyimleri yoluyla becerisini geliştirir.
3. **İşi yapma aşamaları, koşullara ilişkin bilgiler:** Bilgiyi nerede, ne zaman ve nasıl kullanılacağıının bilgisidir. Öğrenci bu bilgi sayesinde öğrenmiş olduğu bilgi veya edindiği beceriyi farklı durumlara aktarabilmektedir. Örneğin, öğrencinin dil bilgisinde öğrendiği sözcük türlerini metin bağlamında nasıl kullanabileceği, bunlardan nasıl yararlanabileceğinin bilgisi bu türden bir bilgidir (Güneş, 2007; Güneş, 2013c).

Bu yolla zihinsel veya fiziksel tecrübelerle iş gerçekleşir, gerçekleşen deneyimle beceri geliştirilir ve başka durumlara aktarılır. Yapılandırmacı anlayışa uygun işlenen derslerde etkinlikler bu üç aşama göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşımda hazırlanan etkinlikler sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmamalıdır. Okul dışı deneyimler öğrenmenin gerçekleşmesi için oldukça önemlidir. Bu yaklaşım etkinlik önerisi için öğrenci ve öğretmene geniş bir yelpaze sunar. Etkinliğin seçimi ise öğrenci ve öğretmenin birlikte seçimine bağlıdır (Güneş, 2013c).

Yapılandırmacı eğitime göre öğrenme ortamı şöyle olmalıdır:

1. Öğrenciye kendi bilgi yapısını zenginleştirmesi için zengin öğrenme ortamları sunulmalıdır. Çünkü esas olan bilginin öğrenilmesi değil öğrencinin bilgiyi kendisinin zihninde yapılandırmasıdır. Bu etkinlikler mümkünse yaşamın içerisinde alınmalı, etkileşim gerektiren, problem çözümüne dayalı etkinlikler olmalıdır.
2. Merkezde öğretmen değil öğrenci olmalıdır. Hazırlanan etkinlik onun problemi çözmesine olanak tanınmalıdır. Burada öğrencinin önceki deneyimlerine göre bir etkinlik belirlenerek derse başlanabilir. Öğrencinin problemin çözümünde grup çalışması yapması, soru sorması, tartışması sağlanmalıdır.

3. Öğretmen öğrenciye çözüm yolu gösteren kişi olmamalıdır. Öğrencinin çözüm yollarını kendisinin bulmasını sağlamak olmalıdır. Bunun da yolu çevresindekilerle etkileşim içerisinde olduğu yaşantılar geçirmesini sağlamaktır. Öğretmenin başlıca görevi öğrenciye böyle öğrenme ortamlarını sunmasıdır.
4. Öğretmenin hazırlayacağı ders planları çok yönlü, esnek ve seçenekli olmalıdır. Öğretmen bu planları hazırlarken öğrenciyle birlikte karar almalıdır. Ayrıca planları oluştururken öğrencinin hazırbulunuşluğu ve kültürel yapısını da göz önünde bulundurmalıdır (Sönmez, 2007).

Tablo 4. Geleneksel Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar

Geleneksel Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
- Bilgi bireyseldir. - Öğretmenden, öğrencilere transfer edilir.	- Bilgi kişisel ve öznedir. - Öğrencinin kendisi tarafından oluşturulur.
- Öğrenciler duyduklarını ve okuduklarını öğrenirler. - Öğrenme, öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	- Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. - Okuduklarını ve duyduklarını önceki öğrenmelerine bağlı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğrenilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

(Duman, 2007, s. 325)

2.8. NOT ALMA TEKNİKLERİ

Not alma hem gündelik hayatta hem de derslerde sıklıkla kullanılmaktadır. Not alarak dinlediğimiz, izlediğimiz veya okuduğumuz bir metnin önemli yerleri seçilerek kısa bir özet yapılmış olunur. Aynı zamanda tekrar edildiği için de bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasına, öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlanır (Taşkaya, 2017).

Not alma ders esnasında dikkati yoğunlaştırdığı gibi aynı zamanda hatırlamaya da yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda öğrencinin de aktif olmasını sağlar (Aydın, 2009). Not almayı iki ana gruba ayırabiliriz. Bunlardan birincisi klasik not alma ikincisi ise grafiksel not almadır.

2.8.1. Klasik Not Alma Teknikleri

Klasik not alma geçmişte ve günümüzde en sık kullanılan not alma biçimidir. Bu not alma biçimi uzun uzun yazmaya dayalıdır. Burada kişi anlatılanı veya öğrendiğini birebir yazıya aktarabildiği gibi farklı noktalara odaklanarak daha kısa notlar da alabilir veya özetleyebilir. Klasik not alma tekniklerini dört gruba ayırabiliriz:

1. **Ana fikir tekniği:** Bu yolla not alınırken dinlenen veya okunan metnin tamamından ziyade o metnin vermeye çalıştığı mesaja odaklanılır. Burada odak noktası ana fikirdir. Düşünceler bu ana fikrin çevresinde gelişir. Önemsiz bilgiler üzerinde durulmaz. İhtiyaç duyulması hâlinde yardımcı fikirlerle de desteklenir. Masal, hikâye gibi metinlerin okunması esnasında kullanılabilir.
2. **Paragraf tekniği:** Önemli görülen yerlerin sadece bir cümle ile değil paragraflar hâlinde not alınmasıdır. Her bir ana fikre ait bir paragraf oluşturulur. Böylelikle daha ayrıntılı bir şekilde bilgiler kaydedilir. Bilgilendirici metinlerde kullanılabilecek bir not alma tekniğidir.
3. **Aynen kaydetme:** Seçim yapılmadan metnin tamamının kaydedildiği not alma biçimidir. Ezberlenmesi gerek liste, madde, olaylar gibi metinlerde sıklıkla kullanılır. Dinlenen veya okunan metnin tamamının kaydedilmesinden dolayı oldukça zaman alır ve yorucudur.
4. **Özetleme:** Kişinin dinlediğini, izlediğini veya okuduğunu kendi cümleleriyle kısaltarak yeniden ifade etmesidir. Bu yolla bütüne odaklanılır ve kişi ne öğrendiğini kendi de görmüş olur. Bu not alma biçimi hemen hemen her tür metinde kullanılabilir (Aydın, 2009).

Klasik not almanın grafiksel not almaya göre etkisiz olduğunu belirten Buzan ve Buzan (2020), klasik not almanın beyin için şu gibi olumsuzluklara yol açacağını ifade etmektedir:

1. Beynin kötüye kullanılması sonucunda konsantrasyonumuzu kaybederiz.
2. Zaman kaybettirici bir not üretme alışkanlığı ediniriz.
3. Zihinsel becerilerimize ve kendimize olan güvenimiz azalır.
4. Çocuklarda ve nasıl öğreneceğini öğrenme konusunda şanslı olanlarda var olan öğrenme aşkını kaybederiz.
5. Can sıkıntısı ve sinir bozukluğu yaşarız.
6. Ne kadar çok çalışırsak, o kadar az ilerleriz çünkü farkında olmadan kendimize karşı mücadele hâlindeyizdir.
7. Bize katkı sağlayacak bir sisteme ihtiyacımız olduğu hâlde, bize zarar veren bir sistemi sürdürüyor oluruz (Buzan ve Buzan, 2020, s. 21)

Not alırken sıklıkla doğrusal not alma tekniği kullanılsa da not alırken zihin haritası, kavram haritası gibi not almayı kolaylaştırabilecek, daha işlevsel bir hâle getirecek tekniklerden de yararlanılmalıdır.

2.8.2. Grafikselsel Not Alma Teknikleri

Grafikselsel not alma teknikleri kavram veya bilgilerin tablo, şema, harita gibi görseller yardımıyla iki boyutlu olarak gösterilmesi esasına dayanır. Kavramlar veya bilgiler arasındaki ilişki ağlarını net bir biçimde göstermesi sebebiyle oldukça kullanışlı not alma teknikleridir. Klasik not alma tekniğindeki gibi uzun cümleler yerine burada daha çok anahtar kelimeler, kavramlar, kısa cümleler öne çıkmaktadır. Böylelikle klasik not almaya göre akılda çok daha kalıcı olduğunu söylemek mümkündür.

2.8.2.1. Tablo, Şema ve Grafikler

Karmaşık konuların kavranmasının kolaylaştırılması ve somutlaştırılması için tablo, şema ve grafikler sıklıkla kullanılan eğitim öğretim materyalleridir. Sınıf ortamında da sıklıkla panolarda sergilenen bu materyaller öğrenmelerin kalıcı olması için oldukça kullanışlıdır. Tablolar kavram, olgu, olay, varlıkların sahip olduğu özellikler açısından benzer ve farklı yönlerine göre sınıflandırıldığı materyallerdir. Şemalar, belirli bir konuya ilişkin bilgilerin birbiriyle anlamlı bütünler oluşturacak biçimde bilgi yapılarının düzenli bir biçimde sunulduğu şekillerdir. Tanımdan ve kavramdan daha çok bilgiye yer vermesiyle bilginin yapılandırılmasında etkin olarak

kullanılabilir. Grafikler ise sayısal verilerin görselleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Bu materyal ile konuyla ilgili sayısal veriler sütun, çizgi ve pasta dilimi aracılığıyla görselleştirilebilmektedir (Aydın, 2009; Çakıcı, 2011).

2.8.2.2. Haritalar

2.8.2.2.1. Kavram Haritaları

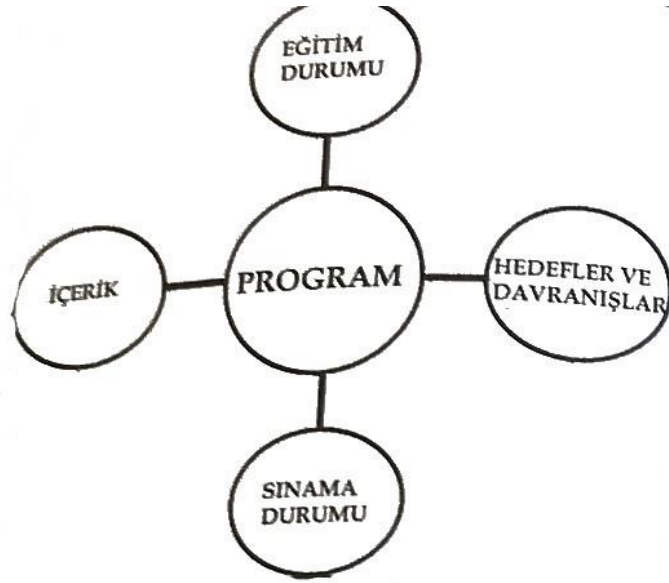
Edinilen bilgilerin anlamlı ve daha kalıcı olmasını sağlamanın yollarından biri de kavram haritası oluşturmaktır. Amerikalı eğitimci Novak tarafından 1970’li yıllarda geliştirilen kavram haritaları, bilgileri görsel olarak düzenlemeyi sağlayan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu haritalar aracılığıyla konu içerisinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkiler iki boyutlu bir şekilde şemalaştırılmaktadır. Böylelikle bilgiler organize bir biçimde daha sade ve anlaşılır bir hâle gelmektedir. Aynı zamanda öğrenciyi ezberden uzaklaştırmakta, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sunmaktadır. Kavramlar arasındaki ilişkileri göstermesi nedeniyle bir konu hakkında tanıtım esnasında kullanılabilir. Değerlendirme aşamasında da kullanılabilen kavram haritalarını öğrenci ve öğretmenlerin birlikte oluşturması daha etkili kullanılmasını sağlamaya yardımcı olacaktır (Ocak, 2007).

Kavram haritalarının zihin haritalarına şeklen benzemesi bazen karışmasına neden olabilmektedir. Ancak zihin haritaları zihindeki düşüncelerin, yapının somutlaştırılmış, şemalaştırılmış hâli iken kavram haritaları, bir konunun daha iyi kavranabilmesi, anlaşılabilmesi veya daha açık bir şekilde ifade edilmesi için oluşturulmuş şemalardır. Zihin haritası aynı konu için bile olsa herkes için farklı olmaktadır. Çünkü herkesin zihin yapısı aynı olmayacağı gibi yapacağı serbest çağrışımlar da aynı olmayacaktır. Kavram haritalarında ise durum böyle değildir. Kişisel söz konusu değil herkes için aynı şemalar söz konusudur (Taşkaya, 2017).

Kavram haritalarında kavramlar basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gibi birbirinin ön koşulu olacak biçimde sıralanabilir. Örneğin, sokak, cadde, mahalle, ilçe, il, bölge, ülke, evren gibi bir sıra izlenmesi öğrenmenin kolay gerçekleşmesi için yararlı olacaktır. Kavram haritaları oluşturulurken tündengelim veya bunun tam tersi tümevarım yöntemlerine başvurulabilir (Sönmez, 2007).

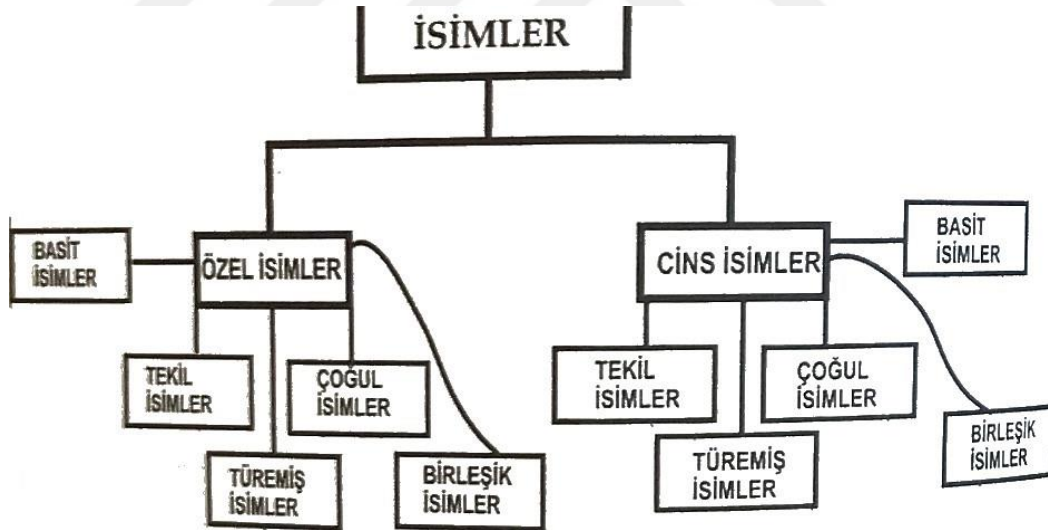
Dört tür kavram haritası vardır:

1. **Örümcek kavram haritası:** Merkezde bir kavramın yer aldığı ve diğer kavramların bununla ilişkilendirildiği kavram haritasıdır.



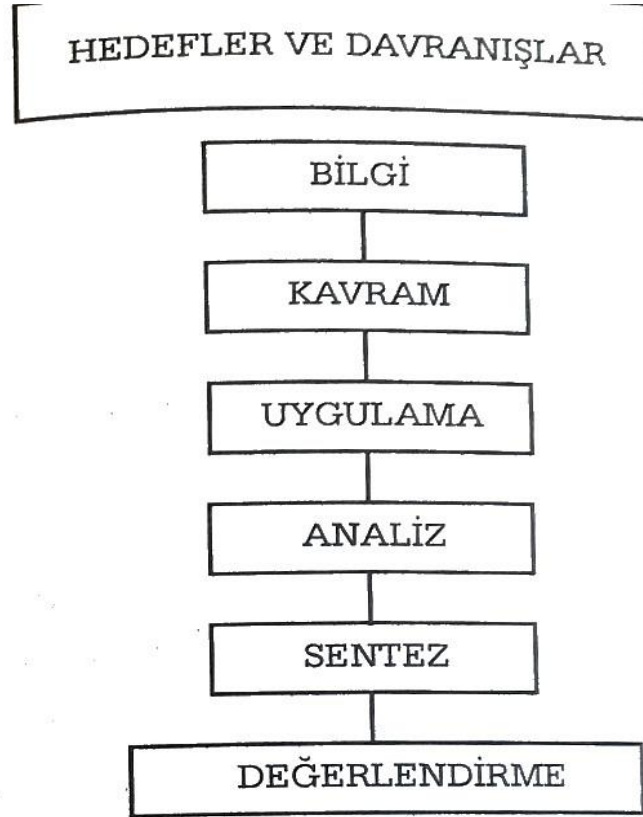
Şekil 3. Örümcek Kavram Haritası (Sönmez, 2007, s. 234)

2. **Zincir kavram haritası:** Genelden başlanarak özele doğru bir yol izlenen, giderek ayrıntılara yer verilen kavram haritasıdır.



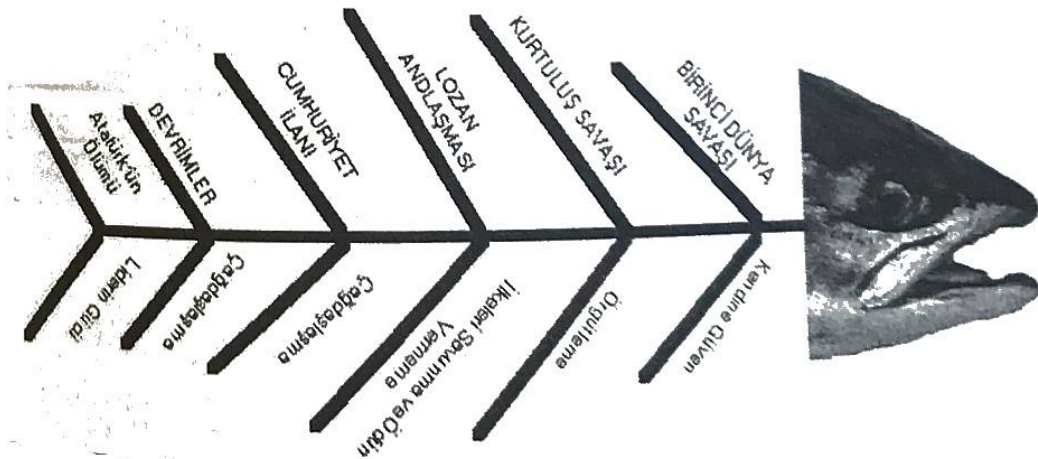
Şekil 4. Zincir Kavram Haritası (Sönmez, 2007, s. 234)

3. **Hiyerarşik kavram haritası:** Sınıflama veya aşamalandırma yoluyla hazırlanan kavram haritalarıdır.



Şekil 5. Hiyerarşik Kavram Haritası (Sönmez, 2007, s. 254)

4. Balık kılçığı kavram haritası: Ortada bir omurganın olduğu ve diğer kavramların birbirleriyle ilişkilerine göre karşılıklı olarak konumlandırıldığı kavram haritalarıdır.

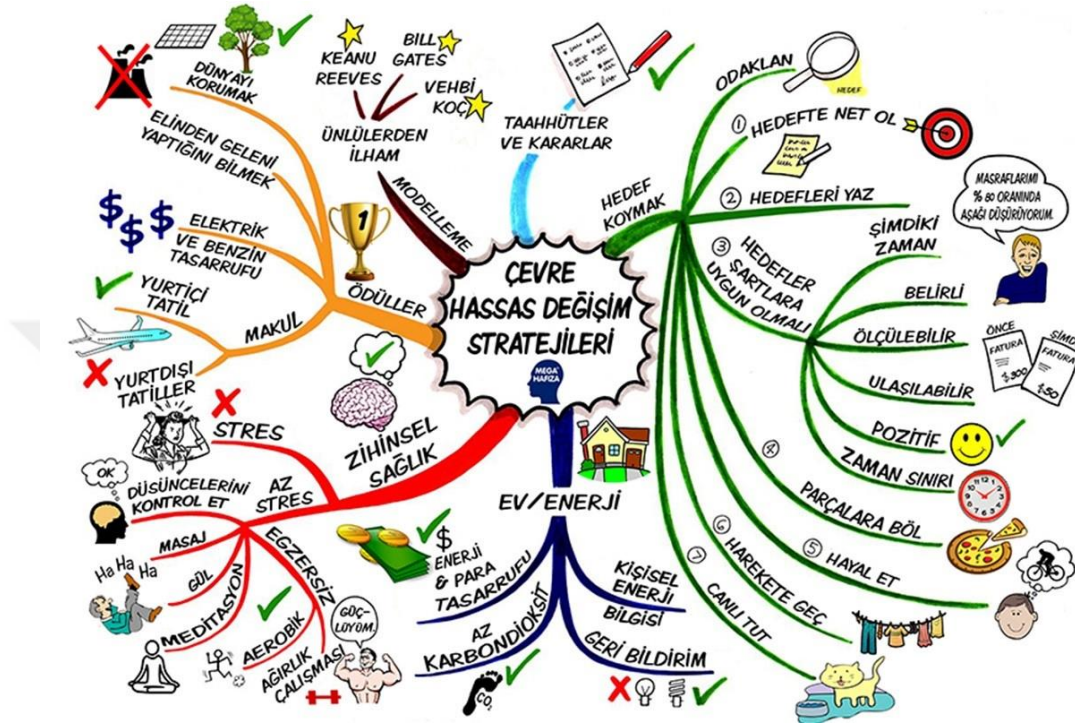


Şekil 6. Balık Kılçığı Kavram Haritası (Sönmez, 2007, s. 254)

2.8.2.2.2. Zihin Haritaları

Zihin haritası tekniği Tony BUZAN tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiş bir not alma tekniğidir. Bu tekniğin özünde doğrusal değil yayılan düşünce yapısı

bulunmaktadır. Tony Buzan (Buzan ve Buzan, 2020; Taylor 2014) bu düşünce doğrultusunda fikirlerin oluşumunu adeta bir yaprağın damarlarının oluşumuna ve giderek yayılmasına benzetir. Tanımını ise şöyle yapar: “Zihin haritası özellikle hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, grafik bir bütüncül düşünme aracıdır.” (Buzan ve Buzan, 2020, s. 31).



Şekil 7. Örnek Zihin Haritası (Kişisel gelişim.com, 2022).

2.10. ZİHİN HARİTASI TEKNİĞİ

2.10.1. Zihin Haritası Tekniğinin Özellikleri

Tekniğin ortaya çıkış tarihi her ne kadar 1960’lı yıllar olarak gösterilse de geçmişe doğru gittiğimizde bilinen birçok dâhinin aslında zihin haritası tekniğinin daha ilkel ya da farklı biçimlerini kullandıkları görülmektedir. Özellikle Leonardo da Vinci’nin çalışma kâğıtları bize bunu göstermektedir. Zamanda daha da geriye gidildiğinde ise hafıza tekniklerinin milattan önceki yıllarda aktif bir biçimde kullanıldığını görmekteyiz.

M.Ö. 477’de Keos’lu Simenides adlı Yunanlı bir şair tarafından “Loci” adında bir hafıza geliştirme yöntemi bulunmuştur. Bu yöntem kavramların yoldaki nesnelerle ilişkilendirilmesi esasına dayanmaktadır. O dönemde hatiplerin konuşma yapacakları zaman konu maddelerini ve sırasına unutmamak için bir yolda yürüdüklerini hayal ettikleri ve bu yoldaki nesnelerle ilişkilendirdikleri tespit

edilmiştir. Bu sayede konuşma maddelerinin sırasının karışması ve unutulmasının önüne geçilmiş olmaktadır (Buzan ve Buzan, 2020).

Geçmişte kullanılan bu yöntem hayal gücü, daha da önemlisi serbest çağrışım ilkesi üzerine kurulmuştur. Bu açıdan bakıldığında zihin haritası tekniği de benzer ilkelere dayanmaktadır. Özellikle serbest çağrışım ortak ilke olarak karşımıza çıkmaktadır. Fark ise Loci yönteminde yoldaki nesneler yerine zihin haritası tekniğinde görseller kullanılmaktadır. Zihin haritası tekniği, Loci tekniği gibi doğrusal olarak ilerlemez. Aksine yayılan düşünce sistemini esas alır.

Antik Yunanlılar hafızanın üç temel unsur üzerine kurulu olduğunu tespit etmişlerdir. Bunlar çağrışım, imaj ve konumdur. Çağrışım, bir sözcüğün zihnimizden geçtiği anda ona ilişkin geçen diğer düşüncelerdir. Örneğin, aklımızdan elma sözcüğünü geçirdiğimizde zihnimiz buna bağlı olarak elmanın rengi, tadı, kokusu ve elma ile yaşadığımız deneyimleri hatırlayacaktır. İmaj, sözcüğün hatırlanabilmesi için güzel ve duyulara hitap eden unsurlardır. Konum ise bir şeyin hatırlanabilmesi için özel bir konuma sahip olması gerektiğidir (Buzan, 2019b). Zihin haritası tekniğinde çağrışım ilkesi sözcüğe ilişkin çağrışımlara yer verilerek sağlanmaktadır. İmaj ögesi görsellerle, şekillerle, sembollerle, renklerle sağlanmaktadır. Konum ise oklarla, sembol veya sözcüklerin sayfada bulunduğu yer ile sağlanmıştır. Bu sayede hafızanın tüm temel bileşenlerini içinde barındırması sebebiyle zihin haritası tekniği çeşitli alanlar için vazgeçilmez bir not alma tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Zihin haritası tekniğinde görseller, serbest çağrışımı tetikleyen unsurların başında gelmektedir. Bu sayede sözel zekâ ile görsel zekâ birbiriyle uyumlu bir biçimde hareket etmiş olur ve öğrenme daha anlamlı bir hâle gelir. Ayrıca yapılan araştırmalar insan zihninin görselleri hatırlamada oldukça başarılı olduğunu göstermektedir (Buzan, 2019a).

Zihin haritası tekniğinde konuya ilişkin bütün bilgiler tek sayfada bulunmaktadır. Bu aynı zamanda beynin düzene olan ihtiyacıdır. Düzenlenmiş ve birbiriyle ilişkilendirilmiş bilgiler beyin için daha anlamlı yapılar oluşturmaktadır (Buzan ve Buzan, 2020).

Zihin haritası aynı zamanda dinamik bir süreci de işaret eder. Bir kez yapıldıktan sonra kenara bırakılmaz. Sürekli olarak üzerine eklemeler ve değişiklikler yapılarak harita gitgide genişler. Bu aynı zamanda hazırlayan kişiye tekrar imkânı da

sunmaktadır. Hafıza için tekrarın önemi yadsınamaz bir gerçektir. Zihin haritası oluştururken beynimizde işlenen bilgi sürekli gözümüzün önünde olur. Böylece her düzenleme yaptığımızda veya gördüğümüzde beynimiz bu haritayı tekrar etmiş olur (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020).

Zihin haritasında amaç sadece bilgileri çeşitli görsellerle bir sayfaya aktarmak değildir. Burada önemli olan konuyu kendi bilgimiz, anlayışımız, yorumlarımız ve amaçlarımız doğrultusunda ele almaktır. Bu nedenle zihin haritası düşünceler, yorumlar ve yaratıcı öğeler barındırmalıdır (Buzan ve Buzan, 2020).

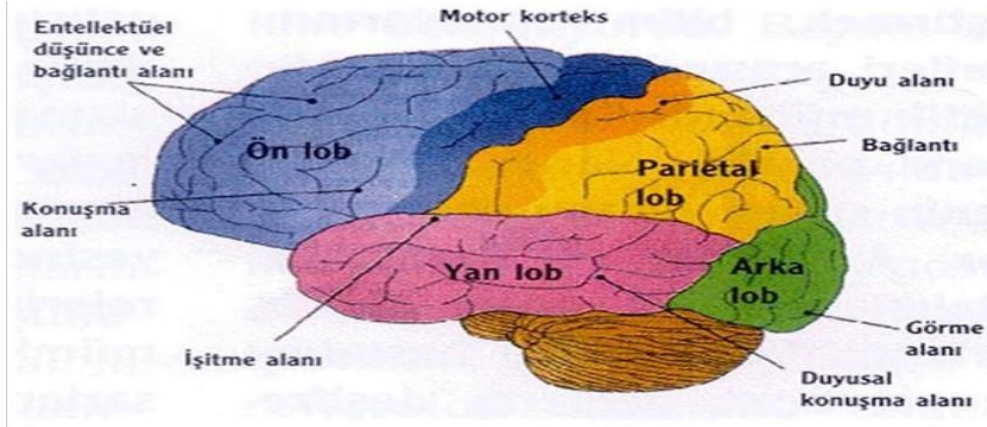
Unutmamak gerekir ki bütün kelimeler çok yönlüdür. Yani kelimelerin sınırsız sayıda kelime ile ilişkilendirilebilmesi mümkündür. Kelimelerin bu çok ordnatlı yapısına ek olarak her beyin de farklıdır. Ve her bir zihin haritası da kişiye özgüdür. Her insanın herhangi bir kelime ile kuracağı ilişki bir diğerininkinden çok farklı olacaktır. “Yaprak” gibi basit bir kelime bile onu duyan ya da okuyan herkes için farklı bir dizi imgenin oluşmasına neden olacaktır. En sevdiği renk yeşil olan bir kişi için yaprakların yeşilliğini, en sevdiği renk kahverengi olan bir diğeri için sonbaharın güzelliğini, ağaçtan düşerek yaralanmış biri için korku hissini akla getirecektir. Olasılıkları sonsuza kadar sıraladığımızda bu imgelerden birinin bile bizim aklımıza gelen imgelerden olmaması ihtimali mevcuttur. Bu nedenle zihin haritaları kişinin kendi çağrışımlarıyla oluşturulmuş olmasından dolayı aynı anlamı bir başkası için taşımayabilir (Buzan, 2019a; Gözütok, 2019).

2.10.2. Zihin Haritası Tekniğinin Beynin İşleyişi ile İlişkisi

İnsan beyninde yaklaşık 1 trilyon beyin hücresi (nöron) olduğu tahmin edilmektedir. Bunlardan yine yaklaşık 100 milyar kadarı düşünme işlevini yürütmektedir. Büyük elektro-kimyasal yapı, güçlü mikro bilgi-işlem ve iletim sistemi içeren beyin hücreleri tüm bunlara rağmen toplu iğnenin başına sığabilecek boyuttadırlar. Bir benzetme yapmak gerekirse beyin hücreleri tek bir bedene sahip ve binlerce dokunaca sahip bir ahtapot olarak düşünülebilir. Hatırlama ise bu nöronlar arasındaki etkileşimdir. Verilen bir mesaj, bir düşünce veya tekrar edilmiş bir anı bir beyin hücresinden diğerine geçerken, biyokimyasal elektromanyetik bir yol oluşur. Bu nöronsal yollara hafıza yolları denilmektedir (Buzan ve Buzan, 2020). Bu nöronsal yolların tekrarlanması hatırlama, bağın kopması ise unutma dediğimiz hadiseyi meydana getirir.

Günümüzde hafızanın nasıl gerçekleştiği konusunu ele alan araştırmacılar iki sinir hücresi arasındaki iletişim bağının gücüne odaklanmaktadır. Bu güç, oluşan hafızanın kısa süreli mi yoksa uzun süreli mi olacağını belirlemektedir. Bu nedenle iki sinir hücresi arasında belirli bir uyarıcı açısından sadece tek bir sefer iletişim gerçekleşiyorsa onunla ilgili olan hafıza da kısa süreli oluyor. Ancak bu uyarı iki sinir hücresi arasında defalarca gerçekleşiyorsa bu iki sinir hücresi arasındaki bağlantı yani sinaps giderek güçleniyor ve sonuçta uzun süre devam edecek olan fiziksel yapı değişimi gerçekleşmiş oluyor. Bu veriler bizlere beceri kazanmada tekrarın ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle sınavdan bir gün öncesinde öğrenilen bilgiler sınavdan bir süre sonra unutulup gitmektedir. Ancak düzenli olarak ve aralıklarla tekrarlanan bilgiler, belirli bir grup sinapsın giderek güçlenmesini sağladıklarından bilgiler de uzun süreli hafızaya kaydedilecektir (Karaçay, 2018; Vitale ve Barrett, 2018).

Beynin kapasitesini tam anlamıyla kullanabilmek için bütünü oluşturan her parça dikkate alınmalı ve onları bir araya getirerek bütünleştirecek bir yöntem kullanılmalıdır. İnsan beyni kelimeleri basit listeler veya satırlar hâlinde ele almaz. Her ne kadar konuşma esnasında kelimeler tek bir çizgi halinde sıralanmasına rağmen zihinde o esnada ciddi biçimde karmaşık bir ayıklama ve sınıflama işlemi gerçekleşmektedir. Dinleyici her kelimeyi, onu çevreleyen diğer sözcüklerle birlikte kavrar. Her kelimenin çok yönlü yapısını kendine özgü bilgi modellerine göre yorumlar ve bunları işlem süresince analiz eder, şifreler, yorumlar ve eleştirir. Özellikle insan beyni doğrusal olmayan bilgileri anlama konusunda çok daha başarılıdır. Gündelik hayatta kendisini çevreleyen ve doğrusal olmayan fotoğraf, resim, şema gibi nesneleri gözlemleyerek bunu her an yapar. Bu noktada sorun ise bilginin doğrusal olarak zihinde tutulmasının ve anlamlandırılmasının daha yararlı olacağına olan inançtır (Buzan, 2019b; Giordan, 2008).



Şekil 8. Beynin Fonksiyonları (Fonksiyon.gen.tr, 2023)

İnsan beyni iki yarım küreden oluşmaktadır. Sağ yarım küre ritim, uzamsal farkındalık, bütünlük, hayal gücü, düş kurma, renk ve boyut gibi zihinsel alanlarda baskın iken sol yarım küre kelimeler, mantık, sayılar, diziler, doğrusallık, analiz ve sıralama becerilerinde etkindir. Bu nedenle beynin sol lobu bilim adamı, sağ lobu ise sanatçı ruhlu olduğu şeklinde yorumlamalar da yapılmaktadır.

Tablo 5. Sol ve Sağ Beynin İşlevleri

Sol Beyin	Sağ Beyin
Mantıksaldır.	• Duygusaldır.
Kavramsal düşünür.	• İmgesel düşünür.
Matematiksel işlemlerde başarılıdır.	• Görsel, işitsel, sanatsal konularla ilgilenir.
Pragmatiktir, sonuçlarla ilgilidir.	• Sezgiseldir, sezgilere güvenir.
Net sonuçlarla ilgilenir.	• İnsan, sezgilerinde beyninin sağ tarafını kullanır.
Sebep-sonuç ilişkisini iyi kurar ve analitik düşünme becerisine sahiptir.	• Görme ve duyma yoluyla öğrenir.
Akademik ve bilimsel konularda başarılıdır.	• Gerçek üstü hayaller kurar, mecaz anlamlarla ilgilenir.
Kelime, sayı ve sembollerle ilgilenir.	• Duygusallık, sempati, empati, iyi niyet, hisler, şefkat gibi insanî özelliklerle ilgilidir.
Sol beyin lobu, vücudun sağ organlarını yönetir.	

-
- Sağ beyin lobu vücudun sol organlarını yönetir.
-

(Yılmaz, 2019, s. 15)

Beynin iki yarım küresini birbirine bağlayan “corpus callosum” denilen ve sinir liflerinden oluşan köprüsel bir yapı vardır. Bu sinir ağları sayesinde her iki yarım küre de birbiri ile bağlantı içinde ve sürekli bilgi alışverişindedir. Bu nedenle insanları beynin baskın olan küresine göre kategorilendirmek onların zihinsel potansiyellerini kısıtlamak anlamına gelir. Günümüzde yüksek teknoloji ve bilgisayar çağının bilimsel ve teknik gelişmesi bizleri beynimizin sol yarım küresiyle düşünme yolunda desteklemiştir. Çünkü bunların temelinde yatan bilimsel gelişmeler ve teknolojik yenilikler, öncelikle beynimizin akılcı sol yarısından çıkmıştır. Böylece de günümüz uygarlığında sol bölüm yetenekleri daha değerli görülmüş ve geliştirilmesi için sağ bölüme oranla daha fazla çaba harcanmıştır. Geleneksel okul eğitimi bu konuda güzel bir örnek olarak ele alınabilir. Okulda beynin sol bölümüne uygun düşünme biçimine daha fazla önem verilir ve öğrencilere bilgi, formül, tarih, yer ve kişi adları öğretilir. Yaratıcılığın gerekli olduğu alanlara ise programlarda daha az yer verilir. Sağ yarım küre daha az kullanıldığı için yetenekleri tam olarak geliştirilemez. Bu da çocukluktan başlayarak beynin tek yönlü gelişiminin desteklenmesine neden olur. Çocuklar daha çok sezgisel olarak, bütünlük içinde ve görüntülerle düşünürler. Yani beyinlerinin sağ bölümlerini daha fazla çalıştırırlar. Çok canlı hayal güçlerinin olması da bu yüzdendir. Ancak geleneksel anlayıştaki okul eğitimleri sırasında bu eğilimler fazlasıyla bastırılmış olunur. Bu noktada önemli olan tek bir yarım küreyi etkili kullanmak değil her iki yarım küreyi birbiriyle uyumlu ve aktif bir biçimde kullanmaktır (Açıkgöz, 2002; Azak, 2018; Bağcıoğlu Ünver, 2003; Geisselhart ve Zerbst, 1998; Savaş, 2019).

Beynin alt ve üst yarısı da işlev açısından birbirinden farklı ancak birbiri ile ilişkilidir. Bu ilişkide de dil, doğrudan veya dolaylı olarak işlev sahibidir. 20. yüzyıl öncesine dayanan çalışmalarda beynin sol üst yarısının dil becerisine ait olduğu görüşü kabul edilmekteydi. Zaman içerisinde bu bilginin eksik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bilgide eksik olan kısım beynimizin sanatsal ve yaratıcı fonksiyonlarının sağ alt ve üst yarıda oluşuydu. İnsan dil becerilerini kullanırken bu fonksiyonlardan yararlanmaktaydı. Buna ek olarak insanın önce beynin sağ kısmını

kullandığı, oluşturduğu düşünceleri “corpus collosium” adlı beynin iki yarısı arasında bir köprü görevi gören kanal aracılığıyla sol yarıya iletildiği ortaya çıkmıştır. Bu bilginin keşfi de yazma alanında iki yöntemin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlar yaratıcı yazma ve beyin fırtınasıdır (Yalçın, 2002).

Beynimiz desen ve bütünü arama eğilimindedir. Örneğin, biri “Sana çok önemli bir şey anlatacağım.” dedikten sonra bunun saklı kalkması gerektiğini hatırlayıp söylemekten vazgeçerse beynimiz hikâyenin tamamlanması için çaba harcar. Aynı zamanda yine beynimiz ormana baktığında tek tek ağaçları değil ormanın bütününe algılar. Bütün, parçaların birleşiminden daha farklı bir anlama sahiptir. Bu tamamlama ve bütünlük eğilimi gestalt adını almaktadır. Zihin haritası tam da bu noktada gestaltçı psikolojiye hizmet etmektedir. Parça parça bilgileri ezberlemek yerine parçaların birleşiminden meydana gelen büyük yapıyı görür ve anlamlı ilişkiler kurar. Ayrıca serbest çağrışım yoluyla da beynin tamamlama ihtiyacını gidermiş olur (Buzan ve Buzan, 2020; Karahan, 2011).

Beynin yardımcısı olan bir diğer unsur hiyerarşidir. Hiyerarşi hafızanın yardımcısıdır. Örneğin, “taşıt” kavramı “araba” kavramından daha güçlü bir kelimedir. Çünkü “araba”ya göre çok daha fazla bilgi içermektedir. Bir dizi alt kategoriyi akla getirmekte ve onları da kendi içinde hiyerarşik bir düzene sokmaktadır. Bu hiyerarşi aynı şekilde yukarı doğru da işletilebilir. Zihin haritasında da merkezdeki konuya bağlı serbest çağrışım yoluyla yeni kavramlar üretilir ve hiyerarşik düzende bu kavramların da kendi içinde çağrıştırdıkları kavramlara yer verilir. Bu açıdan bakıldığında zihin haritası tekniğinin beynin işleyişine uygun olan başka bir yönü fark edilmektedir (Buzan ve Buzan, 2020).

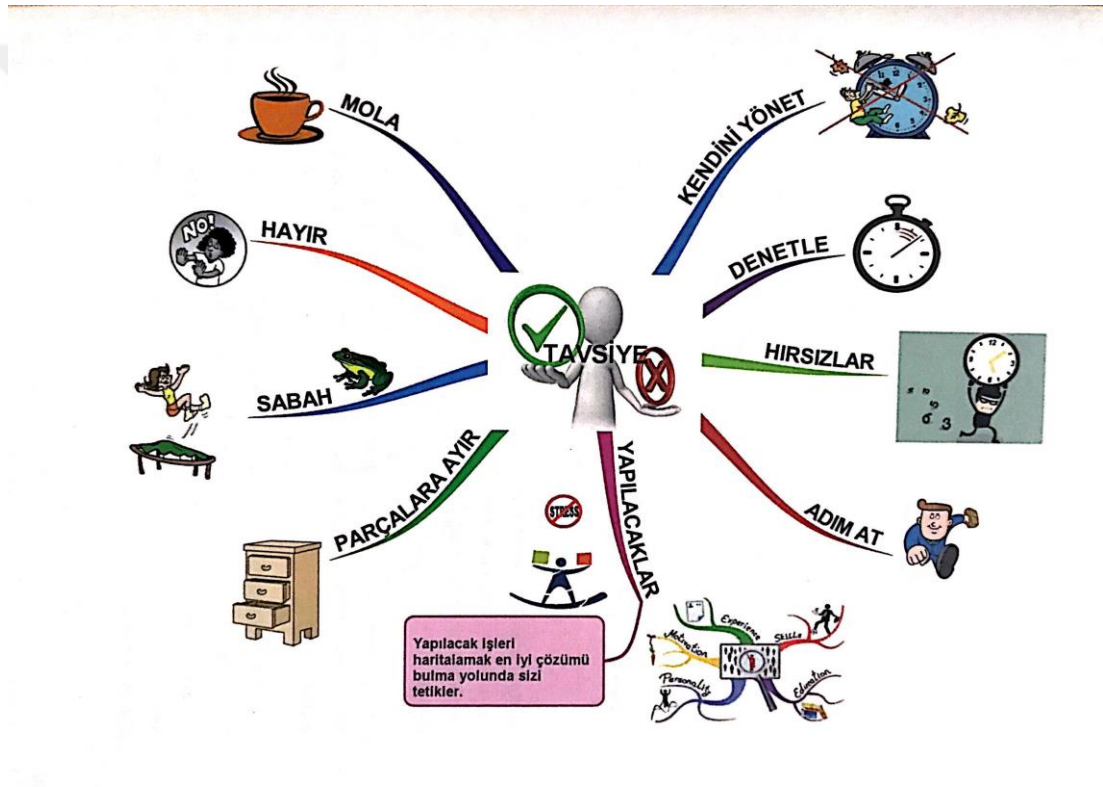
İnsan beynini bir bilgisayar işlemcisine benzetecek olursak beynimizin ana kartının duyular yoluyla görüntüler, renkler, anahtar sözcükler ve fikirler arasında yapılan çağrışımlar yolu ile çalıştığını söyleyebiliriz. Özellikle beyin çağrışımları sıklıkla sözcükler, sayılar, düzen, simgeler, görüntüler ve motifler aracılığıyla yapmaktadır (Azak, 2018).

2.10.3. Zihin Haritası Tekniğinin Kullanım Alanları

Zihin haritası tekniği çok kapsamlı bir not alma tekniğidir. Sadece derslerde değil hayatın birçok noktasında kullanılabilecek bir tekniktir. Çeşitli alanlarda bilgiyi

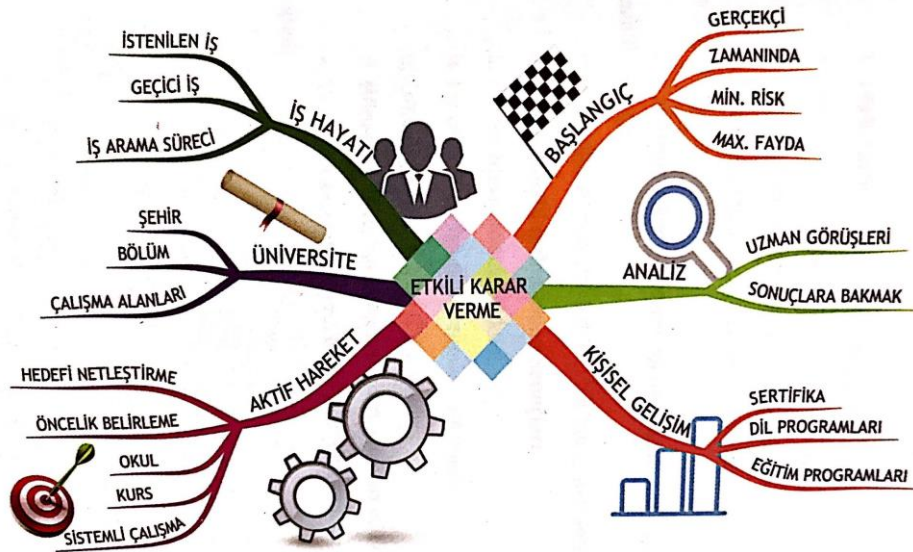
anlamlandırmada, hatanın nereden kaynaklandığını görmede, çözüm üretmede, sorunları aşmada bize yardımcı olacaktır. Zihin haritaları şu alanlarda kullanılabilir:

- **Kişisel analiz için:** Kişiler için hayatlarını gözden geçirmek, temel öğelerini belirlemek istediklerinde kullanabilecekleri bir araçtır.
- **Dengeli bir iş hayatı için:** Zihin haritaları hayatta bir denge kurmaya yardımcı olurlar. Kişinin hayatından dengesiz giden şeyleri fark etmesini sağlayabilir. Bunu görebilmek için kişinin dengenin merkezde olduğu sağlık, iş hayatı, aile, arkadaşlar, spor, maneviyat unsurlarına yer vereceği bir zihin haritası faydalı olacaktır (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020; Savaş, 2019).



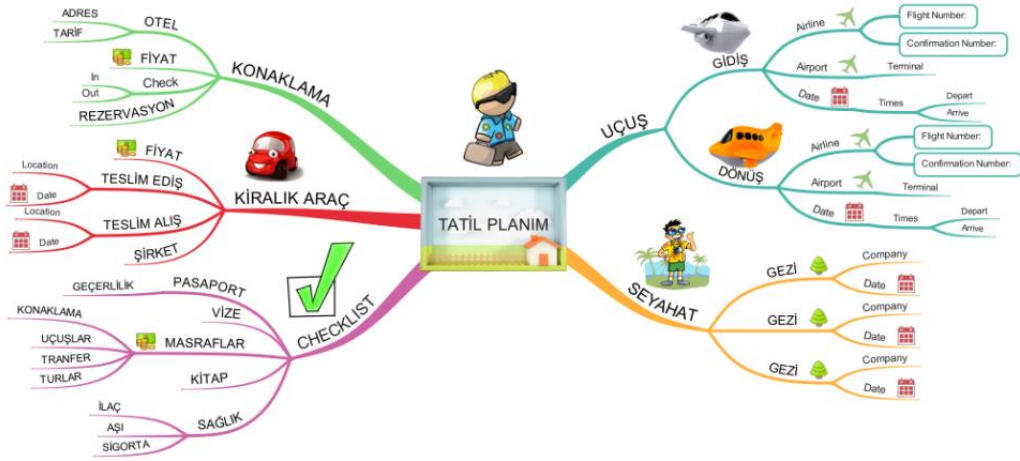
Şekil 9. Yaşam Planı Konulu Zihin Haritası (Savaş, 2019, s. 73)

- **Kişisel sorunları çözmek için:** Kişisel ve insan ilişkilerine dair sorunları çözmeye işe yarayabilecek bir tekniktir. Sorunun gözden kaçabilecek unsurlarını tespit edebilmemizi sağlar (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020; Savaş, 2019).



Şekil 10. Karar Vermeye Yönelik Zihin Haritası Örneği (Azak, 2018, s. 41)

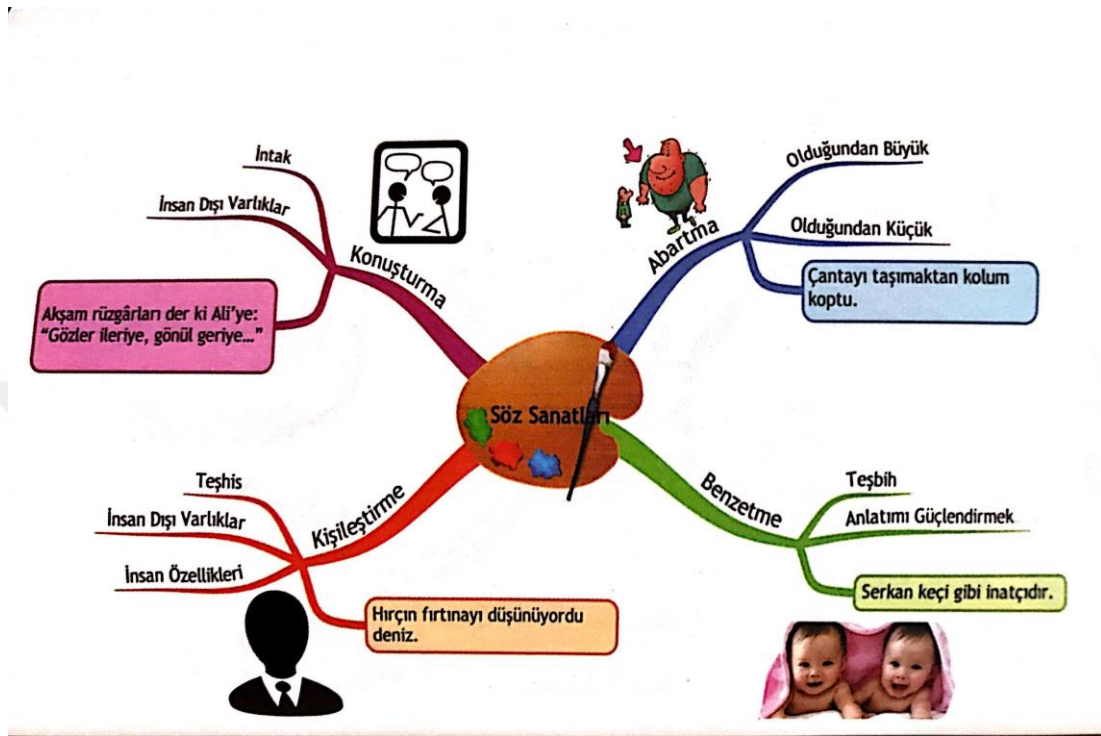
- **Günlük, haftalık, aylık, yıllık plan yaparken:** Hedeflerimizi bütüncül bir şekilde görebilmemize imkân sağlar. Geçmişle gelecek arasında köprü kurulmasına, hayatın planlanmasına ve bunun kaydedilmesine yardımcı olur (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020; Savaş, 2019).



Şekil 11. Tatil Planı İçin Hazırlanan Zihin Haritası (Eğitimbahçesi, 2023)

- **Ders esnasında ve sonrasında:** Zihin haritası biçiminde alınan notlar geleneksel not alma tekniklerine göre daha akılda kalıcı olacak ve bilginin ezberlenmesi yerine anlamlı bir biçimde yapılandırılmasına olanak sağlayacaktır. Zihin haritaları tek bir sayfaya sığabildikleri için harcanan zamandan tasarruf edilmesini sağlar ve genel tabloyu sunar. Öğrenci her bilgiye tek bir sayfa üzerinde ulaşabildiği için stres ve düzensizlikten

kaynaklanabilecek mutsuzluk, umutsuzluk gibi duygular azalacaktır. Renkli ve yaratıcı tasarımlar sıkıcı ve zor görünen konulara canlılık katacaktır. Öğrenci kendi duygu ve düşüncelerini de işe katacağı için daha kolay güdülenir.

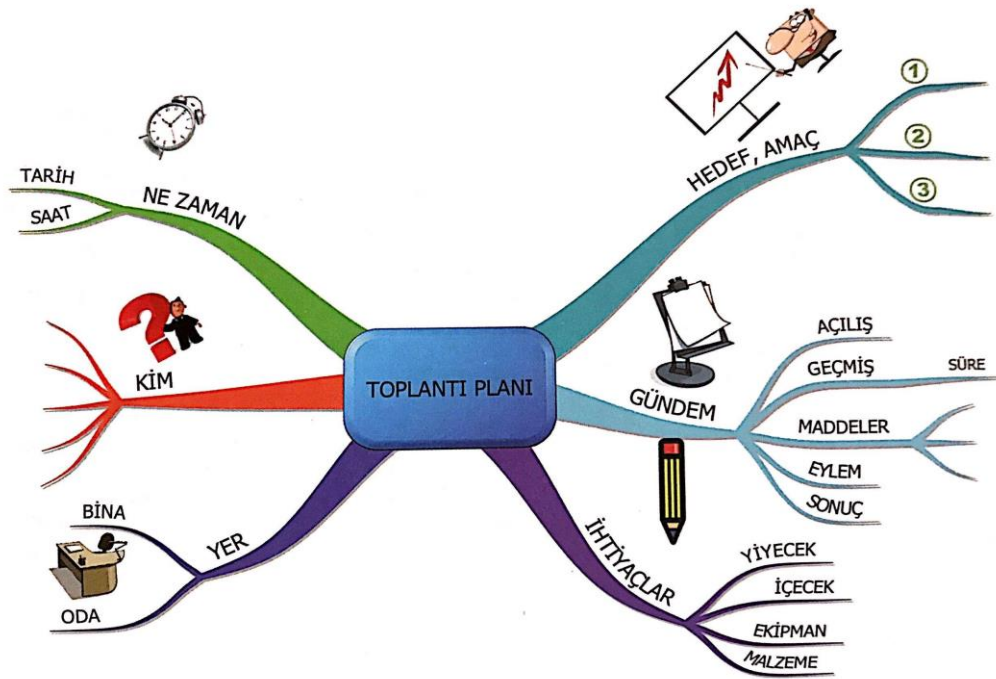


Şekil 12. Türkçe Dersinde Söz Sanatlarına İlişkin Zihin Haritası (Azak, 2018, s. 92)

- **Proje ve rapor hazırlarken:** Araştırma aşamasında zihin haritaları asıl kaynaktan notlar almak için, araştırma sonuçlarını yazmak, fikirleri ortaya çıktıkları anda düzenlemek ve birleştirmek, yazılı veya sözlü sunumun temelini oluşturmak için kullanılabilir (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020; Savaş, 2019).
- **Kitap okurken:** Kitabı okurken onun zihin haritasını yapmak yazarla iletişim kurmak, kitap ilerledikçe biriken bilgileri yansıtmak demektir. Ayrıca gittikçe büyüyen zihin haritası, bilgileri düzenlemeye yardımcı olur. Kitabı okuduktan sonra ise kitabın içeriği ve bölümlerin birbiriyle olan ilişkisini kavrayarak zihin haritası oluşturulabilir. Böyle bir zihin haritası oldukça kapsamlıdır.
- **Toplantılarda:** Grup zihin haritaları ortak yaratıcılık, hafıza, beyin fırtınası, problem çözme, analiz, karar alma çalışmalarında kullanılabilir. Toplantılarda herkes hem katılımcı hem de grubun bir üyesidir. Haritalama ile herkesin

sürece katılımı sağlanmış olunur. Böylece hem bireysel hem de kolektif bir grup ürünü ortaya çıkar. Bu süreç içerisinde grup üyeleri arasında işbirliği sağlanır, takım ruhu oluşturulur ve herkesi grubun amacına yönelmeye sevk eder.

- **Sunumlarda, konuşmalarda:** Tek sayfadan oluşan bir zihin haritası ezbere odaklanma yerine dinleyici ile daha güçlü bir iletişim kurulmasına olanak tanır. Konuşmacı, sunum esnasında sayfalarca notla uğraşmak zorunda kalmaz. Hazırlanmış bir konuşma yerine daha doğal bir konuşma yapar. Bu özgürlük de dinleyicinin ilgisini çekebilecek şeylerin ortaya çıkmasını sağlar ve salonun enerji seviyesini yüksek tutar (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020; Savaş, 2019).



Şekil 13. Konuşma Öncesi Bir Zihin Haritası (Savaş, 2019, s, 104)

- **Yönetimde:** Yönetimdeki sorunların en büyüğü zayıf iletişim ve buna bağlı olarak anlaşılır olamama, kontrol eksikliğidir. Zihin haritaları hem bütün resmi hem de ayrıntıları sunarak tüm noktaları ortaya çıkarır. İşbirliği için ortam yaratır, grup bağlarını kuvvetlendirir. Zihin haritaları rahatlıkla erişilebilir kaynaklardır, notlar ve grafikler gibi göz korkutucu değildir. İnsanların ilgisini çekerler ve onları sürecin bir parçası hâline getirirler.

- **Öğretimde:** Bu teknik öğretmenlerin ders planları için de idealdir. Öğretmen ders öncesinde hem süreci planlamış olur hem de önemli noktaların ve ayrıntıların gözden kaçmasının önüne geçmiş olur.
- **Özel eğitimde, disleksik rahatsızlıklarda:** Dislektik çocuklara yardımcı olmanın en iyi yolu onların bilgiye erişmek ve kaydetmek için okumak ve yazmak zorunda oldukları kelime sayısını azaltmaktır. Çünkü bu çocuklarda sözcük sayısı arttıkça konsantrasyon bozulur, odaklanma azalır ve başarı düşer. Bu noktada zihin haritaları bu çocuklar için ideal destek aracıdır. Tekniğin kullanımı ile anlaşılması güç olan konu veya bilgi anlamlı parçalara bölünür. Böylece bilginin anlaşılması kolaylaşır. Diğer bir yandan dislektikler yaratıcıdır. Kelimeler yerine resimlerle ve sembollerle düşünürler, sezgileri güçlüdür ve çok canlı hayalleri vardır. Zihin haritaları da onlara bu yaratıcılıklarını sergileme imkânı sağlamaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de güdülenmeyi ve odaklanmayı artırıcı özelliklere sahiptir (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020; Savaş, 2019).

2.10.4. Zihin Haritasının Hazırlanışı

Zihin haritalarının yapımı için gereken temel malzemeler büyük boy kâğıt ve renkli kalemelerdir. Buna ek olarak çeşitli yerlerde kullanmak için küçük semboller, çıkartmalar veya resimlerin kullanılması yararlı olacaktır.

Sayfa (A3 boyutunda) ilk önce yatay bir şekilde konumlandırılır. A3 boyutunun tercih edilmesinin nedeni bilgiyi tüm yönleriyle yansıtabilmesi ve bilgilerin sıkışarak karmaşa yaratmaması için büyük bir sayfaya ihtiyaç duyulmasıdır. Yatay konumlandırılmasının sebebi ise yayılan düşüncenin tam bir daire şeklinde değil yanlara doğru yayılarak ilerleyecek olmasıdır. Düşünceler de zihin haritası ile birlikte giderek yayılır ve büyür.

Konu sayfanın tam ortasına konumlandırılır. Bir resim, işaret veya sembol ile ifade edilir. Eğer istenirse dikkat çekici bir yazı stili de kullanılabilir. Burada dikkat çekme işi yazıdaki derinlik hissi, punto veya yazı stili ile de sağlanabilir. Sonrasında serbest çağrışım yolu ile konuya ilişkin kavramlar çizgilerle gösterilir. Çizgiler düz değil eğimli ve kıvrımlı olmalıdır. Bu haritaya bir görsellik katacaktır. Merkeze yakın olan ilk dallar büyük ve kalın olarak yazılır. Böylece bunların ilk akla gelen kavramlar oldukları vurgulanmış olunur.

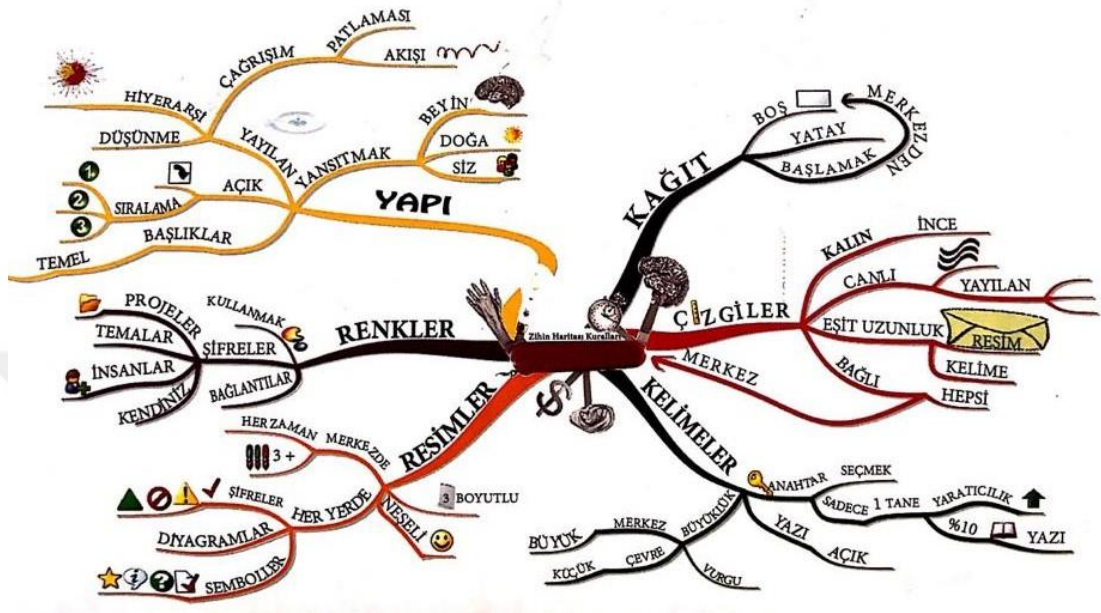
Serbest çağrışım ve görsellik bu tekniğin en önemi unsurudur. Serbest çağrışımla hayal gücünün işin içine katılarak hatırlanması güç bilgilerin hızlı olarak hafızaya alınmasını sağlar. Kalıcılığını arttırarak unutulmasının önüne geçer. Bu hafıza geliştirme yöntemi ile edinmemiz gereken bilgiler için akla gelen ilk hayalin göz önüne getirilmesi, onun canlandırılabilmesi bu bilginin doğru bir şekilde kaydedilmesini sağlayacak ve bu bilgi gerektiğinde kolayca geri çağrılabilir. Çağrışım tekniğini iyi kullanabilmek için:

- Sıra dışı hayaller kurmaktan çekinmemeli. Çünkü hayal gücünüzü etkin kullanmak bilgilerin kalıcılığını arttıracaktır.
- Kurulan hayaller mümkün olduğunca hareketli olmalıdır. Çünkü beyin hareketli olanları durağan imgelerden daha kolay kayıt eder ve kalıcılığı daha yüksektir.
- Akla gelen ilk hayalin kurulması hayal kurmakta harcanacak zamandan tasarruf edilmesini sağlayacaktır.
- Hayaller görüntülerle birleştirilmeli. Hafıza kelimelerden, sayılardan çok görselleri daha kolay işler ve çağrışımı hızlandırır. Görsel hafıza geliştirme çalışmaları bu öğelerin çok daha yoğun ve aynı zamanda kolay işlenmesi amacıyla yapılır.
- Sıradan nesneler, objeler değil abartılı olanlar denenmeli (Deckard, 2018).

Resimler, görseller haritada mümkün olduğunca çok kullanılmalıdır. Böylece görsel ve sözel kortikal beceriler arasında uyum sağlanmış olunur. Merkezdeki resimde en az üç renk kullanılmalıdır. Renkler haritayı tekdüzelikten kurtarmaya, yaratıcılığı ve hafızayı tetiklemeye yardımcı olacaktır. Ayrıca renkler sayesinde harita ilgi çekici hâle gelecektir. Bu nedenle mümkün olduğunca fazla sayıda renk kullanılmalıdır. Ayrıca zihin haritasında farklı duyulara yer verme ihmal edilmemelidir. Mümkün olduğunca haritada farklı duyulara ilişkin kelimeler ve resimler bulunmalıdır. Ayrıca duygu bildiren yüz ifadeleri görsellik açısından katkı sağlayacaktır. Bu sayede kavramlara ilişkin duygularımız da işin için katılmış olacak ve öğrenme daha kalıcı hâle gelecektir (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020).

Dallar merkezden yatay yönde, çevreye doğru saat 13.00 yönünden başlayarak çizilmelidir. Her satırda sadece bir görsel veya anahtar kelime kullanılmalıdır. Bu, kişiye çağrışımsal özgürlük alanı sağlar. Merkezden yayılan ilk

kelimeler hem kalın hem de tamamen büyük harflerle yazılmalıdır. Sonrasında alt dallardaki kelimeler önem sırasına göre daha küçük puntıyla veya küçük harflerle yazılır. Dalların uzunluğu kelimelerin uzunluğu ile eşit olmalıdır (Azak, 2018; Buzan ve Buzan, 2020).



Şekil 14. Zihin Haritası Kuralları ve Uygulama Şekli (Buzan ve Buzan, 2020, s. 60)

Zihin haritaları dinamik bir süreçtir. Bir kere hazırlanarak bir kenara bırakılmaz. Aksine tekrar tekrar gözden geçirilir, eksikler giderilir, eklemeler yapılır. Böylece her defasında da tekrar edilmiş olunur. Herhangi bir değişiklik yapılmasa dahi yine de belirli aralıklarla harita gözden geçirilmelidir. Bir saatlik bir öğrenme sürecinden sonra zihin haritası;

- 10-30 dk sonra 5 dk
- Bir gün sonra 2-4 dk
- Bir hafta sonra 2 dk
- Bir ay sonra 2 dk
- Üç ay sonra ve 2dk
- Altı ay sonra 2 dk süreli gözden geçirilmelidir (Buzan, 2019a; Buzan ve Buzan, 2020).

Haritayı oluşturmak için özgür bir ortam gereklidir. Fikirler ancak böyle zamanlarda tam anlamıyla özgür kalabilirler. Ancak bazı zamanlarda gerekli koşullar sağlansa dahi tıkanma hissi yaşanabilir, fikir üretmekte zorlanılabilir. Bu gibi

durumlarda zihin haritasını bir kenara bırakmak ve ondan bir süreliğine uzaklaşmak faydalı olacaktır. Böylece zihne yeni çağrışımlar oluşturması için fırsat verilmiş olunur. Başka bir öneri de haritayı boyamak, karalamak veya boş dallar çizmektir. Bunlar çağrışımı tetiklemeye yardımcı olacaktır. Ayrıca kategorileri belirlemekte ve hiyerarşiyi sağlamakta zorlanıldığında şu sorular sorulabilir:

- Hangi bilgi gereklidir?
- Bu bir kitap olsaydı, bölüm başlıkları neler olurdu?
- Benim öncelikli amaçlarım nelerdir?
- Ele alınan şeyin en önemli beş kategorisi nedir?
- Benim temel sorularım nelerdir? “Ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, hangi, kim?” soruları zihin haritası tekniğinde en az dallar kadar önemlidir.
- Bunlara uyan, daha geniş ve kapsayıcı kategori nedir? (Buzan ve Buzan, 2020)

Zihin haritası tekniğini kullanırken kâğıt, kalem kullanılabileceği gibi bilgisayardan destek de alınabilir, bilgisayar aracılığıyla zihin haritası oluşturulabilir. Bu iş programlar aracılığıyla yapılabileceği gibi çevrimiçi olarak bu hizmeti sağlayan, program yüklemeye ihtiyaç duymayan internet siteleri de mevcuttur. Bu siteler aracılığıyla hazırlanan zihin haritaları kaydedilebilir, çıktısı alınabilir veya internet yardımıyla başkalarıyla paylaşılabilir. Bu internet sitelerinden bazıları şunlardır:

- <https://www.wisemapping.com>
- <https://www.xmind.net>
- <https://imindmap.com>
- <https://www.mindmeister.com>
- <https://www.mapul.com>
- <https://www.coggle.com>
- <https://www.canva.com>
- <https://www.inspiration.com>
- <https://www.miro.com>
- <https://mind42.com>
- <https://tr.venngage.com> (Taşkaya, 2017, s. 153)

2.10.5. Zihin Haritası Tekniğinin Yararları

Zihin haritası tekniğinin en büyük özelliği beynin doğal düşünme sürecine benzer bir yapıya sahip olmasıdır. Bu temel özellik tekniği birçok alan için ideal bir araç hâline getirmektedir.

Zihin haritaları,

- Belirli bir konudaki yaratıcı tüm ihtimallerin ortaya çıkmasına,
- Eyleme yönelik fikirler üretilmesine,
- Yeni kavramsal çerçeveler üretilmesine,
- İçgörü geliştirmeye,
- Soyut konuları somutlaştırmaya,
- Var olan durumun tüm yönleriyle geniş bir açıdan görülmesine,
- Hafızanın gelişmesine, öğrenmenin kalıcı hâle gelmesine,
- Yaratıcı planlar hazırlanmasına ve yaratıcı düşünmeye,
- Zihinsel becerilerin geliştirilmesine,
- Öğrenmede zamandan tasarrufa,
- Motivasyonu sağlamaya yardımcı olur (Azak, 2018; Buzan ve Buzan, 2020; Savaş, 2019).

Düşüncenin sınırlarında keşfedilen ve tekrar edilen yeni bir fikir, haritanın yeni merkezi olabilir. Zihin haritası tekniği beynin yeni fikirler bulma yolundaki mevcut arayışına eşlik ederek düşüncenin sınırlarını keşfetmeye çalışır. Bu süreçte de odadaki düşünce yeni ve daha gelişmiş bir kavramla yer değiştirebilir. Zihin haritası kullanıldığında bir bakışta neyin önemli neyin daha az önemli olduğu, temel kavramlar arasındaki ilişki, bu ilişkinin biçimleri rahatlıkla görülebilir. Tek bir sayfada olduğu için de gözden geçirmesi ve hatırlanması kolaydır. Görseller, şekiller ve renkler de hem hazırlama hem de tekrar sürecinde sıkılmayı, dikkatin dağılmasını engeller. Bu açıdan da dislektik ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için etkili bir araçtır. Ayrıca öğrenme sürecinin kalıcı ve sürekli gelişen bir kaydının tutulmasını sağlar. Bu kayıt istenildiği zaman geliştirilip zenginleştirilebilir. Kullanıcısının doğru ve esnek biçimde bilgileri hatırlamasını sağlamanın yanında plan yapmasına, düşünmesine, öğrenmesine ve o hafıza temelinde iletişim kurmasına da olanak sağlar (Azak, 2018; Buzan, 2019a, 2019b; Buzan ve Buzan, 2020; Savaş, 2019).

2.10.5.1. Zihin Haritası Tekniğinin Hafızaya Katkısı

Zihin haritası, görsellerin ve yazının birlikte kullanılmış olduğu bir anlam kurma tekniği olarak da görülmektedir. Zihin haritası tekniği bilgiyi anlamaya ve hatırlamaya yardımcı olmaktadır. Tekniği uygularken merkeze aldığımız kavramla ilişkili duygularımızı, düşüncelerimizi anahtar kelimelerle ifade ederek bilgiyi anlamlandırır ve görsellerle somutlaştırarak uzun süreli belleğe aktarırız (Akyol, 2006)

Günümüzde başarı için en önemli koşullar arasında öğrenmek ve öğrendiklerini unutmamak gelmektedir. Gün içerisinde veya derslerde çok sayıda bilgiye maruz kalınmaktadır. Bellek içerisinde bu bilgiler sayısız denilebilecek bağlantılar aracılığıyla birbirleriyle ilişki içerisinde. Yeni bir şey öğrenildiğinde ise bu bilgi tamamen bağımsız bir şekilde bellekte yer edinmez. Öncesinde edinilmiş bir bilgiyle ilişki kurar. Bunu bir çekmeceye benzetebiliriz. Belleğimiz edinmiş olduğu bilgileri daha öncesinde edinmiş olduğu bilgilerin yer aldığı bölüme yani rafa koyar. Örnek vermek gerekirse haberlerde Rusya'yla ilgili yeni bir şey öğrendiğimizde belleğimiz bu yeni bilgiyi Rusya'yla ilişkili daha önceki gerçekleşen öğrenmelerin yer aldığı bölüme koyar. Devamında yine haberlerde bir gıda skandalına ilişkin bir haberden öğrendiklerini ise gıdaya ilişkin ön öğrenmelerinin yer aldığı bölüme koyar. Bunun nedeni ise bu bilgilerin sahip oldukları içerikleri nedeniyle ilişkili olmasıdır. Ancak bu bilginin tamamıyla öğrenildiğinin, artık unutulmayacağına garantisini vermez. Bu süreçte ön öğrenmelerle yeni edinilen bilgi arasında ilişki kurulmazsa bilgi uzun süreli belleğe aktarılmaz ve unutulur. Ayrıca ilişki kurulsa dahi bellek çok fazla bilgiye maruz kaldığından dolayı bazı bilgileri eleyerek onları zihinden siler. Bu durumda yine unutma gerçekleşir. Bu noktada ilgi ve merak duyulan alanlara ilişkin bilgiler daha az elenmekte ve daha uzun süre kalıcı olduğu bilinmektedir. Ayrıca somut olan bilgilerin soyut bilgilere göre, görsellerin sözcüklere göre çok daha kalıcı olduğu görülmektedir (Geisselhart ve Zerbst, 1998).

Hafızanın işlevini ve çalışma şeklini açıklamak için yaygın olarak aşamalı hafıza modeli kullanılmaktadır. Bu hafıza modelinde insan hafızası üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar şunlardır:

1. Duyu hafızası
2. Kısa süreli hafıza
3. Uzun süreli hafıza (Deckard, 2018).

Hafızanın ilk aşaması olan duyu hafızası çevremizdekileri duyularımız aracılığıyla algıladığımız ve çok kısa süreli olarak kaydettiğimiz aşamadır. Bu süre öylesine kısadır ki görsel bilgiler için yarım saniye, işitsel bilgiler için ise iki ile dört saniye arasındadır. Gün içerisinde sayısız duysal bilgiye maruz kalırız. Bunlar içerisinde seçtiklerimize odaklanarak diğerlerini göz ardı ederiz. Örnek vermek gerekirse kalabalık bir kafeye gittiğimizde gürültü, müzik gibi çok sayıda duysal bilgiye maruz kalırız. Ancak o esnada arkadaşımız bize bir şey söyleyecek olduğunda ona odaklanır ve diğer duysal bilgileri arka plana iteriz. İkinci aşama olan kısa süreli hafıza ise düşündüğümüz, odaklandığımız, farkında olduğumuz bilgilerin yer aldığı aşamadır. Çevremizdeki sayısız duysal uyarıcı içerisinde seçmiş olduklarımıza odaklandığımızda bunlar kısa süreli hafızaya aktarılır. Bu aşamada da bilgilerin kalıcılığı çok uzun olmamakla birlikte duysal hafıza kadar kısa süreli değildir. Kısa süreli hafızada edinilen bilgilerin yer alma süresi yaklaşık olarak yirmi ile otuz saniye aralığındadır. Depolama kapasitesinin ise dört veya beş nesne kadar olduğu bilinmektedir. Ancak bu kapasitenin gruplama yapılarak daha da arttırılabilmesi mümkündür. Kısa süreli hafızada unutulmayan bilgiler ise uzun süreli belleğe aktarılmaktadır. Burası bilgilerin depolandığı yer olarak adlandırılmaktadır. Duyusal hafıza veya kısa süreli hafızanın aksine bu aşamada bilgiler arasında anlamsal ilişkiler kurularak çok uzun süre depolanabilmektedir (Deckard, 2018; Dirksen, 2016).

Zihin haritası edinilen soyut bilgileri somutlaştırması, bolca görsele yer vermesi ve ilgi çekici olmasıyla hafızaya yardımcı olmaktadır. Tekniğin kullanımı sayesinde bellekte kurulan ilişkiler kâğıt üzerine aktarılacak varsa soyut bilginin somutlaşması sağlanacaktır. Bu açılardan bakıldığında daha uzun süreli öğrenmeler için zihin haritası tekniğinin oldukça etkili bir teknik olduğu düşünülmektedir.

2.10.5.2. Zihin Haritası Tekniğinin Yaratıcı Düşünmeye Katkısı

Dil becerisinin sadece sol yarım küreyle sınırlı olmayıp beynin yaratıcı kısmı diyebileceğimiz sağ yarım küresini de kullandığının keşfi yazma alanında yaratıcı yazma yöntemini ortaya çıkardığı gibi yaratıcı düşünmenin de ortaya çıkmasını

sağlamıştır. Beynin her iki yarım küresinin aktif olarak kullanılmasını sağlayan bir teknik olan zihin haritası tekniği bu özelliği sayesinde yaratıcı düşünmeye katkı sağlamaktadır.

Psikoloji bilimi ile ilgili yapılan çalışmalar beynimizin çağrışım yeteneğini ortaya çıkarmıştır. Bu yeteneği, bilginin düzensiz ve kontrolümüz dışında dışa vurulması olarak düşünebiliriz. Kontrol dışı bu bilgilerin eğitim yoluyla kontrollü bir biçimde dışa aktarılması mümkün olmaktadır. Belirli bir teknik yardımıyla beynimizin yaratıcı yönü olan çağrışım özelliğini geliştirdiğimiz takdirde hem konuşarak hem de yazarak anlatma becerileri daha başarılı bir şekilde kullanılabilir (Yalçın, 2002).

Beyin fırtınası, ele alınan bir konuyla ilişkili olarak kısa süre içerisinde çok sayıda yaratıcı görüş toplamayı amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Tekniğin kullanılabilmesi için hedeflenen davranışın uygulama düzeyinde olması gerekmektedir. Bu yöntemin uygulama aşamasında herhangi bir eleştiri yapılmaksızın öğrenci tarafından dile getirilen fikirlerin rahatça ortaya çıkmasını sağlayacak bir ortam oluşturulur. Uygulama öncesinde ulaşılan sonuçları kaydedecek bir veya iki sekreter; oturumu yönetecek bir başkan seçilir. Sorun öğrencilere sunulur ve çözüm önerileri alınır. Burada olabildiğince çok sayıda öğrenciden özgün çözüm önerisi alınmalıdır. Sonuç bölümünde bütün fikirler değerlendirilir, eleme yapılarak sonuçlandırılır. Gerekğinde önerilen gruplandırılmalı, varsa eksikler öğrenciler tarafından tamamlanmalıdır (Sönmez, 2007; Taşkaya, 2017). Zihin haritası tekniğinde serbest çağrışımın kullanılması yaratıcı düşünmeyi desteklemektedir. Aynı zamanda beyin fırtınası yöntemiyle ulaşılan fikirlerin kaydedilmesi esnasında da oldukça yararlı bir not alma tekniğidir.

2.10.6. Zihin Haritası Tekniğinin Sınırlılıkları

Zihin haritasının birçok avantajının olmasıyla birlikte bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Ancak sınırlılıkların çoğu geleneksel not alma biçimine alışkın olunmasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle sınırlılıklar, kişinin uyum aşamasında karşılaşılabileceği zorluklardır. Yayılan düşünme biçimini benimseyerek yeteri kadar uygulama yapıldığında bu sınırlılıklar ortadan kalkacaktır.

Zihin haritası tekniğinin sınırlılıklarından ilki kişilerin alışmış oldukları doğrusal düşünme biçimidir. Kullanıcıların bu düşünme biçiminden vazgeçip yayılan

düşünme biçimine geçiş süreçleri onlar için zorlayıcı olabilir. Buna ek olarak ele alınan konu kişinin çok uzak olduğu bir alan ise ve başka kavramlarla bağdaştıramıyorsa bu, onun anahtar kelimeler üretmesinde ve bunları ilişkilendirmesinde zorlanmasına neden olacaktır. Zihin haritasında bütün veriler tek bir sayfada toplanır. Kullanıcı kavramların alt dallarının ne kadar olabileceğini ve sayfada ne kadar yer kaplayacağını öngörmelidir. Eğer sayfada kavramlara ait alt dallara yeteri kadar alan ayrılmazsa bilgilerin yerleştirilmesi güç olur, bir kaos görüntüsü oluşur. Bu da kişiyi oldukça rahatsız edebilir. Son olarak da dinleme etkinliklerinde konuşmacının cümleleri doğrusal bir çizgide ilerlerken zihin haritası tekniği bu doğrusallığa uygun hareket etmez (Taylor, 2014).

2.10.7. Zihin Haritası Tekniğinin Diğer Not Alma Tekniklerinden Farkları

Standart notlar aşağıdaki öğelerden yoksundur:

- Görsel ritim
- Örüntü
- Renk
- İmge
- Görsellik
- Boyut
- Uzamsal farkındalık
- Bütünlük (Gestalt)
- İlişki (Buzan ve Buzan, 2020).

Etkisiz not üretme/ not alma sistemlerinin tekrarlı kullanımının neden olabileceği olumsuzluklar vardır. Kişinin konsantrasyonunu kaybetmesine, zamanını verimsiz kullanmasına neden olabilir. Ayrıca kişinin bu not alma tekniklerini kullanmasının sonrasında beklediği verimi alamaması da kişinin kendisini suçlamasıyla birlikte kendisine olan güvenin de azalmasına sebep olabilir (Buzan ve Buzan, 2020).

Doğrusal notlar düzen sağlama gibi bir işlevi yerine getirseler de sanılanın aksine zihnin çalışmasına engel olmaktadır. Çünkü doğrusal notlarda oluşturulan fikirler diğer fikirlerle ilişkilendirilmek yerine kendileri tek bir yapı olarak mevcut olurlar. Bu öncesindeki ve sonrasındaki fikirlerin de yolunun kesilmesine neden olur. Fikirleri kendi bağlamlarından kopardığı için de doğal düşünme sürecinin

gelişmesine engel olur. Yine listeler de beyni hareketsiz kılarak, ezbere yöneltirerek, yaratıcılık ve hatırlama ihtimalini düşürerek beynin serbest çağrışım faaliyetini dizginlerler. Çünkü, beynin çağrışımsal doğasının aksi bir yöntem kullanılmaktadır (Buzan ve Buzan, 2020).

Zihin haritasının doğrusal not almaya göre avantajları şöyle sıralanabilir:

- Her fikrin görece önemi açıkça gösterilir. Daha önemli fikirler merkeze, daha az önemli olan fikirler de kenarlara daha yakındır.
- Anahtar kavramlar arasındaki ilişkiler, yakınlıkları ve bağlantılar sayesinde hemen fark edilebilir.
- Yukarıdaki maddelerin bir sonucu olarak anımsama ve denetleme hem daha hızlı hem de daha etkili olacaktır.
- Modelin yapısı, yeni bilgilerin kolaylıkla eklenmesine olanak sağlamaktadır.
- Yapılan her harita diğerinden farklı bir görünüme sahiptir ve bu da anımsamaya yardımcı olur. Konuların, bilgilerin karışmasının önüne geçilir.
- Haritaların ucu açık yapısı, makale hazırlama vb. gibi daha fazla yaratıcılık gerektiren not alma alanlarında, beynin çok daha rahatlıkla yeni bağlantılar kurmasına zemin hazırlar (Azak, 2018; Savaş, 2019).

Diğer not alma tekniklerinin genellikle serbest çağrışım ve görsellikten yoksun olmaları beynin sadece sol lobunun aktif olmasına sebep olmaktadır. Eğer beyinden tam verim alınmak isteniyorsa bunun yolu tek bir tarafın baskın olarak kullanılması değil beynin her iki yarım küresinin birbiriyle uyum içinde eşgüdümlü kullanılmasıdır. Bu noktada da zihin haritası tekniği, diğer tekniklerin bu eksikliğini kapatmakta ve geleneksel not alma tekniklerinin dezavantajlarını ortadan kaldırmaktadır (Buzan, 2019a).

Zihin haritası ile kavram haritası arasındaki fark ise zihin haritasının tek tip olmayıp hazırlayan kişiye özgü olması ve onun düşünce yapısını yansıtmasıdır. Ayrıca görseller, semboller, duygu ifadeleri ile zenginleştirilmiş olması ve serbest çağrışım yoluyla yayılan düşüncüyü desteklemesi diğer üstün yönleridir.

2.11. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Zihin haritası tekniğini, genel anlamda kelimeler ve resimlerin birlikte kullanılarak birbiri ile ilişkilendirildiği ve bunun da görselleştirildiği bir not alma tekniği olarak tanımlayabiliriz. Tekniğin kullanımında fon olarak kullanılacak zeminin merkezine bir konu veya bir ana fikir belirlenir. Sonrasında bununla ilgili anahtar kelimeler, yardımcı fikirler merkezden dışa doğru yayılacak bir biçimde not edilir. Not ederken de bu fikirler arasındaki geçişler bağlar yardımıyla ifade edilir, hatırlamaya yardımcı olacak görsel ve sembollerle de birleştirilir. Bu teknik problem çözme, yaratıcı düşünme, odaklanma, etkili çalışma, zamanı verimli kullanma, hafızayı güçlendirme gibi amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır (Buzan, 2005; Goldberg, 2004; Parikh, 2016; Rustler, 2012).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde tekniğin okullarda, derslerde veya çeşitli becerilerin gelişiminde kullanımına yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. İlgili alanyazında zihin haritası tekniğinin Türkçe eğitiminde kullanımına yönelik tezlere ve makalelere rastlanmaktadır.

Tablo 6. Araştırmayla Doğrudan veya Dolaylı Olarak İlişkili Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri

Tezin Adı	Tez Yazarı	Tez Danışmanı	Tezin Türü	Yıl
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi İle Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi	Hümeysra Uysal	Doç. Dr. Sabri Sidekli	Yüksek Lisans	2018
İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma	Tahir Tağa	Prof. Dr. Halim Serarslan	Yüksek Lisans	2013

Becerilerine Etkisi				
Zihin Haritalama Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Ve Okuma Tutumlarına Etkisi	Emine İşleyen Buzlu	Prof. Dr. Muhsine Börekçi	Yüksek Lisans	2019
Zihin Haritalama Tekniğinin Öğrencilerin Türkçe Okuma Metinlerini Anlama, Başarı Ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi	Çiğdem Ede	Yrd. Doç. Dr. Aysun Gürol	Yüksek Lisans	2012
Zihin Haritalama Tekniğinin Dinleneni Anlamaya Etkisi	Gülnur Aydın	Yrd. Doç. Dr. Latife Kırbaçoğlu Kılıç	Yüksek Lisans	2009
İlköğretim Okulu 4.Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme Ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi	Ali Aslan	Doç. Dr. Hayati Akyol	Yüksek Lisans	2006
Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi İle Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi	Gül Kahveci	Prof. Dr. Ayşegül Ataman	Yüksek Lisans	2004

Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel Ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi	Ayşe Ülkü Kan	Doç. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz	Doktora	2012
Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi	Rahime Kavak	Prof. Dr. Şuayip Özdemir	Doktora	2016
Zihin Haritalarıyla Desteklenen Üstbilişsel Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Üstbiliş, Öz Düzenleme Ve Yürütücü İşlev Becerilerine Etkisinin İncelenmesi	Ebru Aydın	Doç. Dr. Özgül Polat	Doktora	2022
Zihin Haritalama Yönteminin Öğrencilerin Meslekî İngilizce Öğreniminde Akademik Başarısı ve Motivasyonu Üzerine Etkisi	Esmâ Abbasioglu Ünalır	Dr. Öğr. Üyesi Oktay Akarsu	Yüksek Lisans	2019

Zihin Haritası Yönteminin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerilerine Etkisi	Sümeyye Aksoy	Doç. Dr. Süleyman Erkam Sulak	Yüksek Lisans	2022
Görsel Sanatlar Dersinde Uygulanan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığına Etkisi	Engin Baran	Doç. Dr. Şeyda Eraslan Taşpınar	Yüksek Lisans	2022
Fen Bilimleri Dersinde Zihin Haritaları Tekniği Kullanımının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi	Büşra Çalışkan	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Volkan Yüzüak	Yüksek Lisans	2022
Zihin Haritalarının Çoklu Bütüncül Yaklaşımla Analizi Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Programında Kullanılmasının Değerlendirilmesi	Şeyma Özkan Karaoğlu	Doç. Dr. Veli Batdı	Yüksek Lisans	2021
Fen Bilimleri Dersinde Zihin Haritası Kullanımının 4. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Bilimsel	Osman Kelepçe	Doç. Dr. İrfan Emre	Yüksek Lisans	2021

Süreç Becerilerine, Tutumlarına ve Bilişsel Yüklerine Etkisi				
Zihin Haritası Tekniği ile İşlenen Voleybol Dersinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencileri Üzerinde Bilişsel ve Psikomotor Beceri Gelişimine Etkisi	Ceren Nur Temiz	Doç. Dr. Ahmet Haktan Sivrikaya	Yüksek Lisans	2020
8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinde Zihin Haritası Tekniğinin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi	Süheyla Cengiz	Doç. Dr. Zafer Tangülü	Yüksek Lisans	2020
Üslü Sayılarda İşlemler Konusunun Kavram Haritası ve Zihin Haritaları ile Öğretimi	Derya Güleç	Prof. Dr. Eşref Hatır	Yüksek Lisans	2019
Zihin Haritası Tekniğinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasının Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi	Fatma Eşmekaya	Prof. Dr. Kubilay Yazıcı	Yüksek Lisans	2019

Beyin (Zihin) Haritalarının Matematik Konularına Uygulamalarının Matematiksel İfadelerin Hatırlanmasına Katkısının Araştırılması	Soner Polat	Prof. Dr. Necla Turanlı	Yüksek Lisans	2019
6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Destekli Zihin Haritası Tekniğinin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Tutumuna Etkisi	Dilek Bayık	Yrd. Doç. Dr. Esen Durmuş	Yüksek Lisans	2016
Zihin Haritası Kullanımının 6.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Fene Yönelik Tutumlarına Etkisi	Barış Akıncı	Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kışoğlu	Yüksek Lisans	2015
Müzik Dersinde Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi	Ekin Selçuk	Prof. Dr. Sibel Çoban	Yüksek Lisans	2015

Grafik Tasarım Dersinde Zihin Haritası Uygulamaları	Şuayıp Şeyihoğlu	Yrd. Doç. Dr. Raif Kalyoncu	Yüksek Lisans	2014
6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Dolaşım Sistemi Konusunun Zihin Haritalama Tekniği ile Öğretilmesinin Başarıya Etkisi	Ebru Bastem	Yrd. Doç. Dr. Nurten Efe	Yüksek Lisans	2012
Çokgenler Konusunun İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Vee Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi	Gülhan Yılmaz	Prof. Dr. Ahmet Kaçar	Yüksek Lisans	2012
İlköğretimde Kavram ve Zihin Haritaları ile Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünleri Üzerindeki Etkileri	Özlem Aktaş	Yrd. Doç. Dr. Hülya Hamurcu	Yüksek Lisans	2012
Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi	Emine Kübra Fidan	Doç. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz	Yüksek Lisans	2012

Ardıl Çeviri Eğitiminde Zihin Haritaları Oluşturma Yönteminin Etkililik Derecesi	Aylin Yavaş	Yrd. Doç. Dr. Aybars Erözden; Doç. Dr. Aymil Doğan	Yüksek Lisans	2011
İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi	Alper Yetkiner	Doç. Dr. M. Nuri Gömleksiz	Yüksek Lisans	2011
Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Etkinliklerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Beceri Algılarına Etkisi	Ertuğ Evrekli	Doç. Dr. Ali Günay Balım	Yüksek Lisans	2010
Bilgisayar Destekli Zihin Haritalama Tekniğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Fene ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi	Hande Çamlı	Doç. Dr. Eralp Altun	Yüksek Lisans	2009
Fen Eğitiminde Zihin Haritalama Tekniğiyle	İtir Zeynep	Dr. Orhan	Yüksek	2006

Not Tutmanın Kavram Öğrenmeye ve Başarıya Etkisi	Yaşar	Akınoğlu	Lisans	
Açılar ve Üçgenler Konusunun İlköğretim 7.Sınıf Öğrencilerine Vee Diyagramları ve Zihin Haritaları Kullanılarak Öğretimi	Suphi Önder Bütüner	Yrd. Doç. Dr. Hülya Gür	Yüksek Lisans	2006
"Canlılar Çeşitlidir" Ünitesinin Öğretilmesinde Zihin Haritalama Tekniği Kullanılarak Geliştirilen Yapılandırmacı Öğretim Yönteminin Uygulanması ve Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması	Funda Elgin Kıdık	Yrd. Doç. Dr. Osman Yıldırım	Yüksek Lisans	2005
İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerine Çince Öğretimi ve Öğreniminde Zihin Haritalama Konusunda Bir Eylem Araştırması	Tsu-Chen Yi	Hsueh-Hua Chuang	Yüksek Lisans	2012
Zihin Haritası ve Anahat Belirlemenin Vietnamlı EFL Öğrencilerinin Yazma	Vy Doan Lan		Doktora	2022

Performansı ve Tutumları Üzerindeki Etkileri: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntemler Çalışması				
İşbirlikçi Öğrenme ile Dijital Zihin Haritalama, Suudi İlkokullarında Öğrenimi Geliştirebilir mi?	Mona Saleh Alwazzan	Steve Higgins	Doktora	2022
Bir Organizasyon Değişim Aracı Olarak Zihin Haritalamanın Keşfi	Brenda G. Wilson	Kay Davis	Doktora	2016
Zihin Haritalama: Solunum Terapisi İçin Eleştirel Düşünme Becerilerini Desteklemeye Yönelik Bir Öğrenme Stratejisi	Faisal A. Turkestani	Genevieve Pinto Zipp	Doktora	2022
Zihin Haritası Kullanılıp Kullanılmadığında Çevrimiçi Öğrenci Bilgilerinin Saklanması:	Wenjun Wu	Deborah L. Moore	Doktora	2021
Öğretmen Eğitiminde Çevrimiçi tartışmayı Desteklemek İçin	Rosa Cendros Araujo	Gadanidis, George	Doktora	2019

İşbirlikçi Zihin Haritalama				
Zihin Haritalama, Grafik Organizörler ve Öğrenci Yazımı	Michael Keith Brennan	Susan Chandler	Yüksek Lisans	2006
Beyin Tabanlı Bir Öğrenme Stratejisi Olan Zihin Haritalamanın, Öğrenme Stilleri Ve Beyin Hemisferikliği Dikkate Alınarak Bir Eğitim Ortamında Yetişkinlerin Başarısı Üzerindeki Etkileri	Marian H. Williams		Doktora	1999

2.11.1. Yapılan Çalışmalar

“İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi ile Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi” (Uysal, 2018) adlı yüksek lisans tezinde ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin zihin haritası yöntemi kullanılarak hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, karma yöntem araştırması olarak tasarlanmıştır. Karma araştırma modellerinden yakınsayan paralel model ile desenlenmiştir. Çalışma grubu, Muğla ili Menteşe ilçesine bağlı iki devlet okulunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ilkököl dördüncü sınıfa devam eden 76 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubuna zihin haritası yöntemi ile hikâye yazma etkinlikleri yaptırılmıştır. Öğrencilerle 10 hafta boyunca; her hafta bir ders zihin haritası yöntemi ile yazma öncesi hazırlık aşaması yaptırılmış, bir ders hikâye haritası yardımı ile öğrenciler hikâyelerini yazmıştır. Toplamda 20 ders saati boyunca uygulama yürütülmüştür. Kontrol 1 grubunda bulunan öğrencilere hikâyenin konusu verilip hikâye yazma ödevleri verilmiştir. 10 hafta boyunca öğrencilere hikâye konusu verilip hikâyelerini ödev olarak teslim etmeleri

istenmiştir. Kontrol 2 grubuna herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, öntest–sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırma sonunda zihin haritası yönteminin öğrencilerin hikâye yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tağa (2013) tarafından hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kullanılan zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından zihin haritası tekniği ile yapılacak yazma uygulamalarında kullanılacak eğitim durumları hazırlanmıştır. Araştırma 7. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Seçilen her iki grupta toplam yirmi yedi öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada, yansız atama yoluyla gruplardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu gruplar, öğrencilerin birinci yarıyıl Türkçe dersi karne notları ve öntestten elde edilen yazılı anlatım notları göz önünde bulundurularak on dokuzar kişilik denk gruplar oluşturulmuştur. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu model ve nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma boyunca deney grubunda zihin haritası tekniği ile yazma çalışmaları gerçekleştirilirken kontrol grubunda programdaki yazma etkinliklerine bağlı kalmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine ilişkin elde edilen veriler Mann-Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Araştırma neticesinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede zihin haritası tekniğinin programda yer alan yazma tekniklerinden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler ile de öğrencilerin zihin haritası tekniği ile yapılan yazma çalışmalarına ilişkin olumlu bir görüşe sahip olduğu ortaya konulmuştur.

İşleyen Buzlu (2019) tarafından hazırlanmış olan “Zihin Haritalama Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okuma Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde 6. sınıf öğrencilerine Türkçe derslerinde kazandırılması amaçlanan okuma becerileri ve bu öğrencilerde bulunan okuma tutumuna zihin haritası tekniğinin etkisinin olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak

gerçekleştirilmiştir. Çalışma üç temel aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada deneklere öntestler uygulanarak araştırma öncesi giriş becerileri tespit edilmiştir. İkinci aşamada uygulama yapılmış. Son aşamada da sontest uygulanarak araştırmanın etkileri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre zihin haritalama tekniğinin ve mevcut öğretim yönteminin okuma tutumunu olumlu yönde etkilediği, ancak zihin haritası tekniğinin kullanıldığı deney grubunda artış oranının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca deney grubunda derse etkin katılımın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ve sınıf içi istenmeyen davranışların daha az olduğu ifade edilmiştir.

Ede (2012) yapmış olduğu “Zihin Haritalama Tekniğinin Öğrencilerin Türkçe Okuma Metinlerini Anlama, Başarı ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde zihin haritalama tekniği kullanımının Türkçe okuma metinlerini anlama becerileri, başarı ve öğrenmelerinin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma deneysel yöntemle yürütülmüştür. Deneysel yöntemde öntest- sontest kontrol grup modeli kullanılarak deney ve kontrol grubunun Türkçe dersindeki başarıları ve okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda zihin haritalama tekniği kullanılarak gerçekleştirilen öğretimin, geleneksel yönteme göre, öğrenci başarısında daha etkili olduğu, öğrencilerin hatırlama düzeylerinde geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu, öğrencilerin başarı düzeylerindeki artışı sağladığı, öğretimde kalıcılığı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aydın (2009) tarafından yapılan “Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenenin Anlamaya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde araştırmacı Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin dinledikleri metinleri anlama ve hatırlamaları üzerinde zihin haritalama not alma tekniği ile klasik not alma teknikleri arasında bir farkın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan ön-testte dinleme-anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmayan bu iki sınıftan random (seçkisiz örnekleme) yoluyla, biri deney, biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 4 haftalık bir süreci içeren araştırmada, deney grubuna zihin haritalama not alma tekniği, kontrol grubuna ise klasik not alma teknikleri ile ilgili strateji eğitimi verilmiştir. Eğitim sırasında karşılaşılan sorunlar, önerilen çözümler, derse katılım ve dönüt, kullanılan materyaller, araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formuna kaydedilmiştir. Süreç sonunda, ön-test olarak uygulanan dinleme-anlama başarı testi tekrar uygulanmış,

uygulamadan 4 hafta sonra ise aynı test bu kez kalıcılık testi olarak; ayrıca deney grubu öğrencilerine değerlendirme yapmaları amacı ile zihin haritalama tekniğine yönelik tutum anketi verilmiştir. Çalışma sonunda dinlenen metnin hatırlanmasında zihin haritalama tekniğinin klasik not alma tekniklerine göre çok daha başarılı olduğu, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı, derslerin daha zevkli ve eğlenceli hale geldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2006) tarafından hazırlanan “İlköğretim Okulu 4.Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri kullanmaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, deney grubunda 20 kız, 20 erkek; kontrol grubunda 20 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan Bağımsız Örneklem T Testi sonucunda aralarında önemli bir fark olmayan sınıflardan rastgele seçim yoluyla biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir. Araştırma için ders kitaplarından, ünite dergilerinden, ilköğretim Türkçe 1-5 Öğretim Program ve Kılavuzu’ndan 4. sınıf öğrencileri için uygun görülmüş sekiz bilgilendirici metin seçilmiştir. Metinler, deney grubu öğrencilerinde zihin haritaları tekniğiyle, kontrol grubu öğrencilerinde geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Her metin sonunda öğrencilere 12 sorudan oluşan anlama testleri uygulanmış, daha sonra onlardan metni özetlemeleri istenmiştir. Son metnin işlenmesinden iki hafta sonra ise gruplara 32 sorudan oluşan bir hatırlama testi yapılmıştır. Araştırma neticesinde anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritası tekniğinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlama becerileri açısından ise kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yaman (2006) tarafından farklı bir tekniğin kullanılmış olduğu “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi” adlı çalışmada araştırmacı tarafından oluşturulan kavram haritalarının materyal olarak kullanımının dil bilgisi öğretimine olan katkıları ve çeşitli değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma karma desenli olup nicel kısmında öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli

kullanılmıştır. Çalışma ek olarak nitel yöntemlerle de desteklenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın nitel boyutunda açık uçlu sorular mülakat, video kayıtları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kavram haritalarını kullanımının dil bilgisi öğretiminde başarıya, hatırlamaya, Türkçe (Dil bilgisi) dersine yönelik tutuma pozitif katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada zihin haritasının diğer derslerde kullanımına yönelik çalışmalar olduğu da tespit edilmiştir. Yeniceli (2019) zihin haritası tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanımına, Güleç (2019) matematik dersinde kullanımına, Kavak (2016) din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde kullanımına, Selçuk (2015) müzik dersinde kullanımına, Aktaş (2012) fen ve teknoloji dersinde kullanımına yönelik çalışmalar yapmış ve çalışmalar sonucunda tekniğin kullanımının lehine sonuçlara ulaştıkları gözlenmiştir. Fidan (2012), Çamlı (2009) ise yapmış oldukları çalışmalarda bilgisayar destekli zihin haritalama tekniğini kullanmışlar ve diğer çalışmalar gibi tekniğin lehinde sonuçlara ulaşmışlardır.

2.11.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Buran ve Andrey (2015) tarafından yapılan “Dil Öğreniminde Zihin Haritası Tekniği” adlı çalışmada dil sınıflarında zihin haritası tekniğinin kullanımının teşviki amaçlanmıştır. Araştırma 50 üniversite öğrencisiyle yürütülmüş. Deney, kontrol grupları belirlendikten sonra deney grubuna tekniğin tanıtımı yapılmış ve bu gruptaki öğrencilerden çalışmalarında bu tekniği kullanmaları ve bununla birlikte “Xmind” isimli dijital zihin haritası oluşturma programından yararlanmaları istenmiştir. Araştırma sonunda zihin haritası tekniğinin oldukça güçlü ve etkili bir öğrenme aracı olduğuna değinen araştırmacılar bu tekniğin kullanımının öğrencilerin problem çözme becerilerine, yaratıcı beyin fırtınası çalışmalarına, öğrenilen yeni kelimeleri hatırlamalarına, not alma becerilerine ve sunum hazırlama becerilerine katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Nurlaila (2013) tarafından hazırlanan “Betimsel Yazı Yazmada Zihin Haritası Tekniğinin Kullanımı” adlı çalışmada zihin haritası tekniğinin betimsel yazı yazmada kullanımına yönelik bir çalışma yapılmıştır. Araştırma 7.sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmış karma desenli bir çalışmadır. Nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonunda zihin haritası tekniği kullanımının betimsel yazma görevinde deney grubu

lehine anlamlı bir fark oluşturduğu ifade edilmiştir. Ayrıca tekniğin öğrenciler tarafından sevildiği ve dersin daha eğlenceli bir hâle geldiği belirtilmiştir.

Martinelli, J.Mento ve M.Jones (1999) diğer araştırmalardan farklı olarak “Yöneticilik Eğitiminde Zihin Haritası” adlı çalışmada zihin haritası tekniğinin yöneticilik eğitiminde uygulanması ve çıktıları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışma deneysel bir araştırma olmayıp tekniğin faydalarından, nasıl uygulandığından bahsedilmiş, idarecilik görevinde bulunanların kendi görevlerinde problem çözmek için kullanabileceklerine değinilmiştir. Ayrıca tekniğin öğretmenler aracılığıyla çocuklara öğretimi sonrasında öğrencilerin motivasyonlarını artıracak ve başarılarına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Eppler (2006) “Bilginin İnşası ve Paylaşımında Kavram Haritaları, Zihin Haritaları, Kavramsal Diyagramlar ve Görsel Metaforlar Arasında Bir Kıyaslama” adlı çalışmada kavram haritalarına karşı diğer üç tekniği kıyaslamıştır. Kıyaslamada kriter olarak bu tekniklerin odaklanma, ilgi, anlamayı ve hatırlamayı artırma durumları belirlenmiştir. Araştırmacı her bir tekniğin kendi içinde avantajları ve dezavantajları bulunduğuna dikkat çekerek tablo halinde her tekniğin avantajlarını, dezavantajlarını, kullanım alanlarını belirtmiştir. Örneğin, avantaj boyutunda kavram haritaları hızlı bilgi sunar, zihin haritalarının öğrenmesi ve uygulaması kolaydır, kavramsal diyagramlar kısa süreli gözden geçirmeye daha uygundur, görsel metaforlar dikkat çekicidir. Dezavantaj boyutunda ise kavram haritalarının yeni başlayanlar için kullanımı zordur, zihin haritalarının diğer teknikleri göre okunması daha zordur, kavramsal diyagramların anlaması diğer tekniklere göre daha zor olabilir, görsel metaforların ise yanlış anlaşılabilme, yorumlanabilme ihtimalleri vardır. Araştırmacı bu gibi hususları belirttikten sonra bu dört tekniğin birbiriyle uyumlu bir biçimde kullanımının tek başına kullanılabilecek herhangi bir teknikten çok daha etkili ve verimli olacağına vurgu yapmıştır. Davies (2011) de yapmış olduğu “Kavram Haritası, Zihin Haritası, Kavramsal Diyagramlar: Farkları ve Önemleri Ne?” adlı benzer bir çalışmada tekniklerin farklı, güçlü ve zayıf yanlarına değinmiştir.

Liu, Zhao, Ma ve Bo (2014) tarafından hazırlanmış olan “Öğretim ve Öğrenme Üzerinde Zihin Haritasının Etkisi: Bir Meta-Analiz” adlı çalışmada zihin haritası tekniğinin öğretim ve öğrenmede avantajlarının neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada deneysel ve yarı deneysel çalışmalar taranmıştır. Yapılan

meta-analiz sonucunda zihin haritası tekniğinin öğretim ve öğrenme noktasında pozitif bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ülkenin, kullanımın, konunun ve edinimin sonuçlar üzerinde etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Christina (2011) yazmış olduğu “Başarılı Konuşmaya Giden Yolu Haritala! Zihin Haritalamayı Hazırlıklı Konuşma Tekniği Olarak Kullanma” adlı makalede hazırlıklı konuşma öncesinde plan yapmanın şart olduğunu ve bu planlamayı yaparken de zihin haritalama tekniğinin kullanılarak zihindeki düşüncelerin birbiriyle daha etkili ilişkilendirilebileceğini ve bu fikirlerin daha düzenli yapılandırılabileceğini söylemiştir. Ayrıca yapacağı konuşmaya bu teknikle hazırlanan kişilerde konuşma kaygısının da daha düşük olduğunu ifade etmiştir.

İncelemenin devamında yerli çalışmalarda olduğu gibi yabancı çalışmalarda da zihin haritası tekniğinin matematik eğitiminde (Brinkman, 2003), yazma eğitiminde (Bukhari, 2016), okuma eğitiminde (Rizqiya, 2013), fen eğitiminde (Jain, 2015) kullanımına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda tekniğin derste nasıl kullanıldığı örneklendirilmiş ve olumlu etkilerine yer verilmiştir.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemini detaylı olarak belirtmek için modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine, geçerlik ve güvenilirliğe yönelik bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

7.sınıf düzeyi dil bilgisi öğretiminde zihin haritası tekniğinin öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini inceleyen bu çalışmanın deseni karma desen türlerinden sıralı açıklayıcı desendir. Karma araştırma, nitel ve nicel yöntem ya da paradigmaların karması bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım nicel ve nitel yöntemlerin uyumlu olduklarını, tek bir araştırmada (karma araştırma) her ikisinin de kullanılabileceğini belirtir. Karma çalışmalarda, nicel ve nitel veri toplama teknikleri ya aynı anda ya da biri diğerini izleyecek şekilde uygulanmaktadır. Karma araştırmalar karşılıklı sınama için bir temel oluşturacağı gibi problemin farklı kavramlaştırılmasına da olanak sağlayabilir, aynı şeye farklı bir şekilde bakılacağını gösterebilir. Karma yöntemli çalışmalar bir taramayı (Örneğin, büyük ölçekli bir anket uygulaması) derinlemesine bir görüşmenin takip etmesi ya da gözlemin bir anket oluşturmak üzere kullanılması şeklinde olabilir. Bu tür bir araştırmada araştırmacının nitel paradigmayı araştırmanın bir aşamasında, nicel paradigmayı da diğer aşamasında kullanmasıdır. Örneğin, bir araştırmacının önce deneysel bir araştırma yapması, sonra deneysel araştırmanın katılımcıları ile deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarını saptamak üzere bir görüşme yapması, en sonunda da elde edilen yanıtları, araştırmanın bulguları ile uyuma derecelerini görmek üzere karşılaştırması böyledir. Bu tür karma araştırma, bir anlamda kapsamlı bir araştırma içinde iki ayrı küçük çaplı araştırmanın yapılması gibidir (Aslan, 2018; Balcı, 2010; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006).

Karma araştırmaların avantajları:

- Karma araştırmalar nicel ve nitel araştırmaların tek başına desenlenmelerinden kaynaklanabilecek zayıflıkları yok eder.
- Aynı fenomen üzerinde farklı yaklaşımların kullanılması ve aynı sonuçların alınması, sonuçların çok güçlü bir kanıta dayandığını gösterir. Bir başka neden de bu tür araştırmalarda bir dizi sonucun bir dizi diğer sonucu tamamlamasıdır. Böylece bir araştırma yaklaşımında

görülemeyen ya da eksik bırakılan bir boyut diğesinde yakalanabilecektir.

- Sadece nicel ya da nitel araştırma yaklaşımı uygulamakla kaçırılabilir veriler, farklı yaklaşımların aynı fenomene odaklanmak üzere uygulanması durumunda kaçırılmayacaktır.
- Bazı araştırmacılar tek bir araştırmada karma araştırma uygulamaktan hoşlanmaz. Ancak enteresan olan tüm araştırma literatürünün –hiçbir araştırmacının karma araştırma kullanmaması durumunda bile- bütünlleştirme durumunda karma olmasıdır. Çünkü literatür genelde bazı nicel ve nitel araştırmalardan oluşacaktır.
- Anlamları ifade etmek üzere sözcükler, resimler ve yorum kullanılabilir.
- Sayılar; sözcükleri, resimleri ve yorumları tamamlamak üzere kullanılabilir.
- Nicel ve nitel araştırmanın güçlü yönleri birleştirilebilir.
- Araştırmacı bir yerleşik kuram üretip sınavabilir.
- Araştırmacı, tek bir yöntem ya da yaklaşımla sınırlı olmadığından araştırma sorularına daha geniş ve daha kapsamlı cevap verebilir.
- Spesifik karma desenlerin kendilerine özgü güçlü ve zayıf yönleri vardır. Desen bunların dikkate alınmasını sağlayabilir.
- Araştırmacı bir yöntemin zayıf noktalarını diğbir yöntemle güçlendirebilir.
- Birleştirici ve işbirlikçi niteliği sonuçlara daha güçlü bir kanıt sağlayabilir (Karşılıklı sınaama ilkesi).
- Tek bir yöntemin kullanılması durumunda kaçırılma olasılığı bulunan içgörü ve anlayışı sağlayabilir.
- Bulguların genellenebilirliği yüksektir.
- Nicel ve nitel araştırmaların birlikte kullanılması, kuram ve uygulamaya gerekli tam bilgiyi sağlayabilir (Balcı, 2010).

Karma araştırmaların sınırlılıkları:

- Tek bir araştırmayla, nicel ve nitel araştırmanın özellikle de iki ya da daha fazlasının aynı anda yapılması zordur; araştırma ekibi gerekir.

- Araştırmacı çoklu yöntemleri, yaklaşımları ve anlayışı karma olarak kullanabilmeyi öğrenmek zorundadır.
- Bazı durumlarda daha pahalı olabilir.
- Daha fazla zaman gerektirir.
- Karma araştırmanın yarattığı bazı sorunlar –örneğin; nicel verilerin nitel olarak analiz edilebilmesi, çatışan bulguların yorumlanması gibi- yöntem bilimcilerce tamamen çözülmüş değildir (Balcı, 2010).

Çalışmada karma desen türlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı tasarımda baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanır. Öncelik genellikle nicel verilerdedir. Nitel veri esasen nicel verileri artırmak için elde edilir. Verilerin analizi birbiriyle ilişkili olup çoğunlukla veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir. Bu tasarım özellikle beklenmeyen araştırma bulgularını veya ilişkileri açıklamakta daha faydalıdır (Baki ve Gökçek, 2012).

Çalışmanın nicel boyutunda erişim testlerinde ve tutum ölçeğinde yarı deneysel desenlere ait öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Yarı deneysel desenler bilimsel değer bakımından gerçek deneysel desenlerden sonra gelir. Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı-deneysel desenlerden faydalanılır. Yarı deneysel desenlere daha çok “olabilenin en iyisi” olarak bakılmalı ve öyle değerlendirilmelidir. Bazı kontrol güçlüklerine bakarak bu deseni kullanmaktan vazgeçmek yerine, sınırlılıklarını önemle dikkate almak kaydıyla gerçek deneysel desenlerin uygulanamadığı durumlarda, geniş ölçüde yararlanılmalıdır (Campbell ve Riecken, 1968; Fraenkel ve Wallen, 2006; Gribbons ve Herman, 1996; Herzog, Francis ve Clarke, 2019; Karasar, 2012). Eşleştirilmiş desende yansız atama kullanılmaz. Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seçkisiz atanırlar. Ancak, eşleştirme çalışmaya dâhil edilen grupların denk olduğunu garanti etmez. Bu ciddi bir sınırlılıktır ancak seçkisiz atamanın mümkün olmadığı durumlarda ciddi bir alternatif desen olarak karşımıza çıkar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012).

Eşleştirme öncesinden öntestin kullanılması durumunda desenin simgesel gösterimi aşağıdaki gibidir:

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	O ₁	X	O ₃
K (Kontrol)	O ₂		O ₄

Şekil 15. “Öntest-Sontest Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Desen” (Büyüköztürk vd., 2012, s. 208).

Araştırmanın nitel verilerle desteklenmesi için odak grup çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırmacılar, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler. Örneğin, bir dersin nasıl öğretildiği, bu ders için nasıl hazırlanıldığı, öğrencilerin neler yaptıkları, ne tür etkinliklerin işe koşulduğu, öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz etkileyen faktörlerin neler olduğu araştırılır. Bunun için de öğrenci ve öğretmenin deneyimleri doğal ortamda gözlenmeye ya da raporlanmaya çalışılır. Bu ayrıca nitel çalışmalar yapan araştırmacıların, bir olayın ya da olgunun hangi sıklıkla ortaya çıktığını sorgulamak yerine belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklanıldığını da göstermektedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Genel olarak görüşmenin üç temel amacı vardır. Bunlar:

- İşbirliği sağlamak ya da sürdürmek,
- Sağaltım (Tedavide kendine güveni arttırmak),
- Araştırma verisi toplamaktır (Karasar, 2012).

Görüşmede söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında gerçek ve derinlemesine anlamlar çıkarılabilmektedir. Yapmacık cevapların ayıklanabilme ve gerçeklerin ortaya çıkartılabilme olasılığı yüksektir. Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir. Görüşmede ses tonu, mimikler ve soruları cevaplamada gösterilen istek söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli ipuçları niteliğindedir. Görünürdeki kolaylığının

yanında görüşmenin özneliği ve güçlüğü önemli sınırlılıklar getirmektedir. Görüşmecilerin seçimi, eğitimi, özel bir çaba ve duyarlık gerektirir (Karasar, 2012).

Odak grup çalışması, bir grup görüşme biçimi olarak belli bir konuda veri üretmek üzere katılımcılar arası iletişime odaklanan bir tekniktir. Grup görüşmesi (grup mülakat), farklı insanlardan eşzamanlı olarak veri toplamanın basit ve hızlı bir yoludur. Grup görüşmesinde standart bir veri toplama aracı, çoğu kere bir anket, kaynak kişilere eşzamanlı olarak uygulanırken odak grup görüşmesinde standart bir araçtan söz edilemez; sadece katılımcılar arasında görüşlerin değişimiyle araştırılan bir konu vardır. Ayrıca anket gibi standart veri toplama araçları bir ön kurama dayanır. Oysa odak grup çalışmasında bir ön kuram yoktur. Odak grupta grup dinamikleri, verileri üretir ve bu veriler pek tabii önceden bilinemez. Ayrıca odak grup görüşmesi, grup görüşmesinden yöntemin bir parçası olarak grup etkileşimini öne çıkarmasıyla ayrılır. Odak grup çalışmaları insanların görüşlerini nasıl yapılaştırdıklarını ve nasıl ifade ettiklerini saptamak üzere yapılmaktadır. İyi uygulanmış bir odak grup çalışması kabul edilebilir, rahat bir ortam oluşturarak katılımcıların kendi sözcükleri ile belli bir konuda yanıt vermelerini sağlar; onlara anlam kazandırır. Odak grup çalışması, katılımcıların açıklamalarının ardındaki nedenleri ve güdülerini yakalama olanağı tanır (Balcı, 2010; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Odak grup çalışmasının kullanıldığı başlıca alanlar şunlardır:

1. Odak grup çalışmasında anlatılan hikâyeler, paylaşılan anekdot ve görüşler anket geliştirmede ya da hipotetik soru üretilmesinde kullanılabilir.
2. Özellikle de karma araştırma yapılyorsa odak grup çalışmaları anket yanıtlarının yorumlanmasına yardımcı olabilir.
3. Nicel araştırma istatistiklerinin, özellikle de beklenilmeyen istatistiksel bulguların yorumlanmasına yardımcı olabilir.
4. Program geliştirme ya da değerlendirmeye yardımcı olabilir (Barnett'den aktaran Balcı, 2010).

Odak grup çalışmaları açık uçlu, kısa ve konuya odaklı sorularla yapılmalı, belirsizlik ve tehditten uzak olmalıdır. Literatüre göre genelde bir odak grup oturumunda 10 kadar soru sorulması önerilmektedir. Odak grup çalışmasında

kolaylaştırıcıya büyük iş düşer. Hatta tekniğin başarısının büyük ölçüde kolaylaştırıcının yeterli olmasına bağlı olduğu söylenebilir. Kolaylaştırıcının başlangıçta bir ajandası olmamalıdır. Böylelikle manipüle edilmemiş sonuçlara ulaşılmış olur. Kolaylaştırıcının üyelere oturumun 90 dakika gibi bir sürede tamamlanacağını bildirmesi önerilir. Tecrübeler bu süreyi aşan oturumlarda bazı katılımcıların isteksizlik gösterdiklerini, rahatsızlık duyduklarını, sıkıldıklarını göstermiştir (Balcı, 2010).

Odak grup çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Odak grup görüşmelerinde kullanılan görüşme yöntemi yapılandırılmış, yapılandırılmamış veya yarı yapılandırılmış olabilir. Yapılandırılmış görüşmelerde soru listesinin dışına çıkılmamalıdır. Yapılandırılmamış görüşmeler daha esnektir ve görüşmenin akışına göre şekillenebilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise yapılandırılmış görüşmelere göre daha esnektir. Sorular ve soruların sorulma sırası önceden belirlidir. Ancak cevaplar açık uçludur. Ayrıca gerekli görülmesi hâlinde verilen cevaplarla ilgili açıklayıcı sorularla görüş ve düşüncelerin daha net anlaşılması sağlanabilir. Görüşme formlarında sorular; bir amacı olan, katılımcılar tarafından kolayca anlaşılacak açıklıkta ve yalınlıkta, günlük konuşma dilinde, kolayca cevap verilebilecek türden olmalıdır (Krueger'den aktaran Çokluk vd., 2011).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 48 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmacı bu okulda görev yapmaktadır. Bu nedenle uygun örnekleme yoluna gidilmiştir. Uygun örnekleme, araştırmacının veri toplamak için zaman, çaba ve maliyet açısından tasarruf sağlayacak olan çalışma grubunu tercih ettiği örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2012).

Okul ilçe merkezinde bulunmaktadır. Velilerden babaların çoğu işçi, annelerin çoğu ise ev hanımıdır. Ortalama aylık hane geliri 8.500-11.000 TL arasındadır. Öğrenciler 7/A ve 7/B şubelerinde öğrenim görmektedir.

Ek fiil ve fiilde yapı konusuna 7.sınıfta yer verilmesi nedeniyle çalışma, 7.sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışma grubu olarak ulaşılabilirlik ilkesi çerçevesinde kendiliğinden oluşmuş doğal grup olan 7/A ve 7/B şubelerinin

öğrencileri belirlenmiştir. Deneysel çalışmalar için temel özellik, deneklerin gruplara seçkisiz olarak yerleştirilmesidir. Ancak seçkisiz atamanın mümkün olmadığı ya da böyle bir işleme izin verilmediği deneyler de olabilir. Örneğin, okul yönetiminin farklı şubelerdeki öğrencilerden bir havuz oluşturarak araştırmacıya yeni gruplar oluşturmaya izin vermesi mümkün olmayabilir. Böyle bir durumda araştırmacı tarafından hazır gruplar üzerinde çalışılabilmekte ve mevcut gruplardan ikisi seçilerek deneysel çalışma yapılabilir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmacı her iki grubun da 5.sınıftan itibaren Türkçe öğretmenliğini yapmaktadır. Başarı düzeyleri, öğrenme hızları bakımından her iki grubun benzer gruplar olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle araştırmada deney ve kontrol gruplarının bu iki grup içerisinde belirlenmesine karar verilmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Karma araştırmanın taraftarları paradigmanın uygunluk tezi ve felsefesine bağlılık duymaktadır. Uygunluk tezi, nicel ve nitel yöntemlerin uyumlu olduklarını, tek bir araştırmada (karma araştırma) her ikisinin de kullanılabileceğini savunur (Balcı, 2010).

Çalışmada veri toplama aracı olarak erişim testi (Kazanım Kavrama Testi Ek Fiil, Kazanım Kavrama Testi Fiilde Yapı), dil bilgisine yönelik tutum ölçeği, araştırmacı günlüğü, öğrenci etkinlik kâğıtları ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Erişim Testleri

Kişilerin belli bir konuda ne bildikleri, bu bilgileri ne kadar bildikleri, hangi kanaldan ve ilk kez ne zaman öğrendikleri vs. ortaya çıkarılmak istendiğinde erişim testlerinin kullanılması uygundur (Balcı, 2010).

Çalışmada 7.sınıf düzeyinde “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019, s. 46) ve “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımları için araştırmacı tarafından ayrı ayrı Ek 6 ve Ek 7’de yer alan erişim testleri hazırlanmış; öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Dil bilgisi kavrama testinde hangi kazanımlara yönelik soruların yer alacağını belirlemek için Çifci ve Topal’a (2021) ait “İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Kazanımlarının Güçlük Düzeyi” adlı çalışmadan yararlanılmıştır. Anket türünde olan bu çalışmada Türkçe

öğretmenlerinin ilköğretim 7.sınıf düzeyinde kazandırmakta en çok zorlandıkları kazanımların belirlenmesi amaçlanmıştır. Kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi başlıkları altında ayrı ayrı incelenmiştir. Çalışma sonuçları incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin, 7.sınıf düzeyinde dil bilgisine yönelik kazanımlardan en çok “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019, s. 46) ve “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımlarını edindirmede güçlük yaşadıkları görülmüştür. Bu nedenle öntest ve sontestte yer alan sorular, bu kazanımlara yönelik eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorular Bloom taksonomisi göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Taksonomide yer alan hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarının her birine ait soru veya sorulara testte dengeli bir biçimde yer vermeye özen gösterilmiştir. Hazırlanan testlerde yer alan çoktan seçmeli sorular EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve ODSGM (Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü) veri tabanında yer alan sorular içerisinden seçilmiştir.

Erişi testlerinin kapsam geçerliğini sağlamak için ise Türkçe eğitimi alanında beş alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Ölçeklerde yer alan maddelerin, uzman görüşleri ile ihtiyaç duyulan olgusal veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada yeterli olup olmadıklarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu noktada kapsam geçerliğinin tespitine yönelik farklı teknikler geliştirilmiştir. Bunlar arasından Lawshe tekniği basitliği ve kullanışlı olması ile bir adım öne çıkmaktadır. Teknikte kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGİ) hesaplanarak elde edilen verilerin nicel verilere dönüştürülmesi amaçlanmaktadır (Yeşilyurt ve Çapraz; 2018). Kapsam geçerlik indeksinin hesaplanabilmesi için her bir maddenin kapsam geçerlik oranının belirlenmesi gerekir. Maddelere ait kapsam geçerlik oranlarının ortalaması da kapsam geçerlik indeksini verir. Kapsam geçerliğinin $\alpha=0,05$ değerinde anlamlı olabilmesi için görüşü alınan kişi sayısı 5 ile 7 arasındaysa kapsam geçerlik indeksinin 0,99 değerinden büyük olması gerekmektedir (Yurdugül, 2005).

Fiilde yapı konusuna ilişkin test maddeleriyle ilgili olarak alan uzmanlarının görüşleri alınarak kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler aşağıdaki gibidir:

Tablo 7. Kazanım Kavrama Testi 1 Aday Maddelerle İlgili KGO ve KGİ Verileri

KAZANIM KAVRAMA TESTİ 1									
(Fiilde Yapı)									
Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	KGO
1	5	0	0	1	11	5	0	0	1
2	5	0	0	1	12	4	0	1	0,6*
3	5	0	0	1	13	5	0	0	1
4	5	0	0	1	14	2	2	1	-0,2*
5	5	0	0	1	15	5	0	0	1
6	5	0	0	1	16	5	0	0	1
7	3	1	1	0,2*	17	5	0	0	1
8	5	0	0	1	18	5	0	0	1
9	5	0	0	1	19	5	0	0	1
10	5	0	0	1	20	5	0	0	1
Görüşü alınan uzman sayısı: 5									
Kapsam geçerlik ölçütü: >0,99									
Kapsam geçerlik indeksi: 1									

Alınan görüşler sonrasında erişim testindeki kapsam geçerlik oranı 0,99'un altında olan * işaretli 7, 12 ve 14 nolu maddeler elenmiştir. Eleme sonrasında kalan maddelerin tümünün kapsam geçerlik indeksi 1 değerindedir. Böylelikle erişim testinin $\alpha=0,05$ değerinde anlamlı olduğu, kapsam geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir ($KG_i > 0,99$).

Ek fiil konusuna ilişkin test maddeleriyle ilgili olarak alan uzmanlarının görüşleri alınarak hesaplanan kapsam geçerlik oranları aşağıdaki gibidir:

Tablo 8. Kazanım Kavrama Testi 2 Aday Maddelerle İlgili KGO ve KGİ Verileri

KAZANIM KAVRAMA TESTİ 2									
(Ek Fiil)									
Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	KGO	Madde	Uygun	Düzeltilmeli	Çıkartılmalı	KGO
1	5	0	0	1	11	5	0	0	1
2	5	0	0	1	12	5	0	0	1
3	5	0	0	1	13	5	0	0	1
4	5	0	0	1	14	5	0	0	1
5	5	0	0	1	15	5	0	0	1
6	5	0	0	1	16	5	0	0	1
7	5	0	0	1	17	5	0	0	1
8	5	0	0	1	18	5	0	0	1
9	4	0	1	0,6*	19	5	0	0	1
10	5	0	0	1	20	3	0	2	0,2*
Görüşü alınan uzman sayısı: 5									
Kapsam geçerlik ölçütü: >0,99									
Kapsam geçerlik indeksi: 1									

Alınan görüşler sonrasında erişti testindeki kapsam geçerlik oranı 0,99'un altında olan * işaretli 9 ve 20 nolu maddeler elenmiştir. Eleme sonrasında kalan

maddelerin tümünün kapsam geçerlik indeksi 1 değerindedir. Böylelikle eriş testinin $\alpha=0,05$ değerinde anlamlı olduğu kapsam geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir ($KGI > 0,99$).

Hazırlanan eriş testlerinin deney ve kontrol grubu dışında olan 7C sınıfı öğrencileriyle pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamayla ölçek sorularının anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun olduğu ve belirlenen sürenin yeterli olduğu görülmüştür.

3.3.2. Eriş Testleri Rubrikleri

Eriş testlerinin hazırlanmasının ardından alan taraması yapıp uzman görüşü alınarak hazırlanan test maddelerinin nasıl puanlanacağına ilişkin araştırmacı tarafından Ek 8 ve Ek 9’da yer alan rubrikler hazırlanmıştır. Sorulara verilecek olan puanlar güçlük düzeyleri göz önünde bulundurularak farklı puanlama yapılmıştır. Her iki eriş testinden alınabilecek en yüksek puan düzeyi 100’dür. Ardından hazırlanan rubrikle ilgili beş alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri incelenerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler hakkında katılımcıların uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesinin hesaplanmasında P (Uyuşum Yüzdesi) = $\frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş ayrılığı})}$ formülü kullanılmıştır (Bakeman ve Gottman, 1997). Yapılan hesaplama sonrası görüş bildirenlerin uyuşum yüzdesi %80 olarak belirlenmiştir. Üzerinde görüş birliği sağlanamayan maddelerin puanlaması ile ilgili görüş bildiren katılımcı ile fikir alışverişinde bulunularak görüş birliği sağlanmış ve rubriğin güvenilirliğine katkıda bulunulmuştur.

Elde edilen verilerin güvenilirliği için araştırmacı dışında iki bağımsız puanlayıcı tarafından puanlama yapılmıştır. Bağımsız puanlayıcılar arasındaki uyum güvenilirliğini hesaplamak için için Krippendorff Alpha katsayısı hesaplanmıştır.

3.3.3. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği

Tutum ölçekleri bir kimsenin belli bir anda ve belli bir konuda ne düşündüğünü ya da ne duyduğunu saptamaya dönük sorulardan oluşur. İnsanların tutumları, soruların ifadelendirilmesi, sıralanmaları ve uygulayıcı etkenlere bağlıdır. Tutumların yoğunluğu çok önemlidir. Kaynak kişiden doğrudan yoğunluğu değerlendirmesi istenebilir. “Bu konuda ne kadar güçlü duygulara sahipsiniz?”, “Bu

iş ne kadar sevdiniz?” gibi. Tutum sorularında spesifikklik çok önemlidir. Bu sorular genellere göre daha geçerli veri sağlarlar (Balcı, 2010).

Çalışmada öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarının tespiti için Özkaya ve Coşkun’a (2018) ait “Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Alanyazın taraması yapıldıktan sonra üç alan uzmanı ve beş eğitim bilimi uzmanından oluşan sekiz kişilik grubun görüşlerine başvurulmuştur. Alınan dönütler ve pilot uygulama sonrasında bazı maddelerde düzeltme yoluna gidilmiştir. “Derse Yönelik Kazanımlar”, “Derse Yönelik Güçlükler” ve “Sınıf İçi Etkileşim” olmak üzere üç boyuttan oluşan yirmi bir maddelik bir ölçektir. Ölçekteki 4, 8, 12, 14, 20 ve 21 nolu maddeler ters madde olarak belirtilmiştir. Ölçek ortaokul öğrencileri için hazırlanmış olup ölçeğin yapı geçerliliğinin belirlenmesi için ölçeği hazırlayanlar tarafından Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri incelenerek binişik madde olduğu veya diğer maddelerle uyumlu olmadığı belirlenen toplam 10 madde ölçekten çıkartılarak 21 maddelik hâliyle ölçek son şeklini almıştır. Bu 21 maddeye tekrardan Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır.

Tablo 9. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi ve Varyans Sonuçları

Maddeler	Faktörler		
	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut
	Derse Yönelik Kazanımlar	Derse Yönelik Güçlükler	Sınıf İçi Etkileşim
M1	.55	.43	.27
M3	.61	.20	-.05
M7	.49	.15	.18
M11	.61	-.10	.10
M13	.52	.05	.29
M15	.53	.34	.19
M16	.74	-.07	-.06
M17	.66	-.02	.27
M18	.62	.37	.14
M19	.62	.19	.21
M4	.22	.67	.02
M8	.31	.66	.07
M12	.23	.73	.13
M14	.11	.71	-.02
M20	-.18	.61	.26

M21	-.06	.51	.04
M2	.12	.08	.74
M5	.08	.00	.61
M6	.26	-.02	.53
M9	.16	.20	.65
M10	.08	.18	.76
Açıklanan Varyans	19,24	15,47	12,93
Açıklanan Toplam Varyans	47,65		

(Özkaya ve Coşkun, 2018, s. 642)

AFA sonucunda “Derse yönelik kazanımlar” boyutunda yer alan 10 maddenin (1, 3, 7, 11, 13, 15, 16, 17, 18 ve 19 nolu maddeler) faktör yük değerlerinin .74 ile .49 arasında olduğu ve bu boyutun varyansının %19,24 olduğu görülmüştür. “Derse Yönelik Güçlükler” boyutunda yer alan 6 maddenin (4, 8, 12, 14, 20 ve 21 nolu maddeler) faktör yük değerlerinin .73 ile .51 arasında yer aldığı ve varyansının %15,47 olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü boyut olan “Sınıf İçi Etkileşim” boyutunda ise faktör yük değerlerinin .76 ile .53 arasında olduğu, varyansın %12,93 olduğu belirlenmiştir. Üç boyutun varyans oranının ise %47,65 olduğu tespit edilmiştir. Çok faktörlü ölçeklerde varyans oranının %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu ifade edilerek ölçeğin açıkladığı varyans oranının yeterli olduğu belirtilmiştir.

Ardından söz konusu AFA ile belirlenen yapının geçerli bir yapı olup olmadığının belirlenmesi için ölçeği geliştirenler tarafından Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

DFA sonucunda χ^2/sd oranı 1.86 ($\chi^2/sd=347.03/186$) olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak RMSEA değeri .07, RMR=.05, SRMR=.07, CFI=.93, IFI=.94 ve NNFI=.93 olarak belirtilerek bu değerlerin iyi uyumu gösterdiği ifade edilmiştir. Bu uyum değerlerine ek olarak maddelerin faktör yük değerlerinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Maddelere ilişkin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri şöyledir:

Tablo 10. Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği Standartlaştırılmış Faktör Yükleri, R^2 , t değerleri

Faktörler	Maddeler	λ_i	R^2	t	p
Derse Yönelik Kazanımlar	M1	.72	.51	11.00	.01
	M3	.56	.31	8.04	
	M7	.51	.26	7.19	
	M11	.47	.22	6.53	
	M13	.50	.25	7.04	
	M15	.63	.40	9.32	
	M16	.52	.27	7.38	
	M17	.61	.38	9.01	
	M18	.71	.50	10.82	
	M19	.66	.43	9.82	
Derse Yönelik Güçlükler	M4	.65	.42	9.48	.01
	M8	.71	.50	10.54	
	M12	.81	.66	12.70	
	M14	.62	.38	8.94	
	M20	.40	.16	5.46	
	M21	.36	.13	4.85	
Sınıf İçi Etkileşim	M2	.64	.42	8.90	.01
	M5	.46	.21	6.09	
	M6	.46	.21	5.97	
	M9	.66	.44	9.15	
	M10	.72	.51	10.07	

(Özkaya ve Coşkun, 2018, s. 644)

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde-toplam korelasyonundan yararlanılmıştır. Ölçeği geliştirenler tarafından ölçeğin tümüne ait güvenirlik kat sayısının $\alpha=.86$ olduğu ifade edilmiştir. Derse yönelik kazanımlar boyutundaki maddelerin madde-toplam korelasyonu .43 ile .73 arasında, derse yönelik güçlükler boyutunda .32 ile .63 arasında, sınıf içi etkileşim boyutunda .35 ile .52 arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının sonucunda ölçeğin, ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarını belirleyebilecek nitelikte bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir (Özkaya ve Coşkun, 2018).

3.3.4. Öğrenci Etkinlik Kâğıtları

Araştırmada öğrencilerin zihin haritası tekniğini uygulamada başarılarını gözlemleyebilmek için zihin haritalarının yer aldığı etkinlik kâğıtları kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin araştırma kapsamındaki kazanımlara ilişkin zihin yapılarının

gözlenmesi de amaçlanmıştır. Bu etkinlik kâğıtları uygulama esnasında kullanılmıştır. Etkinlik kâğıtları 10 haftalık uygulama sürecinde öğrenciler tarafından oluşturulmuş olan ürünlerdir. Süreç sonunda tekniğin öğretiminde kullanılan zihin haritaları da dâhil olmak üzere toplamda her öğrenci 6 tane zihin haritası etkinlik kâğıdı oluşturmuştur. Oluşturulan ürünler tek seferde başlanıp bitirilmiş ürünler değildir. Bu zihin haritasının temel prensiplerine de uygun değildir. Öğrenciler süreç içerisinde zihin haritalarını yapmaya başladıktan sonra etkinlik kâğıtlarını evlerine götürmüşler, eklemeler yaparak zihin haritalarını zenginleştirmişler, tekniğin öğretiminde belirtilen sıklıklara göre tekrar etmişlerdir. Ek fiil ve fiilde yapı konusuna ilişkin hazırlanan zihin haritalarına ait etkinlik kâğıtları dörder haftalık bir süreçte tamamlanmıştır. Öğrenmenin anlamlı parçalara bölünerek verilmesi prensibine uygun olarak konunun işlenmesi dört haftalık sürece yayıldığı için zihin haritalarının tamamlanması da dörder hafta sürmüştür. Öğrenciler başlamış oldukları zihin haritalarını evlerinde geliştirip, zenginleştirip, tekrar ederek sonraki haftalarda uygulamanın yapılacağı derslere yanlarında getirmişlerdir. Ulaştıkları bilgileri zihin haritalarına ders esnasında ekleyerek geliştirmiş ve sonraki haftalarda da konunun bitimine kadar diğer eklemeleri yaparak ürünü tamamlamışlardır.

3.3.5. Araştırmacı Günlüğü

Nitel araştırmalarda kullanılan araştırmacı günlüğü, yapılan çalışmanın süreci hakkında detaylı veri toplamak, yaşanan güçlükleri tespit etmek, bunların çözümü için neler yapıldığına ilişkin veri toplamak için kullanılan bir veri toplama aracıdır. Bu yolla elde edilen ham veriler düzenli bir şekilde kaydedilip işlenerek yapılan araştırmaya katkı sunmaktadır. Araştırmacı günlüğünde araştırmacı, yaptığı çalışmaya ilişkin başkalarıyla olan diyaloglarını kaydetmenin yanı sıra kendi duygu ve düşüncelerini de yazılı olarak kaydedebilmektedir. Böylelikle “Araştırmacının çalışma esnasında almış olduğu kararlar nelerdir?”, “Bu kararlar neye dayanılarak alınmıştır?” gibi sorular hakkında kapsamlı bilgi de sunulmuş olunur (Ersoy, 2015; Spaulding, Voegtle ve Lodico, 2006). Araştırmalarda uygulamayı yaparken bir yandan da günlüğün yazılması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Uygulama esnasında bir yandan not almak dikkatin dağılmasına, önemli noktaların gözden kaçmasına neden olabilir. Bu gibi durumlarda amaca hizmet ettiği sürece ses kayıt veya video kayıt cihazlarından yararlanılabilmektedir. Çünkü bu araçlarla yapılacak kayıtlarda gözlenmek istenen olgu tüm ayrıntılarıyla kaydedilebilmektedir (Karasar,

2012). Araştırmada uygulama esnasında öğrencilerin bilgisi dâhilinde izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Bu yolla elde edilen veriler düzenli olarak yazıya aktarılmıştır.

Verilerin yorumlanarak kaydedilmesi tarafsızlığa ve yorumların bir örnek olmasına zarar verebilir. Ayrıca araştırmacının bakış açısında sapmaya veya değişimlere uğrayabilmesi de bir diğer tehliktir. Bu nedenle verilerin tamamı toplandıktan sonra yorum yapmak gerekmektedir (Karasar, 2012). Ulaşılan veriler araştırmacı tarafından yorumlanarak bulgular kısmında paylaşılmıştır.

3.3.6. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Odak grup çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu form aracılığıyla öğrencilerin zihin haritası tekniğine ve dil bilgisi dersine yönelik tutum ve düşünceleri hakkında daha derin bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim bilimlerinde genellikle görüşmenin üç türü kullanılmaktadır. Bunlar yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının araştırmaya katılan her bir kişiye aynı soruları aynı sıra ve aynı biçimler ve sözcüklerle sorduğu görüşme türüdür. Yanıtlar kapalı uçludur. Yapılandırılmamış görüşmeler ise doğal akış içinde herhangi bir görüşme protokolü olmaksızın yapılan görüşme biçimidir. Görüşme kısmen söyleşi havasına da bürünebilmektedir. Araştırmada tercih edilen tür olan üçüncü görüşme türü ise yarı yapılandırılmış görüşmedir (Karasar, 2012; Türnüklü, 2000).

Yarı yapılandırılmış görüşme her iki görüşme türünün katı yanlarından sıyrılmış bir görüşme türü olarak karşımıza çıkar. Bu görüşme türünde sorular önceden belirlidir. Ancak cevaplar açık uçludur. Verilen cevaplarda yanıtlayıcının cevabını açıklaması, ayrıntılandırması istenebilir. Bu yönüyle yapılandırılmış görüşme formuna göre daha esnektir. Soruların ise doğaçlama değil de öncesinde hazırlanmış bir protokol çerçevesinde sorulması ise yapılandırılmamış görüşmelerdeki veri analizinde yaşanan sıkıntıların önüne geçmektedir. Öncesinde hazırlanan görüşme formu sayesinde daha sistematik veriler sunar ve karşılaştırma imkânı tanır (Türnüklü, 2000).

Görüşmede kullanılacak olan soruların kapsam ve görünüş geçerliği için 3 alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüş birliği olmayan sorular elenerek formun son hâli oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubu dışındaki 7C sınıfı öğrencileri içerisinde rastgele seçilen 5 öğrenciyle odak grup çalışmasının pilot uygulaması yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamasıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların net ve anlaşılabilir olduğu görülmüştür. Ayrıca görüşme için belirlenen sürenin yeterli olacağına karar verilmiştir.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Çalışmanın uygulama aşaması haftada ikişer ders saati olmak üzere toplam 10 haftadır. Uygulama öncesinde öğrencilere tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama günlük planlar doğrultusunda yapılmıştır.

Uygulama sürecinde ilk iki hafta tekniğin öğretimine ve örnek uygulamalara ayrılmıştır. Ardından öğrencilere öntest amacıyla “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımına ilişkin bilgi düzeyini ölçmek için öntest yapılmıştır. Öntest sonrasında belirlenen kazanıma yönelik deney grubunda hazırlanan günlük planlar doğrultusunda zihin haritası tekniğiyle; kontrol grubunda ise anlatım yöntemi kullanılarak ders kitabındaki etkinlikler aracılığıyla, sırayla dört haftalık uygulama, sontest ve kalıcılık testi yapılmıştır. Bu süreç “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019, s. 46) kazanımı için de aynı sırayla tekrar edilmiştir. Uygulama öncesinde kullanılan dil bilgisine yönelik tutum ölçeği de sontest amaçlı tekrarlanarak tutumda farklılaşmanın olup olmadığı gözlenmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Odak grup çalışmasında 8 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Odak grup çalışmasında ideal katılımcı sayısı hakkındaki farklı görüşler olsa da katılımcı sayısının 4’ten az olmaması ve 12’den fazla olmaması noktasında ortak fikir vardır (Barnett’ten aktaran Balcı, 2010). Bu nedenle tekniğin başarısı hakkında daha derin bilgi edinmek için odak grup görüşmesi, sontest başarılarında en yüksek sonuçları elde eden 8 kişi ile yapılmıştır.

Belirlenmiş olan saatte toplantı yerinde katılımcılarla bir araya gelinmiştir. Araştırmacı katılımcılara geldikleri için teşekkür etmiştir. Katılımcılar daire şeklinde hazırlanmış olan oturma yerlerine buyur edilmiştir. Ardından yapılacak olan görüşmenin süresi, amacı, hangi çalışmada kullanılacağı hakkında katılımcılar bilgilendirilmiştir. Görüşmede verilerin kaydını tutmak için ses kaydının yapılacağı

katılımcılara bildirilmiş ve onayları alınmıştır. Katılımcılar tarafından verilen cevapların gizliliği hakkında bilgilendirme yapılmış, verilerin başkalarıyla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca dileyen katılımcıların görüşmeyi diledikleri noktada sonlandırabilecekleri belirtilmiştir.

Gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra hem görüşmeye giriş yapmak hem de katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak için kendilerini tanıttıkları kısa bir bilgilendirme yapmaları istenmiştir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme soruları cevaplanırken bir yandan da katılımcıların birbirleri ile etkileşimde bulunmalarına özen gösterilmiştir. Katılımcıların kendi görüşleri aralarındaki farklılıkları tartışmaları özendirilmiştir.

3.4.3. Araştırmanın Planlanması

Araştırmanın planlaması sırasıyla aşağıdaki görselde gösterildiği gibi yapılmıştır:



Şekil 16. Bilimsel Araştırma Süreci (Büyüköztürk vd., 2012, s. 24)

Araştırmanın uygulama aşaması için haftada iki ders saati olmak üzere 10 haftalık bir süreç belirlenmiştir. Bu 10 haftalık süre boyunca hazırlanan günlük

planlar doğrultusunda belirlenen dil bilgisi konuları zihin haritası tekniğiyle işlenmiştir. Uygulamanın ilk iki haftası zihin haritası tekniğinin öğretimine ayrılmıştır. İlk hafta tekniğin tanıtımı yapılmış ve ardından öğrencilere boş bir zihin haritası şablonu dağıtılarak araştırmacı rehberliğinde öğrencilerle birlikte verilen kavramların birbiriyle ilişkilendirildiği bir zihin haritası yapılmıştır. İkinci haftasında öğrencilere “Sol Ayağım” adlı metin dağıtılarak metnin okunduktan sonra zihin haritasının çıkarılması istenmiştir. Araştırmanın 3, 4, 5 ve 6. haftasında “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019, s. 46) kazanımına yönelik hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. 7, 8, 9 ve 10. haftada ise “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımına yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Uygulama öncesinde ve 10. hafta sonrasında deney ve kontrol gruplarına dil bilgisi tutum ölçeği uygulanmıştır. 3. hafta uygulama öncesinde ek fiil konusuna ait erişim testi öntest amacıyla uygulanmıştır. 6. hafta sonrasında aynı test sontest amacıyla ve 21 gün sonra da kalıcılık testi amacıyla tekrar uygulanmıştır. 7. hafta uygulama öncesinde fiilde yapı erişim testi öntest amacıyla uygulanmıştır. Aynı test 10.haftanın sonunda sontest olarak ve 21 gün sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Etkinliklerin, öntest, sontest, kalıcılık testlerinin, odak grup çalışmasının yapıldığı tarihler aşağıdaki gibidir:

Tablo 11. Uygulama Takvimi

Hafta	Faaliyet	Tarih	Süre
1	Dil bilgisine yönelik tutum ölçeğinin uygulanması	10/01/2022	1 Ders Saati
1	1 Nolu Etkinlik	10/01/2022	2 Ders Saati
2	2 Nolu Etkinlik	17/01/2022	2 Ders Saati
3	Öntest amaçlı “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımına yönelik Kazanım Kavrama Testinin Uygulanması	07/02/2022	1 Ders Saati

3	7 Nolu Etkinlik	07/02/2022	2 Ders Saati
4	8 Nolu Etkinlik	14/02/2022	2 Ders Saati
5	9 Nolu Etkinlik	21/02/2022	2 Ders Saati
6	10 Nolu Etkinlik	28/02/2022	2 Ders Saati
6	Sontest amaçlı “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımına yönelik Kazanım Kavrama Testinin Uygulanması	28/02/2022	1 Ders Saati
7	Öntest amaçlı “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” kazanımına yönelik Kazanım Kavrama Testinin Uygulanması	07/03/2022	1 Ders Saati
7	3 Nolu Etkinlik	07/03/2022	2 Ders Saati
8	4 Nolu Etkinlik	14/03/2022	2 Ders Saati
9	5 Nolu Etkinlik	21/03/2022	2 Ders Saati
9	Kalıcılık uygulaması amaçlı “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımına yönelik Kazanım Kavrama Testinin Uygulanması	21/03/2022	1 Ders Saati
10	6 Nolu Etkinlik	28/03/2022	2 Ders

			Saati
10	Sontest amaçlı “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” kazanımına yönelik Kazanım Kavrama Testinin Uygulanması	28/03/2022	1 Ders Saati
11	Dil bilgisine yönelik tutum ölçeğinin uygulanması	04/04/2022	1 Ders Saati
11	Odak grup çalışması	04/04/2022	2 Ders Saati
12	Kalıcılık uygulaması	25/04/2022	1 Ders Saati
	TOPLAM	12 Hafta	30 Ders Saati

7. Sınıf Türkçe dersi yıllık planında ek fiil konusunun fiilde yapı konusundan daha önde yer alması nedeniyle ilk iki etkinliğin tamamlanmasının ardından ek fiil konusuna ait 7, 8, 9 ve 10 nolu etkinlikler uygulanmıştır. Ardından da fiilde yapı konusuna ait 3, 4, 5 ve 6 nolu etkinlikler yapılarak uygulama süreci tamamlanmıştır.

3.4.4. Etkinlik Planlarının Hazırlanması

Araştırmada günlük planların ve erişim testlerinin hangi kazanımları edindirmeye yönelik olarak yapılacağına karar vermek için Topal ve Çifci (2021)’nin “Türkçe Dersi 7. Sınıf Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Güçlük Düzeyi” adlı çalışmasından yararlanılmıştır. Nicel araştırmalardan tarama desenine ait bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Hazırlanan anket aracılığıyla katılımcılardan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarının her birinde edindirmekte en çok güçlük yaşadıkları 3 kazanımı güçlük yaşama düzeylerine göre sıralamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 7. Sınıf Türkçe dersinde en çok güçlük yaşadıkları kazanımların şunlar olduğu tespit edilmiştir:

Tablo 12. 7.Sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarının Güçlük Düzeyi

	Kazanım	f	%
Dinleme/ İzleme	Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	58	19,3
	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.	40	13,3
	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	38	12,6
Okuma	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	32	21,3
	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	30	20
	Metnin içeriğini yorumlar.	22	14,6
Konuşma	Hazırlıksız konuşma yapar.	88	29,3
	Konuşma stratejilerini uygular.	76	25,3
	Hazırlıklı konuşma yapar.	54	18
Yazma	Bilgilendirici metin yazar.	64	21,3
	Yazdıklarını düzenler.	34	11,3
	Şiir yazar.	32	10,6
Dil Bilgisi	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	62	20,6
	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.		
	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	58	38
		19,3	12,6

(Topal ve Çifci, 2021)

Çalışmamızda uzman görüşü alınarak frekanslarda yoğunluk ilk iki kazanımda olduğu için araştırmanın kapsamının sınırlı tutulması adına günlük

planların ve erişim testlerinin 2 kazanımla sınırlandırılması kararlaştırılmıştır. Çalışmanın bir yanıyla da Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları bu güçlükleri gidermelerine yardımcı olması için etkinliklerin dil bilgisinde 7.sınıf düzeyinde en çok zorlanılan ilk iki kazanım olan “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” ve “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımlarını edindirmeye yönelik olmasına karar verilmiştir.

Belirlenen kazanımları edindirmeye yönelik günlük planlar, alanla ilgili alanyazın taranarak ve alandaki örnekler incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Planlar 5E yapılandırmacı öğretim modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımda sıkça kullanılan bir öğretim modeli olan 5E modeli beş aşamadan oluşan bir süreç olarak tasarlanmıştır. Modelin isminde yer alan “E” harfi bu beş basamağın her birinin İngilizcede “E” harfiyle başlıyor olduğundan almıştır. Bu aşamalar sırasıyla giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme, değerlendirmedir. Öğrencinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak bilgiyi inşa etmesini sağlayan bu modelin giriş aşaması, öğrencinin ilgi ve dikkatinin çekildiği aşamadır. Bu esnada dikkat çekici ve merak uyandırıcı sorular sormak oldukça kullanışlı bir yoldur. Keşfetme aşaması öğrencinin ön bilgilerini kullandığı, soru sorduğu, yeni fikirler ürettiği, bilgiyi keşfettiği kısımdır. Açıklama kısmında öğrencilerin keşfettikleri bilgileri tartışmaları için uygun ortam oluşturulur. Öğrenciler konuyla ilgili düşüncelerini açıklarlar. Anlam kurmaya katkıda bulunulur. Derinleştirme bölümünden öğrenci keşfettiklerini farklı problemler üzerinde uygular. Öğrenci edindiği yeni deneyimler aracılığıyla daha derin bir anlayış, beceri geliştirir. Son aşama olan değerlendirme kısmı öğrencinin hedefe ulaşma düzeyleri hakkında değerlendirme imkânı tanır. Süreç odaklı bir değerlendirme yapısıdır. Değerlendirmede portfolyo, öz değerlendirme, öğretmen gözlemi kullanılabilir (Özdemir ve Balkan, 2017). Günlük planlarda kullanılan zihin haritası çizimleri ise zihin haritası oluşturma programı olan Coggle kullanılarak hazırlanmıştır. Coggle zihin haritası oluşturmak için kullanılan bir web uygulamasıdır. Uygulama zihin haritası aracılığıyla karmaşık bilgileri daha iyi anlamayı ve verimli çalışmaya katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Coggle, t.y.). Hazırlanan etkinlik planlarının geçerliği için 3 alan uzmanı ve 2 Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan etkinlikleri inceleyerek “Uygulanabilir” veya “Uygulanamaz” şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Uzman ve alan öğretmenlerinden gelen görüşler incelenerek

görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kodlar belirlenmiş ve uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda hazırlanan etkinliklerin uyuşum yüzdesi %80 olarak hesaplanmıştır. Güvenilir bir yüzde olduğu hâlde görüş birliği olmayan maddeler hakkında görüş birliği sağlama amaçlı görüşleri alınan uzman ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, geçerliği arttırmak için gerekli düzeltmeler yapılarak planlar uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Uygulama öncesinde başka bir okulda rastgele belirlenen 7.sınıf düzeyinde bir şube ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda etkinliklerin uygulanabilir olduğu tespit edilmiştir.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntem olarak yüzde ve ortalama kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan öntest, son test, kalıcılık testi ve tutum ölçeği verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için toplam puanları üzerinden Shapiro- Wilk Testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilk Testi verilerin normallik varsayımının incelenmesinde kullanılan bir testtir. Ahad, Yin, Othman ve Yacoob (2011), örneklem sayısı fazla olmadığında Shapiro-Wilk Testini kullanmanın daha güçlü sonuçlar elde edilmesini sağladığını ifade etmektedir. Bu nedenle hem deney hem de kontrol grubunda yer alan katılımcı sayılarının otuzar kişiden az olması sebebiyle bu testin kullanılmasına karar verilmiştir. Test sonrasında verilerin normal dağıldığı durumlar için parametrik testler, normal dağılmadığı durumlar için parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Parametrik testler sıklıkla T testi ve F Testi için varsayımların sınanmasında kullanılır. Bir parametrik test ile elde edilen sonuçların anlamlı olabilmesi testin varsayımlara uygun olması ile ilişkilidir. Parametrik olmayan testler ise örneklemin alınmış olduğu evrenin parametreleri hakkında şartların belirlenmediği bir test olarak karşımıza çıkar. Parametrik olmayan testlerde sıklıkla yer alan değişkenin sürekli olması, gözlemlerin birbirinden bağımsız olması gibi varsayımlar parametrik testlere göre daha zayıftır. Ayrıca parametrik testlerdeki kuvvetli ölçme tekniklerine duyulan ihtiyaç parametrik olmayan testlerde bulunmamaktadır (Balcı, 2010).

Normallik testi sonrasında verilerin normal dağıldığı ve normal dağılmadığı durumlar için farklı analizler uygulanmıştır. Verilerin normal dağıldığı, fiilde yapı deney ve kontrol grubu sontest toplam puanlarının analizinde Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. İki ortalama, oran veya korelasyon katsayıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için, tek bir ortalama oran ya da korelasyon katsayısının belli bir evren değerden anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine karar vermede T Testi kullanılır (Balcı, 2010; Karasar, 2012). T Testi türlerinden olan Bağımsız Örneklem T Testi iki grubun ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını gösterir. Örneğin, yapılan bir araştırmada öğrencilerin liderlik özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için verilerin analizinde bu test kullanılabilir (Cansoy ve Türkoğlu, 2019).

Verilerin normal dağıldığı ek fiil deney grubu öntest-sontest toplam puanlarının analizinde Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır. Eşleştirilmiş (Bağımlı) Örneklem T Testi aynı gruba ait iki farklı ölçümden elde edilen puanların karşılaştırıldığı bir test türüdür. Örneğin, belirlenen bir öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini araştırmada bu test kullanılabilir. Bu test türünde öntest ve sontest sınavları yapılır. Bu sınav sonuçları doğrultusunda da yorumlarda bulunulur (Cansoy ve Türkoğlu, 2019). Benzer şekilde ek fiil deney grubu sontest-kalıcılık testi puanlarının analizinde; fiilde yapı kontrol grubu öntest, sontest toplam puanlarının analizinde; fiilde yapı deney grubu sontest-kalıcılık testi puanlarının analizinde; fiilde yapı kontrol grubu sontest-kalıcılık testi puanlarının analizinde Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Verilerin normal dağılmadığı ek fiil kontrol grubu öntest-sontest toplam puanlarının analizinde Wilcoxon-İşaretli-Sıralama Testi kullanılmıştır. “Wilcoxon-İşaretli-Sıralama Testi ilişkili iki örneklem puanlarının dağılımlarının birbirlerinden manidar bir farklılık gösterip göstermediğini test etmede kullanılır” (Balcı, 2010, s. 259). Benzer bir biçimde ek fiil kontrol grubu sontest-kalıcılık testi toplam puanlarının analizinde ve fiilde yapı deney grubu öntest-sontest toplam puanlarının analizinde Wilcoxon Testi kullanılmıştır.

Ek fiil konusunda deney ve kontrol gruplarının öntest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U Testi, t-testinin parametrik olmayan bir alternatifidir ve iki bağımsız örneklem ölçümlerinin dağılımlarının birbirinden anlamlı düzeyde

bir farklılık gösterip göstermediğini kararlaştırma imkânı verir. Bu test genelde t-testinin örneklem varyanslarının homojenlik sayıltısının ihlal edilmesi durumunda uygulanır (Balcı, 2010). Benzer şekilde verilerin normal dağılmadığı ek fiil deney ve kontrol grubu son test toplam puanları analizinde; fiilde yapı deney ve kontrol grubu ön test toplam puanlarının analizinde Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tutum ölçeği verilerinin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Veriler programa aktarılırken ölçeğin 4, 8, 12, 14, 20 ve 21 nolu ters maddeleri, ters kodlanmıştır. Shapiro-Wilk Testi sonucunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçek verilerinin normal dağıldığı görülerek verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Deney-kontrol grubu ön test toplam puanlarının analizi ve deney-kontrol grubu son test toplam puanlarının analizi için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır.

Tutum ölçeğinde deney grubu ön test-son test toplam puanlarının analizi ve kontrol grubu ön test-son test puanlarının analizi için Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Odak grup çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sonrası deney grubu öğrencileri içerisinde belirlenen 8 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmenin öğrencilerin bilgisi ve izniyle araştırmacı tarafından ses kaydı alınmıştır. Alınan ses kaydı araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve Word programıyla yazıya aktarılmıştır. Görüşme kayıtlarının çözümlemesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. İçerik analizi özellikle sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan en önemli tekniklerden biridir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. İçerik analizi metin ya da metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yöneliktir. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler, metinlerdeki mesajla ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk vd., 2012; Erişti Bedir, Kuzu, Kabakçı Yurdakul, Akbulut ve Kurt, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2006).

Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplardan yola çıkılarak alıntılar ve kodlamalar yapılmıştır. Sonrasında bulgu ve kodlamalar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Hazırlanan erişim testlerinin iç tutarlılığa yönelik güvenilirliğini tespit etmek için eş değer yarılar yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde testin iki eş yarısından (paralel) elde edilen puanlar arasındaki korelasyon incelenir. Böylelikle testin tamamına yönelik güvenilirlik hesaplanır (Büyüköztürk vd., 2012). Korelasyonun hesaplanması için Spearman-Brown formülü kullanılmıştır. Bu formülde bir testin güvenilirliği için alt sınır 0.70'tir (Özer Özkan ve Turan, 2019). Yapılan analiz sonucunda ek fiil erişim testinin güvenilirlik katsayısı 0,82; fiilde yapı erişim testinin güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak hesaplanmıştır. Her iki erişim testi için de hesaplanan güvenilirlik katsayılarının 0,70'den fazla olduğu ve iç tutarlılığı sağladığı görülmektedir.

Erişim testlerinin kapsam geçerliğini sağlamak için ise Türkçe eğitimi alanında beş alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşlerin değerlendirilmesinde Lawshe tekniği kullanılmıştır. Kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için test maddelerinden kapsam geçerlik indeksi 0,99'un altında olan maddeler elenmiştir. Kalan maddelerin kapsam geçerlik indeksi 1 değerinde olduğu için testin $\alpha=0,05$ değerinde anlamlı olduğu, kapsam geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir ($KGI > 0,99$).

Öntest, sontest ve kalıcılık testlerinin değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan rubrikler kullanılmıştır. Oluşturulan rubrikler Türkçe eğitimi alanında üç uzmanın görüşüne başvurularak gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra son şeklini almıştır. Öğrencilere ait kazanım kavrama testleri bu rubrikler doğrultusunda iki alan uzmanına puanlatılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik için Krippendorff Alfa istatistiği hesaplanmıştır. Krippendorff Alfa bağımsız puanlayıcılar arasındaki uyumu tespit etmek için kullanılan bir istatistiktir. Puanlayıcı sayısından diğer istatistiklere oranla daha az etkilenmektedir. Bu istatistik iki veya daha fazla bağımsız puanlayıcının bulunduğu durumlarda kullanılabilen ve farklı veri tiplerine uygulanabilmektedir (Bıkmaz Bilgen ve Doğan, 2017). Yapılan analizle Krippendorff Alfa katsayısının $\alpha=1$ düzeyinde olduğu ve puanlayıcılar arasında uyum güvenilirliğini sağladığı belirlenmiştir. Puanlamanın rubrikler doğrultusunda yapılmış

olması ve testlerde yer alan eşleştirme, boşluk doldurma, çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların yoruma açık olmaması nedeniyle bağımsız puanlayıcılar arasında farklılaşma yaşanmadığı görülmüştür.

Uygulanan tutum ölçeğinin iç tutarlık güvenirliğini tespit etmek için Cronbach Alpha analizi kullanılmıştır. Kuder Richardson formüllerinden türetilmiş olan Cronbach Alpha, verilerin derecelendirme ölçeğinden elde edildiği durumlarda yaygın olarak kullanılan bir iç tutarlık güvenirliğini hesaplama yöntemidir. Tek uygulamaya dayalı bu yöntemde testte yer almış olan her bir maddenin diğer maddelerle ilişkisinin katsayısı hesaplanır. Katsayının hesaplanmasında testte yer alan maddelerin varyans toplam puanları, testin varyansına bölünür. Böylelikle test maddelerinin testin bütünüyle ne kadar uyumlu olduğu belirlenir. Bu hesaplama sonrasında 0.00 ile 1.00 arasında değişen korelasyon katsayı değeri elde edilir. Elde edilen korelasyonun yüksekliği test maddelerinin birbiri ile uyumlu olduğunu gösterir (Balcı, 2010; Büyüköztürk vd., 2012; Özer Özkan ve Turan, 2019).Yapılan analiz sonrasında testin iç tutarlılık güvenirlik katsayısının $\alpha=,878$ olduğu ve iç tutarlılığı sağladığı görülmüştür.

Odak grup çalışmasında temaların belirlenmesi için iki alan uzmanı tarafından kodlama yapılmıştır. Uyum sağlanan kodlamalar belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Sonrasında bu bulgu ve kodlamalar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

4.BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Dil bilgisi öğretiminde zihin haritası tekniğinin kullanımının başarıya, öğrenmenin kalıcılığına ve tutuma etkisini inceleyen bu araştırmada elde edilen bulgular alt problemlere uygun olarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu kısımda “Deney ve kontrol gruplarının ek fiil öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Uygulama öncesinde ek fiil konusuna ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanmış olan eriş testini uygulanarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest toplam puanlarının benzer olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Gruplar	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Erkek	Kız	Erkek	Kız
Frekans (f)	11	13	13	11
Yüzde (%)	45,8	54,2	54,2	45,8
Toplam	24		24	

Araştırmaya toplam 48 öğrenci katılmıştır. Katılan öğrencilerin 24’ü (%50) deney grubunda 24’ü (%50) kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin %45,8’i (11) erkek, %54,2’si (13) kızdır. Kontrol grubunun %54,2’si (13) erkek, %45,8’i (11) kızdır. Araştırmada, kendiliğinden oluşmuş doğal gruplar kullanılmıştır.

Çalışmada ek fiil konusunda elde edilen verilere ilişkin hangi analiz yöntemlerinin kullanılacağı belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin otuzar kişinin altında olması sebebiyle Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır.

Tablo 14. Ek Fiil Deney ve Kontrol Grubu Öntest Toplam Puanları Shapiro-Wilk Testi

		Statistic	df	Sig.	Skewness	Kurtosis
Deney	Öntest	,940	24	,166	,229	-1,216
	Sontest	,968	24	,614	-,527	-,050
	Kalıcılık	,968	24	,622	-,535	,074
Kontrol	Öntest	,803	24	,000	1,825	3,349
	Sontest	,801	24	,000	1,601	2,082
	Kalıcılık	,855	24	,003	1,262	,814

Normallik analizi incelendiğinde deney grubu öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarının normal dağıldığı ($p > .05$) görülmüştür. Kontrol grubunun öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanları incelendiğinde normal dağılmadığı ($p < .05$) görülmüştür. Bu nedenle uzman görüşüne başvurularak her iki veri grubunun da normal dağıldığı 3. ve 6. alt probleme yönelik verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Veri gruplarından birinin veya her ikisinin de normal dağılmadığı 2, 4, 5 ve 7. alt probleme yönelik verilerin analizinde ise nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 15. Ek Fiil Deney ve Kontrol Grubu Öntest Toplam Puanları Mann-Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	Grup Ort.	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney	24	14,25	23,48	563,50	-,506	263,500	,613
Kontrol	24	18,87	25,52	612,50			
Toplam	48						

Mann-Whitney U Testi sonucunda deney ve kontrol grubunun önteste ilişkin almış oldukları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülememiştir

($U=263,500$, $p>.05$). Bu sayede deney ve kontrol gruplarının birbirine denk gruplar olduğu, uygulama öncesinde hazırbulunuşluk düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir. Deney grubundaki katılımcıların öntest puanlarının ortalaması $\bar{X}=14,25$; kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanlarının ortalaması ise $\bar{X}=18,87$ 'dir.

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “Deney grubunun ek fiil öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problem cümlesine yanıt aranmıştır. Uygulama sonrasında ek fiil konusuna ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanmış olan eriş testli sontest olarak uygulanmıştır. Bu yolla deney grubu öğrencilerinin öntest toplam puanları ile sontest toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası uygulanan eriş testleri toplam puanlarının analiz edilmesiyle aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 16. Ek Fiil Deney Grubu ÖnTest-SonTest Toplam Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

	N	$\bar{X}$	ss.	t	df	p
Öntest	24	49,0833	8,53764			
Deney				-13,752	23	,000
Grubu						
Sontest	24	57,5833	19,90776			

Ek fiil konusunun öğretiminde zihin haritası tekniğinin kullanılmasının deney grubu öğrencilerinin başarılarının artışında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmek için Eşleştirilmiş Örneklem T Testi uygulanmıştır. Test sonucunda ek fiil konusuna ilişkin deney grubuna uygulanan öntest ile sontest puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür ($t=-13,752$, $p<.05$).

Eşleştirilmiş Örneklem T Testi sonuçları incelendiğinde, ek fiil öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmanın başarıyı arttırdığı görülmektedir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Çalışmanın üçüncü alt problem cümlesi “Kontrol grubunun ek fiil öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt

aranmıştır. Kontrol grubunda “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019, s. 46) kazanımını edindirmek amacıyla düz anlatım yöntemiyle ders işlendikten ve ders kitabında yer alan etkinlikler yapıldıktan sonra sontest amacıyla erişim testi öğrencilere uygulanmıştır. Bu yolla konunun işlenmesi öncesinde uygulanan öntest ile sonrasında uygulanan sontest verileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 17. Ek Fiil Kontrol Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Wilcoxon Testi Değerleri

Öntest- Sontest	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplam	Öntest Ort.	Sontest Ort.	Z	p
Negatif Sıra	7	8,07	56,50				
Pozitif Sıra	17	14,32	243,50	18,87	24,45	-2,675	,007
Eşit	0	-	-				
Toplam	24						

Ek fiil konusunun düz anlatım yöntemiyle işlendiği kontrol grubunda öntest ile sontest puanları arasında fark incelendiğinde kontrol grubunda da başarı düzeyinde bir miktar artış olduğu görülmüştür ($Z=-2,675$, $p<.05$).

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında dördüncü alt problemi cümlesi “Deney ve kontrol gruplarının ek fiil sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının sontest toplam puanlarını birbiriyle kıyaslamak için Mann-Whitney U Testine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonrasında zihin haritası tekniği kullanılarak dersin işlendiği deney grubu ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında öğrenme düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular şunlardır:

Tablo 18. Ek Fiil Deney ve Kontrol Grubu Sontest Toplam Puanları Mann-Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	Grup Ort.	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney	24	63,66	34,27	822,50			
Kontrol	24	24,45	14,73	353,50	-4,840	53,500	,000
Toplam	48						

Deney grubu ile kontrol grubuna ait sontest puanları arasındaki farka ilişkin Mann-Whitney U testi değerleri incelendiğinde başlangıçta denk olan deney ve kontrol grubunun sontest toplam puanlarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin grup ortalaması $\bar{X}=63,66$ iken kontrol grubu öğrencilerinin $\bar{X}=24,45$ 'dir ($U=53,500$, $p<.05$).

Elde edilen bu veriler, ek fiil konusunda başarıyı arttırmada zihin haritası tekniğiyle yapılan öğretimin, geleneksel öğretim yöntemi olan düz anlatımdan anlamlı bir şekilde daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarının grup ortalamasının kontrol grubu öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olması, zihin haritası tekniğiyle öğrenim gören öğrencilerin “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019, s. 46) kazanımını edinmede kontrol grubuna göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Bu da ek fiil öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmanın başarıyı arttırdığını göstermektedir.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde beşinci alt problem cümlesi “Deney grubunun ek fiil sontest ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ek fiil konusunun işlenirken zihin haritası tekniğini kullanmanın öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını incelemek için sontest uygulamasından 21 gün sonra kalıcılık testi amaçlı aynı test tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonrasında elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 19. Ek Fiil Deney Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

	N	$\bar{X}$	ss.	t	df	p
Sontest	24	63,66	19,90776			
				,624	23	,539
Kalıcılık	24	63,50	19,72859			

Zihin haritası tekniğiyle yapılan öğretimin kalıcılığa etkisinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla Eşleştirilmiş Örneklem T Testi uygulanmıştır. Ek fiile ilişkin sontest uygulaması yapıldıktan 21 gün sonra öğrencilere aynı test tekrar uygulanmıştır. Bu testten elde edilen puanlar kalıcılık testi puanı olarak kullanılmıştır. Analiz verileri sonucunda sontest puanları ile kalıcılık testi puanları arasında bir miktar farklılık oluşsa da aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=,624$, $p>.05$). Öğrencilerin sontest ortalamalarının $\bar{X}=63,66$; kalıcılık testi ortalamalarının $\bar{X}=63,50$ olduğu tespit edilmiştir.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde altıncı alt problem cümlesi "Kontrol grubunun ek fiil sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Kontrol grubunda kullanılan düz anlatım yönteminin ve ders etkinliklerinin ek fiil konusunda öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığı incelemek için deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da sontest uygulamasından 21 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 20. Ek Fiil Kontrol Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Toplam Puanları Wilcoxon Testi Değerleri

Sontest- Kalıcılık Testi	N	Sıra Ortalama	Sıra Toplamı	Sontest Ort.	Kalıcılık Testi	Z	p
Negatif Sıra	10	6,25	62,50				
Pozitif Sıra	1	3,50	3,50	24,45	22,08	-2,631	,009
Eşit	13	-	-				
Toplam	24						

Kontrol grubu öğrencilerine uygulanan sontest ile kalıcılık testi puanları analiz edildiğinde aralarında negatif yönde anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($Z=-2,631$, $p<.05$). Öğrencilerin sontest toplam puan ortalaması $\bar{X}=24,45$ iken kalıcılık testi toplam puan ortalaması $\bar{X}=22,08$ 'dir. 10 öğrencinin puanı negatif yönde, 1 öğrencinin pozitif yönde değiştiği, 13 öğrencinin ise puanlarının değişmediği tespit edilmiştir.

Veriler incelendiğinde ek fiil öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmanın düz anlatım yöntemine kıyasla öğrenmenin kalıcılığına olumlu yönde katkı sağladığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grubunun ek fiil öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarının ortalamaları şu şekildedir:

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubu Ek Fiil Öntest, Sontest, Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Ortalamaları

	Öntest ($\bar{X}$)	Sontest ($\bar{X}$)	Kalıcılık Testi ($\bar{X}$)
Deney	14,24	63,66	63,50
Kontrol	18,87	24,45	22,08

4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde yedinci alt problem cümlesi “Deney ve kontrol gruplarının fiilde yapı öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Fiilde yapı konusuna ilişkin elde edilen verilerin hangi yöntemler kullanılarak analiz edileceğinin belirlenmesi için normallik testi yapılmıştır. Normallik testi için ek fiil konusunda olduğu gibi deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcı sayılarının otuzar kişiden az olması sebebiyle Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır.

Tablo 22. Fiilde Yapı Deney ve Kontrol Grubu Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Toplam Puanları Shapiro-Wilk Testi

		Statistic	df	Sig.	Skewness	Kurtosis
Deney	Öntest	,852	24	,002	1,471	1,905
	Sontest	,925	24	,076	-,528	-,937
	Kalıcılık	,935	24	,124	-,413	-1,003
Kontrol	Öntest	,942	24	,181	,556	-,541
	Sontest	,934	24	,120	-,022	-1,306
	Kalıcılık	,934	24	,121	,094	-1,312

Normallik analizi incelendiğinde deney grubu sontest, kalıcılık testi ve kontrol grubu öntest, sontest, kalıcılık testi toplam puanlarının normal dağıldığı ($p>.05$) görülmüştür. Deney grubu öntest toplam puanlarının ise normal dağılmadığı ($p<.05$) görülmüştür. Bu nedenle her iki veri grubunun da normal dağıldığı 10, 11, 12 ve 13. alt probleme yönelik verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Veri gruplarından birinin veya her ikisinin de normal dağılmadığı 8. ve 9. alt probleme yönelik verilerin analizinde ise nonparametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Uygulama öncesinde fiilde yapı konusuna ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerini ve birbirine denk gruplar olup olmadığını belirlemek için öntest toplam puanları Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucu elde edilen bulgular şunlardır:

Tablo 23. Fiilde Yapı Deney, Kontrol Grubu Öntest Toplam Puanları Mann-Whitney U Testi Değerleri

Gruplar	N	Grup Ort.	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Deney	24	21,5	22,42	538,00			
Kontrol	24	25,125	26,58	638,00	-1,032	238,000	,302
Toplam	48						

Tablo 16’da yer alan veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest sonucunda almış oldukları puanların toplamında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bundan yola çıkarak deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi konuya ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin benzer, birbirine denk gruplar olduğunu söylemek mümkündür ($Z=-1,032$, $p>.05$). Deney grubunun grup ortalamasının $\bar{X}=21,5$; kontrol grubunun grup ortalamasının $\bar{X}=25,12$ puan düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde sekizinci alt problem cümlesi “Deney grubunun fiilde yapı öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Uygulama sonrasında fiilde yapı konusuna ilişkin araştırmacı tarafından hazırlanmış olan eriş testisi sontest olarak uygulanmıştır. Bu yolla deney grubu öğrencilerinin öntest toplam puanları ile sontest toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Uygulama öncesi ve uygulama sonrası eriş testisi toplam puanlarının analiz edilmesiyle aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 24. Fiilde Yapı Deney Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Wilcoxon Testi Değerleri

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Öntest Ort.	Sontest Ort.	Z	p
Negatif Sıra	0	,00	,00				
Pozitif Sıra	24	12,50	300,00	21,5	63,04	-4,287	,000
Eşit	0	-	-				
Toplam	24						

Deney grubu öğrencilerinin öntest ile sontest puanlarının karşılaştırılarak başarılarının artışında anlamlı bir fark olup olmadığının tespit edebilmek için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Test sonucunda deney grubunun öntest ile sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($Z=-4,287$, $p<.05$). Tabloda yer alan sıra toplamaları incelendiğinde ise yaşanan değişimin pozitif sıralar lehine olduğu görülmektedir.

4.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde dokuzuncu alt problem cümlesi “Kontrol grubunun fiilde yapı öntest ile sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Kontrol grubunda “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımını edindirmek amacıyla düz anlatım yöntemiyle ders işlendikten ve ders kitabında yer alan etkinlikler yapıldıktan sonra sontest amacıyla eriş testini öğrencilere uygulanmıştır. Bu yolla konunun işlenmesi öncesinde uygulanan öntest ile sonrasında uygulanan sontest verileri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucu elde edilen bulgular şu şekildedir:

Tablo 25. Fiilde Yapı Kontrol Grubu Öntest, Sontest Toplam Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

		N	$\bar{X}$	ss.	t	df	p
	Öntest	24	25,12	14,50			
Kontrol					-7,360	23	,000
Grubu	Sontest	24	38,08	14,25			

Kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını tespit etmek için T Testi kullanılmıştır. Yapılan test sonucunda düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öntest ile sontest puanları arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir fark olduğu görülmektedir ($t=-7,360$, $p<.05$). Kontrol grubu öntest toplam puanlarının ortalamasının $\bar{X}=25,12$; sontest toplam puanlarının ortalamasının $\bar{X}=38,08$ olduğu görülmüştür.

4.10. ONUNCU ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde onuncu alt problem cümlesi “Deney ve kontrol gruplarının fiilde yapı sontest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarının sontest toplam puanlarını birbiriyle kıyaslamak için Bağımsız Örneklem T Testine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonrasında zihin haritası tekniği kullanılarak dersin işlendiği deney grubu ile düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında öğrenme düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular şunlardır:

Tablo 26. Fiilde Yapı Deney ve Kontrol Grubu Sontest Toplam Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Değerleri

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss.	t	p
Sontest	Deney	24	63,04	21,638		
	Kontrol	24	38,08	14,258	4,718	,000

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fiilde yapı sontest toplam puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem T

Testi kullanılmıştır. Test sonucunda deney ve kontrol grubunun fiilde yapı sontest toplam puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu görülmüştür ($t=4,718$, $p<.05$). Test sonuçları incelendiğinde, fiilde yapı öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmanın başarıyı arttırdığı görülmektedir.

Tablo 16’da görüldüğü üzere uygulama öncesi birbirine denk olan deney ve kontrol grubu arasında uygulama sonrası toplam puanlarda deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşması bize “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımını edindirmede deney grubunun kontrol grubundan belirgin bir biçimde daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bundan yola çıkarak fiilde yapı konusunun öğretiminde zihin haritası tekniğinin kullanılmasının düz anlatım yöntemine göre daha başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

4.11. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde on birinci alt problem cümlesi “Deney grubunun fiilde yapı sontest ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Fiilde yapı konusunu işlerken zihin haritası tekniğini kullanmanın öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını incelemek için sontest uygulamasından 21 gün sonra kalıcılık testi amaçlı aynı test tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonrasında elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 27. Fiilde Yapı Deney Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

		N	$\bar{X}$	ss.	t	df	p
Kontrol Grubu	Sontest	24	63,04	21,638			
	Kalıcılık	24	62,29	20,787	1,813	23	,083

Araştırmada sontestin ardından 21 gün sonra kalıcılık testi uygulanarak zihin haritası tekniğinin öğrenme düzeyinde kalıcılığa etkisini olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için Eşleştirilmiş Örneklem T Testine başvurulmuştur. Test sonucunda deney grubu öğrencilerinin sontestten almış oldukları toplam puanlar ile kalıcılık testinden almış oldukları toplam puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit

edilmiştir ($t=1,813$, $p>.05$). Grup ortalamalarına bakıldığında sontest grup ortalamasının $\bar{X}=63,04$ iken kalıcılık testinin grup ortalamasının $\bar{X}=62,29$ olduğu görülmektedir.

4.12. ON İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde on ikinci alt problem cümlesi “Kontrol grubunun fiilde yapı sontest ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Kontrol grubunda kullanılan düz anlatım yönteminin ve ders etkinliklerinin fiilde yapı konusunda öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığı incelemek için deney grubunda olduğu gibi kontrol grubunda da sontest uygulamasından 21 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Test sonuçlarının analizi için Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 28. Fiilde Yapı Kontrol Grubu Sontest-Kalıcılık Testi Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

		N	$\bar{X}$	ss.	t	df	p
Kontrol Grubu	Sontest	24	38,08	14,258			
	Kalıcılık	24	34,33	13,321	4,541	23	,000

Düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunda öğrenmenin kalıcılık düzeyini tespit edebilmek için sontest ve kalıcılık testi toplam puanları alınarak Eşleştirilmiş Örneklem T Testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kontrol grubunun sontest ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=4,541$, $p<.05$). Öğrencilerin sontest puan ortalamalarının $\bar{X}=38,08$ iken kalıcılık testi ortalamalarının $\bar{X}=34,33$ olduğu görülmüştür.

Elde edilen veriler bize fiilde yapı öğretiminde kalıcılık açısından zihin haritası tekniğinin, düz anlatıma göre daha başarılı olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun fiilde yapı öntest, sontest, kalıcılık testi toplam puanlarının ortalamaları şu şekildedir:

Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubu Fiilde Yapı Öntest, Sontest, Kalıcılık Testi Toplam Puanlarının Ortalamaları

	Öntest ($\bar{X}$)	Sontest ($\bar{X}$)	Kalıcılık Testi ($\bar{X}$)
Deney	21,5	63,04	62,29
Kontrol	25,125	38,08	34,33

4.13. ON ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde on üçüncü alt problem cümlesi “Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum ölçeği öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında dil bilgisine yönelik tutumlarını ölçmek için dil bilgisine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Buradan elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir

Öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmek için deney grubu ve kontrol grubunun tutum ölçeğinden almış oldukları öntest, sontest toplam puanları üzerinden Shapiro-Wilk Testi uygulanmıştır.

Tablo 30. Tutum Ölçeği Deney, Kontrol Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Shapiro-Wilk Testi

	Statistic	df	Sig.	Skewness	Kurtosis
Deney Öntest	,957	24	,382	-,473	,156
Sontest	,953	24	,320	-,458	-,558
Kontrol Öntest	,956	24	,371	,262	-,837
Sontest	,970	24	,670	,312	-,497

Shapiro-Wilk Testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin verilerinin normal dağıldığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Ayrıca basıklık ve çarpıklık katsayılarının da -1,5 ile +1,5 arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 31. Tutum Ölçeği Deney, Kontrol Grubu Öntest Toplam Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Değerleri

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss.	t	p
Tutum	Deney	24	49,08	7,723		
öntest	Kontrol	24	45,17	8,855	1,633	,109

Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde dil bilgisine yönelik tutumlarının benzer olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde dil bilgisine yönelik tutumlarının benzer olduğu görülmüştür ($t=1,633$, $p>.05$). Deney grubunun tutum öntest puan ortalamasının $\bar{X}=49,08$; kontrol grubunun ise $\bar{X}=45,17$ olduğu tespit edilmiştir.

4.14. ON DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde on dördüncü alt problem cümlesi “Deney grubunun uygulama öncesi ve sonrası dil bilgisi tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest toplam puanları SPSS aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılması sebebiyle analiz için Eşleştirilmiş Örneklem T Testi kullanılmıştır. Analiz sonrasında elde edilen veriler şöyledir:

Tablo 32. Tutum Ölçeği Deney Grubu Öntest-Sontest Toplam Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

	N	$\bar{X}$	ss.	t	df	p
Deney Öntest	24	49,0833	7,72301			
Grubu				-5,513	23	,000
Sontest	24	57,5833	3,54985			

Dil bilgisine yönelik tutum ölçeği deney grubu öğrencilerine uygulama öncesi ve uygulama sonrası uygulanmıştır. Elde edilen veriler Eşleştirilmiş Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonrasında zihin haritası tekniğinin öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı tespit edilmiştir ($t=-5,513$,

$p<.05$). Araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi grup ortalamasının $\bar{X}=49,08$; son test grup ortalamasının $\bar{X}=57,58$ düzeyinde olduğu görülmüştür.

4.15. ON BEŞİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde on beşinci alt problem cümlesi “Kontrol grubu uygulama öncesi ve sonrası dil bilgisi tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Düz anlatım yönteminin kontrol grubu öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek için tutum ölçeğinden almış oldukları ön test ve son test toplam puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonrasında elde edilen bulgular şöyledir:

Tablo 33. Tutum Ölçeği Kontrol Grubu Öntest-Son test Toplam Puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi Değerleri

	N	$\bar{X}$	ss.	t	df	p
Öntest	24	45,1667	8,85470			
Deney				1,626	23	,118
Grubu						
Son test	24	43,6667	8,21275			

Tablo 31 incelendiğinde düz anlatım yönteminin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test tutum ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t=1,626$, $p>.05$). Grubun ön test ortalamasının $\bar{X}=45,16$ iken son test grup ortalamasının $\bar{X}=43,66$ olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler ışığında dil bilgisi öğretiminde düz anlatım yöntemini kullanmanın öğrencilerin dil bilgisine yönelik tutumlarına katkısının bulunmadığını söylemek mümkündür.

4.16. ON ALTINCI ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde on altıncı alt problem cümlesi “Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum ölçeği son test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın on altıncı alt problem cümlesi “Deney ve kontrol gruplarının dil bilgisine yönelik tutum ölçeği son test sonuçlarında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için deney ve kontrol grubunun

sontest toplam puanları Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir. Test sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

Tablo 34. Tutum Ölçeği Deney, Kontrol Grubu Sontest Toplam Puanları Bağımsız Örneklem T Testi Değerleri

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss.	t	p
Tutum sontest	Deney	24	57,58	3,550		
	Kontrol	24	43,67	8,213	7,620	,000

Elde edilen bulgular incelendiğinde uygulama öncesinde dil bilgisine yönelik tutumları benzer olan deney ve kontrol grupları arasında uygulama sonrasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t=7,620$, $p<.05$). Deney grubunun sontest tutum ortalamasının $\bar{X}=57,58$; kontrol grubunun ortalamasının ise $\bar{X}=43,67$ puan olduğu görülmüştür.

4.17. ON YEDİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde on yedinci alt problem cümlesi “Zihin haritası tekniğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarını nitel verilerle desteklemek için araştırmacı günlüğü ve odak grup çalışmasından yararlanılmıştır. Öğrencilerin süreç içerisinde zihin haritası tekniğine ilişkin duygu, düşünce, tekniğin uygulanması esnasında yaşanan zorlukları, anlamadıkları yönler gibi durumları tespit etmek için araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Tekniğe ilişkin süreç sonundaki duygu ve düşüncelerini tespit edebilmek için ise odak grup çalışmasından yararlanılmıştır. Çalışmanın bu kısmında araştırmacı günlüğü ve odak grup çalışmasından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.17.1. Uygulama Esnasında Zihin Haritası Tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Zihin haritası tekniğinin uygulanması esnasında öğrencilerin düşüncelerini, tekniğe ilişkin sorularını, zorlandıkları yerleri, tekniğin uygulamasında yaptıkları yanlışları ve bunların nasıl düzeltildiğini belirlemek için araştırmacı günlüğünden yararlanılmıştır. Tekniğin uygulandığı ders esnasında öğrencilerin izni dâhilinde ses kaydı alınmış, bu ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya aktarılarak araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir. Kaydedilen bu veriler içerisinden öğrencilerin tekniği öğrenme sürecine ait öğrencilerin olumlu veya olumsuz düşünceleri, başarılı

oldukları veya zorlandıkları anlar, araştırmacının müdahalesi, sormuş oldukları sorular ve araştırmacının verdiği cevaplara ilişkin notlar ait olduğu hafta içerisinde paylaşılmıştır. Böylelikle öğrencilerin süreç içerisinde tekniği uygulamadaki becerilerinin gelişimi, duygu ve düşüncelerindeki değişimler tespit edilmeye çalışılmıştır. Veriler paylaşılırken öğrencilerin adı paylaşılmayarak araştırmacı tarafından verilen kodlarla belirtilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan günlük planlarda her hafta bir etkinlik olacak biçimde 10 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinlikler içerisinde yer alan 1 ve 2 nolu etkinlik zihin haritası tekniğinin öğretimine; 3, 4, 5 ve 6 nolu etkinlikler fiilde yapı konusuna; 7, 8, 9 ve 10 nolu etkinlikler ek fiil konusuna ait etkinliklerdir.

4.17.1.1. Birinci Hafta

Uygulama sürecinin ilk iki haftası öğrencilere zihin haritası tekniğinin öğretimine ve örnek uygulamalara ayrılmıştır. Araştırmacı dersin başlangıcında zihin haritası tekniğini öğrencilere tanıtan bir konuşma yapmış ve öğrencilere tekniğin nasıl uygulanacağını anlatarak yararlarını, öğrenmelerine ne gibi katkılar sağlayacağını açıklamıştır. Sonrasında örnek zihin haritaları akıllı tahtada öğrencilere gösterilerek yapılan açıklamaların somutlaştırılması sağlanmıştır. Öğrencilerin örnek zihin haritalarını gördüklerinde tepkileri olumlu olmuştur. Öğrenciler alıştıkları öğrenme şekline oldukça farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan açıklamalardan sonra günlük plan doğrultusunda öğrencilerle birlikte 1. Etkinlikte yer alan şablon yardımıyla “Kitap, masa, boncuk, tatlı, toprak, gürültü, ev” sözcüklerinin yer aldığı örnek zihin haritası yapımına başlanmıştır. Uygulama esnasında araştırmacı sık sık öğrencilerin zihin haritalarını kontrol ederek doğru ve yanlışları hakkında onlara dönütler vermiştir.

İlk hafta yapılan etkinlik esnasında Ö8, Ö12 kodlu öğrencilerin zihin haritası yapımında dalları çizerken ana dalları veya alt dalları doğrusal yaptıkları gözlenmiştir. Araştırmacı buna müdahale ederek çizgilerin doğrusal değil kıvrımlı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö18 kodlu öğrencinin çizimlerinde görsellerin yer almadığı görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı görsellerin mutlaka kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu diyalog araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Ö18: Öğretmenim ben pek resim yapmadım, beceremedim.

Araştırmacı: Evet haritada görsel yok. Zihin haritada yazı var ama bu görselle desteklenmezse olmaz.

Ö18: Ben resimleri beceremiyorum

Araştırmacı: Zihin haritasında sadece resim çizmek zorunda değilsin. Sembol de kullanabilirsin. Önemli olan zihninde o sembolle yapmış olduğun çağrışım. Bu etkinlikte resim yeteneğiniz ölçülmüyor. Kendi günlük hayatımda da ben bu tekniği kullanıyorum. Bazen çeşitli sebeplerle görselleştirmeyip sadece anahtar kelimeyi yazarak yaptığım zihin haritalarındaki bilgileri zamanla unuttuğumu fark ettim. Bu nedenle görsellik çok önemli (Araştırmacı Günlüğü, 10.01.2022).

Ö4, Ö8, Ö11, Ö22 kodlu öğrencilerin yapmış olduğu zihin haritalarının görselliğinin zayıf olduğu görülmüştür. Merkezden çıkan ana dalların içinin boyanmadığı, dalların içinde boşluk olduğu, sürekli aynı renklerle boyama yapıldığı görülerek öğretmen tarafından dallarının içinin boyanmasının ve farklı renklerin kullanmanın görselliğe katkı sağladığı belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan müdahale şöyledir:

Araştırmacı: Ana dalların içini de boyamanız lazım. Ana dallarınız çok belirgin değil. Ana daldaki yazıların kalınlığını daha belirgin yapmanız lazım. Merkezdeki daireler güzel olmuş. Ancak dediklerimle dalların daha da belirginleşmesini sağlayın. Ayrıca çizimlerinizde farklı renkte kalemler kullanmanız da yararlı olacaktır (Araştırmacı Günlüğü, 10.01.2022).

Ö3, Ö4, Ö24 kodlu öğrenciler tekniği başarılı uygulamalarından ötürü araştırmacı tarafından takdir edilmiştir.

4.17.1.2. İkinci Hafta

Uygulamanın ikinci haftasında örnek zihin haritası uygulaması olan “Sol Ayağım” etkinliği uygulanmıştır. Uygulamanın başlangıcında öğrencilere ödev olarak verilmiş olan aile ile ilgili yapmış oldukları zihin haritaları araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan kontrolde öğrencilerin zihin haritalarındaki eksik ve yanlışlar giderilerek başarılı uygulama yapanlar takdir edilmiştir. Başarılı zihin haritaları panoya asılarak sergilenmiştir.

Gerekli dönüt ve düzeltmeler verildikten sonra “Sol Ayağım” etkinliğine geçilerek hazırlanan günlük plan doğrultusunda ders işlenmiştir.

Araştırmacı tarafından “Sol Ayağım” metni öğrencilere dağıtılmıştır. Sonrasında zihin haritasını oluşturmada önce rehberlik etmek adına zihin haritasında kullanılabilecek kavramlara ilişkin araştırmacı tarafından öğrencilerden kahramanların kişisel özelliklerinin neler olduğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerden olay örgüsünün ne olduğunu birkaç cümleyle açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin cevaplarından sonra bu hikâyenin zihin haritasını çıkarmaları istenmiştir.

Araştırmacı tarafından merkeze hangi görselin çizilebileceğine yönelik öğrencilere sorulduğunda öğrenciler ayak cevabını vermiştir. Ö12 kodlu öğrencinin merkeze çizilecek daireyi sayfasının ortasına yerleştirmedeği görülmüş ve araştırmacı tarafından ayak görselini çezeceği dairenin, sayfanın ortasında olması gerektiği söylenmiştir.

Ö6, Ö8, Ö12, Ö22 kodlu öğrencilerin merkeze çizdiği görselin belirgin olmadığı fark edilerek araştırmacı tarafından merkezdeki daireyi ve bunun içerisindeki görseli belirgin ve dikkat çekici bir şekilde çizmeleri istenmiştir.

Ö17 kodlu öğrencinin zihin haritasının merkezine çizdiği daireye süsleme amaçlı çizim yapıldığı fark edilmiştir. Öğrenciye yapmış olduğu çiçek görselini neyle ilişkilendirdiği sorulmuştur. Öğrencinin zihin haritasındaki konu veya herhangi bir kavramla ilişkisinin olmadığını belirtmesi üzerine öğrenciye süslemelerin yapılabileceği, ancak yapılan bu çizimlerin konuya ilişkin görsellerle yapılmasının, çizilen görsellerin kavramlarla ilişkili olmasının daha doğru olacağı ifade edilmiştir.

Bazı öğrencilerin merkezdeki daireyi tamamladığı, buradan dallar çıkardığı, üzerlerine anahtar kelimeleri yazdığı ancak bu kelimelerin yanına görsel çizmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin serbest çağrışım yapmakta zorlandıkları fark edilerek araştırmacı tarafından serbest çağrışımın yapılmasına ilişkin açıklama yapılmıştır. Bazı anahtar kelimelerle ilişkili görsellerin neler olabileceğine dair örnekler verilmiştir. Araştırmacı burada her görselin herkese farklı şeyler çağrıştırabileceğini vurgulayarak seçilen görsellerin aynı olmaması, öğrencilerin kendi yaşantılarıyla ilişkili olması gerektiğini ifade etmiştir.

Ö3 kodlu öğrencinin çizmiş olduğu ana dalın yanına görsel olarak kolye çizdiği görülmüş ve nasıl bir ilişkisi olduğu sorulmuştur. Öğrencinin verdiği cevap araştırma günlüğüne şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Sabır kelimesinin yanındaki görselde ne çizdin?

Ö3: Kolye yapmaya çalıştım öğretmenim.

Araştırmacı: Nasıl bir ilişki var ikisi arasında?

Ö3: Sabır dendiğinde aklıma babaannem geliyor. Onun da boynunda her zaman taktığı kolyesi var. Bu nedenle kolye çizdim (Araştırmacı Günlüğü, 17.01.2022).

Ö5, Ö9, Ö22 kodlu öğrencilerin yeteri kadar görselle yer vermediği görülmüştür. Araştırmacı tarafından anahtar kelimelerin mutlaka görselle ilişkilendirilmesi ve çizilmesi gerektiği ifade etmiştir.

Ö3, Ö11, Ö23 kodlu öğrencilerin görsel çizmekte zorlandıklarını belirtmeleri üzerine araştırmacı görsel bulmakta veya çizmekte zorlanan öğrencilerin sembol, küçük yapışkan görseller kullanabileceklerini belirtmiştir.

Ö8, Ö12, Ö13, Ö22, Ö23 kodlu öğrencilerin çizmiş olduğu görsellerin çok küçük olduğu fark edilerek, tekrar ederken bu görsellerin dikkat çekici olması ve kolay hatırlanması için daha büyük çizimleri istenmiştir.

Ö22 kodlu öğrenci, çizilecek olan dallar yerine ok kullanılıp kullanılamayacağını sormuştur. Araştırmacı, hazırlanan zihin haritalarının konuya ilişkin kişinin zihnindeki yapıyı temsil ettiğini, bu nedenle merkezden çıkan dalların da zihnin kıvrımları gibi kıvrımlı dallarla gösterilmesi gerektiği cevabını vermiştir.

Ö1, Ö3, Ö9 kodlu öğrencilerin merkezden çıkan ana dalları ve onlardan çıkan alt dalların tamamını aynı kalınlıkta çizdiği; Ö11 kodlu öğrencinin de ana dallarda ve alt dallarda yazdığı anahtar kelimelerin tamamını küçük harfle ve aynı boyutta yazdığı fark edilmiştir. Araştırmacı tarafından merkezden çıkan dalların daha kalın olması, anahtar kelimelerin tamamının büyük harflerle iri puntolarla yazılması gerektiği ve alt dallara ayrıldıkça giderek dalların kalınlığının ve sözcüklerin puntolarının azalması gerektiği söylenmiştir. Böylelikle dallar arasında önem derecesi veya genel-özel ilişkisinin somutlaştırılabileceği vurgulanmıştır.

Ö12 kodlu öğrencinin merkeze yerleştirdiği çizimi yeterince büyük yapmadığı, bu yüzden de dalların ve kelime puntolarının giderek küçülmesi nedeniyle dikkat çekiciliğinin azaldığı görülmüştür. Öğrenci zihin haritası tekniğine henüz tam olarak alışmadığı için boyutlandırmada problem yaşadığını belirtmiştir. Araştırmacı merkeze yaptığı çizimde daha büyük bir çizimle başlarsa bu problemin giderileceğini belirtmiştir.

Ö21, Ö22 kodlu öğrencilerin dalları renkli çizdiği ancak anahtar kelimelerin tamamını siyah renk kalemle yazdığı görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı, öğrencilere anahtar kelimeleri yazarken de renkli kalemlerin tercih edilmesi gerektiğini söylemiştir. Seçilen renklerin ise o kavrama ilişkin duyguları yansıtan renkler arasından seçilmesinin çok daha iyi olacağını belirtmiştir.

Ö14 kodlu öğrencinin serbest çağrışıma ilişkin görüşleri araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Ö14: Öğretmenim kahraman ile annesini ben ip çizerek görselleştirdim. Çünkü aile birbirine sınıksız bağlı olduğu için bu da bana ipi çağrıştırıyor.

Araştırmacı: Çok güzel. Bu şekilde yapacağınız çağrışımlar hem eserinizin özgün olmasını sağlayacak hem de öğrenme düzeyi ve kalıcılığa katkı sağlayacaktır (Araştırmacı Günlüğü, 17.01.2022).

Araştırmacı tarafından öğrencilerin 2.haftada zihin haritalarını oluştururken kendi yaptıkları hataların da farkına vardıkları görülmüştür. Araştırmacı çizim esnasında sınıf içerisinde dolaşarak öğrencilere dönüt verirken Ö3 kodlu öğrencinin yanına geldiğinde öğrencinin açıklamaları araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Ö3: Öğretmenim hatamı söyleyebilir miyim?

Araştırmacı: Buyur, söyle.

Ö3: Burada anahtar kelime olan terlik kelimesinin tamamını küçük yazmam gerekiyordu.

Araştırmacı: Aferin. Doğru tespit etmişsin (Araştırmacı Günlüğü, 17.01.2022).

Ö1, Ö7, Ö11, Ö24 kodlu öğrenciler başarılı çizimlerinden dolayı araştırmacı tarafından takdir edilmiştir.

4.17.1.3. Üçüncü Hafta

Tekniğin öğretimine yönelik iki haftalık uygulama sonrasında öğrencilere ödev olarak verilmiş olan zihin haritası ödevi araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol sonrasında ek fiil öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanabilmeleri için öğrencilerin yeterli olduğu görülmüştür. Araştırmacı bir önceki hafta yapılan “Sol Ayağım” etkinliğindeki öykünün öğrenciler tarafından başarılı olarak hatırlanıp hatırlanmadığını görmek için rastgele seçtiği bazı öğrencilerden hikâyeyi anlatmalarını istemiştir. Öğrencilerin çoğunun hikâyeyi eksiksiz bir şekilde anlattıkları gözlemlenmiştir. Odak grup çalışmasında da öğrencilerin 10 haftalık bir süreç geçmesine rağmen yapılan ilk etkinlikleri dahi hatırladıklarına ilişkin yapmış oldukları yorumlar da araştırmacının bu gözlemini desteklemektedir. Sonrasında hazırlanan günlük plan (Etkinlik 7) doğrultusunda ek fiil konusu zihin haritası tekniğiyle işlenmesine geçilmiştir. Uygulama sırasında yaşanan olumlu, olumsuz durumlar, öğrencilerin hataları veya zorlandıkları hususlar, sormuş oldukları sorular araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir.

Ö8, Ö10, 24 kodlu öğrencilerin ek fiilin tek başına anlamı olmamasıyla ilgili oluşturulan “anlamsız” anahtar kelimesine ilişkin görsel oluşturmakta zorlandıkları görülmüştür. Bunun üzerine araştırmacı onlara fikir vermesi için diğer öğrencilere “anlamsız” kelimesinin çağrıştırdıkları kavramlar hakkında söz verdi. Çağrışım yapmakta zorlanan öğrencilere de yapılan bu çağrışımları kullanmamaları, diğer öğrenciler gibi bu şekilde kendi yaşantılarından yola çıkarak çağrışımlar yapmaları gerektiği söylendi. Bunla ilgi bazı konuşmalar araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Çocuklar “anlamsız” kelimesi size neler çağrıştırıyor.

Ö15: Öğretmenim benim aklıma “yaa” ifadesi geliyor. Çünkü, konuşurken anlamsız.

Araştırmacı: “Anlamsızlık” dediğinde aklınıza başka ne geliyor?

Ö4: Benim aklıma fazla ego geliyor.

Araştırmacı: Ancak bu çok soyut. Görselleştirmekte zorlanabilirsin.

Ö4: Evet. O yüzden farklı bir şey bulmaya çalışıyorum.

Ö22: Öğretmenim benim de aklıma telefondaki sosyal uygulamalar geliyor. Görsel olarak o uygulamaların sembollerini yapacağım.

Araştırmacı: Tabii. Gayet uygun(Araştırmacı Günlüğü, 07.02.2022) .

Ö5, Ö6 kodlu öğrencilerin bazı anahtar kelimeleri görselleştirmede görülerek araştırmacı tarafından kelimeleri görsellerle desteklemeleri gerektiği hatırlatıldı.

Ö9 kodlu öğrencinin “fiil” kelimesini çağrıştırması için çizdiği görselle kavram arasında çağrışım kurmadığı görülerek öğrenciye mutlaka zihninde görselle kavram arasında bir ilişki kurması gerektiği, görseli buna göre ilişkili olacak biçimde seçmesi gerektiği söylenmiştir.

Etkinliğin uygulanması esnasında 3.haftada deney grubunun derse katılımının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Odak grup çalışmasında da öğrencilerin derse katılımına ilişkin soruya vermiş oldukları yanıtlar araştırmacının bu gözlemini destekler niteliktedir.

Ö1, Ö7, Ö13, Ö15, Ö18, Ö23 kodlu öğrenciler tekniği uygulamada başarılı görülerek araştırmacı tarafından takdir edilmiştir.

Etkinliğin bitiminde öğrencilerden zihin haritalarına göz atmaları, evlerinde zihin haritalarını tekniğin öğretiminde belirtildiği gibi dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenmiştir. Bir sonraki uygulama için öğrencilerden bir hafta sonra zihin haritalarını mutlaka yanlarında getirmeleri gerektiği söylenmiştir.

4.17.1.4. Dördüncü Hafta

Uygulamanın 4. haftasında ek fiilin isim ve isim soylu sözcükleri yüklem yapma göreviyle ilgili olarak hazırlanan günlük plan doğrultusunda (Etkinlik 8) ders işlenerek önceki hafta başlanılan zihin haritasına devam edilmiştir.

Ders esnasında öğrencilerden dağıtılan metinlerdeki yüklemeleri tespit etmeleri istenmiştir. Ancak Ö8, Ö20, Ö22 kodlu öğrencilerin cümlede isim olan yüklemeleri tespit etmede zorlandıkları görülmüştür. Sonrasında bir önceki uygulamadan faydalanılarak isimlerin de cümlede yüklem olabileceğini fark etmeleri sağlanmıştır. Böylelikle zihin haritası tekniğinin dil yapılarının anlam ve görevlerini

keşfetmede de katkı sağladığı görülmüştür. Yaşanan konuşma araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Çocuklar cümlelerdeki yüklemeleri bulmanızı istediğimde çoğunlukla fiil olan yüklemeleri tespit etmişsiniz. Sizce yüklem fiil olmak zorunda mıdır?

Ö18: Öğretmenim geçtiğimiz hafta ek fiille ilgili çizdiğimiz zihin haritasında ek fiilin isme de fiile de gelebileceğini çizdik. Metinde ek fiil alan fiiller yüklemli, o zaman ek fiil alan isimler de yüklem olmuş olabilir.

Araştırmacı: Peki o zaman metni bir kez daha inceleyin. Ek fiil almış olan isimler, fiiller gibi cümlede iş, oluş, durum bildiriyor mu?

Öğrenciler: Evet.

Ö18: Öyleyse ek fiil alan isimlere de yüklem demeliyiz.

Araştırmacı: Evet, aferin.

Ö20: Yüklemeleri bulurken az önce kafam karışmıştı, şimdi anladım öğretmenim (Araştırmacı Günlüğü, 14.02.2022).

Uygulama esnasında öğrencilerin ek fiilin isimlere gelerek onları yüklem yaptığı bilgisine ulaşmalarından sonra öğrenilen bu bilginin zihin haritasında yüklem kavramını görselleştirmede zorlanan Ö14 kodlu öğrenci için araştırmacı ona sorular sorarak yönlendirmede bulunmuş ve öğrenci yüklem görevini bu yolla unutmayacağını ifade etmiştir. Gerçekleşen konuşma araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Ö14: Öğretmenim yüklemle ilgili ne çizebiliriz?

Araştırmacı: Yüklem kelimesi sana hangi eylemi çağırıştırıyor?

Ö14: Yükle sözcüğünden.

Araştırmacı: Peki bir kelime cümlede neyi yüklenebilir?

Ö14: Görev yüklenebilir.

Araştırmacı: Başka ne olabilir?

Ö14: Anlam yüklenebilir.

Araştırmacı: Çok güzel. Peki, yüklemi bir insan gibi düşünürsen gözünün önüne nasıl bir sahne geliyor.

Ö14: Adamın biri sırtına bir şey yüklenmiş taşıyor. Ek fiil de isme geldiğinde cümlenin anlamını sırtında taşıyor. Teşekkür ederim öğretmenim görevini şimdi anladım. Asla unutmam (Araştırmacı Günlüğü, 14.02.2022).

Ö5 ve Ö23 kodlu öğrenciler, sayfayı dengeli bir biçimde kullanmadıkları için yeni öğrendiği bilgileri eklemekte zorlandıklarını ve o derse kadar öğrendiklerini tekrardan yeni bir zihin haritasına aktarmak istediklerini belirtmişlerdir. Araştırmacı tarafından talepleri uygun görülmüş ve zihin haritasını oluştururken sayfayı dengeli bir biçimde kullanmaları gerektiği hatırlatılmıştır.

4.17.1.5. Beşinci Hafta

Uygulamanın 5. haftasında ek fiilin basit zamanlı fiilleri birleşik zamanlı yapma göreviyle ilgili olarak ek fiil zihin haritasına devam edilmiştir. Dersin başlangıcında öğrencilerden bu kısma kadar neler öğrendikleri sorulmuş ve araştırmacı tarafından öğrencilerin başarılı bir şekilde iki haftada öğrendikleri bilgileri hatırladıkları görülmüştür. Devamında hazırlanan günlük plan doğrultusunda (Etkinlik 9) dersin işlenmesine geçilmiştir.

Öğrencilerin uygulama sırasında yaşadıkları olumlu, olumsuz durumlar, hataları veya zorlandıkları noktalar, sormuş oldukları sorular araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir.

Uygulama esnasında öğrencilerin bir önceki hafta öğrendikleri bilgilerden yola çıkarak ek fiilin, fiile eklendiğinde üstlendiği görev hakkında doğru tahminlerde bulundukları görülmüştür.

Araştırmacı: Çocuklar “-se” ekini hatırlıyor musunuz?

Öğrenciler: Evet.

Araştırmacı: Peki bu ek isme geldiğinde nasıl bir anlam katıyordu?

Ö15: Ek fiil yardımıyla isme geldiğinde şart, koşul anlamı katıyordu.

Araştırmacı: Fark ettiğiniz üzere fiillerin de ek fiil aracılığıyla bu eki alabildiğini görüyor musunuz?

Öğrenciler: Evet

Araştırmacı: Ek fiil aracılığıyla fiile geldiğinde hangi anlamı katmış?

Ö18: Öğretmenim yine aynı şart anlamı katmış.

Araştırmacı: Ek fiilin birleşik zamanlı fiillerde üstlendiği bu görevi nasıl adlandıralım ve zihin haritasına aktaralım?

Öğrenciler: Şart (Araştırmacı Günlüğü, 21.02.2022).

Ö1, Ö9 kodlu öğrencilerin ana dalları çok büyük çizmeleri nedeniyle sayfayı verimli kullanamadıkları ve sonrasında ekleyecekleri bilgilere yer bulmakta zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacı sayfanın verimli kullanılabilmesi için görsellerin, dalların ve kelimelerin gereğinden büyük çizilmemesi gerektiğini belirtti.

Ö4 ve Ö15 kodlu öğrenciler ders esnasında söz alarak zihin haritası tekniğinin hafızaya katkısına ilişkin olarak uygulama esnasında araştırmacıya, zihin haritalarını çok iyi hatırladıklarını, hiç bakmadan başka bir kâğıda eksiksiz tekrardan çizebileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmacının ders esnasında şu anki çizmiş oldukları zihin haritalarını hiç bakmadan ve yardım almadan tekrardan çizip çizebileceklerini sorması üzerine birçok öğrenci haritalarını net hatırladıklarını ve eksiksiz çizebileceklerini belirtmiştir. Ö18 kodlu öğrenci ise hiç bakmadan eksiksiz çizebileceğini ifade etti. Uygulama sonrasında yapılan odak grup çalışmasında aynı öğrencinin bu düşüncesinin değiştiği görülmüştür. Öğrenci uygulama sonrasında yapılan odak grup çalışmasında zihin haritası tekniğinin kendisi gibi hafıza sorunu yaşayan öğrenciler için ideal bir teknik olduğunu belirterek, öğrendiklerini çok daha iyi hatırladığını belirtmiştir.

Ö8, Ö12, Ö19 kodlu öğrencilerin anahtar kelimeleri görselleştirmekte zorlandığı görülmüştür. Öğrenciler serbest çağrışım yapması için desteklenmiştir.

Ö12 kodlu öğrencinin görselleri çok küçük çizdiği görülmüştür. Araştırmacı tarafından çok küçük olan görsellerin dikkat çekmekten uzak olduğu ve hatırlamaya çok yardımcı olmayacağı ifade edilmiştir.

4.17.1.6. Altıncı Hafta

Dersin başlangıcında araştırmacı tarafından soru-cevap yöntemi kullanarak ekfiille ilgili yapılan üç haftalık uygulama boyunca öğrendikleri bilgilere yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Söz alan Ö2, Ö4, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20, Ö22 kodlu öğrencilerin doğru, Ö23 kodlu öğrencinin yanlış cevap verdiği görülmüştür. Verilen yanlış cevapla ilgili araştırmacı tarafından dönüt verilerek hata giderilmiştir.

Hazırlanan günlük plan doğrultusunda 10. etkinliğin uygulamasına geçilmiştir. Uygulama esnasında öğrencilerin düşünceleri, başarılı oldukları ve zorlandıkları hususlar araştırmacı günlüğüne kaydedilmiştir.

Öğrencilerin ek fiilin cümleye kattığı anlamlara ilişkin ana dal ve alt dallarda isimleri yüklem yapma görevi ve birleşik zamanlı fiil yapma görevine ilişkin dallarda olduğundan daha başarılı görselleştirme yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler bu anlamlarla kendi yaşantıları arasında daha rahat ilişki kurduklarını, önceki iki dalın bu ana dala göre daha soyut olduğu için daha çok zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Ö23 kodlu öğrenci daha önce başka bir kavram için kullandığı görseli tekrar kullanıp kullanamayacağını sormuştur. Araştırmacı bunun sorun olmayacağını ifade etmiştir.

Uygulamanın 6. haftasında öğrencilerin derse katılımında belirgin bir artış olduğu gözlenmiştir. Özellikle araştırmacının daha önceden de tanıdığı öğrenciler olan Ö9, Ö11 ve Ö24 kodlu öğrencilerin zihin haritası tekniğinden önce ders esnasında katılım göstermedikleri, soru sormaktan çekindikleri görülmekteydi. Diğer ders öğretmenleri de benzer yorumlarda bulunmaktaydı. Ancak uygulama esnasında bu öğrencilerin anlayamadıkları noktalarla ilgili sorular sormaya, araştırmacı tarafından sınıfa yöneltilen sorularda cevap vermek için gönüllü olmaya başladıkları görülmüştür. 6. haftaya gelindiğinde bu katılımın giderek artmakta olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin zihin haritaları tamamlamalarının ardından tamamı araştırmacı tarafından kontrol edilerek öğrencilere dönüt verilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından seçilen zihin haritaları sergilenmek üzere panoya asılmıştır.

4.17.1.7. Yedinci Hafta

Uygulamanın 7. haftasında araştırmacı tarafından öğrencilere yeni bir konuya geçildiği ve yeni bir zihin haritası oluşturacaklarının bilgisi verildi. Araştırmacı derse girdiğinde hazırlamış olduğu günlük plan (Etkinlik 3) doğrultundan dersi işlemeye başladı.

Araştırmacı öğrencilere hazırlamış olduğu “Acaba fark ne?” adlı görseli tahtada göstererek öğrencilerin her iki grupta yer alan boyalı sözcükler arasında ne gibi fark olduğu yönelik görüşlerini almıştır. Beyin fırtınası tekniğiyle öğrencilerin ifade ettikleri fikirler kısa notlar olarak tahtada listelenmiştir. Öğrencilerin her iki grupta yer alan fiillerin birbirinden yapım eki alıp almama noktasında ayrıştığını fark etmeleri sonrasında araştırmacı öğrencilerden gelen fikirleri topladığı konuya ilişkin kısa bir açıklama yaparak günlük plana uygun bir biçimde öğrencilerin basit fiillerin temel özelliklerini keşfetmelerini sağlamıştır. Ardından öğrencilere başlayacakları yeni zihin haritaları için kâğıt ve kalemlerini hazırlamaları ve basit fiillere ilişkin keşfettikleri özellikleri “Fiilde Yapı” adlı zihin haritalarına eklemeleri istenmiştir.

Araştırmacı öğrencilere basit fiille ilgili ana dalın yanına basit kelimesinin çağrıştırdığı kavramı görselleştirmelerini istemiştir. Aynı görselleştirmeleri oluşturdukları alt dallarda da yapmaları gerektiği ifade edildi. Öğrencilerin oluşturdukları alt dallardan, anlamın değişmemesi özelliğine ait görselle ilgili fikirler araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Çocuklar sizlerin de belirttiği gibi basit fiillerin başlıca özelliği yapım eki almadığı için kelimenin anlam değişimine uğramamasıdır. Bunun için basit fiile ilişkin ana daldan bir alt dal çıkarmanızı ve üstüne dikkat çekici bir biçimde “Anlam Değişmiyor.” yazmanızı istiyorum. Yanına da görselleştirmeyi unutmayın.

Ö23: Öğretmenim anlamın değişmemesiyle ilgili olarak aklıma görsel gelmiyor.

Araştırmacı: O zaman burada değişmezliğe vurgu yapabiliriz. Bizim için değişmez olan şeyler nelerdir? Hayatımızda değişmeden devam eden şeyler nelerdir? Bunları görselleştirebiliriz.

Ö12: Benim için değişmeyen şey öğle yemeğinde yumurta. Annem her zaman onu yapar.

(Gülüşmeler)

Araştırmacı: Peki sen bu şekilde görselleştirebilirsin (Araştırmacı Günlüğü, 07.03.2022).

Ardından öğrencilerin çekim eki alıp almamasının basit yapıli fiillerin yapısal özelliğini değiştirmediğine ilişkin keşfettikleri bilgiyi zihin haritasına eklemeleri için araştırmacı tarafından “Fark etmez” anahtar sözcüğüne ilişkin bir alt dal oluşturmaları istenmiştir. Bu esnada artık öğrencilerin büyük bir kısmının başlangıçtaki haftalara göre daha rahat bir biçimde serbest çağrışım yapabildikleri gözlenmiştir. Araştırmacı ilk haftalarda öğrencilerin görselleştirmek için bir süre beklediklerini, çağrışım yapacakları kavramı düşündüklerini gözlemiştir. Ancak 7. haftadaki gözlemlerinde bu sürenin çok azaldığını, öğrencilerin anahtar kelimeleri çok daha hızlı görselleştirebildiklerini fark etmiştir. Devamında araştırmacı öğrencilerin zihin haritalarını kontrol ederek hata olup olmadığını ve öğrencilerin basit yapıli fiillere ilişkin zihin haritasında yer verdiği örneklerin doğru olup olmadığını incelemiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları örnek fiillerin büyük oranda doğru olduğu gözlenmiştir. Yanlış örnek veren öğrencilere dönüt verilerek hatalar giderilmiştir.

4.17.1.8. Sekizinci Hafta

Uygulamanın 8.haftasında araştırmacı, öğrencilere geçen hafta başlanılan zihin haritasına devam edileceğinin bilgisini verdi. Öğrencilerin bir önceki hafta yaptıkları zihin haritasıyla ilgili neleri hatırladıkları sorularak farklı öğrencilere söz hakkı verilmiştir. Öğrencilerin basit yapıli fiillere ilişkin vermiş oldukları doğru bilgilerden sonra hazırlanmış olan günlük plan doğrultusunda (Etkinlik 4) dersin işlenmesine geğilmiştir.

Öğretmen tırtılın kelebeğe dönüşümünü ifade eden resmi öğrencilere tahtada göstererek bu görselin onlara neleri çağrıştırdığına ilişkin öğrencilerin görüşlerini almıştır. Öğrencilerin fikirleri dinlendikten sonra gelen cevaplar içerisindeki değişim ve dönüşüm sözcüklerinin bugün işlenecek konuyla ilgili sözcükler olduğu ve bu kelimeleri zihinlerinde tutmaları istenmiştir.

Ardından “Ortak özellikleri nedir?” adlı görsel öğrencilere gösterilerek öğrencilerden cümlelerde yer alan farklı renkte yazılmış fiillerin ortak özelliklerinin ne olduğu sorulmuştur. Gelen yanıtlar seçilen bir yazman tarafından tahtaya not alınmıştır. Öğrencilerden gelen yanlış yanıtlar elenerek yazman tarafından not alınan türemiş fiillerin özellikleri araştırmacı tarafından toparlanarak zihin haritasına “Türemiş” ana dalının ve buna ilişkin alt dalların eklenmesine geçilmiştir.

Zihin haritasına devam edilirken Ö22, Ö23 kodlu öğrencilerin türemiş kelimesiyle ilgili çağrışım yaparken türemiş fiillerin özelliğine ilişkin değil kelimenin fonetik olarak benzerliği bulunan tünemek, türlü gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini söylemeleri üzerine araştırmacı bunun doğru olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerle yaşanan diyalog araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Ö23: Öğretmenin benim aklıma türemiş dendiğinde tünemiş geliyor.

Araştırmacı: Bunu kullanmak bize çok fayda sağlamayacaktır. Türemiş kelimesini zaten anahtar sözcük olarak dalın üzerine dikkat çekici bir biçimde yazıyoruz. Bizim görselle amacımız türemiş sözcüğünü çağrıştırması değil onunla ilgili en temel özelliği hatırlatması. Yani değişim, anlamın değişmesi gibi kavramları hatırlatıcı bir çağrışım yapmak daha doğru olur.

Ö22: Ben de çağrışımı türlü yemeği ile yapmıştım.

Araştırmacı: Nasıl bir ilişki kurdun?

Ö22: Ses benzediği için yaptım. Ama az önce arkadaşımıza tünemiş sözcüğüyle ilgili yaptığınız açıklamayı dinleyince hatamı fark ettim.

Araştırmacı: Tamam o zaman. Sen de temel özelliğiyle ilgili bir çağrışım yapmayı dene (Araştırmacı Günlüğü, 14.03.2022).

Sonrasında tahtada not alınan öğrencilerin türemiş fiillere ilişkin keşfettikleri bilgilere ilişkin alt dallar çıkarmaları ve kendi verecekleri örneklerle de yer vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin yapmış olduğu çizimler ve vermiş oldukları örnekler araştırmacı tarafından kontrol edilerek öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir.

4.17.1.9. Dokuzuncu Hafta

Uygulamanın 9. haftasında öğrencilerin konuya ilişkin olarak iki haftada neler öğrendikleri, basit ve türemiş yapıli fiillerin onlar için neler ifade ettiği sorulmuştur. Gelen cevaplar sonrasında bu hafta da aynı zihin haritasına devam edileceğinin bilgisi verilerek araştırmacı tarafından hazırlanmış olan günlük plan (5. Etkinlik) doğrultusunda dersin işleniş sürecine geçilmiştir.

Araştırmacı dersin başlangıcında dikkat çekme aşamasında akıllı tahtada öğrencilere birbirine doğru yaklaşan iki yapboz parçasını göstererek öğrencilere bu görselin neleri çağrıştırdığını sordu. Öğrencilerden gelen cevapların çoğunluğundan birleşmeyi, bir araya gelmeyi çağrıştırdığı görülmüştür. Araştırmacı bu dersin birleşmek kavramıyla ilişkili olduğunu söyleyerek tahtada “Ortak Özellikleri Nedir? 2” adlı görseli öğrencilere göstermiştir. Araştırmacı bu görselde bazı fiillerin farklı renklerde yazıldığını fark edip etmediklerini sormuştur. Öğrencilerin fark ettiklerini söylemeleri üzerine bu fiillerin ortak özelliğinin ne olduğu sorulmuştur. Beyin fırtınası tekniğine başvurularak öğrencilerden gelen cevaplar bir yazman öğrenci tarafından tahtada not alınmıştır. Öğrenciler kısa süre içerisinde bu fiillerin birden fazla sözcüğün birleşiminden meydana geldiğini keşfetmişlerdir. Ardından araştırmacı dersin başında gösterdiği yapboz görselini hatırlatarak bu fiillere nasıl bir isim vermenin doğru olacağını sormuştur. Öğrenciler birden fazla sözcüğün birleşmesinden dolayı “Birleşik fiil” demenin uygun olacağını belirtmişlerdir. Ardından öğrencilere “Hangi yolla oluşmuşlardır? 1” görseli tahtada gösterilerek bu fiillerin nelerin birleşiminden meydana geldiği sorularak öğrencilerin fikirleri alınmıştır. Öğrencilerin sözcük türü olarak bir isim ve fiilden oluştuğu yönündeki düşüncelerinin doğru olduğu ifade edilerek bu bilginin de tahtada not alınması sağlanmıştır.

Araştırmacı öğrencilerden buraya kadar keşfettikleri bilgileri zihin haritalarına aktarmalarını istemiştir. Öğrencilerden saat dokuz yönünde bir ana dal çıkarmaları, üzerine “BİRLEŞİK FİİL” yazmaları ve hemen yanına bunu görselleştirmelerini istemiştir. Sonrasında keşfettikleri diğer bilgiyi de zihin haritalarına eklemek için “BİRLEŞİK FİİL” ana dalından bir alt dal çıkarmaları ve birleşik fiillerin oluşma şeklini anahtar sözcükle belirterek görselleştirmeleri ve kendilerine ait örnekler eklemeleri istenmiştir.

Anahtar sözcüğün görselleştirilmesi esnasında araştırmacı öğrencilerden yardımcı eylemde yer alan “yardım” kelimesine odaklanmanın hatırlama noktasında daha yardımcı olacağını belirtti. Yardım kelimesinin çağrıştırdığı sözcükler araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: Çocuklar sizce yardımcı eylemdeki yardım kelimesini nasıl görselleştirebiliriz? Yardım kelimesi sizlere neleri çağrıştırıyor?

Ö14: Benim aklıma Somali geliyor.

Araştırmacı: Olabilir. Türkiye o ülkeye yardım yapmıştı. İlişki kurulabilir.

Ö3: Baston. Çünkü yaşlıların yürümesine yardım eder.

Ö13: İlaç.

Ö4: Bence yara bandı çok mantıklı.

Araştırmacı: Doğru. Yara bandı yaralarımızın iyileşmesine yardım eder (Araştırmacı Günlüğü, 21.03.2022).

Araştırmacı öğrencilerin bu alt dalı tamamladıklarını tespit ettikten sonra tahtada öğrencilere deyimleşmiş birleşik fiil örneklerinin yer aldığı “Hangi Yolla Oluşmuşlardır? 2” adlı görseli göstererek öğrencilere az önce vermiş oldukları birleşik fiil örnekleriyle benzer bir biçimde oluşup oluşmadığını sormuştur. Öğrencilerin benzemediği yönünde düşüncelerini belirtmelerinden sonra bu görselde yer alan birleşik fiillerin hangi açıdan benzer olduklarını sormuş ve çok kısa sürede sınıfın çoğunluğundan deyim olduğu yanıtını almıştır. Sonrasında araştırmacı bu deyimleşmiş birleşik fiiller için “BİRLEŞİK FİİL” ana dalından ikinci alt dalı çıkarmalarını yine aynı şekilde anahtar kelimeye dalın üzerine yazmalarını, yanına görselleştirmelerini ve dalın ucuna da kendilerine ait örnekler yerleştirmelerini istemiştir.

Araştırmacı öğrencilerin bu dokuzuncu haftada zihin haritası yapma konusunda daha da yetkinleştiklerini görmüş, keşfettikleri bilgileri çok daha kısa sürede, daha sorunsuz bir biçimde zihin haritalarına aktardıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı öğrencilerin ilgili alt dalı tamamlamaları esnasında zihin haritalarına bakarak öğrencilere gerekli dönütleri vermiştir. Öğrencilerin bu kısmı tamamlamalarının

ardından zihin haritalarını tekniğin tanıtımında anlatıldığı süre sıklığında tekrar gözden geçirmeleri gerektiği hatırlatılarak ders sonlandırılmıştır.

4.17.1.10. Onuncu Hafta

Uygulamanın son haftasına gelindiğinde araştırmacı öğrencilere birleşik fiillere ilişkin neler bildiklerini sorarak ön bilgilerini yoklamış ve örnekler vermelerini istemiştir. Ardından bu hafta yapacakları eklemelerle artık zihin haritalarını tamamlayacaklarının ve eserlerin sınıf panosunda sergileneceğinin bilgisini vermiştir. Sonrasında hazırlanan günlük plan (Etkinlik 6) doğrultusunda ders işleme sürecine geçilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Hangi Yolla Oluşmuşlardır? 3” adlı görsel tahtada gösterilerek öğrencilerden bu birleşik fiillerin hangi yolla oluştuğuna dair fikir yürütmeleri istenmiştir. Öğrencilerin birçoğu, bu birleşik fiillerin öncekilerden farklı olarak birleşik yazıldığını belirtmiştir. Ardından öğrencilere birleşen sözcüklerin türlerine de dikkat etmeleri yönünde ipucu verilmesinin ardından öğrenciler her iki sözcüğün de fiil olduğunu ifade etmişlerdir. Bu esnada öğrencilerin fikirleri de seçilen yazman tarafından tahtada not alınmıştır. Sonrasında araştırmacı tahtaya “Yeterlik, tezlik, sürerlik ve yaklaşma” sözcükleri yazarak öğrencilere bu sözcüklerin öğrencilere neler düşündürdüklerini sorarak açıklama yapmaları için söz hakkı tanımıştır. Öğrencilerin açıklamaları esnasında sözcüklerin anlamlarına ilişkin ulaştıkları anahtar kelimeleri bu sözcüklerin altına yazarak birazdan yapacakları etkinlikte bu anahtar kelimelerden yararlanacakları söylenmiştir. Hazırlanmış olan etkinlik kâğıdı öğrencilere dağıtılarak uygulanmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin belirli kalıpların belirli anlam özelliği taşıdıklarını fark etmelerinin ardından araştırmacı keşfedilen ve tahtada not alınmış olan bilgilerin zihin haritalarına aktarılması ve zihin haritalarının tamamlanması için kâğıt kalemlerini hazırlamalarını istemiştir. “BİRLEŞİK FİİL” ana dalından “Fiil + Fiil” anahtar sözcüğüne ait üçüncü alt dalın çıkarılarak, görselleştirilmesi için öğrencilere süre tanınmıştır. Bunu tamamlayanların ise birleşik fiillerin sahip oldukları anlam özelliklerine ilişkin daha ince dallar oluşturmaları, görselleştirmeleri ve uçlarına kendilerine ait örnekler vermeleri istenmiştir.

Ö3, Ö6, Ö12 ve Ö21 kodlu öğrencilerin dalların içini boyamayı unuttuğu fark edilerek dalların içerisini boyamaları gerektiği hatırlatılmıştır. Ö11 kodlu öğrencinin

ise çizmiş olduğu görsellerin belirgin olmadığı fark edilerek görsellerin dikkat çekici olması gerektiği hatırlatılmıştır.

Ö3 kodlu öğrencinin birleşik fiillerin anlam özelliklerine ilişkin alt dallardan bazılarında görselleştirme yapmadığının görülmesi üzerine öğrencinin serbest çağrışım yapmasını desteklemek için araştırmacı tarafından yönlendirici sorular sorulmuştur. Öğrenci ile geçen diyalog araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

Araştırmacı: “Fiil + Fiil” yoluyla oluşan birleşik fiillerin anlam özelliklerini yazmışsın ancak görsellerini yapmamışsın.

Ö3: Öğretmenim evet yapmadım. Aklıma bir şey gelmedi.

Araştırmacı: Ancak yeterlik, tezlik, yaklaşma gibi kelimeler çağrışımı güç olan kelimeler değil. Hatırlarsan tezlik çabukluk demektir. Çabuk olan ne olabilir sence? Aklına ne geliyor?

Ö3: Çabuk denildiğinde aklıma makarna geliyor.

Araştırmacı: Olur. Gayet güzel bir örnek. Makarna çabuk yapılan bir yemek.

Ö3: Tamam öğretmenim.

Araştırmacı: Peki yeterlik kelimesine gelelim. Senin neyi yapabilmeye yeterliğin var?

Ö3: Yemek yapabilirim.

Araştırmacı: Tamam bununla da ilişkilendirerek görselleştirmelisin bence. Bence bu yolla diğer kelimeleri de görselleştirebilirsin (Araştırmacı Günlüğü, 28.03.2022).

Tüm öğrencilerin zihin haritalarının tamamlanmasının ardından araştırmacı kontrol ederek gerekli dönüt ve düzeltmelerde bulunmuştur. Ardından öğrencilere zihin haritalarını gözden geçirmeyi unutmamalarını, düzenlemeler veya eklemeler yapabileceklerini hatırlatarak dersi sonlandırmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından seçilen zihin haritaları sınıf panosunda sergilenmiştir.

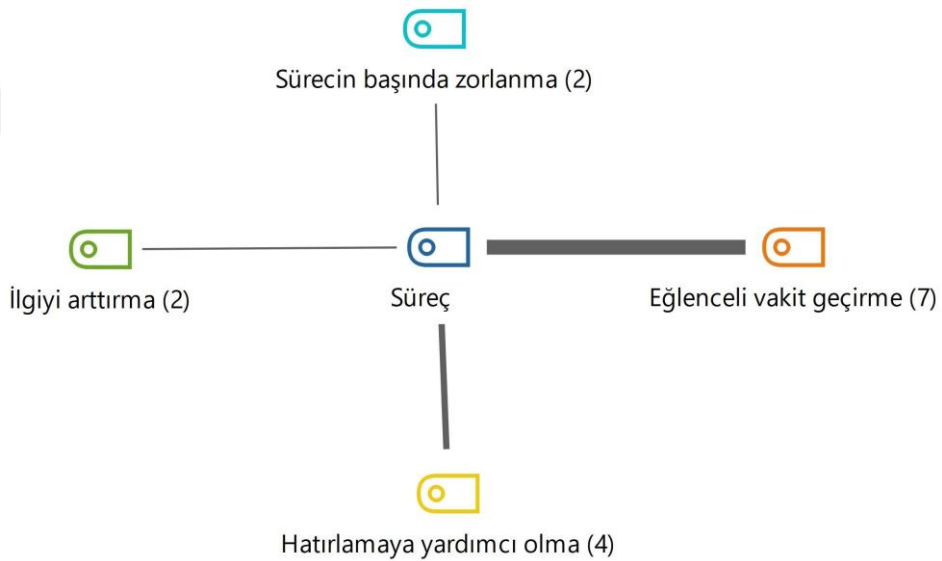
4.17.2. Uygulama Sonrası Zihin Haritası Tekniğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulama sonrasında öğrencilerin zihin haritası tekniğine ilişkin görüşlerini tespit edebilmek için odak grup çalışmasından yararlanılmıştır. Odak grup çalışması

için araştırmacı tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları araştırmacı tarafından yazıya aktarılarak MAXQDA© programı aracılığıyla tema ve kodlar belirlenmiştir. Öğrenciler Ö1, Ö2 gibi numaralarla kodlanarak belirlenen temalara ilişkin öğrenci cevapları ilgili temanın altında paylaşılmıştır.

4.17.2.1. Uygulama Sürecine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Odak grup çalışmasında öncelikle görüşme formunun açılış bölümüne ait birinci soruyla öğrencilerden kendilerini tanıtmaları istenmiştir. Ardından tanııtma bölümü sorusuna geçilerek “Zihin haritası tekniğini uygulamış olduğumuz 10 haftalık süreci bize anlatır mısınız?” sorusu öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin zihin haritası tekniğinin uygulandığı on haftalık süreci genel olarak değerlendirmeleri istenmiştir.



Şekil 17. Öğrencilerin Uygulama Sürecine İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası

Öğrencilerin sürece yönelik düşünceleri MAXQDA© programına aktarılarak kod haritası çıkartılmıştır. Şekil 17 incelendiğinde öğrencilerin verdikleri cevaplarla ilgili kodlamalara ve yanlarında da cevapların frekansı belirtilmiştir. Öğrenciler sürece ilişkin olarak eğlenceli vakit geçirmelerine yönelik görüşler ön plana çıkmıştır. Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8 bu süreçte eğlendiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencileri için sürecin eğlenceli geçmesi bol bol resim çizilmesi, renkli kalemlerin kullanılması gibi faktörlere dayandırılmıştır. Sürecin eğlenceli geçtiğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Ö2: “Bana göre bu süreç eğlenceli geçti. Çizdiğimiz resimler hatırlamama çok yardımcı oldu.”

Ö5: “Ben özellikle ilk hafta çok eğlendim. İlk başta aileyle ilgili olan bir etkinlikti. Özellikle çizim yapması çok hoşuma gitmişti. Eve geldiğimde çizdiğim her şey aklıma gelmişti. Çizimlerimi hatırlıyorum. Annemi çağrıştırması için çorba kasesi çizmiştim. Babamla alakalı olarak babamın bıyıklı hâlinin nasıl olabileceğini hep merak ettiğim için bıyık çizmiştim.”

Görüşmede Ö2, Ö4, Ö5, Ö6 öğrencileri zihin haritası tekniğinin süreç boyunca öğrendiklerini hatırlamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik öğrenci cevaplarından bazıları şunlardır:

Ö2: “Çizdiğimiz resimler hatırlamama yardımcı oldu.”

Ö4: “On haftalık bu süreçte renkli çizimler sayesinde ders başarımda artış oldu. Bu tekniği kullanmak hatırlamama yardımcı oldu.”

Görüşmede Ö3 ve Ö5 kodlu öğrenciler zihin haritası tekniğini kullanmanın derse yönelik ilgilerini arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bununla ilgili ifadeleri şöyledir:

Ö3: “Renkli kalemler kullanmak ilgimi çekmede etkili oldu.”

Ö5: “Süreç benim için ilgi çekiciydi.”

Ö3 ve Ö8 kodlu öğrencilerin tekniğin eğlenceli ve yararlı olduğunu ancak sürecin başında tekniğe alışmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yaşadıkları güçlüğe ilişkin ifadeleri şöyledir:

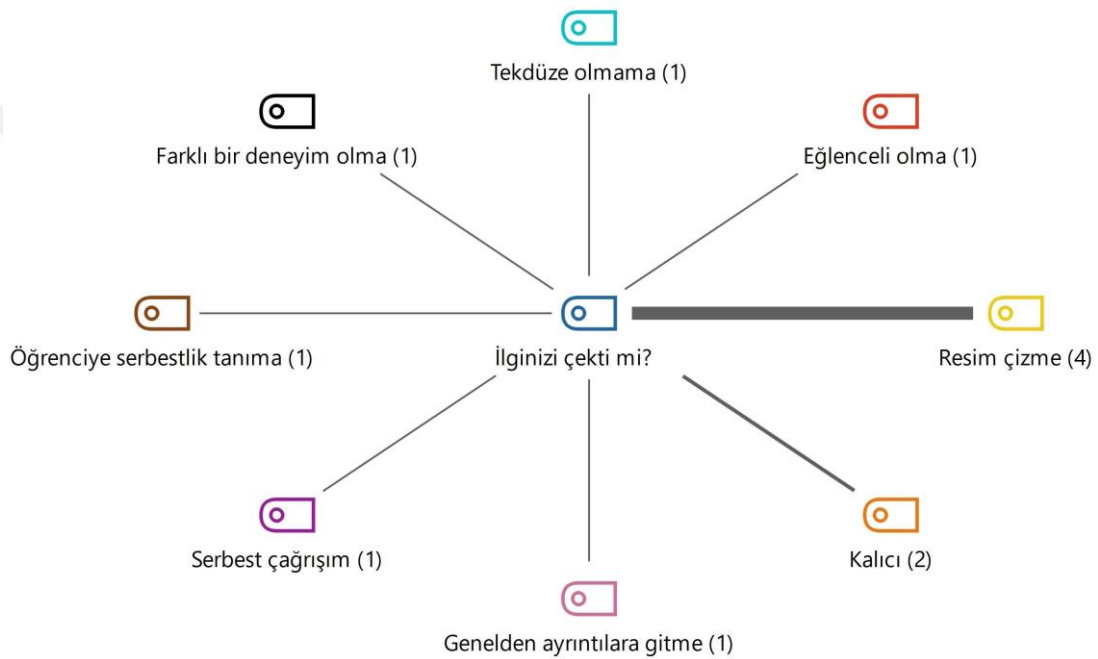
Ö3: “Deftere yazarak not almaya alışkın olduğum için başlangıçta biraz zorlandım. Ama sonra benim için eğlenceli oldu.”

Ö8: “Benim de bu on haftalık süreç çok eğlenceli geçti. Tabii ki bir anda normalde ders kitaplarıyla işlediğimiz konuyu resimler çizerek

işlemeye başlayınca alışması biraz zor oldu. Fakat sonra daha çok eğlendim. İşlediğimiz konular aklımda daha çok kaldı.

4.17.2.2. Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin İlgilerini Çekmesine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere görüşme formunun geçiş bölümü sorusu olarak “Zihin haritası tekniği kullanılarak yapılan bu öğretim ilginizi çekti mi? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevapların tamamının öğrencilerin ilgilerini çektiğine yönelik olduğu görülmüştür.



Şekil 18. Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin İlgilerini Çekmesine İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası

Öğrencilerin nedenlerini belirttikleri cevaplar Şekil 18’deki kod haritasında görselleştirilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde teknikte öğrencilerin ilgisini çekmesini sağlayan unsurların başında etkinlik boyunca bolca resim çizilmesi olduğu görülmüştür. Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö7 öğrenciler resim çizmenin tekniğin ilgilerini çekmesinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak bazı öğrenci cevapları şu şekildedir:

Ö2: “Ben resim çizmeyi sevdiğim için zihin haritası tekniği ilgimi çekti.”

Ö3: “Evet. Benim ilgimi çekti. Resim benim ilgi alanım olduğu için gerçekten hoştu. Ve birden siyah beyaz notlardan gökkuşağı gibi renklere geçtiğimiz için çok eğlenceliydi.”

Ö4: “Benim de ilgimi çekti. Yazarak not almaktan çizerek not almaya geçmek eğlenceliydi.”

Ö5 tekniğın tekdüze olmamasının ilgilerini çekmelerini sağladığını belirtmiştir. Öğrencinin cevabı şöyledir:

Ö5: “Gerçekten teknik çok zevkli ve ilgi çekiciydi. O kadar tekdüze ders işledik ki. Özellikle dil bilgisi kurallarında uyuklarken bir anda arkadaşlarımızla şakalaşarak birbirimize imalı resimler çizmeye başladık. Örneğin, bir arkadaşımı alışveriş poşeti olarak görselleştirmiştim. Çünkü onu düşündüğümde süs ve alışveriş aklıma geliyor. Onu bu iki kelimeyle özetleyebilirim”

Ö1 ve Ö7 öğrenciler zihin haritası tekniğinin kullanıldığı etkinliklerin kalıcılığının yüksek olmasının ilgilerini çekmedeki sebeplerden biri olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler tarafından verilen cevaplar şöyledir:

Ö1: “Benim ilgimi çekti. Bunun nedeni renkleri sayesinde öğrendiklerimizin aklımızda kalıcı olmasını sağlamasıydı.”

Ö7: “Benim de ilgimi çekti. Çünkü resim çizmekten hoşlanıyordum. Bu yüzden bu deneyim güzeldi. Ayrıca zihin haritasıyla öğrendiklerimiz aklımızda daha çok kalıyor.”

Ö8 kodlu öğrenci tekniğın ilgisini çekmesine sebep olarak genelden özele doğru ilerleyen haritalandırmayı göstermiştir. Öğrencinin verdiği cevap şöyledir:

Ö8: “İlgimi çekti. Özellikle en çok ilgimi çeken sadece büyük bir yuvarlaktan yola çıkarak kalın dallardan ince dallara doğru ayrıntılandırmamızdı.”

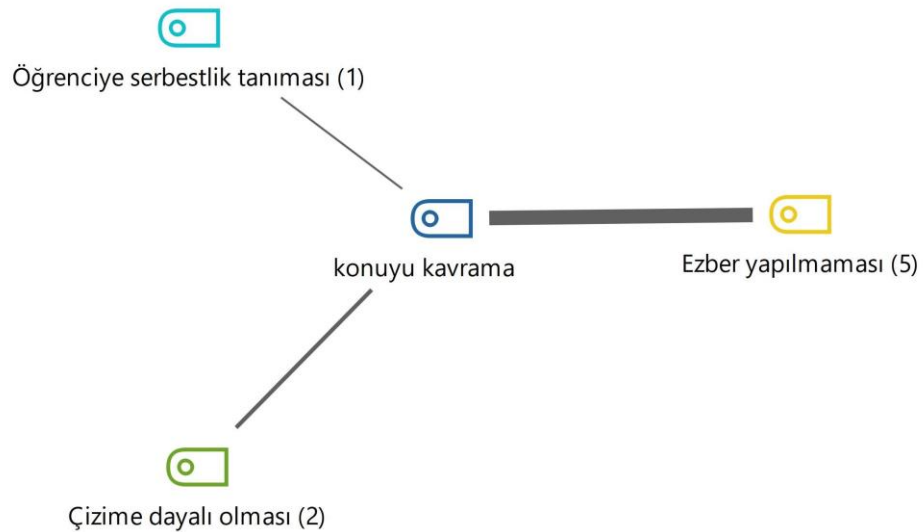
Ö6 kodlu öğrenci zihin haritası tekniğinin öğrenciye serbestlik tanınmasının ve kendisi için farklı bir deneyim olmasının ilgisini çekmesini sağlayan unsurlar olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin verdiği cevap şöyledir:

Ö6: “Zihin haritası tekniği herkes gibi benim de ilgimi çekti. Benim için farklı bir deneyimdi. Bu tekniği kullanmaya devam etmeyi

isterim. Öğrencilere ders esnasında serbestlik tanınınca daha iyi oluyor bence. Böylece derste sıkılmıyor ve öğrendiklerimizi istediğimiz gibi yansıtabiliyorduk.”

4.17.2.3. Zihin Haritası Tekniğinin Konuyu Kavramaya Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Zihin haritası tekniğini kullanmanın öğrencilerin konuyu kavramalarına yardımcı olup olmadığı hakkında görüşlerini tespit edebilmek için araştırmacı tarafından katılımcılara görüşme formunun birinci anahtar sorusu olan “Dil bilgisi konularının zihin haritası tekniği ile öğretimi konuyu kavramanıza katkı sağladı mı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı zihin haritası tekniğini kullanmanın dil bilgisi konularını kavramalarına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Zihin haritası tekniğinin hangi özelliğinin kavramalarına yardımcı olduğuna ilişkin öğrencilerin verdiği cevapların kod haritası çıkarılmıştır.



Şekil 19. Zihin Haritasının Hangi Özelliğinin Dil Bilgisi Konularını Kavramada Etkili Olduğuna İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası

Şekil 19’da yer alan veriler incelendiğinde zihin haritasının dil bilgisinde konuyu kavramada en etkili yönünün ezbere dayalı olmayan bir teknik olmasına ilişkin görüşlerin öne çıktığı görülmektedir. Ö1, Ö2, Ö5, Ö7 ve Ö8 kodlu öğrenciler konuyu zihin haritası tekniğiyle daha iyi kavradıklarını, önceden dil bilgisi konularını ezber yoluyla öğrenmeye çalıştıklarını ancak bir süre sonra unuttuklarını belirtmişlerdir. Soruya ilişkin bazı öğrenci cevapları şöyledir:

Ö1: “Dil bilgisi derslerinde eskiden derste öğrendiklerimizi tekrar ediyordum. Böyle aklımda tutmaya çalışıyordum. Ama sınavdan sonra unutuyordum. Bir sonraki sınavda hatırlamak için tekrar ezberliyordum. Ama şimdi evde tekrar etmesem de unutmuyorum konuyu.”

Ö5: “Ben derste öğretmenimin söylediklerini defterime yazdıktan sonra tekrar ediyordum. Ama sıkılıyordum tekrar ederken. Şimdi tekrar ederken çizimime bir şeyler ekliyorum. Böylece kendiliğinden hatırlamış oluyorum.”

Ö8: “Ben dil bilgisi konularını sürekli ezberlemeye çalışıyordum. Çünkü dersten sonra aklımda pek bir şey kalmıyordu.”

Ö3 ve Ö4 kodlu öğrenciler zihin haritası tekniğinin çizime dayalı bir etkinlik olmasının dil bilgisi konusunu kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar şöyledir:

Ö3: “Renkli kalemler ve çizimler benim konuyu anlamama yardım etti. Zihin haritasında çizince dil bilgisindeki bir kavramın neyle ilişkili olduğunu, hangi başlık altında olduğunu, hangi görevde kullanıldığını daha rahat anlamaya başladım.”

Ö4: “Ben de çizerek ders işleyince daha iyi anladım.”

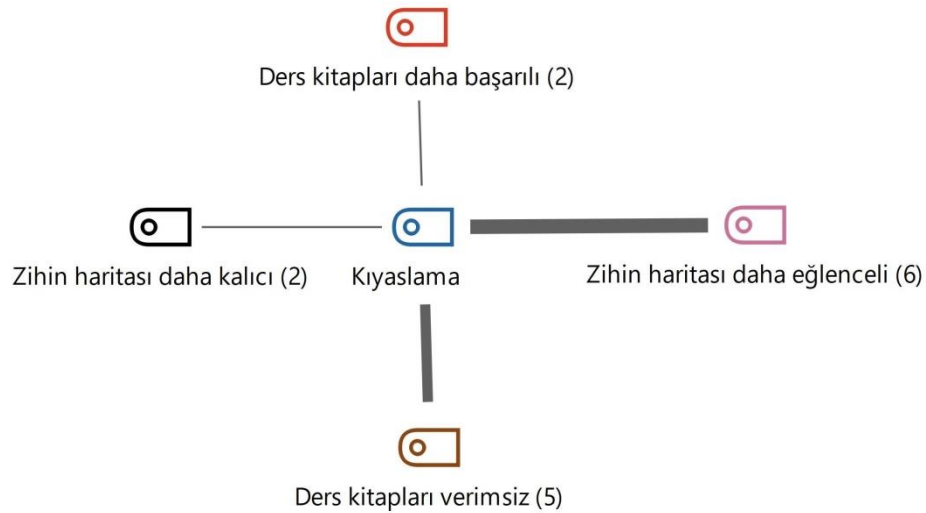
Ö6 kodlu öğrencinin zihin haritası tekniğinin kendisini daha serbest hissettirmesi nedeniyle konuyu daha iyi kavradığını belirtmiştir. Öğrencinin vermiş olduğu cevap şöyledir:

Ö6: “Ben rahat olduğum zaman, kendimi özgür hissettiğimde çok daha iyi öğreniyorum. Zihin haritasında da dersler böyle oldu. Bu yüzden dil bilgisi konularını daha iyi anladım.”

4.17.2.4. Zihin Haritası Tekniği ile Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Kıyaslanmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Zihin haritası tekniği ile ders kitaplarındaki etkinlikleri karşılaştırmaları için öğrencilere görüşme formunun araştırma bölümünün ikinci sorusu olan “Zihin haritası etkinliği ile ders kitabında yer alan etkinlikleri kıyaslama yaparak

değerlendirir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların MAXQDA© programı aracılığıyla kod haritası oluşturulmuştur.



Şekil 20. Öğrencilerin Zihin Haritası Tekniği ile Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Kıyaslamalarına İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası

Şekil 20’de görüldüğü üzere yapılan kodlamaların frekansları incelendiğinde zihin haritası tekniğinin ders kitabındaki etkinliklere kıyasla daha eğlenceli olduğu görüşünün en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir.

Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 ve Ö8 kodlu öğrenciler zihin haritası tekniğinin ders kitaplarındaki etkinliklere kıyasla çok daha eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle uygulama esnasında renkli kalemleri kullanmanın, serbest çağrışım yoluyla kavramlarla arkadaşlarını ilişkilendirmeleri ve esprili çizimlere yer vermelerinin dersin daha eğlenceli geçmesini sağladığını, bu yolla da öğrenilen konunun akılda kalıcılığının daha yüksek olmasını sağladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Kıyaslama yapan öğrencilerden Ö1, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö8 kodlu öğrenciler ders kitaplarındaki etkinlikleri tekdüze, sıkıcı ve verimsiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin ders esnasında eğlenerek öğrenmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu noktada zihin haritası tekniğinin onlar için eğlenceli bir ders işleme tekniği olduğu düşünülmektedir. Ö1 ve Ö8 kodlu öğrenciler zihin haritası tekniğinin ders kitaplarındaki etkinliklere kıyasla daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan görüşmede soruya yönelik bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Ders kitabını ve zihin haritasını kıyaslayacak olursak zihin haritası konunun daha çok aklımızda kalmasını sağladı. Kitaptaki bazı etkinlikler daha fazla zaman kaybetmemize neden oluyordu.”

Ö3: “Ders kitapları sıkıcı geliyor. Zihin haritasında renkleri kullanıyor, resim çiziyor ve arkadaşlarımızı ima ediyorduk. Ayrıca öğrenciye serbestlik tanıyordu. Bu yüzden zihin haritası tekniği daha zevkliydi.”

Ö4: “Ders kitabındaki etkinlikler genellikle belli türde oluyordu. Ya metinle alakalı ya da eşleştirme gibi sorular vardı. Metinler değişse de etkinlikler fazla değişmiyordu. Zihin haritası farklı olması sebebiyle daha zevkli, eğlenceli ve öğrenme açısından etkiliydi.”

Ö5: “Ders kitabındaki etkinlikleri çok sevmiyorum. Sürekli yazmaya dayalı etkinlikler var. Bir süre sonra da bu öğrendiklerimizi ben ve benim gibi hafıza güçlüğü çeken arkadaşlarımız unutuyor. Ama zihin haritasında çiziyoruz, espriler yapıyoruz. Böylece unutmuyoruz. Ders kitabı daha ciddi geliyor ve bu yüzden sıkılıyoruz. Zihin haritasında bu yok. Tamamen zihin yapımıza göre, tamamen bize göre şekillenmekte.”

Ö8: “Ben zihin haritasını daha iyi buldum. Çünkü dersler çok daha eğlenceli geçiyordu ve böylece öğrendiklerimiz daha fazla akılda kalıcı oluyordu.”

Yapılan görüşmede Ö6 ve Ö7 kodlu öğrenciler diğer öğrencilerden farklı olarak ders kitaplarının derse yönelik başarıyı desteklemede daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler zihin haritası tekniğinin etkili olmasına karşın uygulamasının zaman alması ve ders kitaplarındaki etkinliklerin kısa sürede daha fazla bilgi vermesinden dolayı Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ders başarısını arttırmada daha etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevapları şöyledir:

Ö6: “Bence eğlence açısından kıyaslama yapacak olduğumuzda zihin haritası öne çıkmaktadır. Arkadaşıma bu konuda katılıyorum. Ancak dersleri destekleme yönünden ders kitabı bana daha iyi geliyor.

Evet, etkinlikler değişmiyor ama dersleri destekleme noktasında kısa sürede çok daha fazla bilgi veriyor.”

Ö7: “Ben de daha çok bilgi vermesi sebebiyle sınavlara çalışma açısından ders kitaplarının daha etkili olduğunu düşünüyorum. Zihin haritası tekniği kalıcı ancak yapılması daha fazla zaman alıyor.”

4.17.2.5. Zihin Haritası Tekniğinin Derse Katılımlarını Arttırıp Arttırmadığına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Zihin haritası tekniğinin öğrencilerin ders katılım düzeyini arttırıp arttırmadığına ilişkin görüşlerini alabilmek için araştırmacı tarafından görüme formunun araştırma bölümünün birinci sorusu olan “Zihin haritası tekniğinin kullanımının, derse katılım düzeyinizi arttırdığını düşünüyor musunuz? Arttırıyorsa sizce bunu sağlayan tekniğin hangi özelliğidir?” sorusu yöneltilmiştir.



Şekil 21. Öğrencilerin Zihin Haritası Tekniğinin Derse Katılımlarını Arttırıp Arttırmadığına İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası

Verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların tamamının zihin haritası tekniğinin derse katılım düzeyini arttırdığı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Bu görüşlerinin nedeni olarak en yüksek frekansın zihin haritası tekniğinin çizime dayalı olmasının gösterildiği tespit edilmektedir. Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö5 kodlu öğrenciler tekniğin uygulanması esnasında çizim tekniğinin kullanılmasının kendilerinin ve diğer öğrencilerin derse katılım düzeylerini arttırdığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ö1 kodlu öğrenci çizime dayalı bu tekniğin kullanılmasıyla ders kitabındaki etkinliklerde derse katılmayan, soru sormayan, utangaç öğrencilerin dahi anlamadıkları yerlere ilişkin sorular sorarak derse katılımlarının arttığına şahit olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler tarafından soruya verilen cevaplardan bazıları şöyledir:

Ö1: “Ben derse katılımı arttırdığını düşünüyorum. Aramızda utangaç arkadaşlarımızın ders kitabındaki etkinliklerde derse katılmadıklarını görüyordum. Ama zihin haritası sayesinde bu arkadaşlarımız içerisinde soru sormaya, tekniğe ilişkin anlayamadıkları noktaları açıklamanızı istemeye başlayanlar oldu. Bu yüzden derse katılımda bu tekniğin daha etkili olduğunu düşünüyorum.”

Ö3: “Ben konuyu ders kitaplarından işlediğimiz zamanlarda genellikle ya uyuyor ya da dalgın bir şekilde defterime bir şeyler karalıyor oluyordum. Ama zihin haritası tekniği resme, çizime dayalı olduğu için bu süreçte derse katılımım belirgin bir biçimde arttı.”

Ö4: “Ben zihin haritası tekniğinin derse katılım düzeyini arttırdığını düşünüyorum. Zaten sınıf içerisinde bazı arkadaşlarımız resim çizmeyi çok seviyor. Bu o kişilerin derse katılmasını sağlıyor.”

Ö8 kodlu öğrenci ise derse katılımı arttırmasının sebebini zihin haritası tekniğinin daha eğlenceli olmasına dayandırmaktadır. Öğrencinin verdiği cevap şöyledir:

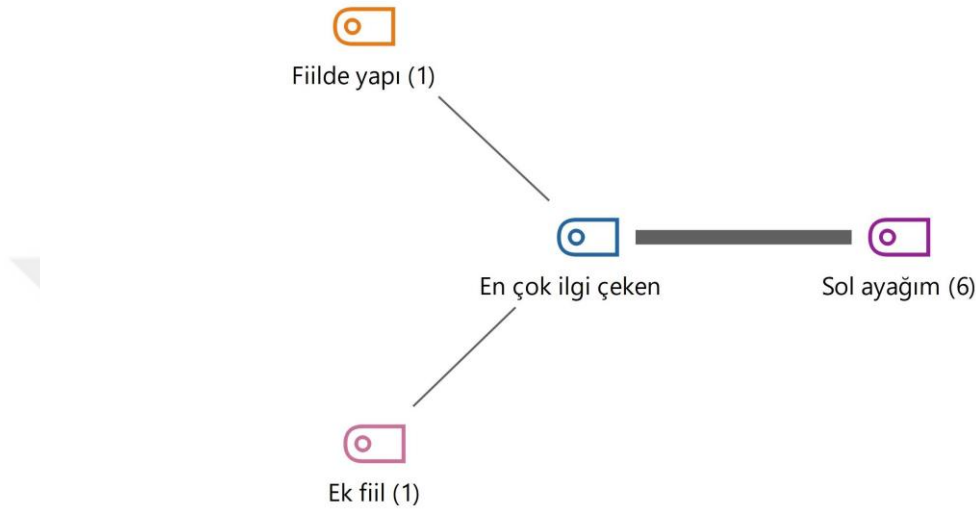
Ö8: “Zihin haritası tekniği derse katılımı arttırıyor. Normalde ders kitabından etkinlikleri işlediğimizde derse katılmayan bazı arkadaşlarımız vardı. Fakat zihin haritasıyla işlediğimizde o arkadaşlar daha fazla eğlenerek derse katılmaya çalışıyorlar.”

Ö6 kodlu öğrenci zihin haritası tekniğini kullanmanın derse katılımını arttırdığı hususunda arkadaşlarına katıldığını belirtmiştir. Ancak fark ettiği bir sorunun da derse katılımda olumsuzluk yarattığını ifadelerine eklemiştir. Öğrencinin soruya ilişkin vermiş olduğu cevap şöyledir:

Ö6: Derse katılımı arttırmasıyla ilgili olarak ben de arkadaşlarıma katılıyorum. Ancak şöyle bir sorun da var. Kimisi diğer arkadaşlarımıza göre daha yavaş çiziyor ya da daha hızlı çizebiliyor. Bu durumda da ben diğer arkadaşlarımdan daha hızlı çizerek bitirdiğimde onları beklerken o an dersten kopuyormuş gibi hissediyorum.

4.17.2.6. Öğrencilerin En Çok İlgilerini Çeken Etkinliğe İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin 10 haftalık süreç boyunca ilgilerini en çok hangi etkinliğin çektiğini tespit edebilmek için araştırma bölümünün ikinci sorusu olan “Uygulama yapılan bu süreçte ilginizi en çok çeken etkinlik hangisi oldu? Bunu sebepleriyle açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir.



Şekil 22. Öğrencilerin En Çok İlgilerini Çeken Etkinliğe İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası

Öğrencilerin verdikleri cevapların frekansları incelendiğinde en yüksek frekansın “Sol Ayağım” adlı etkinliğe ait olduğu görülmektedir. Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö8 kodlu öğrenciler “Sol Ayağım” etkinliğinin en çok ilgilerini çeken etkinlik olduğunu belirtmişlerdir. Hikâyenin etkileyici olmasının, hikâyedeki kahramanın azminin, hikâyenin görselleştirmesinin dil bilgisi konularına göre daha kolay olmasının bunu sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından buna yönelik bazı örnek cevaplar şöyledir:

Ö1: “Benim en çok ilgimi çeken “Sol Ayağım” metninin olduğu etkinlikti. Çünkü çocuğun yaşadıklarını resimlerle anlatabilmek daha kolaydı.”

Ö3: “Benim de en çok ilgimi çeken etkinlik “Sol Ayağım” oldu. Hikâye çok etkileyiciydi.”

Ö5: “ En çok ilgimi “Sol Ayağım” etkinliği çekmişti. Çünkü resimleştirmeye en uygun olan etkinlik oydu. Çünkü güzel bir konusu vardı.”

Ö6 kodlu öğrenci en çok ilgisini çeken etkinliği ek fiil olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin verdiği cevap şöyledir.

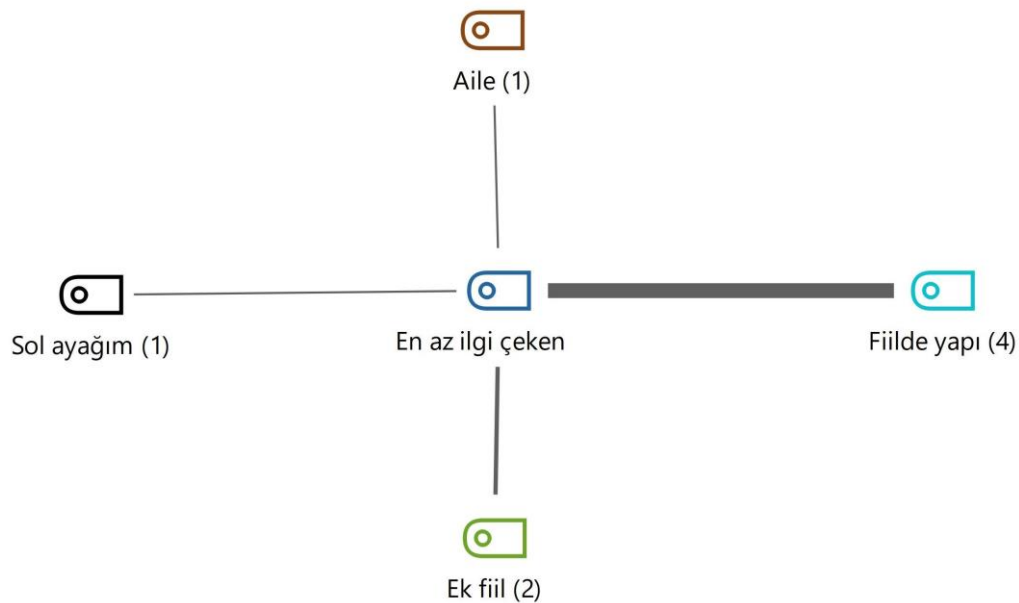
Ö6: “Benim en çok ilgimi çeken etkinlik ek fiil oldu. Çünkü not alırken, ders işlerken serbestlik tanınması, özgürce çizimler yaparak notlar alabilmek benim için çok önemliydi. Böyle olunca da ek fiil konusunu işlemek bana daha güzel geldi. Ayrıca ek fiil, diğerlerine göre daha uzun bir konu olduğu için daha çok çizim yaptık. Bu da akılda kalıcılığının daha fazla olmasını sağladı.”

Ö7 kodlu öğrenci ise en çok ilgisini çeken etkinliğin fiilde yapı etkinliği olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin verdiği cevap şöyledir:

Ö7: “Ben birleşik, türemiş fiil gibi konuları karıştırıyordum. Şimdi karıştırmıyorum. Bu yüzden fiilde yapı etkinliği ilgimi çekmişti.”

4.17.2.7. Öğrencilerin En Az İlgilerini Çeken Etkinliğe İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ilgilerini en az çeken etkinliğin hangisi olduğunu tespit edebilmek için katılımcılara araştırma bölümünün son sorusu olan “Etkinlikler içerisinde ilginizi en az çeken etkinlik hangisiydi? Sizce bunun sebebi ne olabilir?” sorusu sorulmuştur.



Şekil 23. Öğrencilerin En Az İlgilerini Çeken Etkinliğe İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası

Gelen cevaplara yönelik kodlamaların frekansları incelendiğinde öğrencilerin fiilde yapı etkinliğinin diğerlerine oranla daha az ilgilerini çektiği görülmektedir. Öğrenciler bunun sebebinin hikâye veya aile etkinliklerini göre fiilde yapı konusunda kavramlarla görselleştirmekte zorlanmaları olduğunu ancak zamanla serbest çağrışımı tekrarladıkça bu zorluğu aşabildiklerini belirtmişlerdir. Ö2, Ö4, Ö5 ve Ö7 kodlu öğrenciler ilgilerini en az çeken etkinliğin fiilde yapı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden bazılarının cevapları şöyledir:

Ö2: “Benim yardımcı eylemle kurulan birleşik fiillerin olduğu konu diğer konulara göre biraz daha zorlayıcı oldu. Bu yüzden fiilde yapı diyebilirim.”

Ö5: “Ben de fiilde yapı konusunda zorlandım. Çünkü kavramları ve verdiğimiz örnekleri görsellerle ilişkilendirmekte zorlandım. Ancak zihin haritası yaptıkça daha kolay olmaya başladı. Ayrıca fiilde yapı diğer konulara göre daha fazla alt dallara ayrılıyordu.”

Ö1 ve Ö3 kodlu öğrenciler en az ilgilerini çeken etkinliğin ek fiil olduğunu belirtmişlerdir. Ö3 kodlu öğrenci bunun sebebinin zihin haritası tekniğinden kaynaklanmadığını hatta ders kitabındaki etkinliklerle deftere not alarak işlenseydi daha az anlayacağını düşündüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar şöyledir:

Ö1: “Benim için en az ilgi çeken etkinlik ek fiil etkinliği olmuştu. Çünkü o konuda kendi adıma kavramları görselleştirmekte zorlandım.”

Ö3: “Ben de ek fiil diyebilirim. Çünkü bana diğer etkinliklere göre biraz daha karmaşık geldi. Bu nedenle anlamakta zorlandım. Ancak ders kitabındaki etkinliklerle deftere not alarak çalışsam konuyu bundan daha az anlardım. Yani zihin haritasından kaynaklanan bir şey değil. Ben konudan dolayı zorlandım.”

Ö6 kodlu öğrenci vermiş olduğu cevapla en az ilgisini çeken etkinliği “Sol Ayağım” etkinliği olduğunu ifade etmiştir. Öğrencinin verdiği cevap şöyledir:

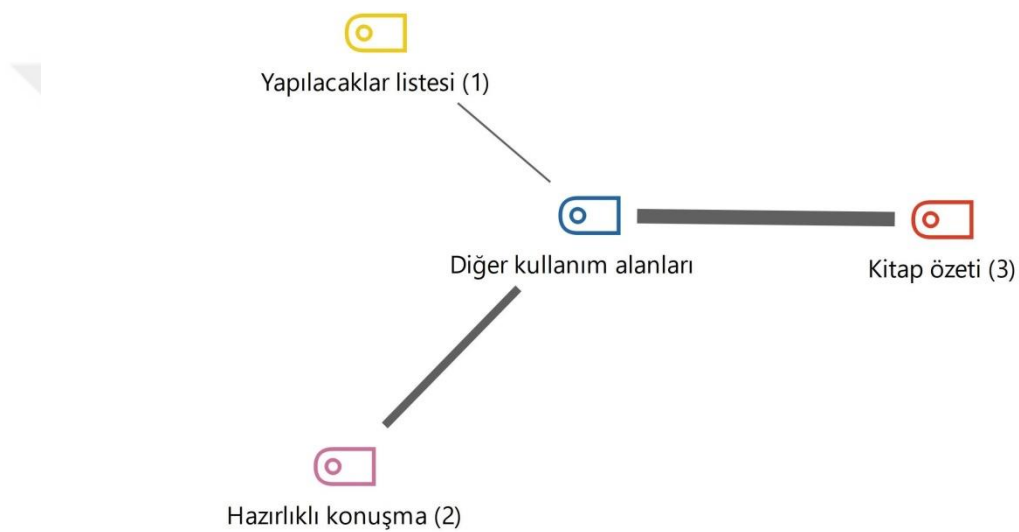
Ö6: “Benim en az hoşuma giden etkinlik sol ayağım etkinliği oldu. Çok aklımda kalmadı.”

Ö8 kodlu öğrenci en az ilgisini çeken etkinliğin aile adlı etkinlik olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin vermiş olduğu cevap şöyledir:

Ö8: “Benim en az ilgimi çeken etkinlik aileydi. Çünkü, konu benim için diğerlerine göre daha sıkıcı geldi.”

4.17.2.8. Zihin Haritası Tekniğinin Hangi Alanlarda Kullanılabileceğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşmenin kapanış bölümünde öğrencilere zihin haritası tekniğini ders dışında hangi alanlarda kullanabileceklerine ilişkin olarak “Zihin haritası tekniğinin günlük hayatta işinize yarayacağını düşünüyor musunuz? Hangi konularda işinize yarayabilir?” sorusu yöneltilmiştir.



Şekil 24. Zihin Haritası Tekniğinin Hangi Alanlarda Kullanılabileceğine İlişkin MAXQDA© Programı Kod Haritası

Verilerin analiz edilmesi sonucu öne çıkan kitap özeti, hazırlıklı konuşma ve yapılacaklar listesi gibi alanlarda bu tekniğin kullanılabileceğini düşündükleri görülmektedir. Ö2, Ö4 ve Ö7 kodlu öğrenciler okumuş oldukları kitapları özetlemede zihin haritası tekniğini kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin soruya ilişkin cevapları şöyledir:

Ö2: “Zihin haritası tekniğinin günlük hayatta işime yarayacağını düşünüyorum. Bir kitabı okuduğumda yazarak not almak yerine zihin haritasıyla özetini çıkarabilirim.”

Ö4: “Sunum yaparken zihin haritası tekniğini kullanabileceğimi çok düşünmüyorum. Ama kitap özeti yaparken bence kullanılabilir. Akılda kalmasına yardım eder.”

Ö7: “Bence de arkadaşımın dediği gibi zihin haritası tekniği sunumda pek kullanılmaz. Ancak kitap özetlemekte kullanılabilir.”

Ö1 ve Ö5 kodlu öğrenciler yapacakları bir konuşmanın hazırlık veya sunumu aşamasında zihin haritası kullanmanın yararlı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Ö1: “Ben zihin haritası tekniğinin başka alanlarda kullanılabileceğini düşünüyorum. Örneğin, ileride bir konuşma yapacağım zaman yapacağım konuşmayı aklımda tutamıyorsam bunu görselleştirerek aklımda tutabileceğimi düşünüyorum.”

Ö5: “Bence zihin haritası tekniği tam benim gibi balık hafızalılar için kullanışlı. Bazı arkadaşlar sunum veya konuşma yapılacağı zaman kullanılamayacağını söylediler ama ben katılmıyorum. Özellikle internetteki hazır zihin haritası şablonları kullanarak konuşmamızı basit bir şekilde hazırlayabiliriz. Ya da dinleyicilerin sunumu hafızada tutmalarına sağlamada zihin haritasını kullanmak yararlı olabilir.”

Ö8 kodlu öğrenci gündelik işlerde yapacağı işleri not almak için bu teknikten yararlanabileceğini belirtmiştir Öğrencinin vermiş olduğu cevap şöyledir:

Ö8: “Ben zihin haritası tekniğini günlük hayatta kullanırım. Çünkü çarşıya pazara gitmek gibi aileye yardımcı olacak birçok işi ben yapıyorum. Ancak bu işleri aklımda tutması zor oluyor. Bunları kâğıt üzerine çizim yaparsam aklımda kalır.”

Ö3 ve Ö6 ise ders dışında zihin haritası tekniğini başka alanlarda kullanılabileceğini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar şöyledir:

Ö3: “Ben zihin haritasını sunum aşamasında kullanılabileceği fikrine katılmıyorum. Bir sunum yapacağım zaman küçük notlar alırım.”

Ö6: “Ben zihin haritası tekniğini başka alanlarda kullanılabileceğini çok düşünmüyorum.”

Öğrencilere eklemek istedikleri bir şeyin olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerin ekleyeceklerinin olmadığını belirtmelerinin ardından katılımcılara teşekkür edilerek görüşme sonlandırılmıştır.

5.BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmmanın bu bölümünde elde edilen bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmış ve alanyazında yapılmış olan ilgili çalışmalarla benzer ve farklı yönleri ortaya konularak tartışılmıştır. Sonrasında sonuçlardan hareketle araştırmacının önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yapılan analizlerle dil bilgisi öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmanın 7.sınıf düzeyi dil bilgisi konularında akademik başarı ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırma sürecinde öntest, sontest, kalıcılık testi, tutum ölçeği, araştırmacı günlüğü, odak grup görüşmesi ile elde edilen veriler bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest verileri incelenerek kontrol grubundaki öğrencilerin verileri ile karşılaştırıldığında zihin haritası tekniği kullanımının “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019, s. 46) kazanımını edindirmede düz anlatım yöntemine göre akademik başarıyı desteklemede belirgin bir biçimde daha başarılı olduğu görülmüştür. Zihin haritası tekniğiyle öğretim yapılmadan önce deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest verileri Mann-Whitney U Testiyle analiz edilmiş ve başlangıçta her iki grubun da hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından birbirine denk gruplar olduğu görülmüştür. Tekniğin uygulamasından sonra sontest uygulamasıyla deney grubundan elde edilen veriler Eşleştirilmiş Örneklem T Testiyle analiz edilmiş ve öntest ile sontest arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öntest ve sontest verileri Wilcoxon Testi ile analiz edilmiş, bu grupta da öntest ile sontest toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Farklı tekniklerle de olsa bir öğretim yapıldığı için her iki grupta da anlamlı düzeyde bir öğrenme gerçekleşmesi beklenen bir durumdur. Ancak deney ve kontrol gruplarının sontest sonuçlarını kıyaslamak için Mann-Whitney U Testi uygulandığında başlangıçta birbirine denk gruplar olan deney ve kontrol gruplarının sontest verilerinin birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin sontest ortalamasının kontrol grubundan belirgin bir şekilde yüksek oluşundan yola çıkarak “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019, s. 46) kazanımını edindirmede zihin haritası tekniğini kullanmanın düz anlatım yöntemine göre akademik başarıyı daha fazla arttırdığını söylemek mümkündür.

Sontest uygulamasından 21 gün sonra aynı eriş testisi kalıcılık testi amaçlı olarak deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin sontest ile kalıcılık testi toplam puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubunun kalıcılık testi toplam puanlarının ortalamasında sontest verilerine göre bir miktar düşüş olsa da aralarında anlamlı bir fark görülmemiştir. Kontrol grubu sontest toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonrasında kontrol grubunun sontest toplam puanları ile kalıcılık testi puanları arasında negatif yönde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında zihin haritası tekniğinin 7.sınıf düzeyi dil bilgisi öğretiminde akademik başarıyı arttırmada olduğu gibi öğrenmenin kalıcılığında da düz anlatım yöntemine göre daha başarılı olduğunu söylemek mümkündür.

“Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımına yönelik deney ve kontrol grubuna uygulanan öntest verileri Eşleştirilmiş Örneklem T Testi ile analiz edildiğinde her iki grubun da öntest sonuçlarının birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Fiilde yapı konusu, deney grubunda hazırlanan günlük planlar doğrultusunda zihin haritası tekniği ile işlenmiştir. Uygulama sonrasında eriş testisi sontest amaçlı uygulanmıştır. Elde edilen veriler Wilcoxon Testi ile analiz edildiğinde deney grubunun öntest ve sontest toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinde sontest uygulamasından elde edilen toplam puanlar Eşleştirilmiş Örneklem T Testi ile analiz edilmiş ve kontrol grubunda da öntest ile sontest toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Diğer kazanımda olduğu gibi bu kazanıma yönelik her iki gruba uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin konuya ilişkin öğrenme düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı görülmüştür. Başlangıçta öntest ile denk gruplar olduğu belirlenen deney ve kontrol gruplarının sontest toplam puanlarında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için sontest toplam puanları verileri Bağımsız Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubunun kontrol grubundan pozitif yönde anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında diğer kazanımda olduğu gibi “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımını edindirmede de zihin haritası tekniğinin düz anlatım yöntemine kıyasla konuyu öğrenme düzeyine daha fazla katkı sağladığı görülmektedir.

Sontest uygulamasından 21 gün sonra fiilde yapıya ilişkin eriş testini kalıcılık testi amacıyla her iki grupta da tekrar uygulanmıştır. Deney grubunda kullanılan zihin haritası tekniğinin, öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını incelemek için sontest toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları Eşleştirilmiş Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda deney grubu sontest toplam puanları ile kalıcılık testi toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir. Kontrol grubu sontest toplam puanları ile kalıcılık testi puanları da aynı şekilde Eşleştirilmiş Örneklem T Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonrası kontrol grubu sontest toplam puanları ile kalıcılık testi toplam düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulgular ışığında zihin haritası tekniğinin “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019, s. 44) kazanımında düz anlatım yöntemine göre öğrenmenin kalıcılığına daha fazla katkı sağladığını söylemek mümkündür. Suseno ve Setyawan (2014) tarafından yapılan çalışmada yabancı dil olarak İngilizcenin dil bilgisi öğretiminde zihin haritası tekniğinin kullanılmasının öğrenme düzeyine katkısı incelenmiştir. Araştırma sonucunda zihin haritası tekniğini kullanmanın öğrenme düzeyine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Berikashvili (2006), Wang (2019) tarafından yapılmış çalışmalarda da zihin haritası tekniğinin dil bilgisi öğretiminde etkili bir teknik olduğu, kullanılmasının dil bilgisinde öğrenme düzeyine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Çalışmamızdan elde edilen sonuçların bu düşünceleri doğrular nitelikte olduğu görülmektedir.

Her iki kazanımda da öntest, sontest ve kalıcılık testi toplam puanlarından elde edilen sonuçlar ışığında zihin haritası tekniğinin 7.sınıf düzeyi dil bilgisine yönelik kazanımları edindirmede düz anlatıma göre daha etkili bir teknik olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bu teknikle gerçekleşen öğrenmelerin de kalıcılık düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Azak (2018), Buzan ve Buzan (2020), Savaş (2019) ve Gelb (2002)’e göre bunu sağlayan en önemli unsur tekniğin uygulamasında görsellerin bolca kullanılmasıdır. Çünkü görsellerin hatırlanması, cümlelerin hatırlanmasına göre çok daha kolaydır.

Metinden veya konuşma dilinden yola çıkarak dilin kurallarının sezdirildiği, şemalar yaparak, örnekler göstererek, dilin genel ve özel kurallarının belirlendiği ve bu kuralların birbiriyle ilgilerinin ortaya konulduğu dil bilgisi öğretimi çok daha etkili olmakta, dilin kurallarının daha doğru şekilde öğrenilmesini ve dilin daha doğru kullanılmasını sağlamaktadır (Aytaş ve Çeçen, 2010; Başkan, 1975; Göğüş,

1978; Karadüz, 2007; Sinanoğlu, 1958). Bu ilkelere uygun bir teknik olan zihin haritası ile düz anlatım yönteminin karşılaştırıldığı bir çalışma olan “Zihin Haritalama Tekniğinin Öğrencilerin Türkçe Okuma Metinlerini Anlama, Başarı ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi” (Ede, 2012) adlı yüksek lisans tezinde zihin haritası tekniğinin başarıyı arttırmada ve kalıcılığa katkı sunmada düz anlatım yöntemine göre daha etkili bir teknik olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yaptığımız araştırmada analizler sonucunda elde edilen bulgular Ede (2012) tarafından elde edilen bulgularla benzerlikler göstermektedir.

Çetingöz (2006) kullanılan not alma tekniğinin gerçekleşen öğrenmeleri hatırlama tutma düzeyi üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Araştırmamızda kalıcılık testlerinden elde edilen verilerin yanında odak grup çalışmasında öğrencilerin tekniğin kalıcılığa katkısına ilişkin düşünceleri bu görüşü destekler niteliktedir.

Zihin haritası tekniğinin Türkçe dersinde kullanılmasına yönelik çalışmalar incelendiğinde tekniğin dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri için de benzer biçimde olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. Örneğin Tağa (2013) ve Bukhari (2016) tarafından yapılan çalışmada zihin haritası tekniğinin öğrencilerin yazma becerisini, Uysal (2018) tarafından yapılan çalışmada hikâye yazma becerisini geliştirdiği görülmektedir. İşleyen Buzlu (2019) ve Rizqiya (2015) ise zihin haritası tekniğinin öğrencilerin okuma becerisine katkı sağladığını belirtmektedir.

Aydın (2009) dinleme esnasında not alma tekniği olarak zihin haritası tekniğinin kullanılmasının anlama düzeyine katkı sağladığını ifade etmektedir. Aslan (2006), Maltepe ve Gültekin (2017) de benzer bir biçimde zihin haritası tekniğinin bilgilendirici metinleri anlama düzeyine katkı sağladığını ve edinilen bilgilerin çok daha uzun süreli hafızada kaldığını ifade etmektedir.

Zihin haritası tekniğinin akademik başarı haricinde dil bilgisine yönelik tutuma katkısının olup olmadığını tespit etmek için tutum ölçeği uygulanmıştır. Uygulama öncesinde her iki gruba da uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen veriler Bağımsız Örneklemeler T Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonrasında her iki grubun dil bilgisi tutum ölçeği sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmemiştir. Uygulama sonrasında tutum ölçeği her iki gruba da tekrar uygulanmıştır. Deney grubunun tutum ölçeği öntest ve sontest toplam puanları Eşleştirilmiş Örneklemeler T Testi ile analiz edildiğinde öntest ile sontest toplam puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar bize 7.sınıf düzeyi dil bilgisi

öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmanın dil bilgisine yönelik tutuma olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunun Eşleştirilmiş Örneklemeler T Testi analiz sonuçları incelendiğinde ise aynı artış söz konusu değildir. Analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır. Bu sonuç doğrultusunda düz anlatım yönteminin dil bilgisine yönelik tutuma katkı sağlamadığını söylemek mümkündür. Buna ek olarak sonuçları farklı analizlerle desteklemek için her iki grubun tutum ölçeği sontest toplam puanları Bağımsız Örneklemeler T Testi ile kıyaslanarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda uygulama öncesinde tutum ölçeği sonuçları açısından benzer gruplar olan deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarında deney grubu lehine pozitif yönde anlamlı biçimde farklılaşma olduğu görülmüştür. Verilerden yola çıkılarak zihin haritası tekniğinin dil bilgisine yönelik tutuma katkı sağlama noktasında düz anlatım yöntemine göre çok daha etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

Dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar, yapılan yanlışlar dil bilgisi öğretiminden beklenen yararın elde edilememesine ve öğrencilerin dil bilgisine konularına karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır (Güven, 2013). Zihin haritası tekniğinin sadece başarı ve kalıcılığa değil tutuma da olumlu katkılar sunduğunu ifade eden Nurlaila (2013), çalışmasında zihin haritası tekniğinin öğrenciler tarafından çok sevildiğini ve dersin daha eğlenceli işlendiğini söylemiştir. Çalışmamızda tutum ölçeğinden elde edilen veriler incelendiğinde benzer bir biçimde deney grubu öğrencilerinin dil bilgisine yönelik tutumlarında pozitif yönde anlamlı bir artış yaşandığı gözlenmiştir.

Çalışmanın nicel verilerini nitel verilerle desteklemek için uygulama esnasında araştırmacı günlüğüne, uygulama sonrasında odak grup çalışmasına başvurulmuştur. Araştırmacı günlüğü verileri incelendiğinde zihin haritası tekniğinin öğrenciler için alışılmışın dışında ve özellikle ilk haftalarda heyecan verici bir deneyim olduğu görülmektedir. Uygulamanın ilk iki haftasında öğrencilerin zihin haritasını boyutlandırmada, sayfaya konumlandırmada ve sığıdırmada güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin uygulamanın ilk haftalarında sıklıkla serbest çağrışım yapmakta ve bunu görselleştirmekte zorlandıkları görülmüştür. Araştırmacı özellikle soyut kavramların görselleştirilmesinde daha fazla güçlük yaşadıklarını tespit etmiştir. Ancak öğrencilerin tekniği uyguladıkça bu gibi güçlükleri zamanla aştıkları görülmüştür. Uygulama esnasında deney grubu öğrencilerinin derse katılım

düzeylerinin hem bu grubun uygulama öncesi durumuna hem de kontrol grubuna göre belirgin bir biçimde daha yüksek olduğu araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Odak grup çalışmasında da öğrencilerin dördüncü soruya vermiş oldukları yanıtların araştırmacının bu gözlemini desteklediği görülmektedir. Aloufi (2013), Wibowo (2020) tarafından yapılmış olan çalışmalarda dil bilgisi öğretiminde zihin haritası tekniği kullanılmasının derse aktif katılım seviyesini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin konuya ilişkin yeni bakış açıları geliştirmelerinde de yararlı bir teknik olduğunun vurgusu yapılmıştır.

Araştırmada beşinci haftaya gelindiğinde öğrencilerin ilk dört haftada öğrendiklerini çok iyi hatırladıklarına ilişkin görüşleri araştırmacı günlüğüne yansımıştır. Öğrencilerin odak grup çalışmasında birinci, üçüncü ve dördüncü sorulara vermiş oldukları yanıtlar da bu verileri desteklemektedir. Tekniğin uygulanmasında ilk haftalar öğrenciler için oldukça heyecan verici iken uygulamanın dokuzuncu haftasında bazı öğrencilerde bu duygunun ve çizimlerde gösterilen özenin azaldığı görülmüştür.

Araştırmanın nicel verilerini nitel verilerle desteklemek için araştırmacı günlüğü yanında odak grup çalışmasından da yararlanılmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar MAXQDA© programı ile analiz edilerek temalar ve kodlar belirlenmiştir. Odak grup çalışmasının tanıtma bölümünde öğrencilerden sürece yönelik “Zihin haritası tekniğini uygulamış olduğumuz 10 haftalık süreci bize anlatır mısınız?” sorusuna verdikleri yanıtlarda en çok eğlenceli vakit geçirdiklerini vurguladıkları görülmüştür. Bunun nedeni olarak da öğrenciler, bol bol resim çizimleri ve renkli kalemler kullanmalarını göstermiştir. Normawati (2020), çalışmasında dijital yöntemlerle bilgisayar ortamında oluşturulan zihin haritalarının kullanılmasının da öğrencilerin dil bilgisi becerilerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bunun yanında frekans sıklığına göre sırayla sürecin hatırlamalarına katkı sağladığını, derse olan ilgiyi arttırdığını ve sürecin başında alışmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Görüşme esnasında zihin haritası tekniğinin eğlenceli oluşu ve akılda kalıcı olması gibi özelliklerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Görüşmenin geçiş bölümünde “Zihin haritası tekniği kullanılarak yapılan bu öğretim ilginizi çekti mi? Neden?” sorusuna verilen yanıtların tamamının öğrencilerin ilgisini çektiği yönünde olduğu görülmüştür. Bunun nedenini

açıkladıkları kısımda ise resim çizme kodunun öne çıktığı görülmüştür. Diğer kodlar ise kalıcılık, genelden ayrıntılara gitme, serbest çağrışım, öğrenciye serbestlik tanıma, farklı bir deneyim olma, tekdüze olmama, sıkıcı olmama kodlarıdır. Erdem (2017), Steyn ve Boer (1998), Goodnough ve Woods (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da bu görüşlere benzer biçimde zihin haritası tekniğinin bireylerin ilgilerini çektiği ve bunu sağlamada görselliğin ve akılda kalıcılığın etkisinin büyük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Odak grup çalışmasının anahtar bölümünde katılımcıların, görüşme formundaki “Dil bilgisi konularının zihin haritası tekniği ile öğretimi konuyu kavramanıza katkı sağladı mı?” sorusuna verdikleri yanıtların tamamının katkı sağladığı yönünde olduğu görülmüştür. Katılımcılar kavrama düzeyini arttırmasının sebebi olarak en çok tekniğin uygulanması esnasında ve sonrasında hatırlamak için ezber yapmayı gerektirmemesini gerekçe göstermişlerdir. Buna ek olarak katılımcıların tekniğin çizime dayalı olması ve öğrenciye serbestlik tanımasının bunu sağladığını ifade ettikleri de tespit edilmiştir.

Anahtar bölümünün ikinci sorusunda katılımcıların zihin haritası tekniği ile ders kitabında yer alan etkinlikleri kıyasladıklarında öğrencilerin zihin haritası tekniği ile dersi işlemeyi daha eğlenceli buldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcılar kıyaslarken ders kitaplarındaki etkinlikleri verimsiz bulduklarını, zihin haritası tekniğinin ders kitaplarındaki etkinliklerden daha kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Kıyaslama yaparken zihin haritası tekniğinin eğlenceli olsa da ders başarısını arttırma noktasında ders kitaplarındaki etkinliklerin daha başarılı olduğu da bazı öğrenciler tarafından belirtilmiştir. Bunu ifade eden iki katılımcı, düşüncelerini detaylandırmaları istendiğinde bunun sebebi olarak ders kitabındaki etkinliklerin kısa sürede çok daha fazla bilgi aktarması ve zihin haritası tekniğinin bu etkinliklere göre çok daha fazla zaman almasını gerekçe göstermiştir.

Topal ve Çifci (2021)’nin Türkçe dersinde günlük yaşanan kazanımların tespiti için öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları çalışmada öğretmenlerin bazı kazanımları edindirmede yaşadıkları güçlüklerin sebebini ders kitabındaki etkinliklerin işlevsel olmaktan uzak oluşuna bağladıkları görülmektedir. Odak grup çalışmasında bazı öğrencilerin benzer biçimde ders kitaplarındaki etkinliklerin işlevsel olmadığına yönelik ifadeleri bu konu hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Görüşmenin araştırma bölümünde katılımcıların tamamının zihin haritası tekniğinin derse katılımı arttırdığını düşündüğü görülmüştür. Etkinliğin çizime dayalı olmasının bunu sağlayan asıl faktör olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Katılımcıların beşinci ve altıncı soruya verdikleri yanıtlarda ilgilerini en çok çeken etkinliğin “Sol Ayağım” etkinliği, en az ilgilerini çeken etkinliğin fiilde yapı etkinliği olduğu görülmüştür. Katılımcılara bunun gerekçeleri sorulduğunda fiilde yapı konusunda bazı öğrenciler kavramları görselleştirmekte zorlandıklarını ve fiilde yapı konusunda diğer konuya göre çok daha fazla alt dalın yer aldığını ifade etmişlerdir. Veriler ışığında zihin haritası tekniğinin görselleştirmenin kolay olduğu etkinliklerde çok daha etkili bir teknik olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmacı günlüğüne de yansıyan verilerle birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin zamanla tekniği kullanmada yetkinleştikçe soyut konularda görselleştirmede yaşadıkları güçlükleri en aza indirecekleri, soyut kavramları daha da kolay görselleştirebileceklerini söylemek mümkündür.

Görüşmenin kapanış bölümünde katılımcılar zihin haritası tekniğini ders dışında kitap özeti çıkarmak için, hazırlıklı konuşma yapmak için ve yapılacaklar listesi hazırlamak için kullanabileceklerini belirtmişlerdir. İki katılımcı ise tekniğin ders dışında kullanılabileceğini düşünmediğini ifade etmiştir.

Dil öğretiminde zihin haritası tekniği etkili bir öğrenme aracıdır. Öğrenilen yeni kelimelerin hatırlanmasında, not almada ve sunum hazırlama esnasında oldukça kullanışlı bir araçtır. Bunun yanı sıra tekniğin kullanılması yaratıcı beyin fırtınası çalışmalarına ve problem çözme becerisine katkı sağlamaktadır (Buran ve Andrey, 2015; Liu, Zhao, Ma ve Bo, 2014). Hazırlıklı konuşma öncesinde plan yapmanın şart olduğunu belirten Christina (2011), plan yaparken zihin haritası tekniğinin kullanılabileceğini, bu sayede zihindeki düşünceler arasında daha rahat ilişki kurulabileceğini ve bu fikirlerin daha iyi yapılandırılabileceğini ifade etmektedir. Odak grup çalışmasında öğrencilerin ders dışında da not alırken, sunum için hazırlık yaparken zihin haritası tekniğini kullanabileceklerine ilişkin ifadeleri bu görüşleri destekler niteliktedir. Ayrıca zihin haritası tekniğini kullandıkları öğrenmelerde kalıcılık düzeyinin arttığına ilişkin ifadelerle benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Zihin haritası tekniğinin diğer dersler için de etkili olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler (Yeniceli, 2019), fen (Jain, 2015), matematik (Brinkman, 2003; Güleç,

2019), din kültürü ve ahlâk bilgisi (Kavak, 2016), müzik (Selçuk, 2015) derslerinde araştırmamızda elde edilen sonuçlarla benzer bir biçimde zihin haritası tekniğinin öğrenme ve kalıcılık düzeyine katkı sağladığına yönelik sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

5.3. Öneriler

Zihin haritası tekniğinin 7.sınıf düzeyi dil bilgisi öğretimine katkısının olup olmadığını inceleyen bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenler için,

- Türkçe öğretmenlerinin ek fiil öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmaları öğrenme düzeyine katkı sağlayacaktır.
- Türkçe öğretmenlerinin ek fiil öğretiminde zihin haritası tekniğini kullanmaları öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlayacaktır.
- Fiilde yapı konusunda zihin haritası tekniğinin kullanılması öğrenme düzeyini arttıracaktır.
- Fiilde yapı konusunda zihin haritası tekniğinin kullanılması öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlayacaktır.
- Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisine yönelik öğrenci tutumlarını olumlu yönde arttırmak için derslerinde zihin haritası tekniğine yer vermeleri faydalı olacaktır.
- Diğer dil becerilerine ilişkin kazanımlarda da zihin haritası tekniğinin kullanılması akademik başarının, öğrenmelerin kalıcılığının ve derse yönelik tutumun artmasını sağlayacaktır.
- Öğretmenler hafıza problemleri yaşayan, öğrendiklerini uzun süreli belleğe aktarmada güçlük çeken öğrenciler için çalışmalarında zihin haritası tekniğine yer verebilir.

Program geliştiriciler için,

- Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde öğretmenlere zihin haritası tekniği tanıtılarak tekniğin kullanılabileceği etkinlik örneklerine yer verilebilir.
- Ders kitaplarında dil bilgisi etkinlikleri içerisinde zihin haritasına ilişkin etkinliklere yer verilebilir.

Eğitim yöneticileri için,

- Hizmet içi faaliyetler aracılığıyla öğretmenler değişen, gelişen yöntem ve teknikler hakkında bilgilendirilebilir. Öğretmenlerle zihin haritası tekniği vb. yöntem ve teknikleri tanıtıcı etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Araştırmacılar için,

- Araştırma farklı dil bilgisi konuları ile tekrarlanabilir.
- Araştırma farklı sosyo-kültürel çevrede yetişen öğrencilerle tekrarlanabilir.
- Zihin haritası tekniğinin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasına ilişkin farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılabilir.



Kaynakça

- Abasıyanık, S. F. (2018). *Tüneldeki Çocuk*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2002). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ahad, N. A., Yin, T. S., Othman, A. R. and Yaacob, C. R. (2011). Sensitivity of Normality Tests to Non-normal Data. *Sains Malaysiana*, 40(6), 637-641.
- Aksan, D. (2013). *Türkçenin Gücü*. İstanbul: Bilgi.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil*. Ankara: TDK.
- Aktaş, Ö. (2012). *İlköğretimde Kavram ve Zihin Haritaları ile Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitiminin Öğrenme Ürünleri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınları.
- Aloufi, A. S. (2011). *The Effectiveness of Using Electronic Mind Maps on Achievement in English Grammar by Second Year Secondary in Al Raas District*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Jeddah: King Abdulaziz University.
- Antlová, A., Chudý, Š., Buchtová, T. ve Kučerová, T. (2015). The Importance of Values in the Constructivist Theory of Knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (203), 210-216.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim Okulu 4.Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, Ş. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Nicel Nitel ve Karma Tasarımlar İçin Bir Rehber*. Konya: Eğitim.
- Aydın, G. (2009). *Zihin Haritalama Tekniğinin Dinlenen Anlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M.A. (2010). Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi. *TÜBAR*, (27), 77-89.
- Azak, A. A. (2018). *Beynimizin Rotası*. İstanbul: Gülhane.
- Bağcıoğlu Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakeman, R., ve Gottman, J. M. (1997). *Observing Interaction: An Introduction to Sequential Analysis* (2. baskı). New York: Cambridge University Press.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Banguoğlu, T. (1979). *Ana Hatlarıyla Türk Grameri Kılavuz Kitap* (2. baskı). İstanbul: Dergah.

- Banguoğlu, T. (2000). Türkçenin Grameri (6. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Başkan, Ö. (1975). Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri. *Türk Dili*, 31(285), 435-438.
- Berikashvili, S. (2006). The Use of the Mind Mapping Method in Teaching Greek Grammar. *PHASIS*, (9), 28-37.
- Beynin Fonksiyonları. (2023). <https://www.fonksiyon.gen.tr/beynin-fonksiyonlari.html>, [23 Ocak 2023].
- Bıkmaz Bilgen, Ö., Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar Arası Güvenirlilik Belirleme Tekniklerinin Karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (6. baskı). Ankara: Anı.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar* (3. baskı). Ankara: Siyasal.
- Briede, B. ve Pēks, L. (2014). A Constructivist Approach in Teaching in Higher Education for Getting Methodological and Reflection Competences. *Proceedings of The 7th International Scientific Conference Rural Environment Education Personality (REEP)* (s. 84-89). Jelgava.
- Brinkman, A. (2003). Graphical Knowledge Display – Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. *Mathematics Education Review*, (16), 35-48.
- Brown, C. (2017). *Sol Ayağım*. (Çev. F. Kahraman). İstanbul: Nora Kitap.
- Bukhari, S. S. (2016). Mind Mapping Techniques to Enhance EFL Writing Skill. *International Journal of Linguistics and Communication*, 4(1), 58-77.
- Buran, A., ve Andrey, F. (2015). Mind Mapping Technique in Language Learning. *XV International Conference "Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations* (s. 215-218). Tomsk: Elsevier.
- Buzan, T. (2005). *The Ultimate Book of Mind Maps*. London: Thorsons.
- Buzan, T. (2019a). *Aklını Kullan*. (Çev. E. Lakşe). İstanbul: Alfa.
- Buzan, T. (2019b). *Hafızana Hükmet*. (Çev. E. Lakşe). İstanbul: Alfa.
- Buzan, T. ve Buzan, B. (2020). *Zihin Haritaları*. (Çev. G. Tercanlı). İstanbul: Alfa.
- Büyükalın Filiz, S. (2009). Soru Cevap Yöntemi Eğitiminin Öğretmenlerin Soru Sorma Bilgisi ve Soru Sorma Tekniklerine Etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (9), 167-195.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bybee, J. (2003). Cognitive Processes in Grammaticalization. Tomasello, M. (Ed.), *The New Psychology of Language Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, D. T. ve Riecken, H. W. (1968). Quasi-experimental design. *International Encyclopedia of the Social Sciences*, 5(3), 259-263.

- Candemir, U. "Öğretim İlke ve Yöntemleri", <https://slideplayer.biz.tr/slide/6073950/>, [12.02.2023].
- Cansoy, R. ve Türkoğlu, M. E. (2019). Verilerden Anlam İnşa Etme Süreci. Turan, S. (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Chiniwar, P. (2016). Constructivist Approach: Creating a Meaning to Learning. *International Journal of Research – Granthaalayah*, 4(9), 18-25.
- Christina, G. P. (2011). Map Your Way to Speech Success! Employing Mind Mapping as a Speech Preparation Technique. *Communication Teacher*, 25(1), 7-11.
- Coggle. (t.y.). <https://coggle.it/about>, [03 Haziran 2021].
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi. Akyol, H. ve Kırkkılıç, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çakıcı, D. (2011). Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 77-86.
- Çamlı, H. (2009). *Bilgisayar Destekli Zihin Haritalama Tekniğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Fene ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.
- Çetingöz, D. (2006). *Not Alma Stratejisinin Öğretimi Tarih Başarısı, Hatırda Tutma ve Başarı Güdüsü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çifci, M. (2004a). Kaşgarlı Mahmud'un Dil Öğretim Yöntemi Üzerine. 5. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı* (s. 580-596). Ankara: TDK.
- Çifci, M. (2004b). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yöntem Yanlılıkları. 1. *Türk Dili Etkinlikleri Konferans ve Panel Etkinlikleri* (s.98-106). Afyon: Eda Matbaası.
- Çoban, A. (2007). Temel Kavramlar. Ocak G. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Davies, M. (2011). Concept Mapping, Mind Mapping and Argument Mapping: What are the Differences and Do They Matter? *High Education*, 279-301.
- Deckard, A. (2018). *Güçlü Hafıza Teknikleri*. (Çev. A. Dağ) İstanbul: Eftalya.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2012). *Türk Dili El Kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dirksen, J. (2016). *Design for How People Learn* (2. baskı). USA: New Riders.
- Du Bois, J. W. (2003). Discourse and Grammar. Tomasello, M. (Ed.), *The New Psychology of Language Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duman, B. (2007). Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ocak G. (Ed.). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Dunn, J. (2017). Computational Learning of Construction Grammars. *Language and Cognition*, (9), 254-292.
- EBA (2021a). Tarama Testleri. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.852/index.html#/main/testCenterExam/exams/7/turty?currID=2d613b4bdc5d60763161291f5cc852ca&isForTeacher=true&page=1&sort=name&sortdirection=asc&backID=e355ae82-b4fd-c471-9d2f-3e5eb88dd9e3&schoolType=3, [17 Eylül 2021].
- EBA (2021b). Tarama Testleri. https://ders.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.861/index.html#/main/resources?resourceID=8390c479749cce0b4e605b9f886fd815&resourceTypeID=5, [6 Ekim 2021].
- Ede, Ç. (2012). *Zihin Haritalama Tekniğinin Öğrencilerin Türkçe Okuma Metinlerini Anlama, Başarı ve Öğrenmelerinin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğitimbahçesi (2021). Yaratıcılık Planlaması: Zihin Haritası. <https://www.egitimbahcesi.com/yaratıcılık-planlamasi-zihin-haritasi/>, [25 Mayıs, 2023].
- Eppler, M. J. (2006). A Comparison Between Concept Maps, Mind Maps, Conceptual Diagrams and Visual Metaphors as Complementary Tools for Knowledge Construction and Sharing. *Information Visualization*, (5), 202-210.
- Erdem, A. (2017). Mind Maps as a Lifelong Learning Tool. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A), 1-7.
- Erdem, İ. (2011). Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Dil Bilgisi Kaynaklarıyla İlgili Bir Derğerlendirme. *Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni* (s. 357-370). Ankara: TDK.
- Ergin, M. (2011). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Erişti Bedir, S., Kuzu, A., Kabakçı Yurdakul, I., Akbulut, Y., ve Kurt, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erkal, H., Erkal, M. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf*. Ankara: Özgün.
- Ersoy, A. (2015). Doktora Öğrencilerinin İlk Nitel Araştırma Deneyimlerinin Günlükler Aracılığıyla İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549-568.
- Fidan, E. K. (2012). *Fen ve Teknoloji Dersinde Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına, Tutumlarına ve Kalıcılığına*

Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English Language Education*. Abingdon: Routledge.
- Ford, C. E., Fox, B. A. ve Thompson, S. A. (2003). Social İnteraction and Grammar. Tomasello, M. (Ed.), *The New Psychology of Language Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6. baskı). San Francisco: Mc Graw Hill.
- Freeman, D. L. ve Anderson, M. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Teknik ve İlkeler (3. baskı). (Çev. M. Calp). Ağrı: Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Yayınları.
- Gardner, H. (2021). *Zihin Çerçevesi* (4.baskı). (Çev. E. Kılıç ve G. Tunçgenç). İstanbul: Alfa.
- Geisselhart, R. R., ve Zerbst, M. (1998). *Bellek Geliştirme*. (Çev. M. Süleymangil). İstanbul: Evrim.
- Gelb, M. J. (2002). *Düşünmenin Tam Zamanı* (Çev. T. Bilgiç). İstanbul: Arion.
- Giordan, A. (2008). *Öğrenme*. (Çev. M. Baştürk, E. Bozavlı ve M. Tulan). Ankara: De Ki.
- Goldberg, C. (2004). Brain Friendly Techniques: Mind Mapping. *School Library Media Activities*, 21(3), 22-24.
- Goodnough, K. ve Woods, R. (2002). Student and teacher perceptions of mind mapping: A middle school case study. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans (1-5 April).
- Göçer, A. (2008). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Göçer, A. (2019). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1970). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 18(123), 123-154.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gözütok, F. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gribbons, B. ve Herman, J. (1996). True And Quasi-Experimental Designs. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 5(1), 1-3.
- Güleç, D. (2019). *Üslû Sayılarda İşlemler Konusunun Kavram Haritası ve Zihin Haritaları ile Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel.

- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013a). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 603-637.
- Güneş, F. (2013b). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013c). Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güntekin, R. N. (t.y.) *Çalıkuşu* (49. baskı). İstanbul: İnkılap.
- Güven, A.Z. (2013). Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Hall, G. (2015). *Literature in Language Education* (2. baskı). London: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. (1999). The Notion of Context in Language Education. Ghadessy, M. (Ed.), *Text and Context in Functional Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hatch, E. (2001). *Discourse and Language Education* (6. baskı). New York: Cambridge University Press.
- Henniher, M. L. (2005). *Teaching Young Children An Introduction*. New Jersey: Pearson.
- Herzog, M. H., Francis, G. ve Clarke, A. (2019). *Understanding Statistics and Experimental Design: How to Not Lie with Statistics*. Gewerbestrasse: Springer Nature.
- Hesapçıoğlu, M. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (7.baskı). Ankara: Nobel.
- Heyet, C. (2009). Ana Dili ve Onun Ehemmiyeti. 5. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri* (s. 3409-3416). Ankara: TDK.
- Hoer, T. R. (2000). *Becoming a Multiple Intelligences School*. Alexandria: ASCD Publications.
- Holt, J. (1998). *Çocuklar Neden Başarısız Olur*. (Çev. G. Koca). İstanbul: Beyaz.
- İşcan, A. (2007a). Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. *Erciyes Dergisi*, (30), 5-6.
- İşcan, A. (2007b). İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (1), 253-258.
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35.
- İşleyen Buzlu, E. (2019). *Zihin Haritalama Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okuma Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jacobsen, D., Eggen, P. D. ve Kauchak, D. P. (1993). *Methods for Teaching: A Skills Approach*. New York: Merrill.

- Jain, S. (2015). The Comprehensive Study of How Mind Mapping Technique Helps to Understand Concepts and Ideas in Science Teaching. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(12), 284-286.
- Kaplan, M. (2008). *Kültür ve Dil*. Ankara: Dergah.
- Karaçay, B. (2018). *Mutlu Beyin*. Ankara: TUBİTAK.
- Karadüz, A. (2007). Dil Bilgisi Öğretimi. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Karahan, L. (2010). Dil Bilgisi Öğretiminde Örnek Seçimi. *1. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 139-145). Ankara: TDK.
- Karahan, L. (2011). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün Parça İlişkisinin Önemi. *Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni* (s. 405-409). Ankara: TDK.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. baskı). Ankara: Nobel.
- Kavak, R. (2016). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Kavcar, C. (1985). Örgün Eğitimde Dramatizasyon. *Eğitim ve Bilim*, 10(56), 32-41.
- Kyriacou, C. (1986). *Effective Teaching in School*. Padstow: Simon & Schuster Education.
- Ke, Z. (2008). An Inductive Approach to English Grammar Teaching. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, (12), 1-18.
- Kemal, A. (2005). Dil-Çocuklar Nasıl Öğrenir? Yetiş, K. (Ed.), *Atatürk ve Türk Dili 3* (s.1812-1821), Ankara: TDK (Özgün eser 1934 tarihli). Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar 3*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2011). *Türk Gramerinin Sorunları*. Ankara: TDK.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: TDK.
- Kurnaz, H. (2020). Dil Bilgisi Öğretimi. Özenç M. ve Özenç Gül, E. (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Liu, Y., Zhao, G., MA, G., ve Bo, Y. (2014). The Effect of Mind Mapping on Teaching and Learning: A Meta-Analysis. *Standard Journal of Education and Essay*, 2(1), 17-31.
- Maltepe, S. ve Gültekin, H. (2017). Zihin Haritası Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, 14(2), 79-92.
- Martinelli, P., J. Mento, A., ve Jones, R. M. (1999). Mind Mapping in Executive Education: Applications and Outcomes. *Journal of Management Development*, 18(4), 390-407.
- Maarif Vekâleti (1340). *Lise Birinci Devre Müfredat programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- Maarif Vekâleti (1929). *Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı*. Ankara: Yenigün Matbaası.

- Maarif Vekâleti (1931). *Ortamektep Müfredat programı (1931-1932 Ders Senesi Tadilatı)*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB (1949). *Ortaokul Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1962). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1981). *Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. *Tebliğler Dergisi*, 44(2098), 327-356.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Meier, D. R. ve Henderson, B. (2007). *Learning From Young Children in The Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Morita, E. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning by Peter Skehan*. Oxford: Oxford University Press.
- Musaoğlu, M. (2004). Türkçe Dilbilgisinin Düzenlenmesinde Yeni Dilbilimsel Yöntemlerin Uygulanması Üzerine. 5. *Uluslararası Türk Dili Kurultayı* (s. 2139-2155). Ankara: TDK.
- National Research Council (2000). *How People Learn*. Washington: National Academy Press.
- Normawati, A. (2020). Digital Mind-Mapping to Improve Learners' Grammar Competence. *Education and Linguistics Knowledge Journal*, 2(2), 52-62.
- Nurlaila, A. P. (2013). The Use of Mind Mapping Technique in Writing Descriptive Text. *Journal of English and Education*, 1(2), 9-15.
- Ocak, G. (2007). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ocak G. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- ODSGM (2021). Kazanım Kavrama Testi 6. <http://odsgm.meb.gov.tr/destekmateryal/PDFFile.aspx?name=kazanimtestleri.pdf> [14 Eylül 2021].
- Onan, B. (2012). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Bilgi İşleme Süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113.
- Önkaş, N. A. (2010). Ana Dili Öğretimine Yeni Yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 121-128.
- Özdemir, E. (2018). Anadili Öğretimi. *Türk Dili*, (47), 18-30. (İlk baskı 1983).
- Özdemir, B. ve Balkan, H. (2017). 5E Yapılandırmacı Öğretim Modelinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 56-64.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme* (5.baskı). Ankara: Pegem A.

- Özer Özkan, Y. ve Turan, S. (2019). Ulaşılan Sonuçların Doğruluğunun ve İnandırıcılığının Kontrolü. Turan, S. (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Özkaya, P. G. ve Coşkun, M. V. (2018). Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 636-651.
- Parikh, N. D. (2016). Effectiveness of Teaching Through Mind Mapping Technique. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 148-156.
- Ramsland, K. M. (1998). *Öğrenme Sanatı*. (Çev. İ. Şener ve S. Şenol). Ankara: Beyaz.
- Rizqiya, R. S. (2013). The Use of Mind Mapping in Teaching Reading Comprehension. *ELTİN Journal*, 1(1), 32-43.
- Rustler, F. (2012). *Mind Mapping for Dummies*. West Sussex: Wiley.
- Sarıçoban, A. (2004). Ana Dili Eğitiminde Öğrenme Yöntemleri ve Başarıya Etkileri. 5. Uluslararası Türk Dili Kurultayı (s. 2585-2600). Ankara: TDK.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa.
- Savaş, A. (2019). *Aklın Mucizesi*. İstanbul: Bilgi.
- Sawyer, W. ve Van de Ven, P. H. (2007). Paradigms of Mother Tongue Education: Introduction L1. *Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 1-3.
- Schunk, D.H. (2009). *Eğitimsel Bir Bakışla Öğrenme Teorileri*. (Çev. M. Şahin). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. ve Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (3. baskı). Columbus: Pearson.
- Selçuk, E. (2015). *Müzik Dersinde Zihin Haritalama Tekniği Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Selvi, K. (2019). *Kendi Kendine Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa.
- Seyfettin, Ö. (2018). *Seçme Hikâyeler 1*. İstanbul: Ötüken.
- Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Sinanoğlu, S. (1958). Dilbilgisinin Önemi. *Türk Dili*, 7(81), 438-440.
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Spaulding, D. T., Voegtle, K. H. ve Lodico, M. G. (2006). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco, USA: Wiley Imprint.
- Steels, L. (2004). Constructivist Development of Grounded Construction Grammar. Scott D. (Ed.), *Proceedings of the 42nd Meeting of the Association for Computational Linguistics*. Stroudsburg: Association for Computational Linguistics.

- Steyn, T. ve Boer, A. (1998.) Mind Mapping as a Study Tool for Underprepared Students in Mathematics and Science. *South African Journal of Ethnology*, 21(3), 1-11.
- Suseno, C. I., ve Setyawan, S. (2014). The effect of using mind mapping technique on the students' grammar achievement. *In The 61 TEFLIN International Conference: UNS Solo*.
- Şahin, A. (2007). Temel Öğretme- Öğrenme Yaklaşımları. Ocak G. (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Şahin, E. K. ve Arseven, İ. (2021). Dil Bilgisi Öğretiminde Sezdirme Yönteminin Kullanımı. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi-5* (s.92-111). https://www.academia.edu/49077209/INTERNATIONAL_CONGRESS_OF_EURASIAN_SOCIAL_SCIENCES_5_ULUSLARARASI_AVRASYA_SO_SYAL_B%C4%B0L%C4%B0MLER_KONGRES%C4%B0_5_21_24_May%C4%B1s_May_2021, [24 Temmuz 2022].
- Şahin, N. (2001). Dil ile Zihin İşleyişinin Etkileşimi. *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: TDK.
- Şen, Ü. (2019). Dil Eğitiminin Genel Kavramları. Şen, Ü. (Ed.), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşek, T. ve Topal, Y. (2006). Türkçe Eğitiminde Drama ve Özgün Uygulama Örnekleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 277-297.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics*. (6. baskı). New York: Pearson.
- Tağa, T. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersinde Kullanılan Zihin Haritası Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşkaya, S. M. (2017). Dil ve Edebiyat Öğretimi Yöntemleri. Akkaya, A. (Ed.), *Dil ve Edebiyat Öğretimi 1*. Ankara: Asos Yayınları.
- Taylor, M. (2014). *Mind Maps*. South Caroline: Createspace Independent Publishing Platform.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. baskı). Ankara: TDK.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2021). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları* (3. baskı). Ankara: Nobel.
- Topal, S. ve Çifci, M. (2021). Türkçe Dersi 7. Sınıf Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Güçlük Düzeyi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(88), 29-44.
- Topal, S. ve Çifci, M. (2022). Cumhuriyet'ten Günümüze Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminde Yöntem Ve Teknikler. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 10(4), 210-230.
- Tura, S. S. (2018). Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri. *Türk Dili*, (47), 8-17. (İlk baskı 1983).

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, (24), 543-559.
- Uysal, H. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Zihin Haritası Yöntemi ile Hikâye Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (2. baskı), İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vitale, J. ve Barrett, D. (2018). *Hatırlama Süreci*. (Çev. Z. Esin). İstanbul: Pegasus.
- Vural, B. (2004a). *Eğitim-Öğretimde Planlama, Ölçme ve Stratejiler*. İstanbul: Hayat.
- Vural, B. (2004b). *Öğretim Faaliyetlerinde Yöntem-Teknik ve Etkinlikler*. İstanbul: Hayat.
- Wibowo, F. E. (2020). A Mind Mapping: A Strategy to Enhance Students' English Grammatical Structure. *Al-Lisan: Jurnal Bahasa*, 5(2), 213-229.
- Willis, M. ve Hodson, V. K. (1999). *Discover Your Child's Learning Style*. New York: Three Rivers Press.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeniceli, K. (2019). *İlkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Zihin Haritalamanın Kullanımının Öğrencilerin Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal Temelleri Açısından Öğretim Stratejilerinin Temel Özellikleri: Bir Derleme Çalışması. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.
- Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kullanılan Kapsam Geçerliği için Bir Yol Haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264.
- Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Yılmaz, K. (2019). *Eleştirel ve Analitik Düşünme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül Denizli, http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Pamuk_kaleBildiri.pdf [16.06.2016].
- Zihin Haritaları Tekniği. (2016, Şubat). <https://www.kisiselgelisim.com/beyin-haritalari-teknigi-zihin-haritalari-teknigi/> [19 Kasım 2020].

Görsel Kaynakça

- Görsel 1: <https://www.dr.com.tr/Kirtasiye/Sticky-Sticker-Wingskanat-7018-Na/Kagit-Urunleri/Sticker/urunno=0001736963001>, Erişim Tarihi: 05.12.2020
- Görsel 1: <https://mefhumdergi.com/kanadi-kirik-kus/>, Erişim Tarihi: 05.12.2020
- Görsel 1: <https://www.cocukgezegeni.com/en-komik-temel-ve-karadeniz-fikralari/>, Erişim Tarihi: 05.12.2020
- Görsel 1: <https://www.istockphoto.com/tr/vekt%C3%B6r/insan-anatomisi-beyin-ve-parlayan-%C4%B1%C5%9F%C4%B1k-akkor-ampul-vekt%C3%B6r-oyma-gm1022833372-274571317>, Erişim Tarihi: 05.12.2020
- Görsel 1: <http://clipart-library.com/clipart/3857449.htm>, Erişim Tarihi: 05.12.2020
- Görsel 1: <https://www.imagenes-de-angeles.com/pt/imagens/anjos-da-guarda.jpg>, Erişim Tarihi: 05.12.2020
- Görsel 1: <https://i.sokosport.com/img/sport-i-fitness/00/vinger-v-futbole-eto-kto.jpg>, Erişim Tarihi: 05.12.2020
- Görsel 1: <http://www.megabeyin.com/zihin-haritasi-nasil-yapilir/>, Erişim Tarihi: 10.12.2020
- Görsel 3, 5, 7, 8: <https://www.facebook.com/basittarifler/>, Erişim Tarihi: 15.06. 2021
- Görsel 3, 6: <http://www.ekolar.com/birim-kok/>, Erişim Tarihi: 15.06.2021
- Görsel 3, 5: <https://www.imdb.com/name/nm0670713/mediaviewer/rm163391488/>, Erişim Tarihi: 08.07.2021
- Görsel 4, 5: <https://medium.com/@onuryilmazinfo/de%C4%9Fi%C5%9Fim-%C3%BCzerine-birka%C3%A7-kelam-220490575bba>, Erişim Tarihi: 05.07.2021
- Görsel 5: <https://www.pexels.com/tr-tr/fotograf/kirmizi-tac-yaprasi-cicek-uzerinde-tuneyen-disi-hukumdar-kelebek-1557208/>, Erişim Tarihi: 08.07.2021
- Görsel 5: <https://www.pexels.com/tr-tr/fotograf/agac-govdesi-uzerinde-kisinin-eli-3292559/>, Erişim Tarihi: 08.07.2021
- Görsel 6, 7, 8: <https://www.shutterstock.com/tr/image-illustration/illustration-business-men-playing-teamwork-puzzle-1956134458>, Erişim Tarihi: 07.07.2021
- Görsel 7, 8: <https://www.pexels.com/tr-tr/fotograf/beyaz-ve-siyah-arka-plan-onunde-eller-3541916/>, Erişim Tarihi: 08.07.2021
- Görsel 8: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/skirt-vector-icon-isolated-on-white-1714759669>, Erişim Tarihi: 08.07.2021
- Görsel 8: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/eye-icon-vector-164818436>, Erişim Tarihi: 08.07.2021
- Görsel 9: <https://www.shutterstock.com/tr/image-illustration/3d-render-cartoon-hand-holds-barbell-1755834458>, Erişim Tarihi: 11.07.2021
- Görsel 9: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/fast-time-simple-outline-icon-1521140210>, Erişim Tarihi: 11.07.2021
- Görsel 9: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/high-quality-emoticon-isolated-on-white-1701874210>, Erişim Tarihi: 11.07.2021

- Görsel 10, 11, 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/vector-flat-illustration-communication-gossip-friends-1916809505>, Erişim Tarihi: 02.08.2021
- Görsel 10, 11, 12, 13: https://www.istockphoto.com/tr/foto%C4%9Fraf/metal-zincir%C3%BCzerinde-kilitli-bir-asma-kilit-gm1187578190-335528465?utm_campaign=srp_photos_limitedresults&utm_content=https%3A%2F%2Fwww.pexels.com%2Ftr-tr%2Farama%2Fbiti%25C5%259Fik%2F&utm_medium=affiliate&utm_source=pexels&utm_term=biti%C5%9Fik, Erişim Tarihi: 02.08.2021
- Görsel 10, 11, 12, 13: <https://tr.depositphotos.com/stock-photos/masa-sembol.html?filter=all&qview=72262873> , Erişim Tarihi: 02.08.2021
- Görsel 10, 11, 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/man-fast-run-icon-rush-vector-1542414617>, Erişim Tarihi: 02.08.2021
- Görsel 10, 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/continuous-line-drawing-hand-pen-1205321302> , Erişim Tarihi: 02.08.2021
- Görsel 10, 11, 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/arrows-set-arrow-icon-collection-different-1720460314> , Erişim Tarihi: 02.08.2021
- Görsel 11, 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/hand-drawn-illustration-vector-752768269> , Erişim Tarihi: 03.08.2021
- Görsel 11, 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/illustration-hearing-human-ear-icon-1916002480> , Erişim Tarihi: 03.08.2021
- Görsel 11, 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/eye-icon-logo-lines-1907017234> , Erişim Tarihi: 03.08.2021
- Görsel 11, 12, 13: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/tr /0/06/Geni%C5%9F_A_ile.png, Erişim Tarihi: 03.08.2021
- Görsel 11, 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/approval-icon-document-accrued-authorized-agreement-1806852145> , Erişim Tarihi: 03.08.2021
- Görsel 11, 12, 13: <https://www.pexels.com/tr-tr/fotograf/yaratici-not-defteri-ofis-tuk-enmez-kalem-7319182/> , Erişim Tarihi: 03.08.2021
- Görsel 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/man-fast-run-icon-rush-vector-1542414617>, Erişim Tarihi: 20.08.2021
- Görsel 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/clock-icon-collection-time-stopwatch-hours-1865907838>, Erişim Tarihi: 20.08.2021
- Görsel 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/book-icon-sign-design-553945819>, Erişim Tarihi: 20.08.2021
- Görsel 12, 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-illustration/one-not-like-other-contrarian-on-1820717117>, Erişim Tarihi: 20.08.2021
- Görsel 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-illustration/idea-lightbulb-icon-simple-3d-render-2023392212>, Erişim Tarihi: 24.08.2021
- Görsel 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/emergency-exit-door-vector-direction-arrow-1390488173>, Erişim Tarihi: 24.08.2021
- Görsel 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/smile-sorrow-emotions-joy-disappointment-vector-1092621173>, Erişim Tarihi: 24.08.2021

Görsel 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/simple-set-donations-charity-related-vector-1957843120>, Erişim Tarihi: 24.08.2021

Görsel 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/simple-set-risk-management-related-vector-1911204589>, Erişim Tarihi: 24.08.2021

Görsel 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/100-discount-hundred-percent-off-3d-2023121768>, Erişim Tarihi: 24.08.2021

Görsel 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/two-girls-gossiping-vector-illustration-one-1306939324>, Erişim Tarihi: 24.08.2021

Görsel 13: <https://www.shutterstock.com/tr/image-vector/concept-illustration-featureing-crying-teenage-girl-680070166>, Erişim Tarihi: 24.08.2021



EKLER LİSTESİ

Ek 1. Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Zihin Haritası Tekniğinin Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı” adıyla, 10.01.2022 / 25.04.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Zihin haritası tekniğinin dil bilgisi öğretiminde başarıya ve dil bilgisi kavramlarının öğrenimine katkısının olup olmadığını tespit etmektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru

sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Semih TOPAL

İletişim bilgileri : 0 531 604 74 82

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum.*** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../2021

İmza:

Telefon Numarası:

Veli Adı-Soyadı:

Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarihi ve Sayısı: 14.01.2022-E.58502



T.C.
UŞAK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-89784354-050.99-58502
Konu : Karar

14.01.2022

Sayın Prof. Dr. Musa ÇİFÇİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı - Öğretim Üyesi

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 13.01.2022 tarih ve 2022-03 sayılı kararı yazımız ekindedir.
Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN
Başkan

Ek: Karar 2022-03 (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imz ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSEBVBBTY0 Pin Kodu :40282

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/usak-uni-verim-itesi-ebys>

Adres: 1 Eylül Kampüsü İzmir Yolu 8 Km 64100/Uşak
Telefon: (0276)221 21 80 Faks: (0276)221 21 81
e-Posta: hukuk@usak.edu.tr Web: www.hukuk.usak.edu.tr
Kop Adresi: usakanverimitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Merve ÜNAL
Unvanı: Memur





Ek 3. Araştırma İzni



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99191664-605.01-45505372

11.03.2022

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) Uşak Üniversitesi Rektörlüğünün 22/02/2022 tarih ve 65602 sayılı yazısı.

Basvuru Sahibinin Adı Soyadı	Semih TOPAL		
Danışmanı	Doç. Dr. Musa ÇİFCİ		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Uşak Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Alan/Bölüm	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı		
Tez, Araştırmaya veya Anketin Konusu	Zihin Haritası Tekniğinin Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı		
Basvuru Tarihi	22/02/2022	Basvuru Sayısı	:44870306
Çalışma Başlama Tarihi	10/04/2022		
Çalışma Bitiş Tarihi	06/06/2022		
Veri Toplama Araçları	• Kazanım Kavrama Testi-1 • Kazanım Kavrama Testi-2 • Odak Grup Çalışması Görüşme Formu • Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği • Veli Onam Formu		
Araştırma Türü	Doktora Tez Çalışması		
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
Balıkesir / Savaştepe ilçesi Fatih Ortaokulunda öğrenim gören 7/A ve 7/B sınıfı öğrencilerine uygulanacaktır.			

22/02/2022 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (12 Sayfa)

OLUR
11.03.2022
Ali TATLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Kasaplar Mahallesi Sındığı Caddesi No:1 Merkez/BALIKESİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Hasan KARADEMİR

Unvan : V.H.K.I.

Telefon No : (0 266) 277 10 49

E-Posta : stratejigelistirme10@meb.gov.tr

İnternet Adresi : balikesir.meb.gov.tr

Faks : 0 266) 277 10 66

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cf4d-80d7-3337-abeb-f70f kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Tutum Ölçeği Kullanma İzni

Sayın Semih TOPAL,

Geliştirmiş olduğumuz “Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği”ni doktora tez çalışmanız kapsamında kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

26.11. 2020

Arş. Gör. Dr. Perihan Gülce ÖZKAYA

MSKÜ Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Ek 5. Uygulama Günlük Ders Planları

ETKİNLİK- 1

GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Zihin haritası tekniği öğretimi
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz kâğıt, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalemler.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Şekil 1’de bulunan görsel, akıllı tahta yardımıyla öğrencilere gösterilerek zihin haritası tekniğinin esasları ve uygulama şekli hakkında öğrencilerden fikir yürütmeleri istenir. Beyin fırtınası tekniğiyle elde edilen fikirler öğretmen tarafından toparlanarak ifade edilir. Öğrencilerle beraber örnek uygulama yapılır.

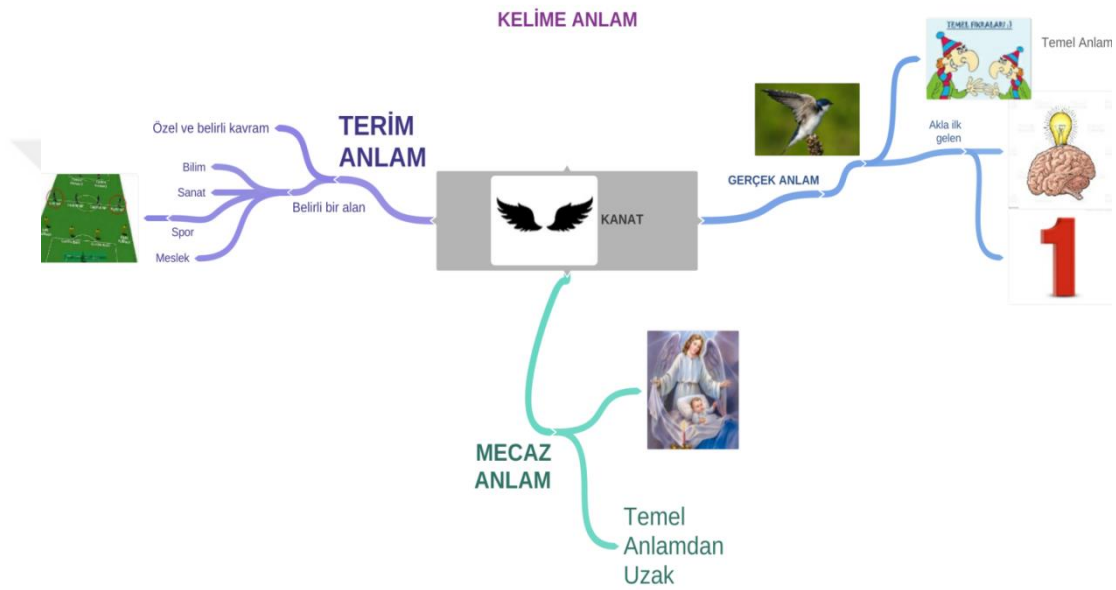
Giriş (Engage):	Öğretmen derse girer. Öğrencilere “Daha önce zihin haritası kavramını duyan oldu mu?”, “Not alırken nelere dikkat ediyorsunuz?”, ”Zihin ve harita sözcükleri sizlere neler çağrıştırıyor?” sorularını yöneltir. Hazırbulunuşluklarını belirleyerek zihin haritası tekniğini duyan öğrencilerin olması durumunda bununla ilgili neler bildiklerini sorar. Hazırbulunuşluğun belirlenmesinden sonra öğrencilere bu derste, anlamakta ve hatırlamakta zorlandıkları derslerde ve konularda kullanabilecekleri zihin haritası tekniğinin
------------------------	--

	faydalarının ve nasıl yapılacağını öğrenileceği bilgisi verilir. Etkinlik öncesinde öğrencileri güdülemek için etkinliğin eğlenceli geçeceğini ve sonrasında konuyu anlamalarındaki farkı hissedecekleri konusunda bilgilendirme yapılır.
Keşfetme (Explore):	Öncelikle tahtada Görsel 1'deki örnek zihin haritası resmi gösterilir ve öğrencilere uygulamış oldukları doğrusal not alma tekniklerinden ne gibi farklara sahip olduğu sorulur ve öğrencilerin fikirleri alınır. Öğretmen Görsel 1 üzerinden zihin haritasının nasıl yapıldığı hakkında öğrencilerin fikir yürütmesini ister. Öğrencilerden gelen fikirler doğrultusunda tekniğin esasları, tekniğin uygulanma şekli belirlenir. Bu esnada beyin fırtınası tekniğine başvurularak fikirler tahtaya not alınır.
Açıklama (Explain):	Elde edilen fikirlerden zihin haritası tekniği yapılırken uyulması gereken kurallar ve yapılaş aşamaları öğretmen tarafından toparlanarak ifade edilir.
Derinleştirme (Elaborete):	Zihin haritasının yapılaşının daha iyi anlaşılması için öğretmen Etkinlik 1'deki görseli akıllı tahtada paylaşır. Ardından Etkinlik 1'deki görselin yer aldığı kâğıtları öğrencilere dağıtır ve öğrencilerle birlikte örnek uygulama yapar. Özellikle burada öğretmenin zihin haritasını yaparken örnek oluşturması açısından öğrencilerle birlikte sesli düşünmesi önerilmektedir.
Değerlendirme (Evaluate):	Etkinlikler bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin yaşamış oldukları güçlükler ve bunların giderilmesine yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır. Başarılı

	uygulamalar sınıf panosunda sergilenir.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden “Aile” konulu bir zihin haritası yapmaları istenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Görsel 1



Öğretmen dersin giriş kısmını tamamladıktan sonra görseli tahtaya yansıtır. Öğrencilere bu tekniğin, uygulamış oldukları not alma tekniklerinden ne gibi farklara sahip olduğunu sorar. Öğretmen Görsel 1 üzerinden zihin haritasının nasıl yapıldığı hakkında öğrencilerin fikir yürütmesini ister. Öğrencilerden gelen fikirler doğrultusunda tekniğin esasları, tekniğin uygulanma şekli belirlenir. Bu esnada beyin fırtınası tekniğine başvurularak fikirler tahtaya öğretmen tarafından seçilen bir yazman tarafından not alınır.

Elde edilen fikirlerden zihin haritası tekniği yapılırken uyulması gereken kurallar ve yapılaş aşamaları öğretmen tarafından toparlanarak ifade edilir. Öğretmen bu esnada aşağıdaki kısımdan yararlanabilir. Böylelikle teknik hakkındaki gözden kaçırılan noktalara da değinilmiş olunur.

Zihin Haritası

Zihin haritası tek tip olmayıp hazırlayan kişiye özgüdür ve hazırlayan kişinin düşünce yapısını yansıtmaktadır. Ayrıca görseller, semboller, duygu ifadeleri ile zenginleştirilmiş olması ve serbest çağrışım yoluyla yayılan düşünceyi desteklemesi diğer üstün yönleridir.

Zihin haritası biçiminde alınan notlar geleneksel not alma tekniklerine göre daha akılda kalıcı olacak ve bilginin ezberlenmesi yerine daha anlamlı bir biçimde öğrenilmesine olanak sağlayacaktır. Zihin haritaları tek bir sayfaya sığabildikleri için harcanan zamandan tasarruf edilmesini sağlar ve genel tabloyu sunar. Öğrenci her bilgiye tek bir sayfa üzerinde ulaşabildiği için stres ve düzensizlikten kaynaklanabilecek mutsuzluk, umutsuzluk gibi duygular azalacaktır. Renkli ve yaratıcı tasarımlar sıkıcı ve zor görünen konulara canlılık katacaktır. Öğrenci kendi duygu ve düşüncelerini de işe katacağı için daha eğlencelidir.

Zihin haritaları,

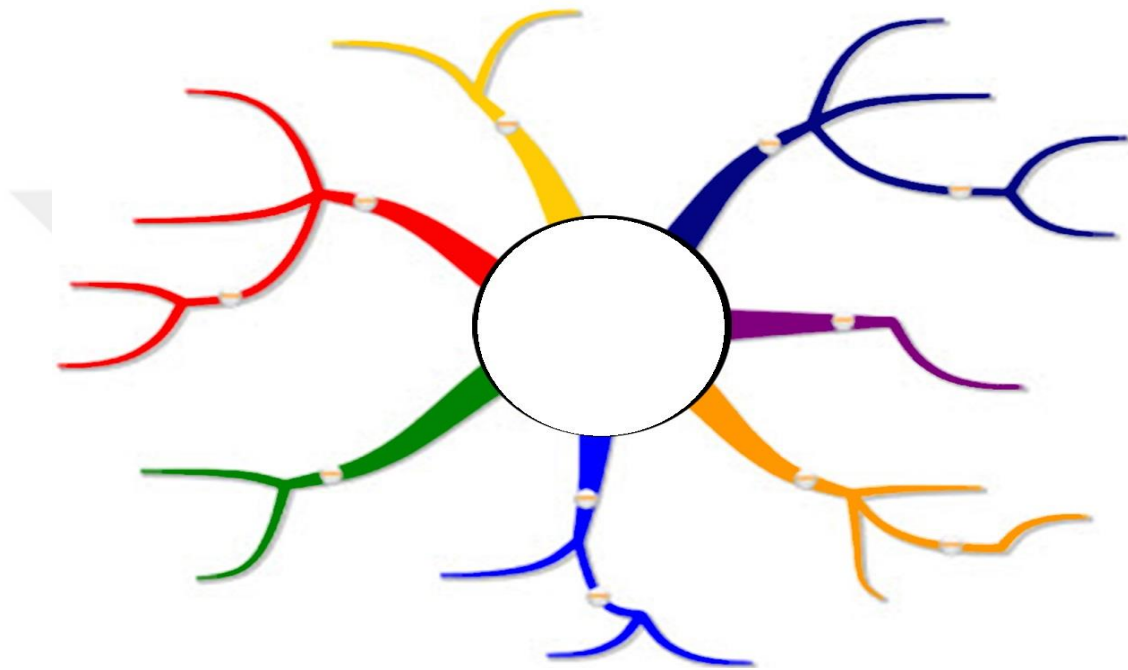
- Yapılacak bir işe yönelik fikirler üretilmesine,
- Soyut konuları somutlaştırmaya,
- Var olan durumun tüm yönleriyle geniş bir açıdan görülmesine,
- Hafızanın gelişmesine, öğrenmenin kalıcı hâle gelmesine,
- Yaratıcılığın gelişmesine,
- Daha kısa zamanda öğrenmeye katkı sağlayacaktır.

Zihin haritalarının yapımı için gereken temel malzemeler büyük boy kâğıt ve renkli kalemlerdir. Buna ek olarak çeşitli yerlerde kullanım için küçük semboller, çıkartmalar veya resimlerin kullanılması yararlı olacaktır. Sayfa (A3 boyutunda) ilk önce yatay bir şekilde konumlandırılır. Konu sayfanın tam ortasına yerleştirilir ve resim, işaret veya sembol ile ifade edilir. Eğer istenirse dikkat çekici bir yazı stili de kullanılabilir. Burada dikkat çekme işi yazıdaki derinlik hissi, harf büyüklüğü veya yazı stili ile sağlanabilir. Sonrasında serbest çağrışım yolu ile konuya ilişkin kavramlar çizgilerle gösterilir. Çizgiler düz değil eğimli ve kıvrımlı olmalıdır. Merkeze yakın olan ilk dallar büyük ve kalın olarak yazılır. Böylece bunların ilk akla gelen kavramlar oldukları vurgulanmış olunur. Resimler, görseller haritada mümkün olduğunca çok kullanılmalıdır. Dallar merkezden yatay yönde çevreye doğru saat 13.00 yönünden başlayarak çizilmelidir. Her satırda sadece bir görsel veya anahtar

kelime kullanılmalıdır. Merkezden yayılan ilk kelimeler hem kalın hem de tamamen büyük harflerle yazılmalıdır. Sonrasında alt dallardaki kelimeler önem sırasına göre daha küçük puntuyla veya küçük harflerle yazılır. Dalların uzunluğu kelimelerin uzunluğu ile eşit olmalıdır.

Etkinlik 1

Görsel 2



Öğretmen keşfetme ve açıklama bölümünden sonra öğrencilere taslak zihin haritasının boş şablonunun yer aldığı etkinlik kâğıdını dağıtır. Ardından sırasıyla aşağıdaki uygulama basamaklarını öğrencilerle birlikte uygular. Uygulama esnasında öğretmenden öğrencilerle birlikte fikir yürütmesi, sesli düşünmesi ve onlarla birlikte tahtada kendi zihin haritasını da oluşturması istenmektedir.

- Öğretmen tahtaya “Kitap, masa, boncuk, tatlı, toprak, gürültü, ev” sözcüklerini yazar.
- Renkli kalemlerini hazırlamalarını ister.
- Kelimeleri öğrencilerle birlikte okuduktan sonra ilk olarak kitap kelimesini saat bir yönündeki ilk ana kola büyük ve kalın harflerle, dal uzunluğunda yazar. Yanına da öğrencilerden bu sözcüklerin çağrıştırdıkları sembol, işaret veya görseli çizmelerini ister. Bu esnada kendi zihin haritasını da bir yandan tahtada oluşturmaya başlar.

- Öğrencilerin bu kısma kadar yaptıklarını hızlıca kontrol ederek gerekli dönütler verir.
- Ardından kitap sözcüğünün çağrıştırdıklarını yine görsel veya anahtar sözcüklerle alt dallarda göstermelerini ister. Bu alt dalların kalınlığının ana daldan daha ince olması ve eğer anahtar sözcük kullanılacaksa ana daldaki sözcüklerden daha küçük boyutta olması gerektiğini hatırlatır.
- Öğretmen, öğrencilerden bu işlemleri, diğer kelimeler için de uygulamalarını ister. Öğretmen bu esnada sesli düşünerek kendi zihin haritasını da yapmaya devam eder. Bu noktada herkesin zihin haritasının kendine has olması gerektiğini vurgular ve öğretmenin çizim ve fikirlerinin kopya edilmesinin önüne geçilmesini sağlar.
- Öğretmen sık yapacağı kontrollerle öğrencilerde gerçekleşebilecek yanlış öğrenmelerin önüne geçmeye, sık dönütler vermeye özen göstermelidir.

ETKİNLİK-2

GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Zihin haritası tekniği örnek uygulama
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Okuduklarını özetler. Metnin ana fikrini belirler.
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Buluş yoluyla öğretim, zihin haritası tekniği, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalemler.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Öğretmen “Sol Ayağım” adlı metni öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden sessiz okumalarını ister. Öğrencilere yönlendirici sorular sorarak ve dönütler vererek öğrencilerin zihin haritalarını tamamlamalarını sağlar.

Giriş (Engage):	Öğretmen derse girer. Öğrencilerden önceki hafta ödev olarak vermiş olduğu “Aile” konulu zihin haritalarını masalarının üzerine koymalarını ister. Sınıfta dolaşarak oluşturulan zihin haritalarını kontrol eder, öğrencilere gerekli dönütleri verir, hata varsa gerekli düzeltmeleri yapar. Böylece öğrencilerin hazırbulunuşluklarını ölçer. Ardından güdüleme amaçlı bu derste daha farklı bir zihin haritası uygulayacağını söyleyerek merak duygusu uyandırır. Etkinlik 2’de yer alan “Sol Ayağım” metnini öğrencilere dağıtır. Onlardan metni sessiz okumalarını ister.
------------------------	--

Keşfetme (Explore):	Öğrencilerin okuması tamamlandıktan sonra öğretmen, öğrencilerinden bazılarında metni sözlü olarak özetlemelerini ister. Ardından Christy Brown ve annesinin kişilik özellikleri hakkında düşüncelerini ister.
Açıklama (Explain):	Öğretmen öğrencilerden bu metnin zihin haritasını çıkarmalarını istediğini söyler. Zihin haritasında öğrencilerden olay örgüsüyle birlikte özellikle kahramanların kişilik özelliklerine yer veren çizimler yapmalarını istediğini ve özellikle kendi çevrelerindeki kişilerle de ilişkilendirebileceklerini belirtir. Ayrıca ana fikrin de belirtilmesi gerektiğini ifade eder.
Derinleştirme (Elaborete):	Öğretmen öğrencilerden zihin haritasının tam ortasına öncelikle bir ayak görseli çizmelerini ve tamamı büyük harflerle “CHRISTY BROWN” yazmalarını ister. Sonrasında Christy Brown’ın karakter özellikleri, annesi, baba ve diğer kardeşleri, yaşadığı zorluklar, zorluklar karşısında hissettikleri, metnin ana fikri gibi konularda öğrencilerin görüşlerini alır ve görüşlerini alırken bir yandan da bunu zihin haritalarına aktarmalarını ister. Onlara, tıklandıkları anlarda yönlendirici sorular sorar. Sık sık dönüt verir.
Değerlendirme (Evaluate):	Etkinlikler bittikten sonra öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hatalar giderilir. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin yaşamış oldukları güçlükler ve bunların giderilmesine yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır. Başarılı uygulamalar sınıf panosunda sergilenir.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden konusunu kendilerinin belirleyeceği içinde “Sevgi, saygı, merak, korku, hayal, dostluk, bilgi, heyecan, güzellik, huzur” soyut sözcüklerinin yer aldığı bir zihin haritası yapmaları istenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 2: SOL AYAĞIM

(Christy Brown doğumundan sonra dört aylıkken beyin felci kaynaklı sorunlar yaşar. Boynu geriye doğru düşer, bir süre sonra da bileklerine hâkim olamaz. Doktorlar zihinsel engelli olduğunu söylerler. Beş yaşına kadar yürüyemeden, konuşamadan yaşar. Ancak annesi çabalamaktan asla vazgeçmez. Bir gün Christy, kardeşi ödevini yaparken sol ayağıyla kalemi kavrar ve kâğıdı karalamaya başlar. Kendisi ve annesi çok şaşırır. Annesi onun için elinden geleni yapar. Artık sol ayağı Christy için her şey demektir.)

Annem, bana ayağımla A harfini çizmeyi öğrettikten sonra bütün alfabeyi hemen hemen aynı yolla öğretmeye koyuldu. Kendisine mucizevi bir biçimde sunulan fırsatı değerlendirmeye ve benim, dünyanın geri kalanı ile konuşarak olmuyorsa yazılı olarak iletişim kurmama yardım etmeye karar vermişti.

Onun bu işe koyulması ile ilgili hatırladıklarım gayet net. Ev işleri ile çok meşgul olmadığı günlerde, beni ön taraftaki yatak odasına götürür ve bana birbiri ardına harfleri öğretmek için saatlerini harcardı. Bir parça tebeşir ile her harfi yere yazardı. Sonra bir silgi ile onları silerdi ve bu harfleri bana hafızamdan, ayak parmaklarımla arasında tuttuğum tebeşirle yeniden yazdırırdı. İkimiz için de zor bir işti bu. Genellikle, gelip bir sözcüğü doğru yazıp yazmadığımı görmesi için inlediğimde, o akşam yemeğini hazırlıyor olurdu. Yanlış yazmışsam unlu elleri ile yere diz çöker, bana doğrusunu gösterirdi. Yazmayı öğrendiğim ilk şeyin ad ve soyadımın baş harfleri olduğunu hatırlıyorum: “C.B.”. Gerçi sık sık karıştırır, “B”yi “C”den önce yazardım. Ne zaman biri bana adımı sorsa bir parça tebeşir alıyor ve büyük havayla “C.B.” yazıyordum.

Çok geçmeden yalnızca iki baş harf yerine tam adımı yazmayı öğrendim. Bunu yapmayı başardığımda kendimle büyük gurur duymuştum. Kendimi oldukça önemli hissetmiştim.

Artık altı yaşındaydım ve sırf kendi adımı yazmaktan sıkılmıştım. Başka bir şey yapmak istedim, daha büyük bir şey. Ama yapamıyordum çünkü okuyamıyordum. Tek bildiğim Jim’in (Cim) bunu yapabildiği, Tony (Toni) de yapabiliyordu, Mona (Mona) ve Peter (Pitir) da. Sanırım kıskanıyordum.

Yavaş ve sıkıntılı bir sürecin sonunda annemle alfabenin üzerinden geçtim ve tüm harfleri iyice öğrendim. Yanımda oturup bana ders verdiği zamanlarda dikkatlice dinlemem ve izlemem annemi teşvik ediyordu. Dikkatim nadiren dağılırdı.

Bir kış akşamı büyük ateşin karşısında büyük sandalyede oturduğumuzu hatırlıyorum. Bebek, ocak taşının diğer tarafındaki beşiğinde uyumuştı. Annemle ikimiz loş mutfakta yalnızdık, babam tuğlacıların toplantısındaydı, kardeşlerim sokakta oynuyordu. Annem, Peter'ın okul kitabını eline almış, kötü kalpli üvey anneleri tarafından kuğulara dönüştürülen zavallı çocukları ve dokunduğu her şeyi altına çeviren kralla ilgili küçük hikâyeler okuyordu. Gölge odayı karartana ve küçük Eamonn (İmin) uykusunda kımıldanıp ağlayana kadar bana kitap okumaya devam etti. Sonra ayağa kalkıp ışıkları açtı. Sihir bozulmuş ve büyü kaybolmuştu.

Alfabeyi bilmek, savaşı kazanmanın yarısıydı çünkü yakında harfleri bir araya getirip küçük sözcükler oluşturabilecektim. Bir süre sonra sözcükleri nasıl bir araya getirip cümleler oluşturacağımı öğrenmeye başladım. İlerliyordum. Ama kulağa geldiği kadar kolay değildi. Şimdiden annemin benim dışımda ilgilenmesi gereken yedi çocuğu daha vardı. Neyse ki kız kardeşim Lily (Lili) ya da diğerlerinin taktığı isimle Titch (Tiş), ona çok yardım ediyordu. En büyüğümüz Lily, ailenin küçük annesi, siyah bukleleri ve parlayan gözleriyle ufak tefek sıska bir çocuktur. İsteddiği zaman çok tatlı olabiliyor, küçük bir meleğe dönüşüyordu. Ama kızdırıldığında hiç de melek gibi olmuyordu. Annemin yaşadığı zorluğu herhangi bir yetişkin kadından daha çabuk anlamış ve tepki vermişti. Diğer kardeşlerinin bakımıyla o ilgileniyordu. Böylece annem, bana daha fazla zaman ayırabiliyordu. Yemekleri yapıyor, küçükleri yıkıyor ve giydiriyor, büyüklerin de her sabah okula gitmeden önce kulaklarının arkasını yıkadıklarından emin oluyordu. Fazlasıyla istekli bir gölge gibi bizi takip ediyordu. Jim veya Tony sık sık mahcup bir hâlde mutfığa girip şiş kulaklar ve mor gözlerle Lily'nin azimli ev hanımlığı hakkında ifade veriyorlardı.

Hâlâ anlaşılır bir biçimde konuşmıyordum ama artık ailemin iyi kötü anlayabileceği homurtulu bir dilim vardı.

Zorlandığımda veya ne demek istediğimi anlamadıklarında yeri işaret ediyor ve sol ayağımla sözcükleri yazıyordum. Yazmak istediğim sözcüklerin harflerini

yazamadığımda çok öfkeleniyordum. Bu da homurtularımı daha da anlamsızlaştırıyordu.

Beş yaşındayken pek fazla konuşamama karşın, artık tek başıma doğrulabiliyor ve kemiklerimi kırmadan ya da annemin porselenlerini parçalamadan kalçamın üzerinde sürünerek bir yerden diğerine gidebiliyordum. Ayağıma ayakkabı ya da başka bir şey giymiyordum. Annem küçüklüğümde beri, çıplak ayakla çok bakımsız göründüğümü söyleyerek ayağıma bir şeyler giydirmeye çalışıyordu. Ama ne zaman ayağıma bir şey geçirse hemen çıkarıyordum. Ayağımın örtülmesinden nefret ediyordum. Annem ayağıma çorap ya da ayakkabı giydirdiğinde, normal bir insan elleri arkasına bağlandığında ne hissederse aynı şeyi hissediyordum.

Zaman geçtikçe sol ayağıma daha fazla bağlanmaya başladım. O, temel iletişim aracımı; ailemin beni anlamasını sağlıyordu. Yavaş yavaş benim için vazgeçilmez oldu. Onunla evdeki diğer kişilerle aramdaki engellerin bazılarını kırmayı öğrendim. Sol ayağım, içinde bulunduğum hapisane kapısının tek anahtarıydı.

Yere bir şeyler yazdığım zaman, annem bana ders verirken yaptığım gibi tükürüp topuğumla sürterek silmeyi, sonra hafızamdan tekrar yazmayı alışkanlık hâline getirmiştım. Ben altı buçuk yaşındayken bir gün doktor, futbol oynarken bileğini burkan kardeşimi görmeye geldi. Aşağıya indiğinde de beni parmaklarımın arasında tuttuğum tebeşirle yazı yazarken gördü. Çok şaşırdı. Anneme benimle ilgili sorular sormaya başladı. Bütün söylenenleri anladığımı kendisine göstermemi istedi ısrarla. Annem beni masanın üstüne oturttu ve doktora benden, kendisi için bir şeyler yazmamı istemesini söyledi. Doktor bir an düşündü sonra çantasından kocaman rapor defterini çıkardı, bana büyük kırmızı bir kalem verdi ve deftere adımlı yazmamı istedi.

Kalemi ayak parmaklarımın arasına aldım, defteri kendime doğru çekip hazırlandım ve yavaş yavaş büyük harflerle adımlı yazdım. “Harika! Çok şaşırdım, Bayan Brown. Bu gerçekten...” diye söze başladı doktor. Birden durdu. Annem de utanıp kızarmıştı. Çünkü ben biraz tereddüt ettikten sonra sayfaya tükürmüş, ısrarla yazdığım şeyi silmeye çalışıyor, neden kurşun kalemle yazılanların tebeşirle yazılanlar kadar kolay silinmediğini anlayamıyordum.

Doktor, annemin özürlerini gülümsemeyle geçiştirerek başımı okşadı ve harika bir çocuk olduğumu söyledi. Daha sonra beni zaman zaman ziyaret etti ve yıllarca gelişimimi merakla takip etti.

Bu arada ailem sürekli genişliyordu. Merdivenin basamakları giderek artıyordu. Ben de büyüyordum. Vücudum şekilleniyor ve gitgide büyüyordu, aynı şekilde zihnim de. Annem alfabe aşamasını çoktan geçtiğimi ve onun öğretmenlik güçlerini aşmak üzere olduğumu düşünüyordu. Yüksek sesle bir şeyler okurken oturup annemi dinlemek bana yetmiyordu artık. Peter ve Mona gibi kendi kendime okumak istiyordum. Onlar ne yapıyorsa benim de yapabileceğimi göstermek istiyordum. Dolma kalem kullanmaya hiç alışamadım ama artık tebeşir yerine kurşun kalem kullanıyordum. Bir keresinde birkaç komşumuz merakla izlerken babamın en iyi dolma kalemini kullanarak adımı yazmayı denedim. Ama her yazma deneyişimde kalemin kâğıda yapışmaktan başka bir işe yaramadığını gördüm ve kalemi tiksintiyle attım, annemi utandırdım.

Diğerleri gibi okula gitmemin imkânsız olduğunu bilen annem, bana bu yolda nasıl en iyi şekilde yardımcı olabileceğini merak ediyordu. Çünkü zihinsel durumumun normal olduğundan emin olmasına karşın, fiziksel engellerime bir de cahil olmanın getireceği zihinsel engellerin eklenmesinden korkuyordu. Bu korku aklından hiç çıkmıyordu. Ona işkence ediyordu. Bunun nedeni hem sakat hem cahil bir çocuğa sahip olmanın utancı değildi. O, yalnızca ileriki yaşlarımda yaşayacağım olumsuzlukları düşünüyordu. Her şeyin ötesinde, beni kardeşlerimle mümkün olan her alanda eşit hâle getirmek istiyor, okula gidemeyişimin olumsuz sonuçlarını azaltmak amacıyla elinden geleni yapıyordu. Bunu her gün yapacak zamanı ya da şansı yoktu. Zaten dünya kadar işi vardı; işsizlik, hastalık ve diğer konularla ilgili sıkıntıları atlatmamız için uğraşıyordu. Böyle zamanlarda gülmek onun için zordu, yine de her zaman bir şekilde gülmeyi başarıyordu.

Annem meşgulken kendi kendime çalışıyor, karşılaştığım yeni sözcükleri yazmayı deniyordum. Ateş, resim, köpek, kapı ve sandalye gibi evde etrafımda bulunan nesnelerin adlarını yazıyordum. Bir sözcüğü yazmayı başardığımda kendimle gurur duyuyor, ne kadar iyi bir öğrenci olduğumu göstermek için bunları annemin yanında yazmayı ihmal etmiyordum.

Bir gün Peter’ın okul kitabında rastladığım yeni bir sözcüğü öğrenmek için kendimi zorluyordum. Sonunda başardım ve ateşin yanındaki sandalyede oturmuş kardeşimi emziren anneme döndüm. Akşam olmuştu, azalan nisan ışığı yere şekiller oluşturarak düşüyor, cilalı maun masanın üzerindeki çatlağı ortaya çıkararak parılıyordu. Çay henüz hazırlanmamıştı; diğerleri üst katta, okulda öğrendikleri bir oyunu oynuyorlardı. Kanepenin bir köşesine oturmuştum. Peter’ın kitabı önümde, kalem sol ayağımdaydı. O gün, bu sözcüğü tek başıma öğrenemeyeceğimi düşünerek umutsuzluğa kapılıp sık sık annemin oturduğu yere baktım. Ama onu sandalyede yavaşça sallanıp göğsünde tuttuğu bebeği emzirirken görünce kafamı çevirdim. Annemin yardımını olmadan, öyle ya da böyle, bu sözcüğü kendi kendime öğrenmem gerektiğini hissediyordum.

Birkaç dakika sonra annemin sıçramasına, kucağındaki kardeşimin de huzursuzca kıpırdanmasına yol açan bir zafer çılgılığı attım. “Ne oldu Chris?” dedi annem. “Bebeği uyandıracaksın.”

Ama umursamadım. Kendime özgü tuhaf homurdanmamla, hemen yanıma gelmesini istedim.

— Yeni bir sözcük, değil mi, diye sordu kollarının arasında uyuyan bebekle kanepenin köşesine doğru gelirken.

Gülümsedim ve kalemi alıp beni bu kadar uzun süre uğraştıran sözcüğü yazdım. Bitirdiğimde onayını almak için yüzüne baktım ve sayfanın kenarına yazdığım sözcüğe sessizce baktığını gördüm. Öyle uzun zaman hareketsiz kaldı ve düşünceli bir biçimde baktı ki sonunda telaşlanıp onu ayağımla dürttüm. Döndü, ellerini omuzlarıma koydu ve gülümsedi.

Yazmayı öğrendiğim yeni sözcük “A-N-N-E” idi (Brown, 2017, s. 7-10).

Uygulama

Öğretmen bir önceki derste “Aile” konulu vermiş olduğu zihin haritası ödevini kontrol eder. Öğrencilere gerekli dönütleri verir ve gerekli düzeltmeleri yapar.

Öğrencilere “Sol Ayağım” adlı metni dağıtır. Okuma tamamlanınca öğrencilerin bazılarından hikâyeyi özetlemelerini ister. Sonrasında öğrencilerin

Christy Brown'ın ve annesinin kişilik özellikleri, olay örgüsü ve metnin ana fikri üzerine düşünmeleri için onlara süre tanır.

Öğretmen öğrencilerinden tekniği uygulayacakları sayfa ve kalemlerini hazırlamalarını ister. Öğrencilerden sayfanın tam ortasına büyük ve belirgin ayak görseli çizmelerini ve tamamı büyük harflerle “CHRISTY BROWN” yazmalarını ister. Ayak görselinden saat bir yönünden başlayarak 6 tane ana dal çıkarmalarını ister. Bu dalların sırasıyla kişilik özellikleri, aile, arkadaş, yaşadığı zorluklar, başarılar, metnin ana fikrine ait olacağını belirtir ve bu dalların üzerine kalın ve büyük harflerle bu anahtar kelimeleri yazmalarını ister. Ardından bu dallara ait alt dallar oluşturmalarını ister. Özellikle burada ailede yer alan anne karakterine vurgu yapılması gerektiğini hatırlatır. Ayrıca çocuğun ve annenin kişilik özelliklerine detaylıca yer verilmesi gerektiğini söyler. Bu alt dallar oluşturulurken her birinde farklı renkte kalemler kullanmalarını ister. Ayrıca alt dalların ana daldan daha ince ve daha küçük boyuttaki harflerle yazılması gerektiğini hatırlatır. Oluşturdukları her dalın bitiminde serbest çağrışımı kullanarak görseller oluşturmalarını ister. Bu noktada öğrencilerden kişilik, yetenek gibi özelliklere odaklanmaları istenir. Çağrışım yapmakta zorlanan öğrenciler için soru-cevap yöntemi kullanılır. “Sence Christy Brown nasıl biridir?”, “Çevrende ona benzetebileceğin biri var mı?” gibi sorularla serbest çağrışımı tetikleyecek sorular sorulur. Öğretmen, görsellerini tamamlamaları için zaman tanır. Ardından aile için oluşturulan ana dala geçilir. Burada anne, baba ve kardeşlere ait dallar çıkartılır. Anneye ise ayrı bir dal çıkartılarak onun da kişilik özelliklerine dair görseller oluşturmalarını ister. Sonrasında arkadaşlar, yaşadığı zorluklar ve başarılar dallarına geçilir ve burada da benzer yöntemlerle kavramlar arasında anlamsal ilişkiler kurulur. Yine bu noktada öğrencilere “Nasıl yazardı?”, “Adının ve soyadının baş harflerini yazabildiğinde ne hissetmiştir?”, “Nelerde zorlanıyordu?”, “Arkadaşlarına karşı hangi duyguyu hissediyordu?” gibi sorular yöneltilerek fikir üretmekte tıklandıkları anlarda yönlendirecek sorular sorulabilir. Öğretmen ayrıca öğrencilere bunlara ek olarak eklemek istedikleri ana dal veya alt dallar oluşturabilecekleri söyler. Onlara görsellerini ve çizimlerini tamamlamaları için süre tanır. Son olarak metnin ana fikrine ait olan ana dala geçilir. Öğrencilerin metnin ana fikri hakkındaki düşünceleri dinlenir. Öğretmen, metnin ana fikrini ait olduğu ana dalın karşısını yazmalarını ve

onlarda çağrıştırdıkları görselleri de resim ve sembol çizimi şeklinde belirtmelerini ister.

Bu aşamaya kadar tüm yapılanlar öğretmen tarafından hızlıca göz atılarak dönütler verilir. Sonrasında öğrencilerin haritayı zenginleştirmeleri için on beş dakikalık süre tanınır. Bu süre zarfında onlardan alt dallara ait başka alt dallar oluşturmaları istenir. Bu alt dallarda öncelikle görseller kullanmaları gerektiği ancak görsel bulunamadığı durumlarda anahtar kelime kullanabilecekleri de ifade edilir. Oluşturulan her alt dalın bir üst daldan daha ince ve harflerin de daha küçük boyutlu olması şartı tekrar hatırlatılır. Bu hataları yapanlardan düzeltmeleri istenir. Ayrıca görseller arasında ilişki varsa bunların da oklar vasıtasıyla gösterebilecekleri söylenir. Tıkanma durumlarında öğrencilere soru-cevap tekniğiyle serbest çağrışımı tetikleyecek sorular sorulmalıdır. Öğrenciye çağrışımlar, görseller, sözcükler öğretmen tarafından asla dikte edilmemeli veya söylenmemelidir. Tekniğin kullanımında çağrışımın öğrenci tarafından yapılması esastır.

Süre tamamlandıktan sonra öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir gerekli dönütler verilir. Başarılı uygulamalar sınıfta sergilenmek üzere sınıf panosuna asılır.

Bir sonraki derse hazırlık amacıyla öğrencilerden konusunu kendilerinin belirleyebilecekleri, içinde “Sevgi, saygı, merak, korku, hayal, dostluk, bilgi, heyecan, güzellik, huzur ” soyut sözcüklerinin yer aldığı bir zihin haritası yapmaları istenir.

ETKİNLİK- 3
GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Fiilde yapı
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. (Basit fiiller)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Zihin haritası tekniği, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalem.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Öğretmen hazırlamış olduğu “Acaba Fark Ne?” görselini tahtada göstererek beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerden bu iki grupta yer alan fiillerden birinci grupta yer alan fiillerin ikinci grupta yer alan fiillerden farklarının neler olduğunu tespit etmelerini ister. Basit yapıli fiillerin özellikleri öğrencilerle birlikte belirlenir ve zihin haritasına aktarılır.

Giriş (Engage):	Öğretmenin daha önceden hazırladığı basit ve türemiş fiillerin gruplanmış olarak verildiği “Acaba Fark Ne?” adlı görsel tahtada gösterilerek öğrencilerin dikkatlerinin konuya çekilmesi sağlanır.
Keşfetme (Explore):	Öğrencilere görselde yer alan fiilleri incelemeleri söylenir. Ardından öğrencilere “Bu iki gruptaki fiillerin arasındaki temel fark nedir?” sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yoluyla onlardan fikir yürütmeleri istenir. Gelen cevaplar

	doğrultusunda geri bildirimler yapılarak cevaplar tahtaya not alınır.
Açıklama (Explain):	Öğrencilere söz verilerek tahtada listelenen cevaplardan yola çıkarak basit fiilin en önemli özelliğinin ne olduğunu açıklamaları istenir. Basit fiillerin yer aldığı örnekler öğrencilerle paylaşarak bu sözcüklerin sahip oldukları özellikleri tespit etmeleri istenir.
Derinleştirme (Elaborate):	Öğrencilerden zihin haritalarını oluşturacakları kâğıdın ortasına dikkat çekici bir şekilde “FİİLDE YAPI” yazmaları istenir. Saat 1 yönünde dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “BASİT” yazmaları istenir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar hatırlatılarak basit fiillerin yapım eki almadığı ve anlam değişimine uğramadığı vurgulanır. Serbest çağrışım tekniği kullanılarak öğrencilerden “Basit” sözcüğünün onlara neleri çağrıştırdığı sorusu sorulur. Çağrıştırdığı kavram sözcüğün yanına bir görsel veya sembolle resmedilir. Öğretmen tarafından basit fiil örneklerinden yola çıkılarak tespit edilen basit fiillerin özellikleri bu ana daldan her bir özelliğe ayrı bir dal çıkartılır ve üzerlerine sahip olduğu özelliğe ait anahtar sözcükler yazılır. Dalların ucuna anahtar sözcüklerin öğrencilerde çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Bu esnada farklı renkte kalemler kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.
Değerlendirme (Evaluate):	Öğrencilerden basit fiillere ait örnekler vermeleri istenir. Öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları, öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.

Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir. Öğrencilere bir sonraki uygulamada aynı zihin haritasına devam edileceğinden dolayı kaybetmemeleri ve bir sonraki derste kullanmak üzere getirmeleri söylenir.
---	--

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 3:

Öğretmen bu derste geçtiğimiz iki haftada öğrenmiş oldukları zihin haritası tekniğini kullanarak dersi işleyeceklerini söyler. Öğrencilere A3 boyutunda beyaz çizgisiz resim kâğıtlarını dağıtır. Öğrencilerden renkli kalemelerini de masalarına koyarak hazırlıklarını tamamlamalarını ister.

ACABA FARK NE?

Çabuk buraya **gel**!

Yerdeki taşı göremeyince birden **düştüm**.

Dün gece deliksiz **uyudum**.

Evdeki bebek bugün erken **kalktı**.

Çevremizi ve dünyamızı daima **sevmeliyiz**.

Misafirler gelmeden odanı **temizle**.

Sanırım o da benim gibi çiçeklerden **hoşlanıyor**.

Babamla geçen hafta **görüştüm**.

O sırada geçen taksiyi **durdurdu**.

Çocuğun dil gelişimi için veliler çocuklarına düzenli kitap **okutmalılar**.

Öğretmen hazırlamış olduğu “Acaba Fark Ne?” adlı görseli tahtada gösterir. Öğrencilerden tahtada görmüş oldukları cümlelerde yer alan sarıya boyanmış fiillere odaklanmaları istenir. Öğrenciler tüm cümleleri inceledikten sonra öğretmen, mavi ve kırmızı grupta yer alan fiillerin farkının ne olduğunu sorar:

Sevgili öğrenciler, gördüğünüz gibi bu görselde mavi ve kırmızı renkli kutularda birbirinden farklı cümleler yer almaktadır. Cümlelerde yer alan fiillerin sarı renge boyandığını fark etmişsinizdir. Ancak bazı fiiller mavi kutuda bazı fiillerse kırmızı kutuda yer almakta. Acaba mavi kutudaki fiillerin, kırmızı kutudaki fiillerden farkı nelerdir?

Öğretmen beyin fırtınası tekniği yardımıyla öğrencilerden gelen cevapları tahtada not alır. Cevaplarla ilgili öğrencilere geri bildirimlerde bulunur.

Cevapları listeledikten sonra öğrencilerden gelen doğru cevapları okur. Öğrencilere söz vererek onlardan basit fiillerin en önemli özelliğini açıklamalarını ister. Basit fiillerin yapım eki almamasına ilişkin cevaba ulaştıktan sonra öğrencilere bilgilendirme yapar.

İşte çocuklar fiiller yapı bakımından sahip oldukları özelliklere göre üç sınıfa ayrılmaktadır. Bizim bugün işleyeceğimiz ilk sınıf olan basit fiillerdir.

Öğrencilerden A3 boyutundaki kâğıtlarını yatay bir şekilde konumlandırmaları, tam ortasına tamamı büyük harflerle, dikkat çekecek bir şekilde “FİİLDE YAPI” yazmaları istenir.

Çizim bittiğinde öğrencilere mavi kutuda yer alan fiillerin basit fiiller olduğu söylenir, basit yapıli fiillerin yer aldığı cümleler öğrencilere sunularak basit fiillerin ne gibi özelliklere sahip oldukları sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplarla kök durumunda fiiller olduğu, çekim eki alıp almamasının fark etmediği bilgisine ulaştıktan sonra çizime devam edilir.

Öğrencilerden önlerinde bulunan kâğıtta “FİİLDE YAPI” başlığından saat bir yönünde bir ana dal çıkarmaları ve bu dalın üzerine “BASİT” anahtar sözcüğünü yazmaları istenir. “BASİT” sözcüğünün punto olarak “FİİLDE YAPI”dan küçük olması gerektiği vurgulanmalıdır. Öğrencilere, yazdıktan sonra serbest çağrışım tekniğiyle zihinde var olan yapılarla basit yapıli fiiller arasında bağ kurmak için basit sözcüğünün onlara neleri çağrıştırdığı sorulur, bu sözcüğün üzerine düşünmeleri

istenir. Ardından onlardan basit sözcüğünün çağrıştırdığı kavramı bir görsel veya sembolle yanına resmetmeleri istenir.

Basit fiillere ait keşfetmiş oldukları yapım eki almadıklarına ilişkin özellik hatırlatılarak “Basit” dalından alt dal çıkarmaları ve bu dalın üzerine de “Yapım Eki” yazmaları istenir. Basit fiillerin yapım eki almaması sebebiyle yanına olumsuzluğu ifade eden bir sembol çizebilecekleri söylenir. Basit fiillerin yapım eki almadıkları için hâliyle anlam değişimine de uğramadıkları hatırlatılarak bu bilgi de bir alt dal yardımıyla görselleştirilir. Dalın üzerine anlamın değişmediğini belirtmeleri ve değişmezliğin onlara çağrıştırdığı şeyi görselleştirmeleri, sembolize etmeleri veya bir sözcükle belirtmeleri istenir. Anlam değişimine uğramaması sebebiyle basit fiillerin kök durumundaki fiiller olduğu hatırlatılarak bu özelliği “Yapım Eki” kavramından bir alt dal çıkararak bu dalın üzerine “Kök” yazmaları, dalın ucuna da kök sözcüğünün onlarda çağrıştırdıkları kavramı resmetmeleri istenir. Kök sözcüğünün ağaç köküyle ilişkilendirilmesi durumunda öğrencilerden bu kelimeyi kahverengi renkli kalemle yazmalarının daha etkili olacağı söylenir. Ancak burada herhangi bir zorlama yapılmamalıdır. Bu gibi fikirler öğrenci için tavsiye niteliğinde olmalıdır. Aynı durum ilişkilendirdikleri anahtar sözcükler için de geçerlidir. Öğrenciler dilerse özellikleri farklı anahtar kavramlarla da ifade edebilir. Basit fiillerin çekim eki alıp almamasının etkilemediği hatırlatılarak “Basit” dalından ikinci bir alt dal çıkarmaları ve bu dalın üzerine de “Çekim Eki” yazmaları istenir. Basit fiillerin çekim eki alıp almamasının fark etmemesi sebebiyle bu dalın ucuna etkisizliği, sonucu değiştirmemeyi ifade eden bir görsel çizebilecekleri söylenir.

Değerlendirme aşamasında öğrencilerden basit fiillere örnekler vermeleri istenir. Cevaplar öğretmen tarafından dinlenerek geri bildirimlerde bulunulur. Öğrencilerden “Örnekler” başlıklı bir alt dal çıkarmaları ve bu daldan oklar çıkararak uçlarına doğru örneklerden dilediklerini yazmaları istenir.

Görsel 3.



Öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.

Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

Öğrencilere bir sonraki uygulamada aynı zihin haritasına devam edileceğinden dolayı kaybetmemeleri ve bir sonraki derste kullanmak üzere getirmeleri gerektiği söylenir.

ETKİNLİK- 4
GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Fiilde yapı
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. (Türemiş fiiller)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Zihin haritası tekniği, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalemler.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Öğretmen hazırlamış olduğu türemiş fiillerin bulunduğu “Ortak Özellikleri Nedir?” adlı görseli tahtada göstererek beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerden bir önceki hafta öğrenmiş oldukları basit fiiller ile arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmelerini ister. Türemiş yapıli fiillerin özellikleri öğrencilerle birlikte belirlenir ve bir önceki derste başlanmış olan zihin haritasına eklenir.

Giriş (Engage):	Öğretmenin daha önceden hazırladığı görsel, tahtada gösterilir. Öğrencilerin görsel hakkında duygu ve düşünceleri sorularak dikkatlerinin konuya çekilmesi sağlanır. Öğrencilere bir önceki haftada işlemiş oldukları basit fiillere ilişkin neler bildikleri sorularak ön bilgileri yoklanır.
Keşfetme (Explore):	Öğrencilere, “Ortak Özellikleri Nedir? 1” görselinde yer alan sarıyla yazılmış fiilleri incelemeleri söylenir. Ardından

	öğrencilere “Tahtada görmüş olduğunuz fiiller ile geçtiğimiz hafta öğrenmiş olduğunuz basit fiiller arasında ne gibi benzerlik ve farklılıklar var?” sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yoluyla onlardan fikir yürütmeleri istenir. Gelen cevaplar doğrultusunda geri bildirimler yapılarak cevaplar tahtaya not alınır.
Açıklama (Explain):	Öğrencilere söz verilerek tahtada listelenen cevaplardan yola çıkarak türemiş fiillerin basit fiillerden farkının ne olduğunu açıklamaları istenir. Bu örnekler aracılığıyla öğrencilerden bu fiillerin sahip oldukları özellikleri tespit etmeleri istenir.
Derinleştirme (Elaborate):	Öğrencilerden bir önceki hafta çizimine başlanılan zihin haritalarını ve renkli kalemelerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerden “FİİLDE YAPI” başlığından saat 5 yönünde bir ana dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “TÜREMİŞ” yazmaları istenir. Öğrencilerin verdiği cevaplar hatırlatılarak türemiş fiillerin yapım eki alarak ve anlam değişimine uğradığı vurgulanır. Öğrencilerden türemek sözcüğünün anlamını tahmin etmeleri istenir. Gelen cevaplar sonrasında türemek sözcüğünün anlamı açıklanarak öğrencilere bu sözcüğün onlara neleri çağrıştırdığı sorularak sözcüğün yanına resmetmeleri istenir. Öğrenciler tarafından tespit edilen türemiş fiillerin özellikleri bu ana daldan her bir özelliğe ayrı bir dal çıkartılır ve üzerlerine sahip olduğu özelliğe ait anahtar sözcükler yazılır. Dalların ucuna anahtar sözcüklerin öğrencilerde çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Bu esnada farklı renkte kalem kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.
Değerlendirme (Evaluate):	Öğrencilerden türemiş fiillere ait örnekler vermeleri istenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin

	haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir. Öğrencilere bir sonraki uygulamada aynı zihin haritasına devam edileceğinden dolayı kaybetmemeleri ve bir sonraki derste kullanmak üzere getirmeleri söylenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 4:

Öğretmen derse girdiğinde öğrencilere tırtılın kelebeğe dönüşümünü anlatan görseli gösterir ve öğrencilere bu görselin onlarda ne gibi düşünceler uyandırdığını sorar.

Görsel 4.



Cevaplardan sonra bir önceki derste öğrenmiş oldukları basit fiillere ilişkin neler bildiklerini sorarak ön bilgilerini yoklar. Sonrasında hazırlamış olduğu örnek cümleleri tahtada gösterir.

ORTAK ÖZELLİKLERİ NEDİR? 1

Okulun ilk günü öğretmenimiz bize okulu **gez**dirdi.

Babam uyanınca ilk iş bahçeyi **sul**adı.

Eğer nöbetteysen etrafını dikkatlice **göz**etlemelisin.

Kardeşini hemen **uy**andır.

Bugün yardım et de eşyaları **kut**ulayalım.

Yapılan seçim sonucunda sıra arkadaşım sınıf başkanlığına **seç**ilmiş.

Her yıl haziran ayında havalar birden **ıs**ınır.

Sonunda bana gerçeği **söy**lettiler.

Gaz sızıntısı anında sakın ışıkları **aç**ma.

Yere düşünce dizim **kan**adı.

Öğretmen hazırlamış olduğu “Ortak Özellikleri Nedir?” adlı görseli tahtada gösterir. Öğrencilerden tahtada görmüş oldukları cümlelerde yer alan sarıya boyanmış fiillere odaklanmaları istenir. Öğrenciler tüm cümleleri inceledikten sonra öğretmen sarı renkle yazılmış fiillerin ortak özelliğinin ne olduğunu sorar:

Sevgili öğrenciler, gördüğünüz gibi bu görselde kırmızı renkli kutuda cümleler yer almaktadır. Cümlelerde yer alan fiillerin sarı renge boyandığını fark etmişsinizdir. Sizce bu fiillerin ortak özellikleri nelerdir?

Öğretmen beyin fırtınası tekniği yardımıyla öğrencilerden gelen cevapları seçtiği bir öğrenciye tahtada not aldırır.

Cevapları listeledikten sonra öğrencilerden gelen cevaplara ilişkin geri bildirimlerde bulunur. Öğrencilere söz vererek onlardan türemiş yapılı fiillerin, basit fiillerden hangi özellik bakımından ayrıldığını açıklamalarını ister. Aralarındaki temel farkın yapım eki almasına dair cevaba ulaştıktan sonra öğrencilere bilgilendirme yapar.

Çocuklar, geçtiğimiz hafta fiillerin yapı bakımından üçe ayrıldığını söylemiş ve basit fiilleri işlemiştik. Bugün ise yapı bakımından ikinci türü işleyeceğiz.

Öğrencilerden bir önceki hafta çizimine başlanılan zihin haritalarını ve renkli kalemelerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerin hazırlanmaları için bir süre bekler.

Öğretmen öğrencilere “Türemek” sözcüğünün anlamını sorar. Bilmiyorlarsa örnek cümleler vererek anlamını tahmin etmelerini ister. Gelen cevaplar sonrasında türemek sözcüğünün “*Oluşmak, ortaya çıkmak, meydana çıkmak.*” (TDK, 2005, s. 2020) olduğu söylenir. “Ortak Özellikleri Nedir?” görseli gösterilerek fiillerde yeni anlamların oluşup oluşmadığını incelemeleri istenir. Ardından sözcüğün anlamı itibariyle örneklerde görüldüğü gibi isim ya da fiillerin yapım eki almasıyla oluşan, yeni anlamların ortaya çıktığı fiillere türemiş fiil adı verildiği söylenir. Türemiş yapılı fiillerin yer aldığı cümlelerden yola çıkılarak türemiş fiillerin ne gibi özelliklere sahip oldukları sorulur. Öğrencilerden gelen cevaplarla yapım eki alarak anlam değişmesine uğradığı, çekim eki alıp almamasının fark etmediği bilgisine ulaştıktan sonra zihin haritası için çizime kaldıkları yerden devam edileceği söylenir.

Öğrencilerden önlerinde bulunan kâğıtta “FİİLDE YAPI” başlığından saat beş yönünde bir ana dal çıkarmaları ve bu dalın üzerine “TÜREMİŞ” anahtar sözcüğünü yazmaları istenir. “TÜREMİŞ” sözcüğünün punto olarak “FİİLDE YAPI”dan küçük olması gerektiği vurgulanmalıdır. Öğrencilerden, yazdıktan sonra serbest çağrışım tekniğiyle türemek sözcüğünün anlamıyla türemiş fiiller arasında bağ kurmak için “Türemek” sözcüğünün onlara neleri çağrıştırdığı sorulur, bu sözcüğün üzerine düşünmeleri istenir. Ardından onlardan türemek sözcüğünün çağrıştırdığı kavramı bir görsel veya sembolle yanına resmetmeleri istenir.

Türemiş fiillerin yapım eki aldıkları özelliği hatırlatılarak “Türemiş” dalından alt dal çıkarmaları ve bu dalın üzerine de “Yapım Eki” yazmaları istenir. Türemiş fiillerin yapım eki alması sebebiyle yanına olumlu bir anlam ifade eden bir sembol veya görsel çizimleri söylenir. Türemiş fiillerin yapım eki almaları sebebiyle anlam değişimine uğradıkları hatırlatılarak bu bilgi de bir alt dal yardımıyla görselleştirilir. Dalın üzerine anlamın değişmediğini belirtmeleri ve değişmezliğin onlara çağrıştırdığı şeyi görselleştirmeleri, sembolize etmeleri veya bir sözcükle belirtmeleri istenir. Anlam değişimine uğraması sebebiyle türemiş fiillerin gövde durumunda olduğu hatırlatılarak bu özelliği “Yapım Eki” kavramından bir alt dal çıkararak bu dalın üzerine “Gövde” yazmaları, dalın ucuna da gövde sözcüğünün onlarda çağrıştırdıkları kavramı resmetmeleri istenir. Basit fiillerin çekim eki alıp almamasının etkilemediği hatırlatılarak “Basit” dalından ikinci bir alt dal çıkarmaları ve bu dalın üzerine de “Çekim Eki” yazmaları istenir. Basit fiillerin çekim eki alıp almamasının fark etmemesi sebebiyle bu dalın ucuna etkisizliği, sonucu değiştirmemeyi ifade eden bir görsel çizebilecekleri söylenir.

Değerlendirme aşamasında öğrencilerden türemiş fiillere örnekler vermeleri istenir. Cevaplar öğretmen tarafından dinlenerek geri bildirimlerde bulunulur. Öğrencilerden “Örnekler” başlıklı bir alt dal çıkarmaları ve bu daldan oklar çıkararak uçlarına doğru örneklerden dilediklerini yazmaları istenir.

Görsel 5.



Öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.

Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

Öğrencilere bir sonraki uygulamada aynı zihin haritasına devam edileceğinden dolayı zihin haritalarını kaybetmemeleri ve bir sonraki derste kullanmak üzere getirmeleri söylenir.

ETKİNLİK- 5
GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Fiilde yapı
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. (Birleşik fiiller)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Zihin haritası tekniği, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalemler.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Öğretmen hazırlamış olduğu türemiş fiillerin bulunduğu “Ortak Özellikleri Nedir?” adlı görseli tahtada göstererek beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerden önceki haftalarda öğrenmiş oldukları basit ve türemiş fiillerden farkını tespit etmelerini ister. “Hangi Yolla Oluşmuşlardır? 1 ve 2” görselleriyle yardımcı eylemle kurulan ve deyimleşmiş birleşik fiillerin özellikleri öğrencilerle birlikte belirlenir ve örnekleriyle beraber devam edilmekte olan zihin haritasına eklenir.

Giriş (Engage):	Öğretmenin daha önceden hazırladığı görsel, tahtada gösterilir. Öğrencilerin görsel hakkında duygu ve düşünceleri sorularak dikkatlerinin konuya çekilmesi sağlanır. Öğrencilere bir önceki haftada işlemiş oldukları basit ve türemiş fiillere ilişkin neler bildikleri sorularak ön bilgileri yoklanır.
Keşfetme	Öğrencilere, “Ortak Özellikleri Nedir? 2” görselinde yer alan

(Explore):	sarıyla yazılmış fiilleri incelemeleri söylenir. Ardından öğrencilere “Tahtada görmüş olduğunuz fiillerin geçtiğimiz haftalarda öğrenmiş olduğunuz basit ve türemiş fiillerden farkı nedir?” sorusu yöneltilerek beyin fırtınası yoluyla onlardan fikir yürütmeleri istenir. Gelen cevaplar doğrultusunda geri bildirimler yapılarak cevaplar tahtaya not alınır.
Açıklama (Explain):	Öğrencilere söz verilerek tahtada listelenen cevaplardan yola çıkarak birleşik fiillerin basit ve türemiş fiillerden farkının ne olduğunu açıklamaları istenir. Bu örnekler aracılığıyla öğrencilerden bu fiillerin sahip oldukları özellikleri tespit etmeleri istenir.
Derinleştirme (Elaborate):	Öğrencilerden çizimine devam edilmekte olan zihin haritalarını ve renkli kalemlerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerden “FİİLDE YAPI” başlığından saat 9 yönünde bir ana dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “BİRLEŞİK” yazmaları istenir. Öğrencilerin verdiği cevaplar hatırlatılarak birleşik fiillerin en az iki sözcüğün birleşimiyle meydana geldiği vurgulanır. Öğrencilere “Birleşmek” sözcüğünün onlara neleri çağrıştırdığı sorularak sözcüğün yanına resmetmeleri istenir. Öğrencilerin tekrar tahtadaki görsele odaklanmaları istenir. Onlara “Peki burada yer alan birleşik fiillerin hepsi aynı yolla mı oluşmuştur? sorusu sorulur. Ardından “Hangi Yolla Oluşmuşlardır? 1” başlıklı isim + yardımcı fiil yoluyla oluşmuş birleşik fiil örnekleri gösterilerek buradaki birleşik fiillerin hangi yolla oluştuğunu açıklamaları istenir. İsim + yardımcı fiil için ana daldan ayrı bir dal çıkartılır ve “İsim + Yardımcı fiil” yazılır. Anahtar sözcüklerin yanına çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Ardından “Hangi Yolla Oluşmuşlardır? 2” için aynı işlemler sırasıyla uygulanarak “Deyimleşmiş” alt dalı oluşturulur. Bu esnada farklı renkte kalemler kullanmaları tavsiye edilir.

	Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.
Değerlendirme (Evaluate):	Öğrencilerden isim + yardımcı fiil yoluyla oluşan ve deyimleşmiş birleşik fiillere ait örnekler vermeleri istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardan diledikleri örnekleri zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir. Öğrencilere bir sonraki uygulamada aynı zihin haritasına devam edileceğinden dolayı kaybetmemeleri ve bir sonraki derste kullanmak üzere getirmeleri söylenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 5:

Öğretmen derse girdiğinde tahtada öğrencilere aşağıdaki görseli gösterir ve öğrencilere bu görselin onlarda ne gibi düşünceler uyandırdığını sorar.

Görsel 6.



Cevaplardan sonra bir önceki derste öğrenmiş oldukları basit ve türemiş fiillere ilişkin neler bildiklerini sorarak ön bilgilerini yoklar ve bu fiil yapılarına örnekler vermelerini ister. Sonrasında hazırlamış olduğu örnek cümleleri tahtada gösterir.

ORTAK ÖZELLİKLERİ NEDİR? 2

Kendime **dikkat etmediğim** için **hasta oldum**.

Gel artık **naz eyleme**.

Delikanlı **namaz kılmak** için kendine bir yer arıyordu.

O küçük yerde nasıl **kayboldum** bir türlü anlamıyorum.

İş yerindeki aksaklıkları görünce adeta **küplere bindi**.

Zihin haritasına belirli sıklıklarda **göz atmayı** unutmamalıyız.

Artık kendisi hakkında söylenenlere **kulak asmıyordu**.

Sonunda hedefime **ulaşabildim**.

Sana zahmet şu odayı **temizleyiver**.

İndikten sonra giden aracın arkasından **bakakaldım**.

Öğretmen hazırlamış olduğu “Ortak Özellikleri Nedir? 2” adlı görseli tahtada gösterir. Öğrencilerden tahtada görmüş oldukları cümlelerde yer alan sarıya boyanmış fiillere odaklanmaları istenir. Öğrenciler tüm cümleleri inceledikten sonra öğretmen sarı renkle yazılmış fiillerin ortak özelliğinin ne olduğunu sorar:

Sevgili öğrenciler, gördüğünüz gibi bu görselde mavi kutuda cümleler yer almaktadır. Cümlelerde yer alan bazı fiillerin sarı renge boyandığını fark etmişsinizdir. Sizce bu fiillerin ortak özelliği, basit ve türemiş fiillerden farkı nedir?

Öğretmen beyin fırtınası tekniği yardımıyla öğrencilerden gelen cevapları, seçmiş olduğu bir öğrenciye tahtada not aldırır.

Cevapları listeledikten sonra öğrencilerden gelen cevaplara ilişkin geri bildirimlerde bulunur. Öğrencilere söz vererek onlardan birleşik yapıli fiillerin, basit ve türemiş fiillerden hangi özellik bakımından ayrıldığını açıklamalarını ister. Aralarındaki temel farkın “Birden fazla sözcükten oluşması” cevabına ulaşıktan sonra öğrencilere bilgilendirme yapar.

Çocuklar, konuya başlarken fiillerin yapı bakımından üçe ayrıldığını söylemiş ve ilk ikisi olan basit ve türemiş fiilleri işlemiştik. Bugün ise yapı bakımından üçüncü türünü işleyeceğiz.

Öğrencilerden bir önceki hafta çizimine başlanılan zihin haritalarını ve renkli kalemlerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerin hazırlanması için bir süre beklenir.

Öğretmen öğrencilere dersin başında gösterdiği görseli tekrar gösterir ve görselle konu başlığı arasında ilgi kurmalarını sağlar.

Çocuklar dersin başında sizlere gösterdiğim görsele şimdi tekrar bakın. Sizce bu görseli seçmemdeki amaç neydi? Siz olsaydınız örneklerdeki görmüş olduğunuz bu üçüncü fiil türüne hangi adı verirdiniz?

Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda “Birleşik” sonucuna ulaşıldıktan sonra öğrencilerden önlerinde bulunan kâğıtta “FİİLDE YAPI” başlığından saat dokuz yönünde bir ana dal çıkarmaları ve bu dalın üzerine “BİRLEŞİK” anahtar sözcüğünü yazmaları istenir. “BİRLEŞİK” sözcüğünün punto olarak “FİİLDE YAPI”dan küçük olması gerektiği vurgulanmalıdır. Öğrencilerden, yazdıktan sonra serbest çağrışım tekniğiyle birleşmek sözcüğünün çağrıştırdığı kavramı veya duyguyu bir görsel veya sembolle yanına resmetmeleri istenir.

“Ortak özellikleri nedir? 2” öğrencilere tekrar gösterilerek birleşik fiillerin hepsinin aynı yolla mı oluştuğu sorulur. Sonrasında öğrencilere aşağıdaki örnekler

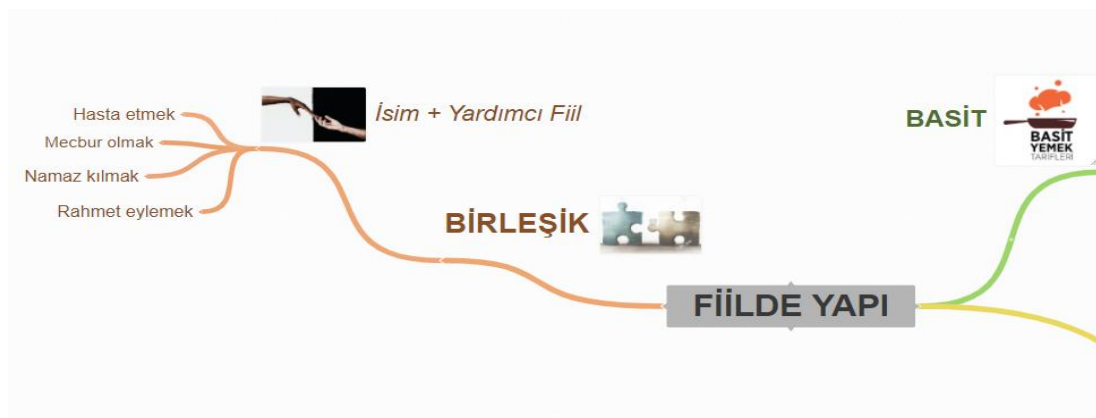
sunularak aşağıdaki birleşik fiillerin hangi yolla oluştuğu hakkında fikir yürütmeleri istenir

Hangi Yolla Oluşmuşlardır? 1

Yardım etmek	Tercih etmek	Hasta olmak
Rahmet eylemek	Emir buyurmak	Hissetmek
Mutlu kılmak	Affolmak	Mutlu olmak

Öğrencilerden gelen cevaplarla bu örneklerdeki birleşik fiillerin isim ve yardımcı fiilin birleşiminden meydana geldiği bilgisine ulaşıldıktan sonra “Birleşik” dalından alt dal çıkarmaları, bu dalın üzerine de “İsim + Yardımcı fiil” yazmaları ve yanına görselleştirmeleri istenir. Öğrencilere dilimizdeki yardımcı eylemlerin “Etmek, eylemek, olmak, kılmak, buyurmak” olduğu hatırlatılarak onlardan bu gruba uygun örnekler vermeleri istenir. Bu daldan daha ince dallar çıkartarak diledikleri örnekleri yazabilecekleri söylenir. Çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenir.

Görsel 7.

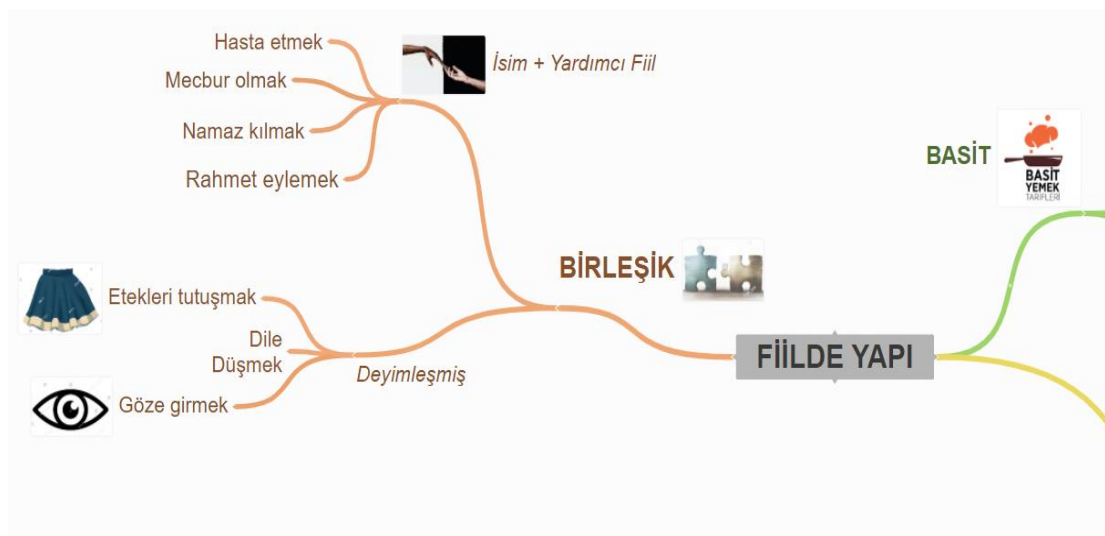


Öğrencilere aşağıdaki örnekler sunularak aşağıdaki birleşik fiillerin hangi yolla oluştuğu hakkında fikir yürütmeleri istenir.



Öğrencilerden gelen cevaplarla bu örneklerdeki birleşik fiillerin deyim şeklinde oluştuğu bilgisine ulaşıldıktan sonra “Birleşik” dalından ikinci bir alt dal çıkarmaları, bu dalın üzerine de “Deyimleşmiş” yazmaları, yanına görselleştirmeleri ve bu gruba uygun örnekler vermeleri istenir. Bu daldan daha ince dallar çıkartarak diledikleri örnekleri yazabilecekleri söylenir. Çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenir.

Görsel 8.



Öğrencilerden türemiş fiillere örnekler vermeleri istenir. Öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır. Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

Öğrencilere bir sonraki uygulamada aynı zihin haritasına devam edileceğinden dolayı kaybetmemeleri ve bir sonraki derste kullanmak üzere getirmeleri söylenir.

ETKİNLİK- 6
GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Fiilde yapı
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder. (Birleşik fiiller)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Zihin haritası tekniği, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalemler.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Hazırlanmış olan türemiş fiillerin bulunduğu “Hangi Yolla oluşmuşlardır? 3” tahtada gösterilerek beyin fırtınası yöntemiyle öğrencilerden önceki haftalarda öğrenmiş oldukları birleşik fiil türlerinden farkını tespit etmeleri istenir. Öğrencilerin görüşleriyle fiil + fiil yoluyla oluşan birleşik yapıları fiillerin özellikleri belirlenir. Hazırlanmış olan örneklerle alt türleri belirlenir. Öğrencilerin bu türlere ait örnekleriyle birlikte devam edilerek zihin haritasına son şekli verilir.

Giriş (Engage):	Öğrencilere bir önceki haftada işlemiş oldukları birleşik fiil türlerine ilişkin neler bildikleri sorularak ön bilgileri yoklanır.
Keşfetme (Explore):	Öğrencilere, “Hangi Yollarla Oluşmuşlardır? 3” görselinde yer alan birleşik fiilleri incelemeleri söylenir. Ardından öğrencilere “Tahtada görmüş olduğunuz fiillerin geçtiğimiz haftalarda öğrenmiş olduğunuz birleşik fiil türlerinden farkı

	nedir?” sorusu yöneltilerek hangi yolla oluştuğu hakkında onlardan fikir yürütmeleri istenir. Gelen cevaplar doğrultusunda geri bildirimler yapılarak cevaplar tahtaya not alınır.
Açıklama (Explain):	Öğrencilere söz verilerek tahtada listelenen cevaplardan yola çıkarak belirli kurallar içinde iki ayrı fiilin birleşmesiyle kurulan kurallı birleşik fiillerin diğer birleşik fiil türlerinden farkının ne olduğunu açıklamaları istenir. Verilen örnekler aracılığıyla öğrencilerden kurallı birleşik fiillerin sahip oldukları anlam özelliklerini tespit etmeleri ve söz alarak açıklamaları istenir.
Derinleştirme (Elaborate):	Birleşik fiillere ait ana daldan ayrı bir dal çıkartılır ve üzerine “Fiil + Fiil” yazılır. Ardından kurallı birleşik fiiller açıklama bölümünde öğrencilerin tespit etmiş olduğu anlam özelliklerine göre daha ince dallar oluşturulur. Oluşturulan ince dalların üstüne yeterlik, tezlik, sürerlik ve yaklaşma sözcükleri yazılır ve serbest çağrışım tekniğiyle görselleştirilir. Bu esnada farklı renkte kalemler kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.
Değerlendirme (Evaluate):	Öğrencilerden yeterlik, tezlik, sürerlik ve yaklaşma birleşik fiillere ait örnekler vermeleri istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardan diledikleri örnekleri zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır. Sontest sonrası öğrencilerin zihin haritaları öğretmen

	tarafından toplanarak etkinlik dosyalarında saklanır ve seçilen eserler sınıf panosunda sergilenir.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 6:

Öğretmen, öğrencilere bir önceki haftada işlemiş oldukları birleşik fiil türlerine ilişkin neler bildikleri sorarak ön bilgileri yoklar. Bu fiil yapılarına örnekler vermelerini ister. Sonrasında hazırlamış olduğu “Hangi Yolla Oluşmuşlardır? 3” tahtada gösterilir. Öğrencilerden bir önceki derste birleşik fiillerin isim + yardımcı fiil ve deyimleşme yoluyla oluşan birleşik fiilleri hatırlamaları ve görseldeki birleşik fiillerin de aynı yolla mı oluştuğu sorulur. Öğrencilerden görseldeki birleşik fiillerin hangi yolla oluştuğu hakkında fikir yürütmeleri istenir

Hangi Yolla Oluşmuşlardır? 3

Açıvermek	Biçivermek	Geledurmak
Yapakoyamak	Düşeyazmak	Bakakalmak
Bekleyedurmak	Süregelmek	Kapatabilmek

Öğrencilerden gelen cevaplarla bu örneklerdeki birleşik fiillerin belirli kurallara göre iki fiilin birleşmesi yoluyla oluştuğu bilgisine ulaşıldıktan sonra “Birleşik” dalından üçüncü bir alt dal çıkarmaları, bu dalın üzerine de “Fiil + Fiil” yazmaları, yanına görselleştirmeleri ve bu gruba uygun örnekler vermeleri istenir. Öğrencilere bu yolla oluşan birleşik fiillerin farklı anlam özellikleri kazandırdığı bilgisi verilerek yeterlik, tezlik, sürerlik, yaklaşma sözcüklerinin onlara düşündürdükleri hakkında söz alarak açıklamalar yapmaları istenir. Sonrasında aşağıdaki örnek cümleler öğrencilere verilerek cümlelerdeki kurallı birleşik fiilleri, taşıdığı anlam özelliğine göre ilgili kutucukların altına yerleştirmeleri istenir.

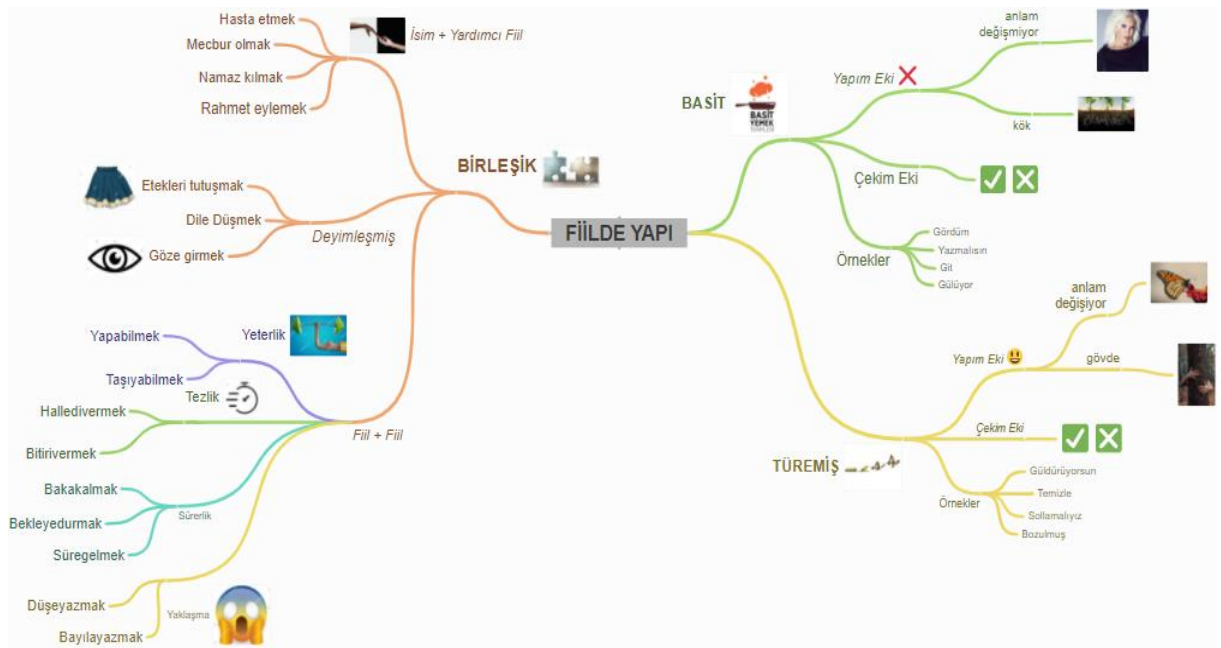
Örnek Cümleler

- Sakatlığım geçtiğine göre artık ben de ağır eşyaları taşıyabilirim.
- Yerdeki taşı görmeyince birden düşeyazmış.
- Giden arkadaşımın arkasından öylece bakakalmış.
- Camdaki kuş beni görünce uçuverdi.
- Anadolu’nun bu geleneği yüzlerce yıldan beri süregelmektedir.
- Cumartesi sinemaya gidebilmek için hafta sonu ödevlerimi bitiriverdim.
- Ücreti ödediysen sen de gelebilirsin.
- Bütün işleri yarım saatte halledivermiş.
- Kızım altı yaşında ve kelimeleri rahatlıkla okuyabiliyor.
- Olanları duyduğumda öylece kalakaldım.
- Kapıyı açtığımda karşıma çıkıverdi.
- Biz içeride işlerimizi yaparken sen bizi burada bekleyedur.
- Arkadaşlarım beni korkutunca öleyazdım.
- Babam çok güzel resimler yapabilir
- Hava o kadar sıcaktı ki bayılayazdım.

YETERLİK	TEZLİK	SÜRERLİK	YAKLAŞMA

Bu etkinlik sonrasında öğrencilerden Fiil + Fiil dalından dört tane alt dal çıkarmaları bu dalların üstüne sırasıyla yeterlik, tezlik, sürerlik ve yaklaşma yazarak yanına anlama uygun görsel çizimleri istenir. Çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenir. Ardından öğrencilerden sırasıyla bu kurallı birleşik fiil türlerine örnekler vermeleri istenir. Gelen cevaplara dönütler verilir ve öğrencilere dalların ucundan daha ince dallar çıkartarak diledikleri örnekleri yazabilecekleri söylenir.

Görsel 9.



Öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin

değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.

Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

Sontest sonrası öğrencilerin zihin haritaları öğretmen tarafından toplanarak etkinlik dosyalarında saklanır ve seçilen eserler sınıf panosunda sergilenir.



ETKİNLİK- 7
GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Ek fiil
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. (Ek fiilin özellikleri)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Zihin haritası tekniği, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalemler.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Öğretmen hazırlamış olduğu “Kaşığı” adlı metni öğrencilere dağıtır. Altı çizili sözcükleri incelemelerini ister. Sözcüklerde yer alan ek fiilin varlığını fark etmelerini sağlar. Ek fiilin, fiilden farkının ne olduğu hakkında görüşlerini alır. Öğrenilen bilgiler zihin haritasına aktarılır. Öğretmen verdiği örnekler ve sorduğu sorularla soru-cevap yöntemini kullanarak öğrencilerin ek fiilin özelliklerini keşfetmelerini sağlar. Keşfedilen özellikler zihin haritasına eklenir.

Giriş (Engage):	Öğretmen, öğrencilerin ön bilgilerini yoklamak ve dikkatlerini çekmek için fiil denildiğinde akıllarına neler geldiğini sorar. Gelen cevapları dinler ve dönütler verdikten sonra bugünkü dersin bununla ilişkili olacağını söyleyerek ipucu verir. Öğrencilere “Kaşığı” adlı metin dağıtılır. Sessiz okumaları istenir. Okurken bir yandan da altı çizili sözcükleri incelemeleri istenir.
------------------------	---

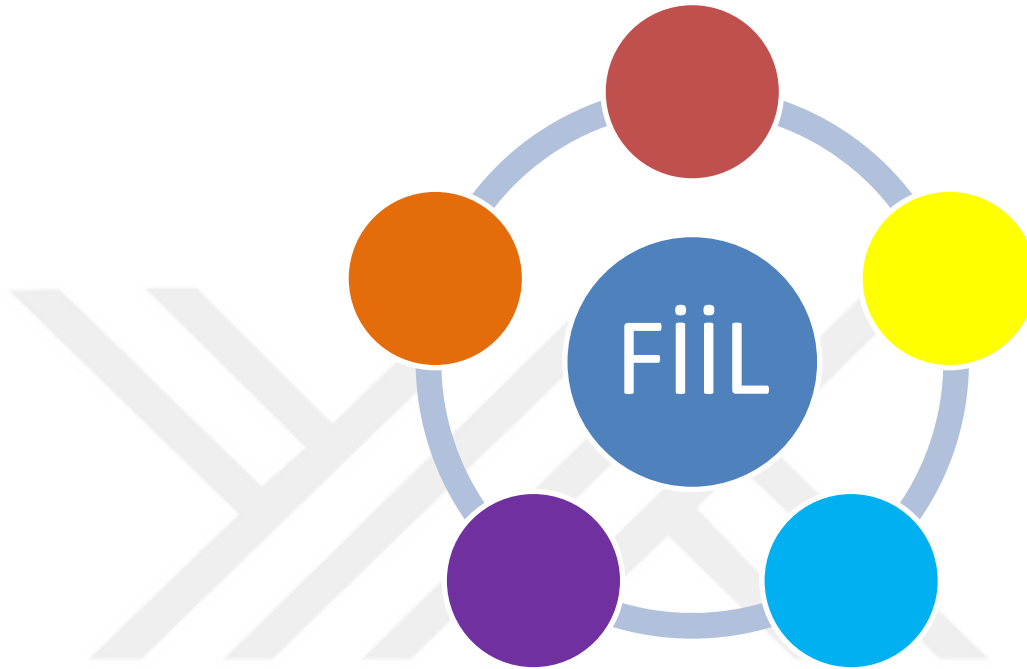
Keşfetme (Explore):	Öğrencilere “Kaşağı” metnindeki altı çizili sözcüklere tekrar odaklanmaları söylenir. Öğrencilerden altı çizili sözcüklerin ortak yanının ne olduğu sorulur. “i-” ek fiilinin varlığının tespiti sonrasında öğrencilere bu harfe ek fiil denildiği söylenir. Öğrencilere rastgele bazı fiillerin anlamı sorulduktan sonra “i-” ek fiilinin anlamı sorulur. Öğretmen, gelen cevaplarla tek başına bir anlama sahip olmadığını keşfetmelerini sağlar. Öğrencilere “Kaşağı” metninde ek fiillerin hangi tür sözcüklere geldiği sorulur. Gelen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin, ek fiilin hem isim hem de fiil türünde sözcüklere eklenebileceğini fark etmeleri sağlanır. Öğrencilerden altı çizili sözcükleri tekrardan incelemeleri istenir. Burada yer alan ek fiillerin ayrı yazıldığı ancak bu ek fiillerin bitişik olarak “i-” ek fiil gizlenerek de yazılıp yazılamayacağı sorulur. Gelen cevaplarla ek fiilin hem bitişik hem de ayrı yazılabileceğini keşfetmeleri sağlanır. Öğretmen soru-cevap tekniği esnasında anında geri bildirimlerde bulunarak bir öğrenci yardımıyla gelen cevapların tahtada kısaca not alınmasını sağlar.
Açıklama (Explain):	Öğrencilere söz verilerek tahtada listelenen cevaplardan yola çıkarak ek fiilin ne olduğunu açıklamaları istenir. Örneklerin incelenmesi yardımıyla ek fiillerin sahip oldukları özelliklerini söz alarak açıklamaları istenir.
Derinleştirme (Elaborate):	Öğrencilerden zihin haritalarını oluşturacakları kâğıdın ortasına dikkat çekici bir şekilde “EK FİİL” ve altına da “İ-” yazmaları istenir. Öğrencilerden saat 1 yönünde ana dal çıkartarak ek fiillerin tek başına anlamlarının olmadığına ilişkin bir ana dal oluşturmaları ve görselleştirmeleri istenir. Öğrencilerin ek fiilin isim ve fiil olan sözcüklere eklenebildiğini hatırlamaları sağlanarak saat 3 yönünde bir ana

	dal oluşturmaları, anahtar sözcüğü belirlemeleri ve görselleştirmeleri istenir. Dalın ucundan iki alt dal çıkartıp birinin üzerine isim, diğerinin üzerine fiil yazmaları ve görselleştirmeleri istenir. Dalların ucuna ise isme eklenen ve fiile eklenen ek fiile örnek olan sözcükler yerleştirilmesi istenir. Öğrencilere hem bitişik hem de ayrı yazılabildiği hatırlatılarak saat 4 yönünde bir ana dal oluşturmaları ve görselleştirmeleri istenir. Dalın ucundan iki alt dal çıkartıp birinin üzerine bitişik diğerinin üzerine ayrı yazmaları, görselleştirmeleri istenir. Dalların ucuna ise aynı ek fiil almış yüklem bitişik ve ayrı yazılmış örnekleri yerleştirilir.
Değerlendirme (Evaluate):	Öğrencilerden diledikleri konuda bir paragraf yazmaları ve bu paragrafta ek fiillere yer vermeleri istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardan diledikleri örnekleri zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 7:

Öğretmen derse girdiğinde öğrencilere fiil hakkında neler bildiklerini sorar. Öğrencilerden gelen cevapları dinleyerek dönütler verir ve anahtar sözcüklerle şema halinde tahtada not alır.



Sonrasında “Kaşığı” adlı metin öğrencilere dağıtılır.

KAŞAĞI

(...)

At, ahır işlerinde sadece tımarı beceremiyor idim. Boyum karnına bile varmıyor idi. Ama en keyifli, en eğlenceli şey bu idi. Sanki kaşığının muntazam tıkırtısı Tosun’un hoşuna gidiyor, kulaklarını kısıyor, kuyruğunu kocaman bir püskül gibi sallıyor idi. Tam tımar biteceğine yakın huysuzlanır, o zaman Dadaruh:

“Höyt...” diye sağrısına bir tokat indirir; sonra öteki atları tımara başlar idi. Ben bir gün tek başıma kaldım. Hasan’la Dadaruh dere kenarına inmişler idi. İçimde bir tımar etme hırsı uyandı. Kaşığıyı aradım; bulamadım. Ahırın köşesinde Dadaruh’un penceresiz küçük bir odası var idi. Buraya girdim. Rafları aradım. Eyerlerin arasına falan baktım. Yok! Yok! Yatağın altında yeşil tahtadan bir sandık duruyordu. Onu açtım. Neredeyse sevincimden haykıracak idim. Annemin bir hafta önce İstanbul’dan gönderdiği hediyeler içinden çıkan madeni kaşığı, pırıl pırıl

parlıyor idi. Hemen kaptım. Tosun'un yanına koştum. Karnına sürtmek istedim. Rahat durmuyor idi.

“Galiba acıtıyor”, dedim.

Gümüş gibi parlayan bu güzel kaşağının dişlerine baktım. Çok keskin, çok sivri idi. Biraz körletmek için duvarın taşlarına sürtmeye başladım. Dişleri bozulunca tekrar denedim. Yine atların hiçbirisi durmuyor idi. Kızdım. Öfkemi sanki kaşağıdan çıkarmak istedim. On adım ilerdeki çeşmeye koştum. Kaşağıyı yalağın taşına koydum. Yerden kaldırabileceğim en ağır taşı bularak üstüne hızlı hızlı indirmeye başladım. İstanbul'dan gelen, Dadaruh'un kullanmaya kıyamadığı bu güzel kaşağıyı ezdim, parçaladım. Sonra yalağın içine attım.

Babam her sabah dışarıya giderken bir kere ahıra uğrar, öteberiye bakar idi. Ben o gün yine ahırda yalnız idim. Hasan, evde hizmetçimiz Pervin'le kalmış idi. Babam çeşmeye bakarken yalağın içinde kırılmış kaşağıyı gördü. Dadaruh'a bağırdı:

“Gel buraya!”

“...”

Nefesim kesilecekti. Bilmem neden, çok korkmuştum. Dadaruh şaşırdı. Kırılmış kaşağı meydana çıkınca babam, bunu kimin yaptığını sordu. Dadaruh:

“Bilmiyorum”, dedi.

Babamın gözleri bana döndü, daha bir şey sormadan:

“Hasan”, dedim.

“Hasan mı?”

“Evet, dün Dadaruh uyurken odaya girdi. Sandıktan aldı, sonra yalağın taşında ezdi.”

“Neden Dadaruh'a haber vermedin?”

“Uyuyordu.”

“Çağır şunu bakayım.”

Çitin kapısından geçtim. Gölgeyi yoldan eve doğru koştum. Hasan'ı çağırdım. Zavallının bir şeyden haberi yok idi. Koşarak arkamdan geldi. Babam çok sert idi. Bir bakışından ödümüz kopardı. Hasan'a dedi ki:

“Eğer yalan söylersen seni döverim!”

“Söylemem.”

“Peki, bu kaşağıyı neden kırdın?”

Hasan, Dadaruh’un elinde duran alete şaşkın şaşkın baktı. Sonra sarı saçlı başını sarsarak:

“Ben kırmadım”, dedi.

“Yalan söyleme diyorum.”

“Ben kırmadım. ”

Babam tekrar:

“Doğru söyle, darılmayacağım. Yalan çok kötüdür”, dedi. Hasan, inkârında inat etti. Babam sinirlendi. Üzerine yürüdü. “Utanmaz yalancı” diye yüzüne bir tokat patlattı.

“Götür bunu eve, sakın bir daha da buraya sokma. Hep Pervin’le otursun!” diye haykırdı. Dadaruh, ağlayan kardeşimi kucağına aldı. Çitin kapısına doğru yürüdü.

(...)

Kaşağı (Seyfettin, 2018, s. 19-23)

(Kısaltılmış ve düzenlenmiştir.)

Öğrencilere “Kaşağı” metnini okumaları ve altı çizili sözcüklere odaklanmaları söylenir. Öğrencilere altı çizili sözcüklerin ortak yanının ne olduğu sorulur. “i-” ek fiilinin varlığının tespiti sonrasında öğrencilere bugünkü derste ek fiilin işleneceği bilgisi verilir.

Öğrencilere rastgele bazı fiillerin anlamı sorulduktan sonra “i-” ek fiilinin anlamı sorulur. Öğretmen, gelen cevaplarla tek başına bir anlama sahip olmadığını keşfetmelerini sağlar. Öğrenciler içerisinde biri görevlendirilerek “Ek Fiil” yazması ve altına öğrenciler tarafından ulaşılan bilgileri not alması istenir.

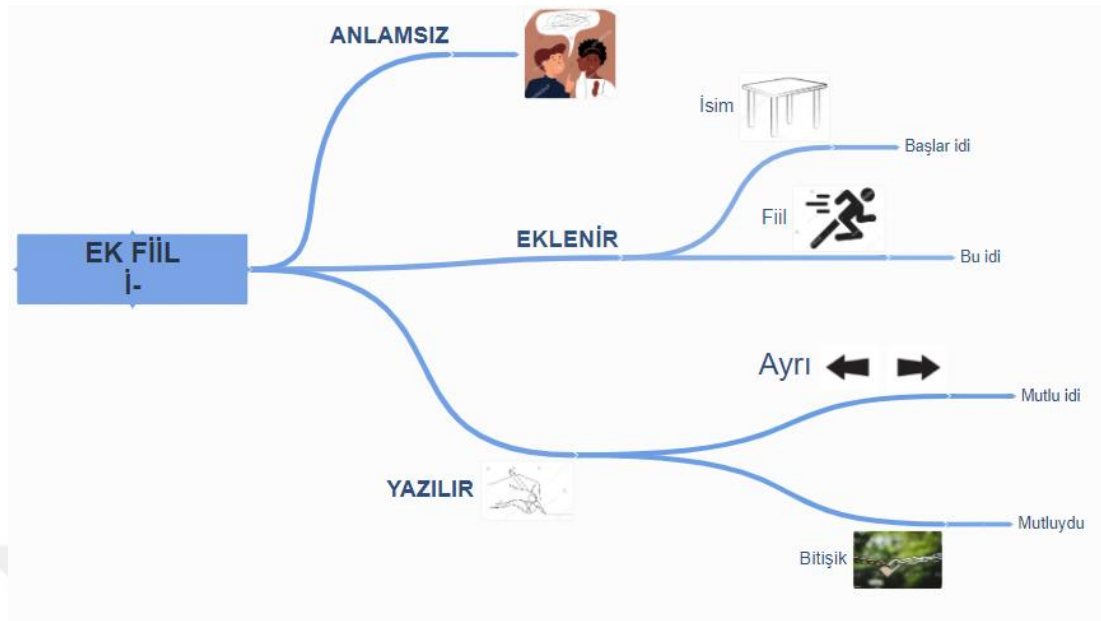
Öğrencilere “Kaşığı” metninde ek fiillerin hangi tür sözcüklere geldiği sorulur. Gelen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin, ek fiilin hem isim hem de fiil türünde sözcüklere eklenebileceğini fark etmeleri sağlanır. Tahtaya not alınır.

Öğrencilerden altı çizili sözcükleri tekrardan incelemeleri istenir. Burada yer alan ek fiillerin ayrı yazıldığı ancak bu ek fiillerin bitişik olarak “i-” ek fiil gizlenerek de yazılıp yazılamayacağı sorulur. Gelen cevaplarla ek fiilin hem bitişik hem de ayrı yazılabileceğini keşfetmeleri sağlanır. Tahtaya not alınır.

Öğretmen soru-cevap tekniği esnasında anında geri bildirimlerde bulunarak bir öğrenci yardımıyla gelen cevapların tahtada kısaca not alınmasını ihmal etmemelidir.

Öğrencilerin ek fiile ilişkin özelliklerin tespiti sonrası öğretmen öğrencilerden tahtadaki notları gözden geçirmeleri ve sonrasında zihin haritası için A3 kâğıtlarını ve renkli kalemelerini hazırlamaları istenir. Tüm öğrenciler hazır olduktan sonra öğrencilerden zihin haritalarını oluşturacakları kâğıdın ortasına dikkat çekici bir şekilde “EK FİİL” ve altına da “İ-” yazmaları istenir. Öğrencilerden saat 1 yönünde ana dal çıkartarak ek fiillerin tek başına anlamlarının olmadığını ilişkin bir ana dal oluşturmaları ve görselleştirmeleri istenir. Öğrencilerin ek fiilin isim ve fiil olan sözcüklere eklenebildiğini hatırlamaları sağlanarak saat 3 yönünde bir ana dal oluşturmaları, anahtar sözcüğü belirlemeleri ve görselleştirmeleri istenir. Dalın ucundan iki alt dal çıkartıp birinin üzerine isim diğerinin üzerine fiil yazmaları, görselleştirmeleri istenir. Dalların ucuna ise isme eklenen ve fiile eklenen ek fiile örnek olan sözcükler yerleştirilir. Öğrencilere hem bitişik hem de ayrı yazılabildiği hatırlatılarak saat 4 yönünde bir ana dal oluşturmaları ve görselleştirmeleri istenir. Dalın ucundan iki alt dal çıkartıp birinin üzerine bitişik diğerinin üzerine ayrı yazmaları, dalların ucuna ise aynı ek fiil almış yüklem bitişik ve ayrı yazılmış örnekleri yerleştirilir.

Görsel 10.



Öğrencilerden diledikleri konuda bir paragraf yazmaları ve bu paragrafta ek fiillere yer vermeleri istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardan diledikleri örnekleri zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.

Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

ETKİNLİK- 8
GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Ek fiil
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. (İsimleri ve isim soylu sözcükleri yüklem yapması)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Zihin haritası tekniği, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalemler.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Hazırlanan görsel yardımıyla öğrencilerin dikkatleri çekilir. Cümle, yargı ve yüklem kavramlarına ilişkin neler bildikleri sorularak ön bilgileri yoklanır. Öğretmen, hazırlamış olduğu “Tüneldeki Çocuk” adlı metni öğrencilere dağıtır. Yüklemlerin nasıl oluştuğunu tespit etmelerini ister. İsim ve isim soylu sözcüklerden oluşan yüklemlerdeki ek fiilin varlığını fark etmelerini sağlayarak ek fiilin isim veya isim soylu sözcükleri yüklem yapma görevini keşfetmelerini sağlar. Öğrenilen bilgiler zihin haritasına aktarılır. Öğretmen verdiği örnekler ve sorduğu sorularla öğrencilere ek fiilin duyulan geçmiş zaman, görülen geçmiş zaman, geniş zaman ve şart kipleriyle çekimlenebildiğini fark ettirir. Keşfedilen özellikler zihin haritasına eklenir.

Giriş (Engage):	Hazırlanan görsel yardımıyla öğrencilerin dikkati çekilir. Görselde yer alan cümle, yargı ve yüklem kavramlarına ilişkin
------------------------	--

	neler bildikleri sorularak ön bilgileri yoklanır.
Keşfetme (Explore):	Öğrencilere “Tüneldeki Çocuk” metni dağıtılarak metinde yer alan yüklemelerin altını çizip incelemeleri söylenir. Ardından öğrencilere “Tüneldeki Çocuk” metninde yer alan yüklemelerin genellikle fiil mi yoksa isim mi olduğu sorulur. Öğrencilerden isim türündeki yüklemelerde olan ortak özelliğin ne olduğu sorulur. Buradan yola çıkarak öğrencilerden ek fiilin isimleri yüklem yapma görevi hakkında bilgiyi keşfetmeleri için yönlendirici sorular kullanılır. Sonrasında verilen örnekler aracılığıyla öğrencilerden ek fiillere gelen –dİ, -mİş, -sE, -dİr eklerinin yükleme kattıkları anlam özelliklerini tespit etmeleri istenir.
Açıklama (Explain):	Öğrencilere söz verilerek ek fiilin bu derste öğrenmiş oldukları işlevi hakkında açıklamaları istenir. Yüklemin isim olduğu cümlelerde ek fiilin hangi ekleri alarak yükleme kattığı anlam özelliklerini söylemeleri istenir.
Derinleştirme (Elaborate):	Öğrencilerden çizimine devam edilmekte olan zihin haritalarını ve renkli kalemlerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerden kaldıkları yerden devam ederek saat dört yönünde yeni bir ana dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “İSİMLERE GELİR” yazmaları istenir. Bu ana daldan bir alt dal çıkartılır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar hatırlatılarak ek fiilin isimlere eklenerek onları yüklem yaptığı hatırlatılır. Dalın üzerine “Yüklem Yapar” yazılır ve serbest çağrışım tekniği kullanılarak öğrencilerden “Yüklem” sözcüğünün onlara neleri çağrıştırdığı sorusu sorulur. Çağrıştırdığı kavram, dalın ucuna bir görsel veya sembolle resmedilir. Ana daldan ayrı bir alt dal çıkartılarak üzerine “Aldığı Ekler” yazılır. Öğretmen tarafından verilen örneklerle ek fiilin dört farklı kiple çekimlendiği öğrenciler tarafından fark edildikten sonra bu kiplerin yükleme kattığı anlam

	özellikleri bu ana daldan her bir özelliğe ayrı bir dal çıkartılarak zihin haritasına eklenir. Üzerlerine sahip olduğu özelliğe ait anahtar sözcükler yazılır. Dalların ucuna anahtar sözcüklerin öğrencilerde çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Bu esnada farklı renkte kalem kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.
Değerlendirme (Evaluate):	Öğrencilerden ek fiil almış isim cümlelerine ait örnek cümleler kurmaları istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardan diledikleri örnekleri zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 8:

Öğretmen derse girdikten sonra aşağıdaki görseli tahtada göstererek dikkatlerini çeker. Ardından öğrencilere görseldeki kavramlara ilişkin neler bildiklerini sorarak öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yoklar.



Öğretmen öğrencilerin görseldeki kavramlara ilişkin cevaplarını alarak onlara gerekli dönütleri vererek öğrencilerden yüklem cümle içindeki görevini, yargı bildirmediği önemini açıklamalarını ister. Sonrasında öğrencilere hazırlamış olduğu “Tüneldeki Çocuk” isimli metni dağıtır.

TÜNELDEKİ ÇOCUK

(...)

Tünele Beyoğlu tarafından bindik. Bu saatlerde bu taraftan aşağıya kalabalık yoktur. İkinci mevkideyiz. Bir köşede üç asker, beride bir ihtiyar kadın, yanı başında gelini, daha ötede vapura yetişmekten mühim mühim bahseden bir Ermeni grubu, ben bir de o vardık. Ayaklarını oturduğu yerin altına mümkün olduğu kadar çekmişti. Ancak dikkat edilirse ayakkabısız olduğu fark edilebilirdi. Daha kalkmamıştı. Birinci mevkiyi ikinci mevkiden ayıran parmaklığın ve peronla yolcu vagonlarını ayıran parmaklığın otomatik demiri kapanıyor, yeni kalkıyordu. Sonra kapılar denizden bir balığın nefes alıp vermesini hatırlatan bir iç çekişiyle kapandılar. O, sağ elinin parmaklarını bükerek kulak memesinin altına koymuş, ağzı açıktı. Öteki eli kirli, siyah, pis fakat tırnakları –derisinin koyu esmerliğinden olacak- bembeyaz, dizinin üstündeydi. Kalem gibi parmakları vardı. Siyah bir mintanın üstünde yağlıboya hissini veren, beyaz denemeyecek kadar açık renk bir takım desenler fark ediliyordu. Sedef bir kopça, kirli ve incecik boynunu sıkıyordu. Şimdi yüzündeyim. Basık bir burun, açık, hayretle açılmış sulu bir ağız, büyük, koyu kahverengi, insanî

denemeyecek kadar masum gözler, gözlerin beyazlarında da hayret. Saçları karmakarışık. Üstlerinde sigara külü var. Kapılar kapanınca, ben ayakta ve hemen onun yanındaydım, kafasını kaldırıp bana baktı. O zamana kadar ben vaziyetimi almıştım. Ciddi ciddi başka yerlere bakıyordum. Evvela gözlerini sonra kafasını indirdi. Ben yine kendisini dikizlemeye başladım. O kadar belirsiz ve o kadar içten zevkli bir gülüş dudağını, gözünü ve kaşını yalayıverdi ki... Tünele binmek sevincini bu on iki yaşındaki çocukta bulabilmek hoş. Belki ben de ilk binişte sevinmişimdir. Birçok sevinen çocuklar da gördük. Ellerini çırpmışlar: “Baba bak! Bak ne hoş!” demişlerdir. Sevincimizi biz ne kadar belli etmiştik! Hâlbuki o bunu belli etmemeye çalışıyor. Aşağıya doğru, titreyerek, sallanarak gürültüyle ayrılıyor (Abasıyanık, 2018, s. 2-3).

(...)

Sait Faik Abasıyanık

Tüneldeki Çocuk

Kısaltılmıştır.

Öğrencilerden metinde yer alan yüklemeleri tespit edip altlarını çizerek yüklemelerin türlerini belirlemeleri ve altlarına yazmaları istenir. Ardından öğrencilere “Tüneldeki Çocuk” metninde yer alan yüklemelerin daha çok fiil mi yoksa isim mi olduğu sorulur. Gelen cevaplar sonrasında öğrencilere açıklama yapılır ve isim türündeki yüklemelerde olan ortak özelliğin ne olduğu sorulur. Buradan yola çıkarak öğrencilerden ek fiilin isimleri yüklem yapma görevi hakkında bilgiyi keşfetmeleri için yönlendirici sorular kullanılır.

Çocuklar, sizlerin de fark ettiği üzere cümlelerde yüklemeler genellikle fiil türündedir. Ancak tamamı fiil değildir. Gördüğünüz gibi isimler de yüklem olabilmektedir. Ancak isimlerin yüklem olabilmesi için bir şeye ihtiyaçları vardır. Sizce o nedir?

Gelen cevaplar sonrasında isimlerin tek başına yüklem olamayacağı, ek fiillerin isimlere gelerek onları yüklem yapma gibi bir işleve sahip olduğu vurgulanır. Bilgi tahtaya not edilir. Sonrasında öğrencilere hazırlanmış olan örnek cümleler sunulur.

ÖRNEK CÜMLELER

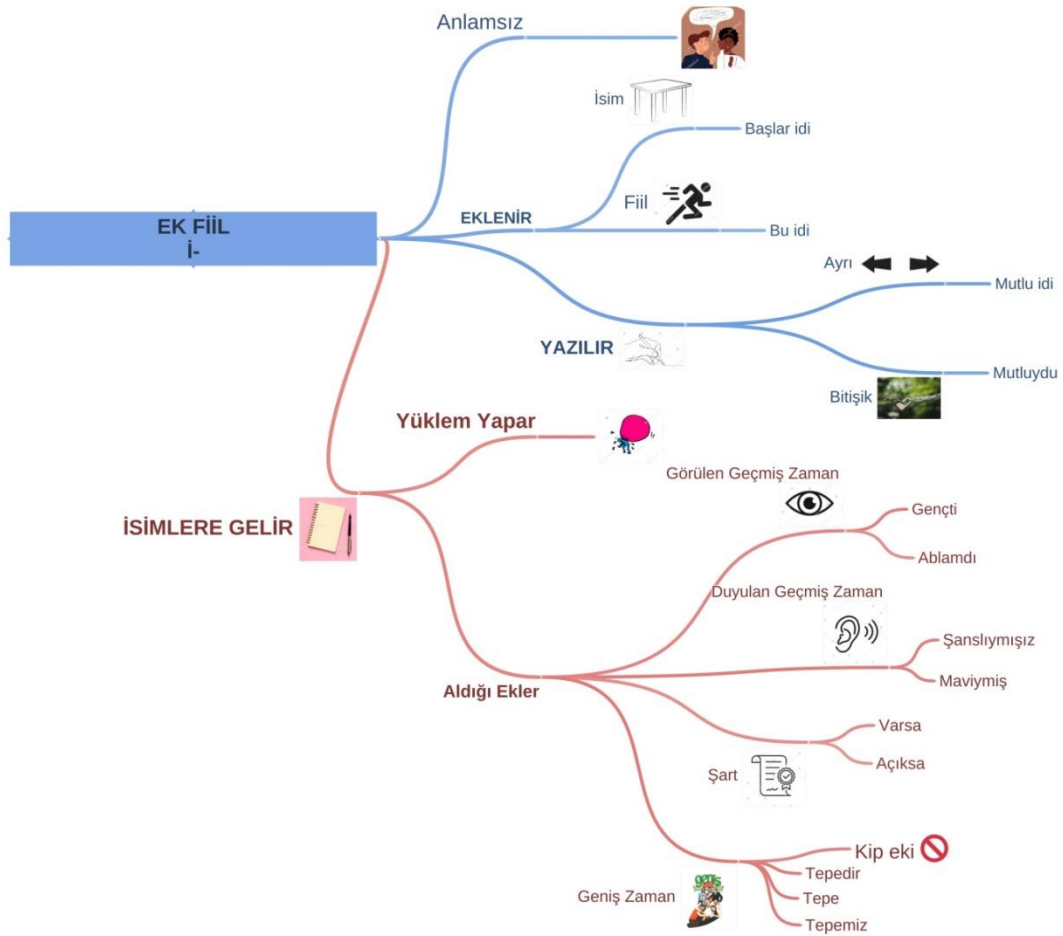
Sanırım geçmişte insanlık daha **mutluydu**.
 O gün yanımda gördüğün kişi **ablamdı**.
 Tüm bunları başardığında henüz çok **gençti**.
 Geldiğimde iş yerinde kimsecikler **yoktu**.
 Sahipsiz zannedilen köpek **Ali'ninmiş**.
 Balıkesir'in en meşhur tatlısı **höşmerimmiş**.
 Meğer o gün yaşadıklarımızdan sonra ne kadar da **şanslıymışız**.
 Olay sandığımızdan da **kötüymüş**.
 Fazladan silgin **varsa** bana verebilir misin?
 Eğer market **açıksa** lütfen alışverişi oradan yap.
 Televizyon **arızalıysa** tanıdığım bir tamirci yardımcı olabilir.
 Telefonu açan **yoksa** evde yoklar demektir.
 Siyah çocukluğumdan beri en sevdiğim **renktir**.
 İstanbul yedi **tepedir**.
 Öğretmen olmak çocukluğumdan bu yana **hayalimdir**.
 Mutsuzluğun başlıca sebeplerinden biri de insanoğlunun artan **istekleridir**.
 Tüm bu süreç sonrasında o artık bir **doktordur**.

Öğrencilerden örnekleri okuyarak ek fiilin hangi kip eklerini aldığını belirlemeleri istenir. Gelen cevaplarla –dİ, -mİş, -sE ve –dİr eklerinin tespit edilmesi sağlanır. Öğrencilere yüklemi isim olan cümlelerde ek fiilin dört kiple çekimlenebildiği belirtilerek bu ekleri daha önce başka bir konudan hatırlayıp

hatırlamadıkları sorulur. Bu noktada daha önceden işlenmiş olan “Kipler” konusu ile ilişki kurularak eklerin aynı anlam özelliği katıp katmadığı hakkında öğrencilerin düşünmelerini istenir. Sonrasında örnek cümleler okunarak öğrencilere sırasıyla –dİ, -mİş, -sE ve –dİr eklerinin isme hangi anlamı kattığı sorulur. Gelen cevaplara dönütler verilerek ulaşılan “Görülen Geçmiş Zaman”, “Duyulan Geçmiş Zaman”, “Şart” ve “Geniş Zaman” cevapları tahtaya not edilir. Not alındıktan sonra öğrencilerden örnek cümleler içerisinde ek fiilin –dİr eki aldığı son beş cümleye odaklanmaları istenir. Öğrencilere bu beş cümledeki yüklemelerin –dİr eki olmadan da ifade edilip edilemeyeceği sorulur. Cevaplar sonrasında ek fiilin geniş zaman çekiminde kip ekinin kullanılmadığı, kişi eklerinin kullanıldığı, sadece 3. şahıslara bildirme ekinin gelebildiği söylenir ve bu bilgi de tahtadaki notlara kısaca eklenir.

Öğrencilerden bir önceki derste çizimine başlanılan zihin haritalarını ve renkli kalemelerini çıkartarak hazırlamaları istenir. Öğrencilerden kaldıkları yerden devam ederek saat beş yönünde yeni bir ana dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “İSİMLERE GELİR” yazmaları istenir. Bu ana daldan bir alt dal çıkartılır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar hatırlatılarak ek fiilin isimlere eklenerek onları yüklem yaptığı hatırlatılır. Dalın üzerine “Yüklem Yapar” yazılır ve serbest çağrışım tekniği kullanılarak öğrencilerden “Yüklem” sözcüğünün onlara neleri çağrıştırdığı sorusu sorulur. Çağrıştırdığı kavram dalın ucuna bir görsel veya sembolle resmedilir. Serbest çağrışım yapmakta zorlanan öğrenciler için onlara yüklem cümlede anlam kurma görevini yüklendiği söylenerek çağrışımı tetikleyici yönlendirmeler yapılabilir. Ana daldan ayrı bir alt dal çıkartılarak üzerine “Aldığı Ekler” yazılır. Öğretmen tarafından verilen örneklerle ek fiilin dört farklı kiple çekimlendiği öğrenciler tarafından fark edildikten sonra bu kiplerin yükleme kattığı anlam özellikleri bu ana daldan her bir özelliğe ayrı bir dal çıkartılarak zihin haritasına eklenir. Üzerlerine sahip olduğu özelliğe ait anahtar sözcükler yazılır. Anahtar sözcüklerin yanına öğrencilerde çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Dalların ucuna da öğrencilerin diledikleri örnekleri yerleştirebilecekleri söylenir. Bu esnada farklı renkte kalemler kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.

Görsel 11.



Öğrencilerden ek fiil almış isim cümlelerine ait örnek cümleler kurlmaları istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardan diledikleri örnekleri zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.

Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

ETKİNLİK- 9
GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Ek fiil
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. (Basit zamanlı fiilleri birleşik zamanlı yapması)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Zihin haritası tekniği, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalemler.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Öğretmen, hazırlamış olduğu örnekler yardımıyla öğrencilerin fiillere gelen kip eklerinin ek fiil aracılığıyla birleşerek birleşik zamanlı fiiller oluşturduğunu keşfetmelerini sağlar. Ardından farklı örnekler aracılığıyla birleşik zamanlı fiillerde –dİ, -mİş, -sE kip eklerinin fiile kattığı anlam özelliklerini fark etmeleri için yönlendirici sorular sorar. Elde edilen bilgiler zihin haritasına eklenir.

Giriş (Engage):	Öğretmen derse girdiğinde öğrencilere birleşik, birleşmek sözcüklerinin ne anlama geldiği, onlara neleri çağrıştırdığını sorarak dikkatlerini çeker. Ardından hazırlamış olduğu örnek cümleleri tahtada göstererek öğrencilerden okumalarını ister.
Keşfetme (Explore):	Öğrenciler tahtada yer alan cümleleri okuduktan sonra öğretmen sarı renkli fiillere odaklanmalarını ister. Öğrencilere farklı renkle yazılan fiillerde kaç tane kip eki olduğu sorulur.

	Dersin başında birleşmek sözcüğünün anımsattığı kavramları hatırlamaları istenerek öğrencilerin, kiplerin ek fiil aracılığıyla birleşerek birleşik zamanlı fiil oluşturduğunu keşfetmeleri için yönlendirici sorular kullanılır. Sonrasında verilen örnekler aracılığıyla öğrencilerden birleşik zamanlı fiillerde –dİ, -mİş, -sE, kip eklerinin fiile kattıkları anlam özelliklerini tespit etmeleri istenir.
Açıklama (Explain):	Öğrencilere söz verilerek ek fiilin bu derste öğrenmiş oldukları işlevi hakkında açıklama yapmaları istenir. Fiillerin ek fiil aracılığıyla hangi kip eklerini aldığı ve yükleme kattığı anlam özelliklerini söylemeleri istenir.
Derinleştirme (Elaborate):	Öğrencilerden çizimine devam edilmekte olan zihin haritalarını ve renkli kalemlerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerden kaldıkları yerden devam ederek saat yedi yönünde yeni bir ana dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “FİİLLERE GELİR” yazmaları istenir. Bu ana daldan bir alt dal çıkartılır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar hatırlatılarak ek fiillerin fiillere eklenerek onları birleşik zamanlı fiiller yaptığı hatırlatılır. Dalın üzerine “Birleşik Zamanlı Yapar” yazılır ve serbest çağrışım tekniği kullanılarak öğrencilerden birleşik zaman kavramının onlara neleri çağrıştırdığı sorusu sorulur. Çağrıştırdığı kavram, dalın ucuna bir görsel veya sembolle resmedilir. Ana daldan ayrı bir alt dal çıkartılarak üzerine “Aldığı Ekler” yazılır. Öğretmen tarafından verilen örneklerle birleşik zamanlı fiillerin üç farklı kip eki ile çekimlendiği öğrenciler tarafından fark edildikten sonra bu kiplerin yükleme kattığı anlam özellikleri bu ana daldan her bir özelliğe ayrı bir dal çıkartılarak zihin haritasına eklenir. Üzerlerine sahip olduğu özelliğe ait anahtar sözcükler yazılır. Dalların ucuna anahtar sözcüklerin öğrencilerde çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Bu esnada farklı

	renkte kalemler kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.
Değerlendirme (Evaluate):	Öğrencilerden birleşik zamanlı fiillerin bulunduğu örnek cümleler kurmaları istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardan diledikleri birleşik zamanlı fiil örneklerini zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 9:

Öğretmen derse girdikten sonra öğrencilere birleşik, birleşmek sözcüğünün ne anlama geldiğini, onlara neleri çağrıştırdığını sorarak dikkatlerini çeker. Ardından öğrencilere ek fiille ilgili buraya kadar neler öğrendikleri sorarak öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yoklar.

Öğretmen hazırlamış olduğu örnek cümleleri tahtada yansıtarak öğrencilerden okumalarını ister.

ÖRNEK CÜMLELER

Tüm bu olanları başından beri **biliyordu**.

Daha küçük yaştayken başından ağır bir kaza **geçmişti**.

Okul müdürü, okul çevresi için ağaçlandırma **yapıyormuş**.

Evrakların imzası için mutlaka kendisi **gelmeliymiş**.

Eğer o **geliyorsa** ben bu işte yokum.

Geldiğini **duymuşsa** muhakkak bize uğrar.

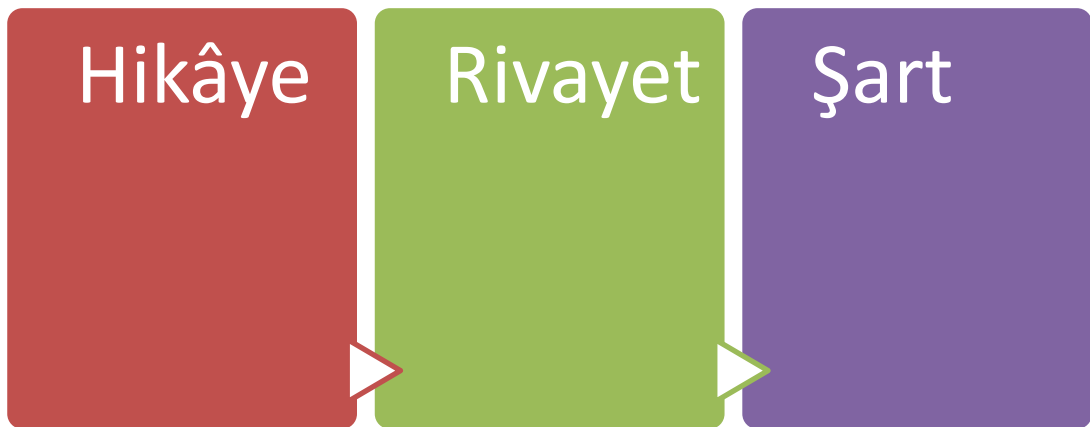
Öğrencilerin okumaları tamamlandıktan sonra öğretmen farklı renkteki fiillere odaklanmalarını söyler ve bu fiillerde kaç tane kip eki olduğunu sorar. Öğrencilerden iki cevabını aldıktan sonra bu fiilleri biliyordu/ biliyor idi, geçmişti/ geçmiş idi şeklinde –i ek fiiliyle birlikte okumaları istenir. Böylece öğrencilerin kip eklerinin birleşmesinde ek fiilin üstlendiği görevi fark etmeleri sağlanır. Öğrencilerden dersin başında öğretmenin sorduğu soruyu hatırlamaları istenir. Öğrencilerin birleşmek sözcüğünün anlamına ve çağrıştırdığı kavramlara ilişkin verdikleri cevaplar hatırlatılarak öğrencilere bu örneklerde yer alan sarı renkli fiillerde kip eklerinin bir araya geldiğini ifade edebilmek için hangi sözcüğü kullanabilecekleri sorulur. Gelen cevaplar doğrultusunda birleşik, birleşmek cevabına ulaşıldıktan sonra fiillerin ek fiil aracılığıyla birden fazla kip eki alabileceği ve bunlara birleşik zamanlı fiil denildiği bilgisi verilir. Ulaşılan bilgilerin seçilen bir öğrenci aracılığıyla tahtada not alınması sağlanır.

Not alma sonrasında öğrencilerden benzer örnekler vermeleri istenir. Verilen örneklerde ikinci kip ekinin hangi ekler olduğu tahtada not alınarak öğrencilerin birleşik zamanlı fiillerin –dİ, -mİş ve –sE kip eklerini alabildiğini fark etmeleri sağlanır.

Bu aşamadan sonra öğrencilere hikâye, rivayet ve şart sözcüklerinin anlamları sorulur. Gelen cevaplar doğrultusunda gerekli dönütler verilerek az sonra yapılacak olan eşleştirme etkinliğinde bu anlam özelliklerine dikkat etmeleri istenir. Aşağıdaki eşleştirme etkinliği sunularak –dİ, -mİş ve -sE kip eklerinin birleşik zamanlı fiillere kattıkları anlam özelliklerini tespit etmeleri istenir. Etkinlik sonrasında kip eklerinin anlam özellikleri de tahtada ilgili yere not alınır.

Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili olan birleşik zamanlı fiilleri sahip oldukları anlam özelliklerine göre ilgili kutucuğa yerleştiriniz.

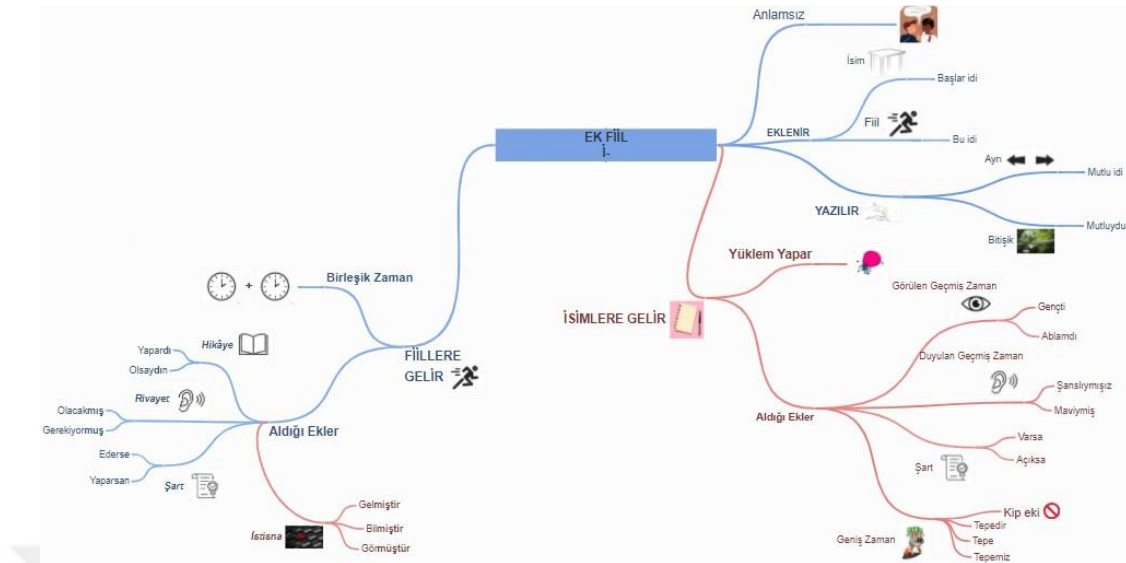
- Yarın hava yağmurlu olacakmış.
- Takımın ilerleyişi bu hızla devam ederse yıl sonunda şampiyon olabilir.
- Trendeki çocuk utangaç bir tavırla eskimiş ayakkabılarını etrafından gizliyordu.
- Daha önce buralara geldiyse rahatlıkla yolu bulabilirsin.
- Sağ olsun, gençliğinde bütün ev işlerimizi o yapardı.
- Olanları anlayabilmem için sanırım biraz daha zaman geçmesi gerekiyormuş.
- Biraz daha dikkatli olsaydın tüm bunlar başına gelmezdi.
- İyilik yaparsan iyilik bulursun.
- Derhal işinin başına geçmeliymişsin.
- Kapının önünde birden garip bir silüet belirmişti.



Öğretmen “Gelmiştir, bilmiştir, görmüştür” örneklerini öğrencilere bu fiillerin birleşik zamanlı fiil olup olmadığını sorar. Gelen cevaplarla “Birleşik zamanlı fiildir.” cevabına ulaştıktan sonra yukarıda yer alan hikâye, rivayet veya şart üçlüsünden hangi gruba ait olduğunu sorar. Öğrencilere bu sözcüklerin birleşik zamanlı fiil olduğu hâlde bu üç gruba da dâhil olmadığını fark etmelerini sağladıktan sonra buna benzer örneklerin istisna olduğunun, birleşik zamanlı fiil olduğu hâlde hikâye, rivayet ve şart çekimlerine ait olmadığını bilgisini verir. Ulaşılan bilginin tahtada yer alan notlar arasına eklenmesi sağlanır.

Öğrencilerden çizimine devam edilmekte olan zihin haritalarını ve renkli kalemlerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerden kaldıkları yerden devam ederek saat yedi yönünde yeni bir ana dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “FİİLLERE GELİR” yazmaları istenir. Bu ana daldan bir alt dal çıkartılır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar hatırlatılarak ek fiilin fiillere eklenerek onları birleşik zamanlı fiil yaptığı hatırlatılır. Dalın üzerine “Birleşik Zamanlı Fiil” yazılır ve serbest çağrışım tekniği kullanılarak öğrencilerden “Birleşik zaman” kavramının onlara neleri çağrıştırdığı sorusu sorulur. Çağrıştırdığı kavram, dalın ucuna bir görsel veya sembolle resmedilir. Serbest çağrışım yapmakta zorlanan öğrenciler için onlara birleşmek ve zaman sözcüklerine odaklanmaları söylenerek çağrışımı tetikleyici yönlendirmeler yapılabilir. Ana daldan ayrı bir alt dal çıkartılarak üzerine “Aldığı Ekler” yazılır. Tahtada not alınan –dİ, -mİş ve –sE kip eklerine ait ayrı ayrı dallar çıkartılır ve bu kiplerin yükleme kattığı anlam özellikleri ait olduğu daldan ayrı bir alt dal çıkartılarak zihin haritasına eklenir. Üzerlerine sahip olduğu özelliğe ait anahtar sözcükler yazılır. Anahtar sözcüklerin yanına öğrencilerde çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Dalların ucuna da öğrencilerin diledikleri örnekleri yerleştirebilecekleri söylenir. Bu esnada farklı renkte kalemler kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.

Görsel 12.



Öğrencilerden birleşik zamanlı fiillerin yer aldığı örnek cümleler kurmaları istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardan diledikleri örnekleri zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.

Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

ETKİNLİK- 10
GÜNLÜK DERS PLANI

Konu:	Ek fiil
Önerilen Süre:	40 + 40 Dakika
Öğrenci Kazanımları:	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır. (Ek fiilin kazandırdığı anlam özellikleri)
Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri:	Zihin haritası tekniği, buluş yoluyla öğretim, gösterip yaptırma, soru-cevap.
Kullanılan Araç Gereç ve Kaynaklar:	A3 boyutlu çizgisiz bir sayfa, kullanıcının tercih edeceği farklı renklerde kalem.
Planın uygulanmasına ilişkin açıklamalar:	Öğretmen, hazırlamış olduğu örnekler yardımıyla öğrencilerin ek fiillerin cümleye kazandırdığı anlam özelliklerini keşfetmelerini sağlar. Bu esnada anlam özelliklerini fark etmeleri için gerektiğinde yönlendirici sorular sorar. Elde edilen bilgiler zihin haritasına eklenir.

Giriş (Engage):	Öğretmen derse girdiğinde öğrencilerin dikkatlerini çekmek için hazırladığı cümleyi tahtada gösterir. Ardından öğrencilere aynı cümlenin ek fiilli hâlini gösterir ve iki cümlenin aynı anlama gelip gelmediğini sorar. Öğrencilerin iki cümlenin birbirinden farklı anlamlar taşıdığını fark etmeleri sağlanır. Öğrencilere bu derste ek fiillerin cümlelere kattıkları anlam özelliklerini öğrenecekleri bilgisi verilir.
Keşfetme (Explore):	Hazırlanmış olan örnek cümleler anlam özelliklerine göre gruplar halinde sırasıyla tahtada öğrencilere gösterilerek

	öğrencilerden ek fiillerin almış oldukları eklerle cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini tespit etmeleri istenir. Öğrencilerin ulaştıkları bilgiler tahtada not alınır.
Açıklama (Explain):	Öğrencilere söz verilerek ek fiillerin hangi eklerle cümleye ne gibi anlamlar kazandırdıkları hakkında açıklama yapmaları istenir.
Derinleştirme (Elaborate):	Öğrencilerden çizimine devam edilmekte olan zihin haritalarını ve renkli kalemelerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerden kaldıkları yerden devam ederek saat on yönünde yeni bir ana dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “ANLAM” yazmaları istenir. Serbest çağrışım tekniği kullanılarak öğrencilerden anlam sözcüğünün onlara neleri çağrıştırdığı sorusu sorulur. Çağrıştırdığı kavram, sözcüğün yanına bir görsel veya sembolle resmedilir. Öğrencilerin ulaşılmış oldukları tahtada not alınmış olan bilgiler okunur. Öğrencilerin tespit etmiş olduğu, ek fiilin cümleye kattığı her bir anlam özelliği için ana daldan bir alt dal çıkartılarak üzerine anahtar kelimelerle anlam özelliği yazılır. Anahtar sözcüklerin yanına öğrencilerde çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Öğrencilere farklı renkte kalemler kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenilir.
Değerlendirme (Evaluate):	Öğrencilerden ek fiillerin bulunduğu farklı anlam özelliklerine sahip örnek cümleler kurmaları istenir. Öğrencilerin cevaplarına dönütler verilerek doğru olan cevaplardaki ek fiil almış sözcüklerden dilediklerini zihin haritalarına eklemeleri söylenir. Etkinlik bittikten sonra kazanımların ne derece öğrenildiğini test etmek amacıyla öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır.

	Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır. Sontest sonrası öğrencilerin zihin haritaları öğretmen tarafından toplanarak etkinlik dosyalarında saklanır ve seçilen eserler sınıf panosunda sergilenir.
Bir Sonraki Derse Hazırlık:	Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

ÖĞRETME VE ÖĞRENME ETKİNLİKLERİ

Etkinlik 10:

Öğretmen derse girdikten sonra aşağıdaki cümleleri tahtada göstererek öğrencilere bu iki cümlenin aynı anlama gelip gelmediğini sorar.

- Aşağıdaki iki cümleyi okuyarak aynı anlama gelip gelmediğini düşününüz.

Her sabah sporumu yaparım.

Her sabah sporumu yapardım.

Öğrencilerin her iki cümlenin birbirinden farklı anlamlar taşıdığını fark etmelerinin sonrasında öğretmen, ek fiillerin almış oldukları eklerle cümlelere çeşitli anlam özellikleri kattığının bilgisini vererek bu ders ek fiillerin cümlelere kattıkları anlam özelliklerinin işleneceğinin bilgisini verir.

Öğretmen daha önceden anlam özelliklerine göre gruplamış olduğu örnek cümleleri tahtada öğrencilere gösterir. Öğrenciler ilk soru işaretinin yanındaki cümleleri okuduktan sonra ek fiilin aldığı eklerle cümleye nasıl bir anlam kattığı sorulur. Gelen cevaplarla öğrencilerin “Terk edilmiş alışkanlık” cevabına ulaşmaları sonrasında kısaca tahtada not alınması sağlanır ve bir sonraki soru işaretinin yanındaki örnek cümlelere geçilir. Aynı süreç sırasıyla “Gerçekleşmemiş niyet, şart, gereklilik, olasılık, kesinlik, başkasından duyma, küçümseme/alay” için de tekrar edilir. Elde edilen her bir farklı anlam tahtada görevlendirilen öğrenci yardımıyla not alınır.

Örnek Cümleler



Köye her hafta sonu giderdik.
Çocukluğumun o günlerinde düzenli olarak günlük tutardım.
Çok uzak mesafeleri bile net olarak görebiliyordum.



Ablamlar bu akşam bize yemeğe geleceklerdi.
Bu yaz spor okuluna gidecektim.
Dün sabah erken kalkacaktım.



Düzenli beslenirsen fazla kilolarından kolaylıkla kurtulabilirsin.
Eğer yağmur yağmazsa pikniğe gideriz.
Beden dilinizi etkin kullanırsanız konuşmanız çok daha etkileyici olur.



İş başvurusu için daha erken gelmeliydiniz.
Evrakları mutlaka başvuran kişi teslim etmeliymiş.
Güneşin doğuşunu görebilmek için daha erken kalkmalıydı.



Hava kararmaya başladığı için işçiler işi bırakmıştır.
Babam yine erkenden işe gitmiştir.
Saat geç oldu, uyumuştur.



Lütfen işaretlemeyi bırakın, sınav süresi bitmiştir.
Dünya tarihinde savaşlar çok derin yaralar açmıştır.
Çıkabilirsiniz, ders bitmiştir.



Komşumuz, önümüzdeki hafta farklı bir şehre taşınacaktı.
Haftaya ülkemize tekrardan sıcak hava dalgası gelecekmiş.
Okullar haftaya açılıyormuş.



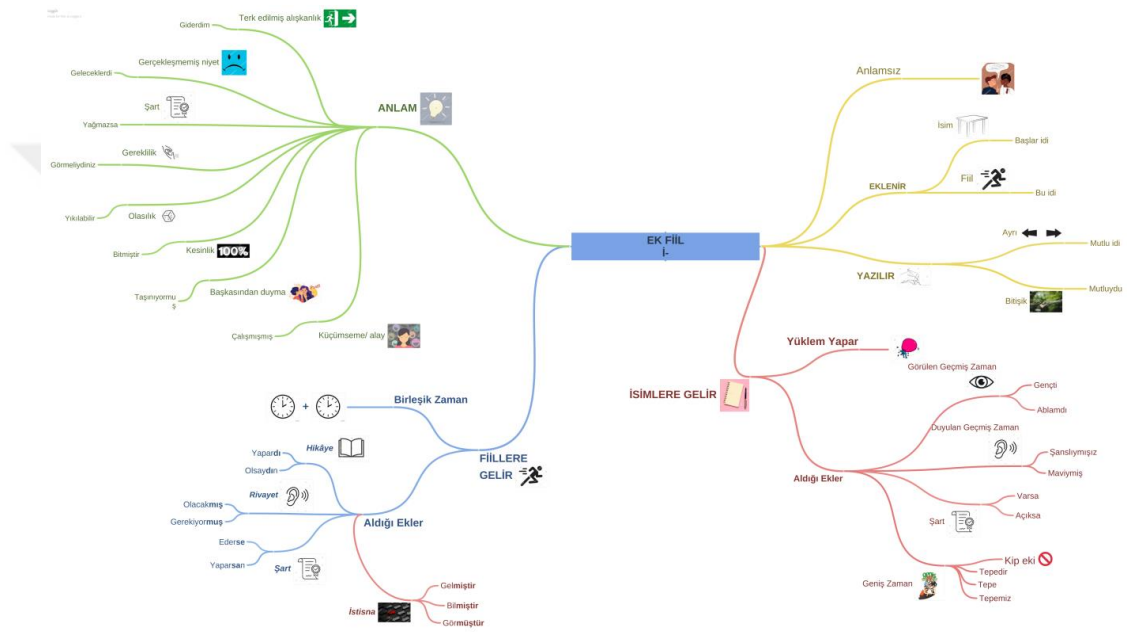
Yazık, iki dakika iş yaptı diye yorulmuşmuş.
Sınava çok iyi çalışmışmış.
Anlattığına göre alarmı kurmuş ancak alarm çalmamışmış.

Ek fiillerin cümleye kazandırdıkları anlam özellikleri tahtada not alındıktan sonra öğrencilerden kısaca tahtadaki notlara göz atmaları istenir. Öğrencilere söz verilerek ek fiillerin hangi eklerle cümleye ne gibi anlamlar kazandırdıkları hakkında açıklama yapmaları istenir.

Öğrencilerden çizimine devam edilmekte olan zihin haritalarını ve renkli kalemlerini çıkartarak hazırlanmaları istenir. Öğrencilerden kaldıkları yerden devam ederek saat on yönünde yeni bir ana dal çıkartmaları ve bu dalın üzerine “ANLAM” yazmaları istenir. Serbest çağrışım tekniği kullanılarak öğrencilerden anlam sözcüğünün onlara neleri çağrıştırdığı sorusu sorulur. Çağrıştırdığı kavram, sözcüğün yanına bir görsel veya sembolle resmedilir. Öğrencilerin ulaştığı oldukları tahtada not alınmış olan bilgiler hatırlatılır. Öğrencilerin tespit etmiş olduğu, ek fiilin cümleye kattığı anlamlar için ana daldan sırasıyla terk edilmiş alışkanlık,

gerçekleşmemiş niyet, şart, gereklilik, olasılık, kesinlik, başkasından duyma, küçümseme/ alay alt dalları çıkartılır. Dalların üzerine anlam özelliği yazılır. Öğrencilerden bu anlam özelliklerinin çağrıştırdıkları kavramları veya bu sözcüklerin onlarda uyandırdıkları hisleri resmetmeleri istenir. Çağrışım yapmakta zorlanan öğrenciler için öğretmen tarafından serbest çağrışımı tetikleyici sorular kullanılır. Öğrencilere farklı renkte kalemler kullanmaları tavsiye edilir. Öğrencilerin çizimlerini tamamlamaları için bir süre beklenir.

Görsel 13.



Öğrencilerin yapmış oldukları zihin haritaları öğretmen tarafından kontrol edilir. Gerekli dönütler verilerek hataların giderilmesi sağlanır. Sürecin değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin uygulama esnasında yaşadıkları güçlükler ve bunları gidermeye yönelik yapılanlar öğretmen tarafından not edilerek kayıt altına alınır.

Öğrencilerden zihin haritasına gerekli ekleme ve çıkarmalar yaparak haritalarını daha da zenginleştirmeleri, renklendirmeleri, dikkat çekici bir biçime getirmeleri istenir. Öğrencilerden hazırlamış oldukları her zihin haritasını dersin bitiminden itibaren ilk 30 dakika içerisinde 5 dakika, bir gün sonra 2-4 dakika, bir hafta sonra 2 dakika boyunca incelemeleri ve tekrar etmeleri istenir.

Sontest sonrası öğrencilerin zihin haritaları öğretmen tarafından toplanarak etkinlik dosyalarında saklanır ve seçilen eserler sınıf panosunda sergilenir.



Ek 6. Kazanım Kavrama Testi 1 (Fiilde Yapı)

Soru 1: Aşağıdaki altı çizili fiilleri yapıları bakımından doğru kutucuklara yerleştiriniz. (10p)

Uzun zamandır kalp ağrısı çeken amcam sonunda tedavi olmuş.

Yolun kenarında duran zavallı köpeğe acıdım.

Eğer verimli bir gün geçirmek istiyorsan iş yerine vaktinde gelmelisin.

Küçük çocuk bütün gün sokakta oynayıp üstünü adamakıllı kirletmiş.

Odadaki dağılmış kıyafetlerini derhal askılığa as.

Yan komşumuz bahçesini güzelce sulamış.

Yaptığın hataların unutulmasını istiyorsan arkadaşlarının gözüne girmelisin.

Kabuk tutan yarayla oynadığı için tekrar kanamış.

Küçük kardeşim de artık bizimle korkmadan yüzebiliyor.

Afacan çocuk yaptıklarıyla hepimizi güldürdü.

Basit Fiil	Türemiş Fiil	Birleşik Fiil

Soru 2: Aşağıdaki altı çizili birleşik fiil türündeki sözcükleri, oluşma biçimlerine göre ait olduğu kutunun altına yazınız. (10p)

- Almış olduğu ilaçlar sonunda fayda etmiş.
- Akşam yemekten sonra bize geliver.
- Son yarışmalardaki kötü sonuçlar nedeniyle sınıfın gözünden düştük.

- Ayağım kaldırırma takılınca birden düşeyazdım.
- Yaptığımız başvuru firma tarafından kabul olmuş.
- Olay yerinde panikleyen kişi polisi görünce etekleri tutuştu.
- Olgun insan karşısındakini affetmelidir.
- Karşımda birden ailemi görünce o an donakaldım.
- Onu çok kızdırdın, bence gönlünü almalısın.
- Bu sana ders olsun, bundan sonra gözünü dört açmalısın.

İsim + Yardımcı Fiil Yoluyla Kurulan Birleşik Fiil	Deyimleşmiş Birleşik Fiil	Kurallı Birleşik Fiil

Soru 3: Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili birleşik fiilleri, türüne göre uygun kurallı birleşik fiil türü ile eşleştiriniz. (Eşleştirirken okla çizerek gösteriniz.) (10p)

Benim biraz işim var siz burada bekleyedurun.

■ Tezlik Fiili

Artık daha uzun mesafeler koşabiliyorum.

■ Sürerlik Fiili

Bu gelenek geçmişten beri süregelmekte.

■ Yaklaşma Fiili

Başlamışken benim şu işi de hallediver.

■ Yeterlik Fiili

Yaşlı adam dikkat etmediği için zehirli suyu içeyazdı.

Soru 4: Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları doğru ifadelerle doldurunuz.

(10p)

- Basit fiiller ile türemiş fiiller arasındaki temel farkdır/dir.
- Yapım eki alarak anlamı veya türü değişen fiillere fiil denir.
- “Olanlardan sonra gözden düştü.” cümlesinde birleşik fiil vardır.
- Tezlik kurallı birleşik fiili, cümleye anlamı katar.
- “Sonunda aradığımı buldum.” cümlesindeki altı çizili sözcük fiil türüne örnektir.

Soru 5: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer alan fiil, yapısı bakımından diğerlerinden farklıdır? (3p)

- A) Şair, şiirlerini genellikle yalnızken yazıyormuş.
- B) Bahçedeki kayısı ağaçlarının yaprakları sarardı.
- C) Memlekete vardığında sık sık mektup yolla.
- D) Ağır sözlerinden dolayı ona çok kırıldım.

Soru 6:

Bırak, geçmiş günleri gönlüm hatırlasın;

Hatırada kalan şey değişmez zamanla.

Aşağıdakilerin hangisinde bu dizelerdeki altı çizili fiille aynı yapıda bir fiil kullanılmıştır? (3p)

- A) Çocuk sabahtan beri narın tanelerini sayıyor.
- B) Bulaşıkları söylene söylene yıkıyor.
- C) Sıcak havada dışarı çıkınca burnu kanardı.
- D) Çocuk, koca çantayı tek başına taşıyabildi.

Soru 7: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik fiil, oluşumu bakımından diğerlerinden farklıdır? (3p)

- A) Bir anda onu üzen bütün dertlerden kurtulduğunu zannetti.
- B) Uzun zamandır üzerinde çalıştığı raporu bitirebilmişti.
- C) Kapıya yaklaştım, zile basacaktım ki kapı açılıverdi.
- D) Ani bir komutla dondurulmuşçasına öylece kalakaldılar.

Soru 8: Aşağıdakilerin hangisinde deyimleşmiş birleşik fiil yoktur? (3p)

- A) Çöp varilinin yanından geçerken burnunun direği kırıldı.
- B) Son günlerde yaşadığı olaylar onun huzurunu kaçırdı.
- C) Annesi, bu kitabı hazırlarken ince eleyip sık dokumuştur.
- D) Bazen uygulamak zor gelse de bu kurallar insanı mutlu eder.

Soru 9: Aşağıdakilerin hangisinde birleşik yapılı bir fiil yoktur? (3p)

- A) Öğretmenden izin isteyen arkadaşım konuştu.
- B) Annemler yarın İstanbul'a gitmeyebilirler.
- C) Küçük çocuk babasının arkasından bakakaldı.
- D) Merdivende dengesini kaybedince düşeyazdı.

Soru 10: Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemi türemiş bir fiil değildir? (3p)

- A) Herkesin içinde söylediğin o sözlerinden sonra sana çok kırılmışım.
- B) Sahaf dükkânından içeri girer girmez çayımızı demlediler.
- C) Eski mahallemizdeki yangından bir gün önce onlar da evlerini boyatmışlar.
- D) Amcamların eşyaları güzeldi.

Soru 11: Aşağıdakilerden hangisinin fiili “İşleri çıkmaza sokan tartışmalar genellikle küçük bir suçlamayla başlar.” cümlesinin fiili ile aynı yapıdadır. (3p)

- A) Yurdumuzun sahip olduğu binlerce yıllık tarih inkâr edilemez.
- B) Böyle kendini beğenmiş insanlara bir türlü tahammül edemiyorum
- C) Günler ilerledikçe ev mahzun bir yalnızlık çöküyordu.
- D) Dostlarım, şiir dünyasında bu yıl kırkıncı yılını doldurdum.

Soru 12: Aşağıdakilerin hangisinde birden çok basit yapılı fiil vardır? (3p)

- A) Yaptıklarımın pişman oldum, demedim hiçbir zaman.
- B) Ödünç güle güle gider, ağlaya ağlaya gelir.
- C) Sıçan, deliğine sığmamış; kuyruğuna bir de kabak bağlamış.
- D) Herkes kaşık yapar ama sapını ortaya getiremez.

Soru 13: Bu kadar çok işi bir günde

Bu cümle aşağıdakilerin hangisiyle tamamlanırsa yükleme türemiş yapılı bir fiil olur? (3p)

- A) bitiremem
- B) bitirebilirim
- C) bitirdim
- D) bitiriverdim

Soru 14: Aşağıdaki cümlelerdeki birleşik fiillerin hangisinde yeterlik anlamı vardır? (3p)

- A) Arkadaşlarımla ev işlerini bitiriverdik.
- B) Duyduğu sözler karşısında olduğu yerde kalakalmış.
- C) Patlamayı duyunca korkudan öleyazdı.
- D) Bu kötü günlerin de üstesinden gelebilirim.

Soru 15: Aşağıya içinde basit, türemiş ve birleşik fiillerin yer aldığı kısa bir hikâye yazınız. Kullanmış olduğunuz basit, türemiş ve birleşik fiillerin (isim+ yardımcı fiil, deyimleşmiş birleşik fiil, fiil+ fiil) altını çiziniz ve türünü yazınız. (10p)

Not: Hikâyenizde her bir fiil yapısına ait en az ikişer örnek kullanmalısınız.



Soru 16: Aşağıya “İsim + yardımcı fiil” yoluyla kurulan ve deyimleşmiş birleşik fiillerin yer aldığı 2 ayrı örnek cümle kurunuz. (8p)

İsim + Yardımcı Eylem:

Deyimleşmiş Birleşik Fiil:

Soru 17: Aşağıda yer alan kurallı birleşik fiillerin cümleye kattığı anlamları altına yazınız. (12)

- Gemi giderek uzaklaşıyordu. Ben ise o geminin ardından bakakalmıştım.
- Bir daha sakın şaka yapma. Senin yüzünden öleyazdım.
- Gün geçtikçe sorunlarımla daha güçlü bir şekilde yüzleşebiliyorum.
- O an panikle evden çıkıverdim.

Ek 7. Kazanım Kavrama Testi 2 (Ek Fiil)

Soru 1: Aşağıdaki metinde yer alan ek fiil almış sözcüklerin altını çiziniz. (20p)

(...)

Nişanlılığımın ilk haftaları herkesten kaçmakla geçti. Bunların başında Kâmrân geliyordu. O, benimle yalnız kalmak, beraber gezinmek ve konuşmak istiyordu. Zannederim, bu, her nişanlı gibi onun da hakkıydı. Fakat ne çare ki, ben dünyadaki nişanlıların en acemi ve vahşisiydim. Kâmrân'ın bana doğru geldiğini gördüğüm zaman ürkmüş bir at gibi patır patır kaçıyordum, arkamdan sapan yetiştirmiyordu.

Müjgân, Tekirdağ'da olduğu gibi burada da ara sıra beni sıkıştırıyor:

— Niçin bu deliliği yapıyorsun, Feride? diyordu. Biliyorum ki, onu ölesiye seviyorsun. Bunlar, sizin en güzel zamanlarınızdır. Kim bilir, onun sana söyleyecek ne güzel şeyleri vardır...

Müjgân, bazen bu kadarla kalmıyor, incecik elleriyle saçlarımı okşayarak onun ağzından konuşuyordu.

Sonra beni bırakıp yatmaya gittiği zaman Kâmrân'ın söylediği şeyleri kendi kendime tekrar ediyor, bu kelimelerin ahengi içinde uykuya dalıyordum.

Çalığışu (Güntekin, t.y.)

Soru 2: Aşağıdaki cümlelerde ek fiil almış sözcükleri, almış oldukları eklerin türüne göre okla çizerek eşleştiriniz. (6p)

Tabii, o günlerde şehrin bu tarafı henüz boştu.	Ek fiilin görülen geçmiş zamanı
Eğer bir mahsuru yoksa sizinle görüşebilir miyiz?	Ek fiilin duyulan geçmiş zamanı
İstanbul yedi tepedir.	Ek fiilin şartı
Toplantı başladıysa rahatsız etmeyeyim.	Ek fiilin geniş zamanı
Ablamlar haftaya gelecekmiş.	Gelecek zamanın rivayeti
Öğrenci kapıyı çaldığında ders çoktan başlamıştı.	Geçmiş zamanın rivayeti
	Geçmiş zamanın hikâyesi
	Geçmiş zamanın şartı

Soru 3: Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları doğru ifadelerle doldurunuz. (20p)

- Ek fiiller ve türündeki sözcüklere eklenebilir.
- Ek fiiller hastaydı biçiminde birleşik yazılabildiği gibi biçiminde ayrı olarak da yazılabilir.
- Ek fiiller isimlere eklendiklerinde, isimler görevi görür.
- İsimlere gelen ek fiiller 4 farklı kip anlamı taşıyabilir. Bunlar:
 1.
 2.
 3.
 4.

- Ek fiiller, fiillere eklenerek fiil yaparlar.
- “Olaylar en başından beri biliniyormuş.” cümlesindeki altı çizili birleşik zamanlı fiil, şimdiki zamanın dır/dir.
- “Lisede düzenli olarak sinemaya giderdim.” cümlesinde ek fiil cümleye anlamı katmıştır.
- “Bütün bunları daha işin başında hesaplamalıydın.” cümlesinde ek fiil cümleye anlamı katmıştır.

Soru 4: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil yoktur? (2p)

- A) Ne vefalı komşumuzdun sen!
- B) Koyunların hepsini çabucak sağdı.
- C) Gideceğimiz yer epey uzakmış.
- D) Evimiz kutu gibi küçücük bir evdi.

Soru 5: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil farklı bir görevde kullanılmıştır? (2p)

- A) Elindeki, çok güzel kokan bir güldü.
- B) Sabahları mutlaka bir yumurta yerdı.
- C) O, herkesin beğenisini kazanmış bir yazardı.
- D) Bu pazarda organik ürünler çok fazlaydı.

Soru 6: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiilin görülen geçmiş zamanıyla çekimlenmiş bir isim yoktur? (2p)

- A) Gözümüzün alabildiği her yer kardı.
- B) İstekleri son derece mantıklıydı.
- C) Bu, gördüğüm en güzel resimdi.
- D) Polis olay yerine çabucak vardı.

Soru 7: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik zamanlı fiil kullanılmamıştır? (2p)

- A) Her pazar balkondaki çiçeklerle ilgilenirdi.
- B) Çocuk bir suç işlediyse önüne bakarmış.
- C) Sabahleyin uyanamayınca otobüsü kaçırdı.
- D) O sıcaklarda günde iki litre su içiyordum.

Soru 8: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil cümleye “terk edilmiş alışkanlık” anlamı katmıştır? (2p)

- A) Biz de çocukluğumuzda çok iyi top oynardık.
- B) Maçla ilgili yorumları dinlemeliydin.
- C) Bütün hareketlere çok iyi çalışmışmış.
- D) Yağmur yağarsa taksiye binip gelirim.

Soru 9: Aşağıdakilerin hangisinde ek fiil cümleye yay ayraç içinde verilen anlamı katmamıştır? (2p)

- A) Şehir dışından gelen misafirleri terminalde karşılamalıydın. (Geçmişte yapılması gereken zorunluluk)
- B) Ben çocukken her yaz tatilinde babaannemlerin yazlığına giderdik. (Terk edilmiş alışkanlık)
- C) Bahçıvan, bahar gelince bütün çiçeklerin topraklarını değiştirmiştir. (Küçümseme)
- D) Geçen hafta çocuklara bisiklet almaya gidecektik. (Gerçekleşmemiş niyet)

- Soru 10:** I. Arkadaşım hastaysa mutlaka ziyaret etmeliyim.
 II. Düzenli çalışırsan daha başarılı olacağına eminim.
 III. Söylediklerin doğruysa çabuk özür dile!
 IV. Ders çalışmak için kütüphaneye mi gitsem?

Numaralanmış cümlelerin hangilerinde ek fiilin şart kipiyle çekimlenmiş bir isim yoktur? (2p)

- A) II ve IV. B) I ve III. C) I ve II. D) III ve IV

- Soru 11:** Benim kusurumu toprak gizliyor.
 Merhem çalıp yaralarımı düzlüyor
 Kolun açmış yollarımı gözlüyor
 Benim sadık yârim kara topraktır

Şiirin kaçınıcı dizesinde ek-fiil almış bir sözcük vardır? (2p)

- A) Birinci dizesinde
 B) İkinci dizesinde
 C) Üçüncü dizesinde
 D) Dördüncü dizesinde

Soru 12: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem “şimdiki zamanın hikâyesiyle” çekimlenmiştir? (2p)

- A) Eskisi olmayanın yenisi de olmazmış.
 B) Yaptığımız işlerin hiçbirini beğenmiyordu.
 C) Haftaya bizim sokak asfaltlanacakmış.
 D) Dik bir yokuştan çıkıp düze ulaşmıştık

Soru 13: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil farklı bir görevde kullanılmıştır? (2p)

- A) Sanatçılar, ulusun gurur kaynağı olarak bilinirdi.
- B) Dil, ulusun uygarlık düzeyinin en önemli göstergesidir.
- C) Dilini seven insan, yurdunu sevmeyi bilen insandır.
- D) Diller aynı canlı varlıklar gibidir.

Soru 14: Aşağıya içinde ek fiillerin yer aldığı kısa bir hikâye yazınız. Ek fiil almış sözcüklerin altını çiziniz. (10p)

Not: Hikâyenizde en az beş tane ek fiil almış sözcük bulunmalı. Her bir ek fiil (Ek fiilin duyulan geçmiş zamanı, ek fiilin görülen geçmiş zamanı, ek fiilin şartı, ek fiilin geniş zamanı) türüne ait en az bir örneğe yer verilmeli.)

Soru 15: Aşağıya isim türündeki sözcüğün ek fiil olarak yüklem olduğu iki örnek cümle yazınız. (6p)

Soru 16: Aşağıya yazılı olan birleşik zamanlı fiillerin yer aldığı örnek cümleler yazınız. (6p)

Gereklilik kipinin hikâyesi:

Duyulan geçmiş zaman kipinin rivayeti:

Gelecek zaman kipinin şartı:

Soru 17: Aşağıya ek fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerine uygun, içinde ek fiilin yer aldığı örnek cümleler yazınız. (6p)

Terk edilmiş alışkanlık:

Gerçekleşmemiş niyet:

Küçümseme/ alay:

Soru 18: “En son ziyaret ettiğim şehir İstanbul.” cümlesinde ek fiil alan sözcük hangisidir? Yazınız, kipini belirterek sebebiyle birlikte açıklayınız. (6p)

Ek 8. Kazanım Kavrama Testi 1 Rubrik

Soru 1: Aşağıdaki altı çizili fiilleri yapıları bakımından doğru kutucuklara yerleştiriniz.

Uzun zamandır kalp ağrısı çeken amcam sonunda tedavi olmuş.

Yolun kenarında duran zavallı köpeğe acıdım.

Eğer verimli bir gün geçirmek istiyorsan iş yerine vaktinde gelmelisin.

Küçük çocuk bütün gün sokakta oynayıp üstünü adamakıllı kirletmiş.

Odadaki dağılmış kıyafetlerini derhal askılığa as.

Yan komşumuz bahçesini güzelce sulamış.

Yaptığın hataların unutulmasını istiyorsan arkadaşlarının gözüne girmelisin.

Kabuk tutan yarayla oynadığı için tekrar kanamış.

Küçük kardeşim de artık bizimle korkmadan yüzebiliyor.

Afacan çocuk yaptıklarıyla hepimizi güldürdü.

Basit Fiil	Türemiş Fiil	Birleşik Fiil
Acıdım (1 puan)	Kirletmiş (1 puan)	Tedavi olmuş (1 puan)
Gelmelisin (1 puan)	Sulamış (1 puan)	Gözüne girmelisin (1 puan)
As (1 puan)	Kanamış (1 puan)	Yüzebiliyor (1 puan)
	Güldürdü (1 puan)	

Soru 2: Aşağıdaki altı çizili birleşik fiil türündeki sözcükleri oluşma biçimlerine göre ait olduğu kutunun altına yazınız.

- Almış olduğu ilaçlar sonunda fayda etmiş.
- Akşam yemekten sonra bize geliver.
- Son yarışmalardaki kötü sonuçlar nedeniyle sınıfın gözünden düştük.
- Ayağım kaldırırma takılınca birden düşeyazdım.

- Yaptığımız başvuru firma tarafından kabul olmuş.
- Olay yerinde panikleyen kişi polisi görünce etekleri tutuştu.
- Olgun insan karşısındakini affetmelidir.
- Karşımda birden ailemi görünce o an donakaldım.
- Onu çok kızdırdın, bence gönlünü almalısın.
- Bu sana ders olsun, bundan sonra gözünü dört açmalısın.

İsim + Yardımcı Fiil Yoluyla Kurulan Birleşik Fiil	Deyimleşmiş Birleşik Fiil	Kurallı Birleşik Fiil
Fayda etmiş (1 puan)	Gözünden düştük (1 puan)	Geliver (1 puan)
Kabul olmuş (1 puan)	Etekleri tutuştu (1 puan)	Düşeyazdım (1 puan)
Affetmelidir (1 puan)	Gönlünü almalısın (1 puan)	Donakaldım (1 puan)
	Gözünü dört açmalısın (1 puan)	

Soru 3: Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili birleşik fiilleri, türüne göre uygun kurallı birleşik fiil türleri ile eşleştiriniz. (Eşleştirirken okla çizerek gösteriniz.)

Benim biraz işim var siz burada bekleyedurun. (2 puan)

■ Tezlik Fiili

Artık daha uzun mesafeler koşabiliyorum. (2 puan)

■ Sürerlik Fiili

Bu gelenek geçmişten beri süregelmekte. (2 puan)

■ Yaklaşma Fiili

Başlamışken benim şu işi de hallediver. (2 puan)

■ Yeterlik Fiili

Yaşlı adam dikkat etmediği için zehirli suyu içeyazdı. (2 puan)

Soru 4: Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları doğru ifadelerle doldurunuz.

- Basit fiiller ile türemiş fiiller arasındaki temel fark ...**basit fiillerin yapım eki almaması/ türemiş fiillerin yapım eki alması**..... dır/ dir. (2 puan)

- Yapım eki alarak anlamı veya türü değişen fiillere**türemiş**..... fiil denir. (2 puan)
- “Olanlardan sonra gözden düştü.” cümlesinde**deyimleşmiş**..... birleşik fiil vardır. (2 puan)
- Yeterlik kurallı birleşik fiili, cümleye ...**yapabilme yeterliği olduğu, gücü yetme, olasılık**.... anlamı katar. (2 puan)

Soru 5: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yer alan fiil, yapısı bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Şair, şiirlerini genellikle yalnızken yazıyormuş.
- B) Bahçedeki kayısı ağaçlarının yaprakları sarardı.
- C) Memlekete vardığında sık sık mektup yolla.
- D) Ağır sözlerinden dolayı ona çok kırıldım.

Doğru cevap A şıkkı (3 puan)

Soru 6:

Bırak, geçmiş günleri gönlüm hatırlasın;

Hatırada kalan şey değişmez zamanla.

Aşağıdakilerin hangisinde bu dizelerdeki altı çizili fiille aynı yapıda bir fiil kullanılmıştır?

- A) Çocuk sabahtan beri narın tanelerini sayıyor.
- B) Bulaşıkları söylene söylene yıkıyor.
- C) Sıcak havada dışarı çıkınca burnu kanardı.
- D) Çocuk, koca çantayı tek başına taşıyabildi.

Doğru cevap C şıkkı (3 puan)

Soru 7: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik fiil, oluşumu bakımından diğerlerinden farklıdır?

- A) Bir anda onu üzen bütün dertlerden kurtulduğunu zannetti.
- B) Uzun zamandır üzerinde çalıştığı raporu bitirebilmişti.
- C) Kapıya yaklaştım, zile basacaktım ki kapı açılıverdi.
- D) Ani bir komutla dondurulmuşçasına öylece kalakaldılar.

Doğru cevap A şıkkı (3 puan)

Soru 8: Aşağıdakilerin hangisinde deyimleşmiş birleşik fiil yoktur?

- A) Çöp varilinin yanından geçerken burnunun direği kırıldı.
- B) Son günlerde yaşadığı olaylar onun huzurunu kaçırdı.
- C) Annesi, bu kitabı hazırlarken ince eleyip sık dokumuştur.
- D) Bazen uygulamak zor gelse de bu kurallar insanı mutlu eder.

Doğru cevap D şıkkı (3 puan)

Soru 9: Aşağıdakilerin hangisinde birleşik yapılı bir fiil yoktur?

- A) Öğretmenden izin isteyen arkadaşım konuştu.
- B) Annemler yarın İstanbul'a gitmeyebilirler.
- C) Küçük çocuk babasının arkasından bakakaldı.
- D) Merdivende dengesini kaybedince düşeyazdı.

Doğru cevap A şıkkı (3 puan)

Soru 10: Aşağıdaki cümlelerin hangisinin yüklemi türemiş bir fiil değildir?

- A) Herkesin içinde söylediğin o sözlerinden sonra sana çok kırılmışım.
- B) Sahaf dükkânından içeri girer girmez çayımızı demlediler.
- C) Eski mahallemizdeki yangından bir gün önce onlar da evlerini boyatmışlar.
- D) Amcamların eşyaları güzeldi.

Doğru cevap D şıkkı (3 puan)

Soru 11: Aşağıdakilerden hangisinin fiili “İşleri çıkmaza sokan tartışmalar genellikle küçük bir suçlamayla başlar.” cümlesinin fiili ile aynı yapıdadır.

- A) Yurdumuzun sahip olduğu binlerce yıllık tarih inkâr edilemez.
- B) Böyle kendini beğenmiş insanlara bir türlü tahammül edemiyorum
- C) Günler ilerledikçe ev mahzun bir yalnızlık çöküyordu.
- D) Dostlarım, şiir dünyasında bu yıl kırkıncı yılını doldurdum.

Doğru cevap D şıkkı (3 puan)

Soru 12: Aşağıdakilerin hangisinde birden çok basit yapılı fiil vardır?

- A) Yaptıklarımın pişman oldum, demedim hiçbir zaman.
- B) Ödünç güle güle gider, ağlaya ağlaya gelir.
- C) Sıçan, deliğine sığmamış; kuyruğuna bir de kabak bağlamış.
- D) Herkes kaşık yapar ama sapını ortaya getiremez.

Doğru cevap B şıkkı (3 puan)

Soru 13: Bu kadar çok işi bir günde

Bu cümle aşağıdakilerin hangisiyle tamamlanırsa yüklemi türemiş yapılı bir fiil olur?

- A) bitiremem
- B) bitirebilirim
- C) bitirdim
- D) bitiriverdim

Doğru cevap C şıkkı (3 puan)

Soru 14: Aşağıdaki cümlelerdeki birleşik fiillerin hangisinde yeterlik anlamı vardır?

- A) Arkadaşlarımla ev işlerini bitiriverdik.
- B) Duyduğu sözler karşısında olduğu yerde kalakalmış.
- C) Patlamayı duyunca korkudan öleyazdı.
- D) Bu kötü günlerin de üstesinden gelebilirim.

Doğru cevap D şıkkı (3 puan)

Soru 15: Aşağıya içinde basit, türemiş ve birleşik fiillerin yer aldığı kısa bir hikâye yazınız. Kullanmış olduğunuz basit, türemiş ve birleşik fiillerin (isim+ yardımcı fiil, deyimleşmiş birleşik fiil, fiil+ fiil) altını çiziniz ve türünü yazınız.

Not: Hikâyenizde her bir fiil yapısına ait en az birer örnek kullanmalısınız.

Her bir farklı fiil yapısına ait örnek 2 puan değerindedir. Toplamda 10 puan.

Soru 16: Aşağıya “İsim + yardımcı fiil” yoluyla kurulan ve deyimleşmiş birleşik fiillerin yer aldığı 2 ayrı örnek cümle kurunuz.

İsim + Yardımcı Eylem: 5 puan

Deyimleşmiş Birleşik Fiil: 5 puan

Soru 17: Aşağıda yer alan kurallı birleşik fiillerin cümleye kattığı anlamı altına yazınız.

- Gemi giderek uzaklaşıyordu. Ben ise o geminin ardından bakakalmıştım.

3 puan

- Bir daha sakın şaka yapma. Senin yüzünden öleyazdım.

3 puan

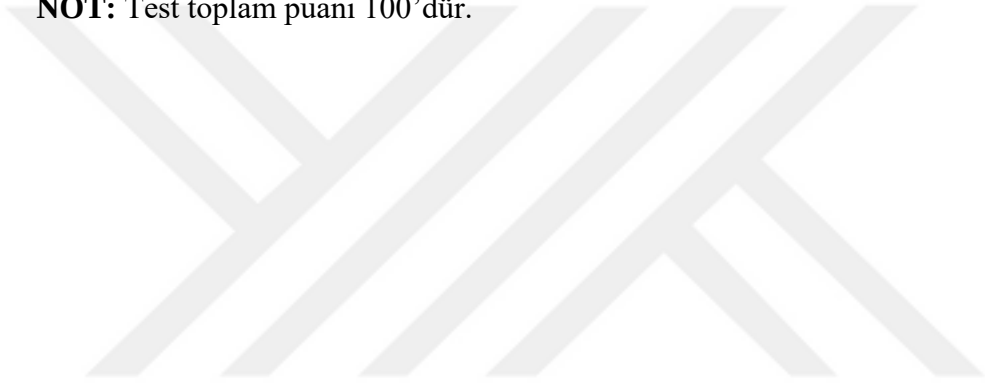
- Gün geçtikçe sorunlarımla daha güçlü bir şekilde yüzleşebiliyorum.

3 puan

- O an panikle evden çıkıverdim.

3 puan

NOT: Test toplam puanı 100'dür.



Ek 9. Kazanım Kavrama Testi 2 Rubrik

Soru 1: Aşağıdaki metinde yer alan ek fiil almış sözcüklerin altını çiziniz.

(...)

Nişanlılığımın ilk haftaları herkesten kaçmakla geçti. Bunların başında Kâmrân **geliyordu**. O, benimle yalnız kalmak, beraber gezinmek ve konuşmak **istiyordu**. Zannedirim, bu, her nişanlı gibi onun da **hakkıydı**. Fakat ne çare ki, ben dünyadaki nişanlıların en acemi ve **vahşisiydim**. Kâmrân'ın bana doğru geldiğini gördüğüm zaman ürkmüş bir at gibi patır patır **kaçıyordum**, arkamdan sapan **yetişemiyordu**.

Müjgân, Tekirdağ'da olduğu gibi burada da ara sıra beni sıkıştırıyor:

— Niçin bu deliliği yapıyorsun, Feride? **diyordu**. Biliyorum ki, onu ölesiye seviyorsun. Bunlar, sizin en güzel **zamanlarınızdır**. Kim bilir, onun sana söyleyecek ne güzel şeyleri vardır...

Müjgân, bazen bu kadarla kalmıyor, incecik elleriyle saçlarımı okşayarak onun ağzından **konusuyordu**.

Sonra beni bırakıp yatmaya gittiği zaman Kâmrân'ın söylediği şeyleri kendi kendime tekrar ediyor, bu kelimelerin ahengi içinde uykuya **dahıyordum**.

Çalikuşu

Reşat Nuri Güntekin

Her bir doğru cevap 2 puan değerinde puanlanacaktır. Toplam 20 puan.

Soru 2: Aşağıdaki cümlelerde ek fiil almış sözcükleri, almış oldukları eklerin türüne göre okla çizerek eşleştiriniz.

Tabii, o günlerde şehrin bu tarafı henüz boştu. (1 puan)	Ek fiilin görülen geçmiş zamanı
Eğer bir mahsuru yoksa sizinle görüşebilir miyiz? (1 puan)	Ek fiilin duyulan geçmiş zamanı
İstanbul yedi tepedir. (1 puan)	Ek fiilin şartı
Toplantı başladıysa rahatsız etmeyeyim. (1 puan)	Ek fiilin geniş zamanı
Ablamlar haftaya gelecekmiş. (1 puan)	Gelecek zamanın rivayeti
Öğrenci kapıyı çaldığında ders çoktan başlamıştı. (1 puan)	Geçmiş zamanın rivayeti
	Geçmiş zamanın hikâyesi
	Geçmiş zamanın şartı

Soru 3: Aşağıdaki cümlelerde yer alan boşlukları doğru ifadelerle doldurunuz.

- Ek fiiller **...isim (2 puan)..** ve **...fiil (2 puan)...** türündeki sözcüklere eklenebilir.
- Ek fiiller hastaydı biçiminde birleşik yazılabildiği gibi **...hasta idi (2 puan)...** biçiminde ayrı olarak da yazılabilir.
- Ek fiiller isimlere eklendiklerinde, isimler **...yüklem (2 puan).. **görevi görür.****
- İsimlere gelen ek fiiller 4 farklı kip anlamı taşıyabilir. Bunlar:
 5.**Duyulan geçmiş zaman (1puan)**.....
 6.**Görülen geçmiş zaman (1 puan)**.....
 7.**Şart (1 puan)**.....
 8.**Geniş zaman (1 puan)**.....

- Ek fiiller, fiillere eklenerek**birleşik zamanlı (2 puan)**..... fiil yaparlar.
- “Olaylar en başından beri biliniyormuş.” cümlesindeki altı çizili birleşik zamanlı fiil, şimdiki zamanın**rivayeti (2 puan)**..... dır/dir.
- “Lisede düzenli olarak sinemaya giderdim.” cümlesinde ek fiil cümleye ...**terk edilmiş alışkanlık (2 puan)**..... anlamı katmıştır.
- “Bütün bunları daha işin başında hesaplamalıydın.” cümlesinde ek fiil cümleye**gereklilik (2 puan)**..... anlamı katmıştır.

Soru 4: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil yoktur?

- A) Ne vefalı komşumuzdun sen!
- B) Koyunların hepsini çabucak sağdı.
- C) Gideceğimiz yer epey uzakmış.
- D) Evimiz kutu gibi küçücük bir evdi.

Doğru cevap B şıkkıdır. (2 puan)

Soru 5: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil farklı bir görevde kullanılmıştır?

- A) Elindeki, çok güzel kokan bir güldü.
- B) Sabahları mutlaka bir yumurta yerdı.
- C) O, herkesin beğenisini kazanmış bir yazardı.
- D) Bu pazarda organik ürünler çok fazlaydı.

Doğru cevap B şıkkıdır. (2 puan)

Soru 6: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiilin görülen geçmiş zamanıyla çekimlenmiş bir isim yoktur?

- A) Gözümüzün alabildiği her yer kardı.
- B) İstekleri son derece mantıklıydı.
- C) Bu, gördüğüm en güzel resimdi.
- D) Polis olay yerine çabucak vardı.

Doğru cevap B şıkkıdır. (2 puan)

Soru 7: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik zamanlı fiil kullanılmamıştır?

- A) Her pazar balkondaki çiçeklerle ilgilenirdi.
- B) Çocuk bir suç işlediyse önüne bakarmış.
- C) Sabahleyin uyanamayınca otobüsü kaçırdı.
- D) O sıcaklarda günde iki litre su içiyordum.

Doğru cevap C şıkkıdır. (2 puan)

Soru 8: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil cümleye “terk edilmiş alışkanlık” anlamı katmıştır?

- A) Biz de çocukluğumuzda çok iyi top oynardık.
- B) Maçla ilgili yorumları dinlemeliydin.
- C) Bütün hareketlere çok iyi çalışmışmış.
- D) Yağmur yağarsa taksiye binip gelirim.

Doğru cevap A şıkkıdır. (2 puan)

Soru 9: Aşağıdakilerin hangisinde ek fiil cümleye yay ayraç içinde verilen anlamı katmamıştır?

- A) Şehir dışından gelen misafirleri terminalde karşılamalıydın. (Geçmişte yapılması gereken zorunluluk)
- B) Ben çocukken her yaz tatilinde babaannemlerin yazlığına giderdik. (Terk edilmiş alışkanlık)
- C) Bahçıvan, bahar gelince bütün çiçeklerin topraklarını değiştirmiştir. (Küçümseme)
- D) Geçen hafta çocuklara bisiklet almaya gidecektik. (Gerçekleşmemiş niyet)

Doğru cevap C şıkkıdır. (2 puan)

- Soru 10:** I. Arkadaşım hastaysa mutlaka ziyaret etmeliyim.
 II. Düzenli çalışırsan daha başarılı olacağına eminim.
 III. Söylediklerin doğruysa çabuk özür dile!
 IV. Ders çalışmak için kütüphaneye mi gitsem?

Numaralanmış cümlelerin hangilerinde ek fiilin şart kipiyle çekimlenmiş bir isim yoktur?

- A) II ve IV. B) I ve III. C) I ve II. D) III ve IV

Doğru cevap A şıkkıdır. (2 puan)

- Soru 11:** Benim kusurumu toprak gizliyor.
 Merhem çalıp yaralarımı düzlüyor
 Kolun açmış yollarımı gözlüyor
 Benim sadık yârim kara topraktır

Şiirin kaçınıcı dizesinde ek-fiil almış bir sözcük vardır?

- A) Birinci dizesinde
- B) İkinci dizesinde
- C) Üçüncü dizesinde
- D) Dördüncü dizesinde

Doğru cevap D şıkkıdır. (2 puan)

Soru 12: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem “şimdiki zamanın hikâyesiyle” çekimlenmiştir?

- A) Eskisi olmayanın yenisi de olmamış.
- B) Yaptığımız işlerin hiçbirini beğenmiyordu.
- C) Haftaya bizim sokak asfaltlanacakmış.
- D) Dik bir yokuştan çıkıp düze ulaşmıştık

Doğru cevap B şıkkıdır. (2 puan)

Soru 13: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde ek fiil farklı bir görevde kullanılmıştır.

- A) Sanatçılar, ulusun gurur kaynağı olarak bilinirdi.
- B) Dil, ulusun uygarlık düzeyinin en önemli göstergesidir.
- C) Dilini seven insan, yurdunu sevmeyi bilen insandır.
- D) Diller aynı canlı varlıklar gibidir.

Doğru cevap A şıkkıdır. (2 puan)

Soru 14: Aşağıya içinde ek fiillerin yer aldığı kısa bir hikâye yazınız. Ek fiil almış sözcüklerin altını çizin.

Not: Hikâyenizde en az beş tane ek fiil almış sözcük bulunmalı.

Doğru olarak kullanılan her bir ek fiil almış sözcük 2 puan değerindedir.

Alınabilecek toplam puan en fazla 10 puandır.

Soru 15: Aşağıya isim türündeki sözcüğün ek fiil olarak yüklem olduğu iki örnek cümle yazınız.

Her bir doğru cümle 3 puan değerindedir. Alınabilecek toplam puan en fazla 6 puandır.

Soru 16: Aşağıya yazılı olan birleşik zamanlı fiillerin yer aldığı örnek cümleler yazınız.

Gereklilik kipinin hikâyesi: (2 puan)

Geçmiş zaman kipinin rivayeti: (2 puan)

Gelecek zaman kipinin şartı: (2 puan)

Soru 17: Aşağıya ek fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerine uygun içinde ek fiilin yer aldığı örnek cümleler yazınız.

Terk edilmiş alışkanlık: (2 puan)

Gerçekleşmemiş niyet: (2 puan)

Küçümseme/ alay: (2 puan)

Soru 18: “En son ziyaret ettiğim şehir İstanbul.” cümlesinde ek fiil alan sözcük hangisidir? Yazınız, kipini belirterek sebebiyle birlikte açıklayınız.

Ek fiil alan sözcük: İstanbul (2puan)

Kipi: Ek fiilin geniş zaman kipi (2 puan)

Açıklama: Ek fiilin geniş zaman çekiminde kip ekinin kullanılmaz, kişi ekleri kullanılır. İçlerinde sadece 3.şahıslara bildirme eki gelebilir. (2 puan)

NOT: Test toplam puanı 100’dür.



EK 10: Dil Bilgisine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmayla, siz değerli öğrencilerin dil bilgisi konularının öğrenimine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Sizden istenen aşağıdaki cümleleri dikkatlice okuyup, en uygun bulduğunuz seçeneğe çarpı işareti (X) koymanızdır. Soruları samimiyetle yanıtlamanız araştırmanın amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Cinsiyet: ☐ Kız ☐ Erkek	Hayır, hiçbir zaman	Seyrek olarak, nadiren	Genellikle	Evet, her zaman
Maddeler				
1. Dil bilgisi konularının işleneceği derslere istek duyarım.				
2. Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin güler yüzlü olması hoşuma gider.				
3. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabilirim.				
4. Dil bilgisi konularının işleneceği derslerden hoşlanmam.*				
5. Dil bilgisi dersine giren öğretmenim dikkat çekici bir etkinlikle (örnek olay, soru, hikâye, resim, video, vb.) derse başlarsa konuları daha kolay öğrenirim.				
6. Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri öğretmenimizle birlikte belirlemekten				

hoşlanırım.				
7. Dil bilgisi konularının öğrenilmesinde arkadaşlarıma yardım ederim.				
8. Dil bilgisi konuları sıkıcıdır.*				
9. Dil bilgisi dersine giren öğretmenimin sınıfı selamlayarak derse girmesinden hoşlanırım.				
10. Dil bilgisi konuları işlenirken öğretmenimin sınıfla etkileşim hâlinde olması hoşuma gider.				
11. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerimden hareketle yeni bilgiler üretirim.				
12. Dil bilgisi konularının işlenişi bana sıkıcı gelir.*				
13. Dil bilgisi dersinin başında işlenilecek konunun bize kazandıracaklarıyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.				
14. Dil bilgisi konularını öğrenmek, bana bir şey kazandırmaz.*				
15. Dil bilgisi konularının işleniş biçimi hoşuma gider.				
16. Öğrendiğim dil bilgisi konularıyla ilgili araştırma yapmaktan hoşlanırım.				
17. Dil bilgisi konularının işlendiği derslerde öğrendiklerim sayesinde çevremdeki varlıkları daha iyi gözlemlerim.				
18. Dil bilgisi konularını öğrenmem, benim için				

faydalı olur.				
19. Dil bilgisi dersinin başında işlenilecek konuyla ilgili bilgi verilmesinden hoşlanırım.				
20. Dil bilgisi konularına yönelik ödevleri yapmakta zorlanırım.*				
21. Öğrendiğim dil bilgisi konularını hatırlamakta güçlük çekerim.*				



EK 11: Odak Grup Çalışması Görüşme Formu

Görüşmenin;

Tarihi: 25.05.2022

Yeri: Kütüphane

Başlama saati: 13.10

Bitiş saati: 14.30

Görüşme Ses Kaydı Dosya Adı: Odak Grup Çalışması Ses Kaydı

Merhaba,

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD’de doktora öğrencisiyim. Tez çalışmam kapsamında sizinle görüşmek isteme sebebim, zihin haritası tekniği ile ilgili görüşlerinizi doğrudan sizden öğrenmek ve daha doğru bilgilere ulaşabilmektir.

Sorulara verdiğiniz cevaplar ve kişisel bilgileriniz sadece araştırmacı tarafından bilinecektir. Raporlama kısmında görüşlerinize yer verilirken kesinlikle hiçbir şekilde isminiz kullanılmayacak, adlarınızın yerine Ö1, Ö2 gibi kodlamalara yer verilecektir. Görüşmeye başlamadan önce veya görüşme sırasında sormak istediklerinizi sorabilirsiniz. Eğer kabul ederseniz zaman tasarrufu sağlamak amacıyla görüşme sesli kaydedilecek, sonrasında araştırmacı tarafından çözümlenerek yazıya aktarılacaktır. İstedığınız zaman görüşmeyi sonlandırabilir, sonradan ses dosyalarının silinmesini veya tarafınıza verilmesini isteyebilir; görüşmedeki ifadelerinizi geri çekebilir ve raporlaştırmada yer almasına izin vermeyebilirsiniz. Görüşmenin yaklaşık 80 dakika sürmesi öngörülmektedir.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

Açılış 1dk

- Lütfen bize kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

Tanıtma 5dk

- Zihin haritası tekniğini uygulamış olduğumuz 10 haftalık süreci bize anlatır mısınız?

Geçiş

- Zihin haritası tekniği kullanılarak yapılan bu öğretim ilginizi çekti mi? Neden?

Anahtar

- Dil bilgisi konularının zihin haritası tekniği ile öğretimi konuyu kavramanıza katkı sağladı mı?
- Zihin haritası etkinliği ile ders kitabında yer alan etkinlikleri kıyaslama yaparak değerlendirir misiniz?

Araştırma

- Zihin haritası tekniğinin kullanımının, derse katılım düzeyinizi arttırdığını düşünüyor musunuz? Arttırıyorsa sizce bunu sağlayan tekniğin hangi özelliğidir?
- Uygulama yapılan bu süreçte ilginizi en çok çeken etkinlik hangisi oldu? Bunu sebepleriyle açıklar mısınız?
- Etkinlikler içerisinde ilginizi en az çeken etkinlik hangisiydi? Sizce bunun sebebi ne olabilir?

Kapanış

- Zihin haritası tekniğinin günlük hayatta işinize yarayacağını düşünüyor musunuz? Hangi konularda işinize yarayabilir?
- Son olarak konuyla ilgili eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Ek 12: Araştırmacı Günlüğü Örneği

ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ

Tarih: 21.02.2022

Oturum No: 11-12

Ders öncesinde yapımına o güne ait etkinlik planını inceleyerek son hazırlıklarımı tamamladım. Öğrencilerin, yapımına 2 hafta önce başladığı zihin haritalarına bugün keşfedecekleri bilgileri ekleyerek zihin haritalarına başarıyla aktarmalarını umuyorum. Bu aynı zamanda öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalarına katkı sağlayacaktır.

Sınıfa girdiğim esnada öğrencilerin yanlarında getirmiş oldukları zihin haritalarını masalarının üzerine koyduklarını ve dersin başlaması için hazır olduklarını gördüm. Dört öğrencinin ise masalarının üzerinde zihin haritalarının olmadığını fark etmem üzerine bunun sebebini sordum. Öğrenciler bana zihin haritalarını evde unuttuklarını belirttiler. Devamında öğrenciler önceki iki hafta boyunca yapılan çizimlere ait alanı boş bırakarak bu derste yapılacak çizimleri boş bir A3 kâğıda çizmelerinin ve eve gittiklerinde bugün yapılan çizimleri evde unuttukları zihin haritasına eklemelerinin mahsuru olup olmadığını sordular. Bu talebi olumlu karşıladım. Devamında ise zihin haritalarını uygulama yapılacak derslerde unutmamaları için daha fazla özen göstermelerini rica ettim.

Geçtiğimiz iki hafta boyunca öğrencilerin ek fiile ilişkin neler bildiğini sorduğumda öğrencilerin çoğunun verdikleri cevaplardan öğrendiklerini başarılı bir şekilde hatırladıklarını gördüm. Bu da beni memnun etti. Soruyu sorduğum anda cevap vermek için kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha istekli ve heyecanlı olduğunu gördüm. Bu benim için dikkat çekiciydi.

Tahtada yansıttığım hazırlamış olduğum örnek cümleleri incelemelerini ve bu cümlelerde sarı renkli kelimelere odaklanmalarını istedim. Öğrenciler, geçtiğimiz hafta öğrendiklerinden farklı olarak ek fiilin bu cümlelerde fiile geldiğini kısa sürede fark ettiler. Fiillere de “-di, -miş, -se” eklerinin geldiğini kolaylıkla keşfettiler. Ancak dersin devamında bu eklerin, eklendiklerinde hikâye, rivayet ve şart görevi üstlendiklerini keşfetmeleri esnasında öğrenciler zorlandılar. Özellikle rivayet görevi onlar için zorlayıcı oldu. Öğrencilerin rivayet sözcüğünün anlamını bilmemelerinin buna sebep olduğunu düşünüyorum.

Ulaşılan bilgilerin zihin haritasına aktarımı esnasında bazı öğrencilerin sayfayı verimli kullanamadığını, bazı çizimlerin gereğinden fazla yer kaplayarak yeni bilgileri eklemeye yer kalmadığını fark ettim. Bu gibi ihtimallere karşı

öğrencilerden yapacakları çizimden önce kurşun kalemle bastırmadan bir taslak çizerek ana dal, alt dallar ve görsellerin konumlarını önceden belirlemelerini istedim. Bu hatayı yaptığını fark ettiğim öğrencilerle birebir ilgilendim ve bugün öğrenecekleri bilgiler için ne kadar yer ayırmaları gerektiği hakkında bilgi verdim.

Derste zihin haritalarının çizimi esnasında öğrencilerin nasıl serbest çağrışım ve çizim yapacaklarına ilişkin sorularının azaldığını, önceki uygulamalara göre bilgilerini zihin haritalarına çok daha başarılı bir biçimde yansıttıklarını gördüm. Ancak bu sınıfın tamamı için geçerli değil. Bazı öğrenciler hâlâ serbest çağrışım yapmakta güçlük çekiyor, bana “Öğretmenim anahtar sözcüğün yanına ne çizeyim?” gibi sorular yöneltiyordu. Önceki haftalarda olduğu gibi bu öğrencilere yine aynı şekilde serbest çağrışımı tetikleyici sorular sorarak ipuçları vermeye çalıştım. Bireysel farklılıklara bağlı olarak öğrencilerin öğrenme hızları birbirinden farklı olacağı için bu öğrencilerin de zaman içerisinde bu güçlüğü aşacağını düşünüyorum.

Her hafta olduğu gibi çizimlerini tamamlayan öğrencilerin yanlarına giderek zihin haritalarını kontrol ettim ve buna ilişkin dönüt verdim. Dersin süresinin tamamlanmasına az bir süre kala öğrencilere eve götürecekleri bu zihin haritalarını evde yapacakları eklemelerle daha da zenginleştirebileceklerini hatırlattım. Ayrıca ilk hafta belirtmiş olduğum sıklıkta öğrencilerin kendi zihin haritalarını incelemelerinin öğrendiklerinin kalıcı olması için çok önemli olduğunu ve bunu ihmal etmemelerini söyledim. Bunu yapmalarının sadece başarıyı arttırmakla kalmayıp aynı zamanda sürekli öğrendiklerini unuttuğundan dert yanan öğrencilerin bu durumun kendilerinden kaynaklanmadığını, kullandıkları yöntemden kaynaklandığını fark edeceklerini düşünüyorum.

Ek 13: Öğrenci Etkinlik Örnekleri

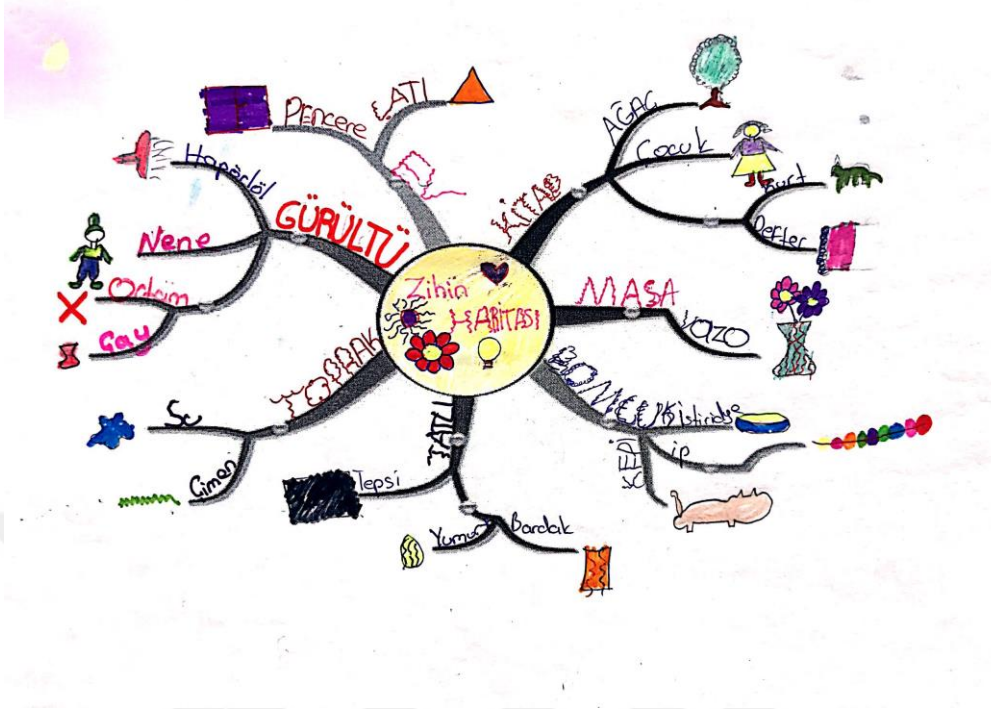
Fotoğraf 1: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



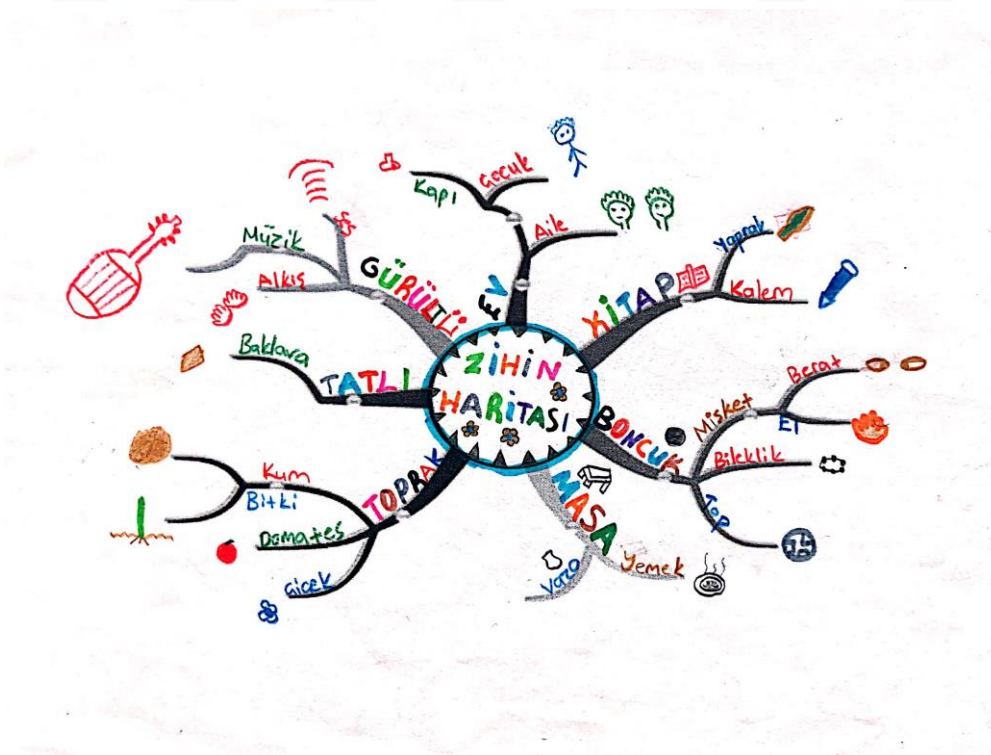
Fotoğraf 2: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 3: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



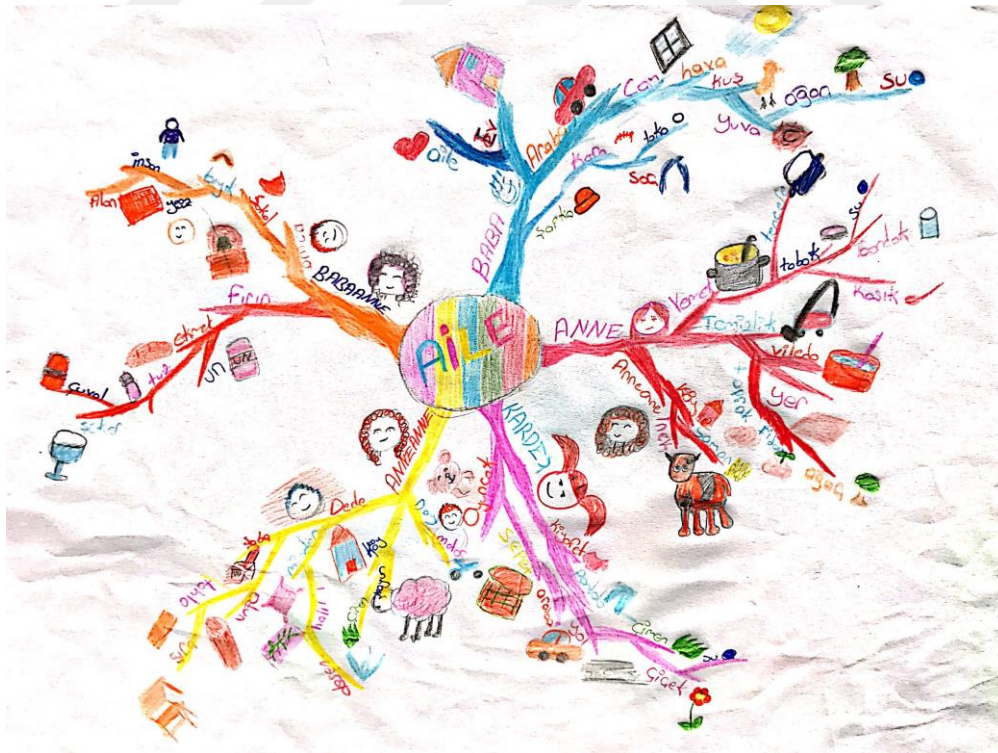
Fotoğraf 4: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



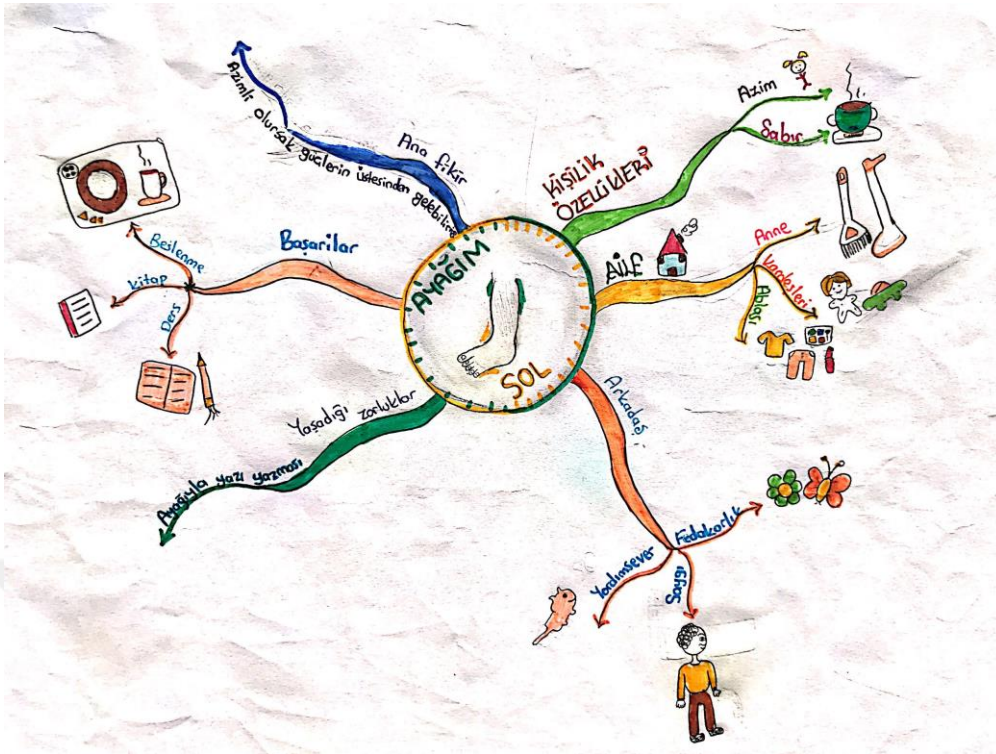
Fotoğraf 5: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



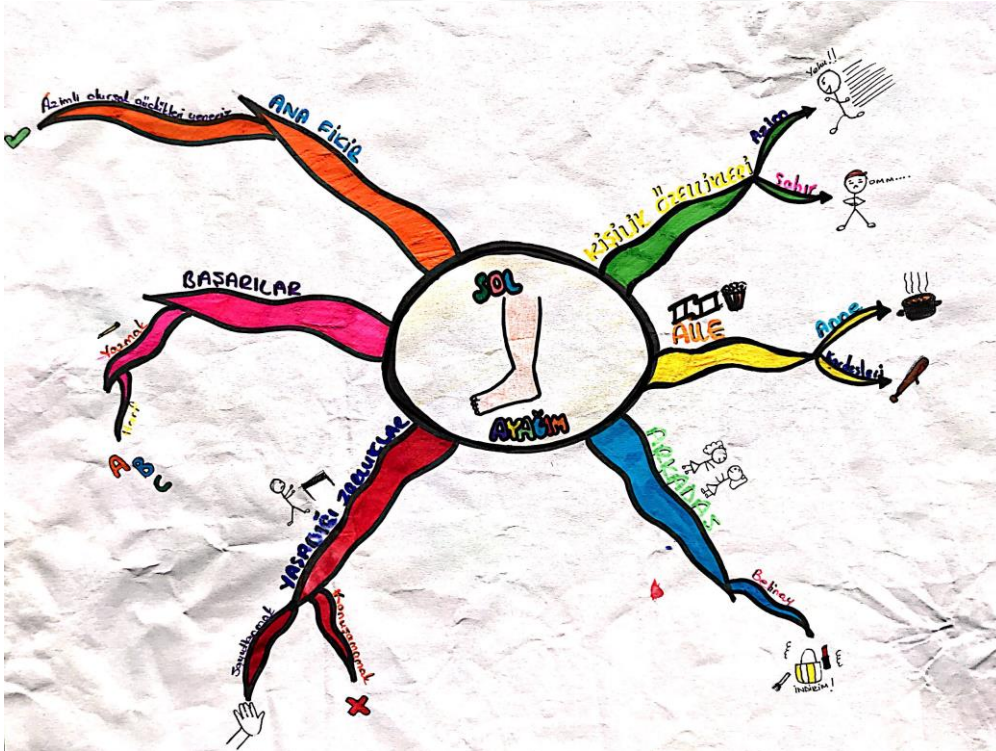
Fotoğraf 6: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



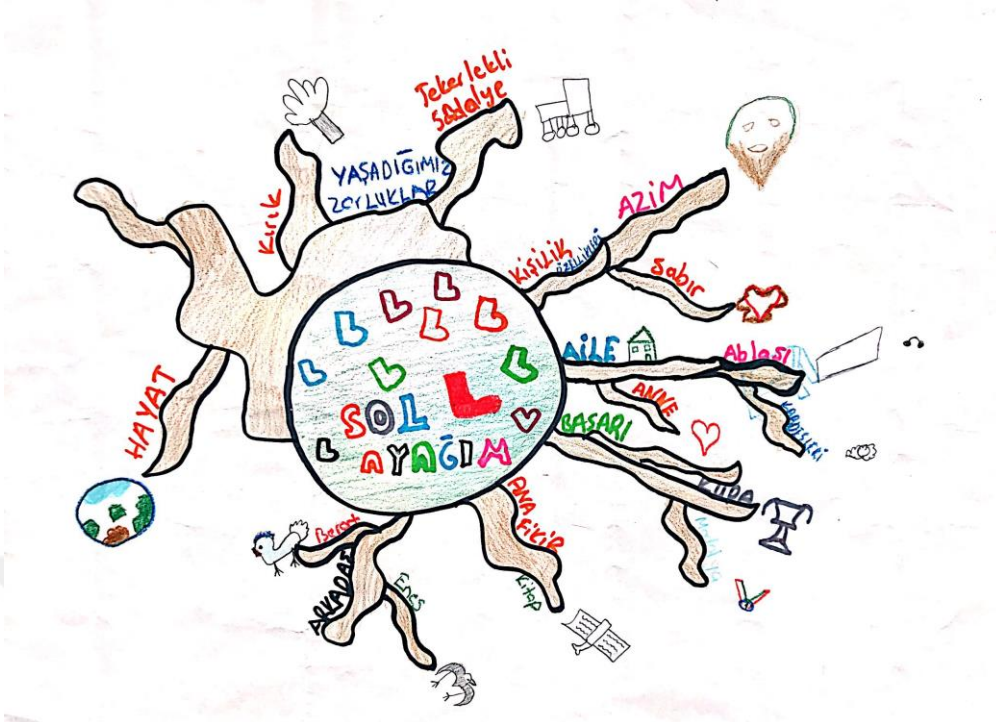
Fotoğraf 7: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 8: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 9: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



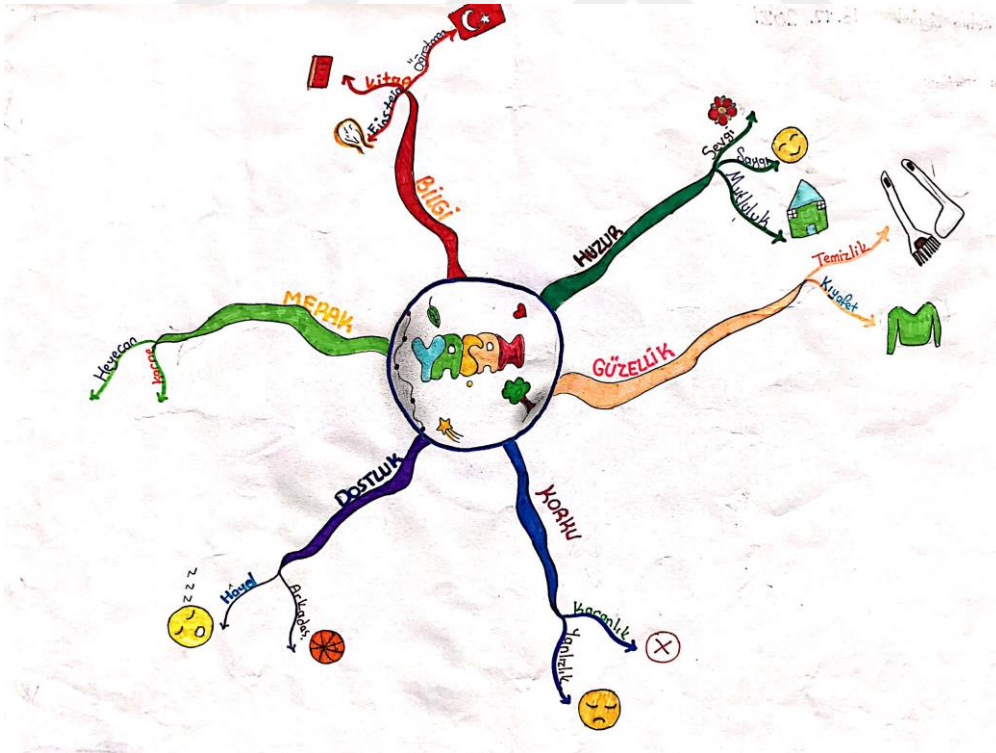
Fotoğraf 10: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



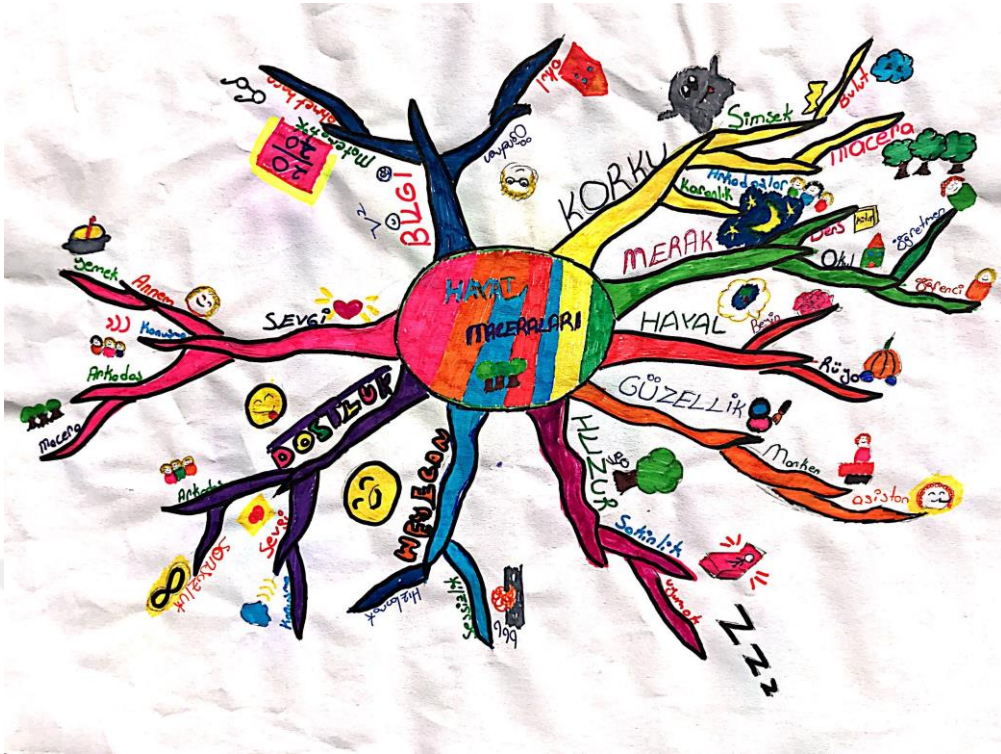
Fotoğraf 11: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 12: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 13: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 14: Zihin Haritası Tekniğinin Öğretimi Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 15: Ek Fiil Öğrenci Ürün Fotoğrafı



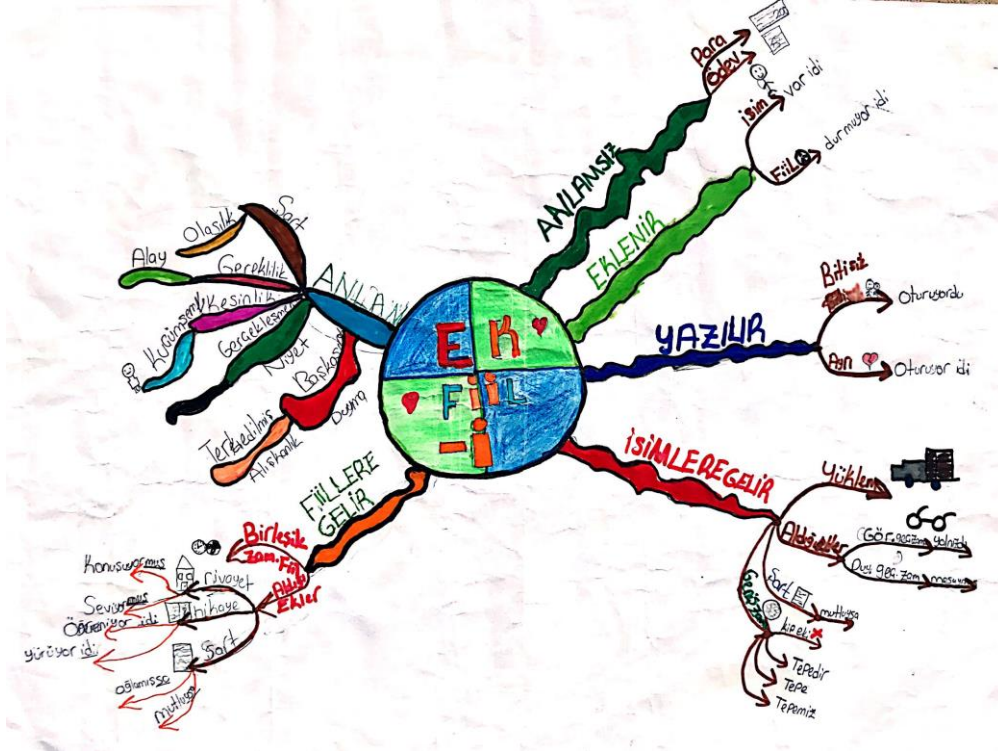
Fotoğraf 16: Ek Fiil Öğrenci Ürün Fotoğrafı



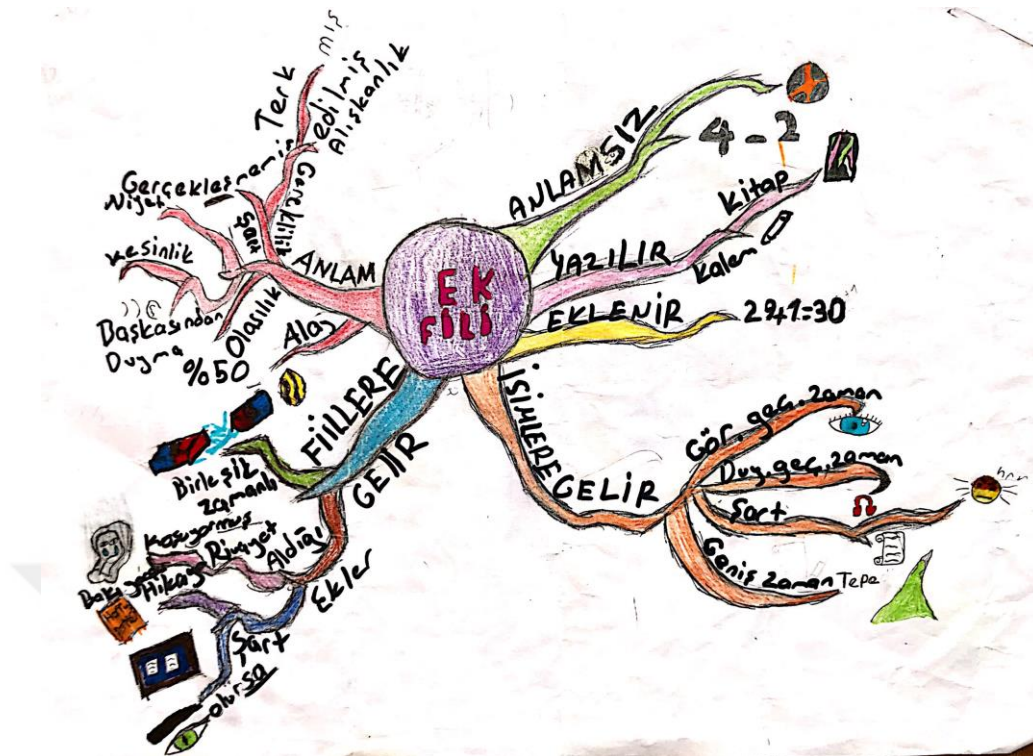
Fotoğraf 19: Ek Fiil Öğrenci Ürün Fotoğrafı



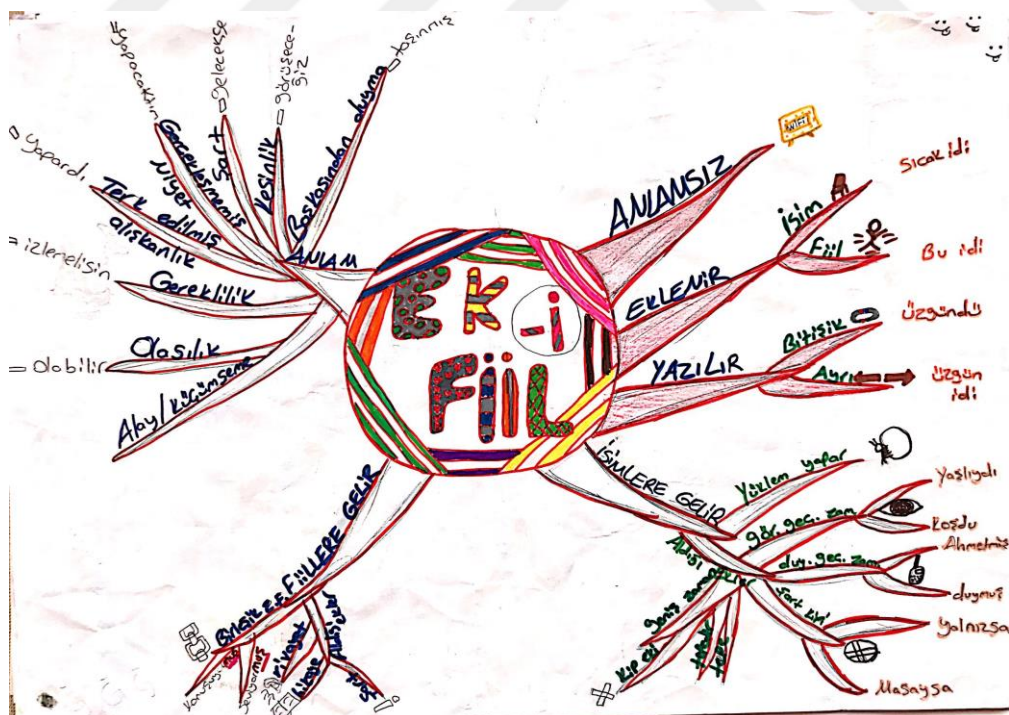
Fotoğraf 20: Ek Fiil Öğrenci Ürün Fotoğrafı



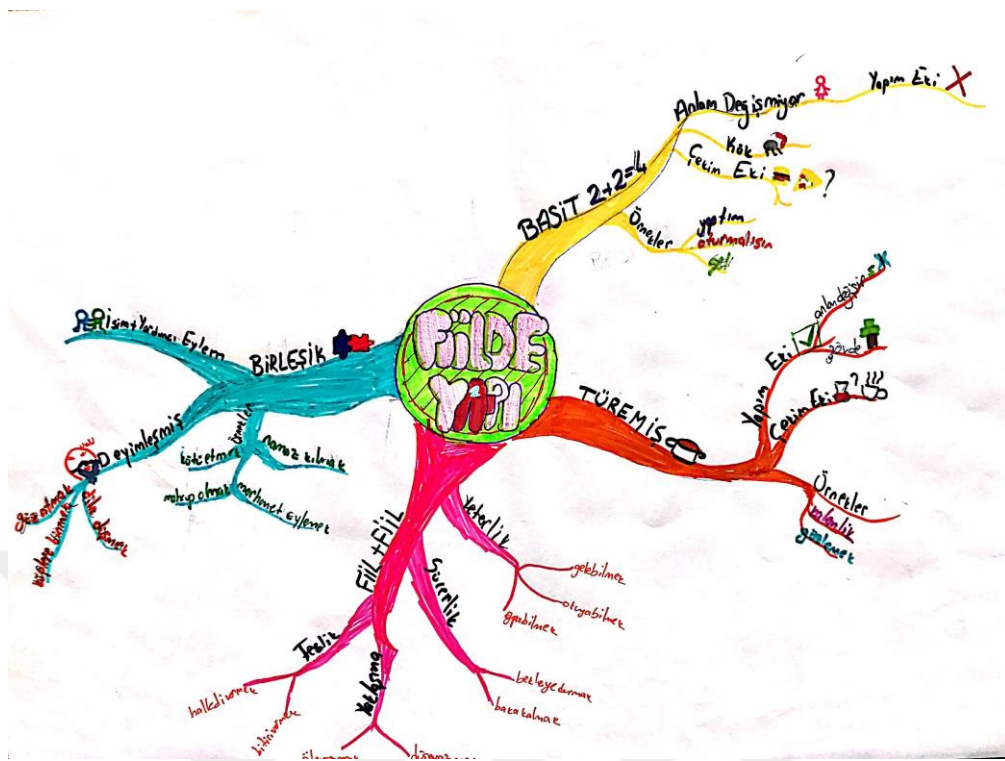
Fotoğraf 20: Ek Fiil Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 21: Ek Fiil Öğrenci Ürün Fotoğrafı



Fotoğraf 28: Fiilde Yapı Öğrenci Ürün Fotoğrafi



Fotoğraf 29: Fiilde Yapı Öğrenci Ürün Fotoğrafi

