

**ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ İLKOKUL 2. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN DEYİMLERİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

Seda Şahin

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sınıf Eğitimi Programı

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ali ERSOY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK UYGULAMALARININ İLKOKUL 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DEYİMLERİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Seda ŞAHİN

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2019

Danışman: Prof. Dr. Ali ERSOY

Bu araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerini geliştirmede artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisi incelenmiştir. Çalışma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde yer alan bir ilkokulun 2. sınıfında okuyan 29 öğrenci katılmıştır. Belirlenen düzeyde bulunan bir sınıf deney, bir sınıf kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda deyimler, artırılmış gerçeklik uygulamaları ile işlenmiştir. Deney grubu uygulaması iki hafta sürmüş, her gün 2. Sınıf Türkçe dersi kitabında “Sağlık, Spor ve Oyun” temasında geçen on adet deyim sırayla işlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan; “Deyimler-Eşleştirme Formu”, “Deyimler-Boşluk Doldurma Formu”, “Deyimler-Cümle Kurma Formu” kullanılmıştır. Araştırmada deneme öncesi desenlerden statik grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24 paket programı ile analiz edilmiş ve gruplar arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerindeki değişimi sergilemesi ve araştırma sonucunu desteklemesi açısından Deyimler-Cümle Kurma Formu’na verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu bulgulara dayanarak artırılmış gerçeklik uygulamalarının, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir. Söz varlığının diğer bileşenlerinde de AG uygulamalarının etkisinin belirlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul, Türkçe öğretimi, Söz varlığı, Deyimler, Artırılmış gerçeklik.

ABSTRACT

THE EFFECT OF AUGMENTED REALITY PRACTICES ON THE IMPROVEMENT OF PRIMARY SCHOOL 2ND GRADE STUDENTS' VOCABULARY

Seda ŞAHİN

Department of Primary Education

Programme in Primary School Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, September 2019

Supervisor: Prof. Dr. Ali ERSOY

In this research, the effect of augmented reality applications on second graders' level of learning of idioms was investigated. The research was conducted in the spring semester of 2017-2018 educational year. 29 second graders in a state school in Tepebaşı district in Eskişehir province participated in the research. One class formed the control group and another class formed the experimental group at this school grade. The idioms for the experimental group were taught using augmented reality applications. The experimental group application research lasted for two weeks and each day ten idioms were taught in the order they were presented in the Turkish language course book for second graders under the theme of "Health, Sports and Play". In the research, "Idioms-Matching Form", "Idioms-Gap Filling Form" and "Idioms-Sentence Construction Form", which were developed by the researcher, were utilized. In the research, one of the quasi-experimental designs, the static group pre-test and post-test was utilized. The data obtained were analyzed using SPSS 24 software and a significant difference between the groups in favor of the experimental group was found. Moreover, students' answers on the "Idioms-Sentence Construction Form" were analyzed using content analysis as a proof of the change in the level of student learning and a support for research results. Based on these findings, it can be claimed that augmented reality applications are effective in developing second graders' level of learning of idioms. The use of augmented reality applications for the other components of vocabulary knowledge is suggested.

Keywords: Primary school, Turkish education, Vocabulary, Idioms, Augmented reality.

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın tüm aşamalarında değerli zamanını, ilgisini esirgemeyen; yolumu aydınlatan değerli hocam Prof. Dr. Ali ERSOY'a içten teşekkürlerimi sunarım. Değerli önerileriyle araştırmama önemli katkı sağlayan Doç. Dr. Turan TEMUR, Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ ve Dr. Öğr. Üyesi Murat Doğan ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca beni destekleyen ve beni cesaretlendiren annem Kamer ŞAHİN'e, aldığım kararlarda hep arkamda olan ve destekleyen babam Cemil ŞAHİN'e, her ihtiyacım olduğunda elini uzatan, yol gösteren ablam Tuğba MAMA ve abim Yavuz ŞAHİN'e, araştırma boyunca bana güç veren yol arkadaşım Okan SARI'ya sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulandığı ve aynı zamanda görev yapmakta olduğum okul yönetimine, zümre öğretmenine, destek personele çok teşekkür ederim.

Seda ŞAHİN

Eskişehir 2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Seda ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
GÖRSELLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem.....	1
1.1.1. Söz varlığı	1
1.1.2. Türkçe derslerinde söz varlığı	2
1.1.3. Deyimler	4
1.1.4. Artırılmış gerçeklik [AG].....	9
1.1.5. Eğitimde artırılmış gerçeklik (AG) teknolojisinin kullanımı	11
1.2.İlgili Araştırmalar	12
1.2.1. AG ile ilgili araştırmalar	13
1.2.2. Söz varlığı ile ilgili araştırmalar	16
1.3.Amaç	19
1.4.Önem.....	19
1.5.Sınırlılıklar.....	21
1.6.Varsayımlar	21
1.7.Tanımlar	22
2. YÖNTEM.....	23
2.1.Araştırmanın Deseni.....	23
2.2.Çalışma Grubu	23

	<u>Sayfa</u>
2.3.Deneysel Süreç	26
2.4. Veri Toplama Araçları	28
2.4.1. Deyimler-Eşleştirme Formu.....	29
2.4.2. Deyimler- Boşluk Doldurma Formu.....	29
2.4.3. Deyimler- Cümle Kurma Formu	29
2.4.4. Veli Bilgi Edinme Formu	29
2.5.Verilerin Analizi	30
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	32
3.1.Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	32
3.2.Deyimler-Cümle Kurma Formu’nun Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum	37
4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	51
4.2.Öneriler.....	52
4.2.1.Uygulamaya yönelik öneriler	52
4.2.2.Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler	52
KAYNAKÇA	53
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Sağlık, Spor ve Oyun temasında bulunan metinler ve metinlerde bulunan deyimler	8
Tablo 2.1. Statik grup öntest-sontest desen.....	23
Tablo 2.2. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin anne eğitim bilgileri	24
Tablo 2.3. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin baba eğitim bilgileri	24
Tablo 2.4. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin ekonomik durumlar.....	25
Tablo 2.5. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin evdeki bilgisayar/tablet sayıları	25
Tablo 2.6. Deneysel süreç uygulaması	26
Tablo 2.7. Deney grubuna ilişkin verilerin Shapiro-Wilk Normallik Testi analiz sonuçları	30
Tablo 2.8. Kontrol grubuna ilişkin verilerin Shapiro-Wilk Normallik Testi analiz sonuçları	31
Tablo 3.1. Deney grubu öğrencilerinin ön testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları	32
Tablo 3.2. Deney grubu öğrencilerinin son testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları	33
Tablo 3.3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları	34
Tablo 3.4. Kontrol grubu öğrencilerinin son testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları	34
Tablo 3.5. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri	35
Tablo 3.6. Deney ve kontrol gruplarının öntest- sontest puanlarının ANOVA sonuçları	36
Tablo 3.7. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	38
Tablo 3.8. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	38

Tablo 3.9. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	39
Tablo 3.10. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'nda ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	39
Tablo 3.11. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki üçüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	40
Tablo 3.12. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki üçüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	40
Tablo 3.13. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dördüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	41
Tablo 3.14. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dördüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	42
Tablo 3.15. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki beşinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	43
Tablo 3.16. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki beşinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	43
Tablo 3.17. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki altıncı soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	44
Tablo 3.18. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki altıncı soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	44
Tablo 3.19. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki yedinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	45

Tablo 3.20. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki yedinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	45
Tablo 3.21. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki sekizinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	46
Tablo 3.22. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki sekizinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	46
Tablo 3.23. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dokuzuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	47
Tablo 3.24. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dokuzuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	48
Tablo 3.25. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki onuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	49
Tablo 3.26. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki onuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri.....	49

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sınıflandırılması	10
Şekil 3.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama puanları	36

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 1.1. Artırılmış gerçeklik.....	10
Görsel 2.1. Deney grubu uygulama sürecinden örnekler 1	27
Görsel 2.2. Deney grubu uygulama sürecinden örnekler 2.....	27
Görsel 2.3. Deney grubu uygulama sürecinden örnekler 3.....	28

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AG	: Artırılmış Gerçeklik
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yapılmasını gerekli kılan problem, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

1.1.1. Söz varlığı

Söz varlığı; deyimleri, atasözlerini, sözcükleri, bağlaçları, fiilleri, sıfatları, adıları, ilişki sözlerini, kalıplaşmış sözcükleri içine alan oldukça geniş ve karmaşık bir kavramdır. Söz varlığı, iletişim için büyük önem taşır. Dil aracılığıyla iletişim kurarken kaynaktan gönderilen mesajın doğru ifade edilmesi ve alıcının mesajları doğru anlamlandırması için söz varlığı anahtar rol üstlenmektedir. Söz varlığı, bir dildeki sözlerin tamamı şeklinde ifade edilmesinin yanı sıra söz hazinesi, sözcük hazinesi, söz dağarcığı, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler şeklinde isimlendirilebilir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2016). Söz varlığının, insanların söylenenleri kavramasında ve duygularını, düşüncelerini ifade etmesinde önemli bir işlevi vardır. Hafızada iyi bilinen sözcüklerin bulunması bir dili konuşmak ve yazmak için koşuldur (Calp, 2010, s. 193). Bununla birlikte söz varlığı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı sağlar. Aksan (2002, s.13) söz varlığını, “sözcükler, ikilemeler, atasözleri, ilişki sözleri, deyimler ve kalıplaşmış sözlerden meydana gelmiş bir kavram” şeklinde tanımlamaktadır. Söz varlığı, bahsedilen alt kavramların birleşiminden oluşur, bu kavramları içine alır.

Çocukların dil kazanma sürecinin temelleri 5-6 yaşlarında atılmaktadır. Buna ek olarak 5-10 yaşları arasında dilin ustaca kullanılmaya başlandığı ve inceliklerinin öğrenildiği kabul edilmektedir (Yapıcı, 2004, s.6). Buradan yola çıkarak ilköğretim döneminde öğrencilerin söz varlıklarına yapılacak katkılar, dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir.

“Sözcükler; duyma, düşünme, algılama, öğrenme, karşılaştırma, anlamlar oluşturma gibi zihinsel süreçlerin oluşturulmasında önemli bir araçtır (Karadüz ve Yıldırım, 2011, s.964)”. Söz varlığı sayesinde zihinde bulunan şemalar aracılığıyla bilişsel süreçler işler ve bilişsel beceriler gelişim gösterir. Sözcük ve kavramlar sayesinde durumlar, nesneler, duygular, düşünceler zihinde tasarlanır. Bu bilişsel sürecin sonunda yine sözcük veya söz öbekleri ile kendini ifade etme gerçekleşir. “Dört

temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin bireye kazandırılması ile bireyin bu becerileri etkin bir biçimde kullanabilmesi, edinilmiş zengin söz varlığı ile yakından ilişkilidir (Karatay, 2007, s.144)”. Calp (2010, s.193) söz varlığını, çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi açısından ele almıştır. Çocuğun toplumda etkin olmasını, iletişim kurabilmesi ile bağdaştırmış ve söz varlığının fakirliğinin çocuğu toplum dışına itebileceğine vurgu yapmıştır. Çocuk sözcük yetersizliği sebebiyle derdini anlatamadığında hayal kırıklığına uğrayabilir. Bu bakımdan söz varlığı, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile doğrudan etkileşim içerisindedir. Bununla birlikte söz varlığının zenginliği, öğrencilerin derslerdeki başarılarını da etkilemektedir. “Öğrencilerin, okuduklarını veya dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz ve yazıyla etkili biçimde anlatması kelime servetinin zenginliğine bağlıdır (Sever, 2000, s.13)”.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017) tarafından, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını amaçlamıştır. Bununla birlikte duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek hedeflenmiştir.

1.1.2. Türkçe derslerinde söz varlığı

Dört temel dil becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarının gelişimi ile söz varlığı arasında sıkı bir ilişki vardır. Öğrencilerin sözcükleri doğru anlamlandırmaları, okuduklarını ve dinlediklerini anlamalarını sağlar. Söz varlığı zengin bireyler konuşma ve yazma becerilerini daha etkin kullanır (Pehlivan, 2003, s.84). Bu noktada öğrencilerin söz varlığının hangi yollar ile zenginleştirildiğinin üzerinde durulması gerekir. Karadüz ve Yıldırım (2011) sözcük öğretiminde çok farklı yaklaşım ve teknikler kullanıldığını ve bunun nedeninin öğretmenlerin deneyim ve bilgi birikiminin birbirinden çok farklılaşmasının bir sonucu olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle sözcük öğretiminde öğretmenlerin farklı uygulamalar gerçekleştirdiği söylenebilir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan 2017 İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin okuma ve dinleme/izleme beceri alanları yoluyla söz varlığını zenginleştirmeleri ve böylece dil

zevki ve bilincine ulaşmaları ile duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2017, s.10).

Türkçe öğretiminde dört beceri alanı; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu beceri alanları, alt öğrenme alanlarına ayrılmıştır. Okuma beceri alanı kazanımları ise akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olarak üç başlık altında sınıflandırılmıştır. Söz varlığı beceri alanı için İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında; sözlük, resimli sözlük, kelime kartları, kelime haritası gibi araçlardan yararlanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2017, s.27). Ayrıca eş sesli, zıt anlamlı sözcükleri bulmalarının; öğrenilen kelime ve kelime gruplarından öğrencilerin sözlük oluşturmalarının sağlanacağı belirtilmiştir.

Türkçe Dersi 2. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB, 2009) ve Türkçe Dersi 2. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı (MEB, 2016) incelenmiş söz varlığı başlığı altında uygulayıcılara önerilen etkinlikler şu şekilde özetlenmiştir:

1. Bilinmeyen Kelimleri Belirleme

- a. Okuma sırasında belirledikleri anlamını bilmedikleri kelimelerin yüksek sesle okuması,
- b. Anlamı bilinmeyen kelimelerin sorulması,
- c. Sessiz okuma/okuma sırasında belirlenen anlamı bilinmeyen kelimelerin tahtaya yazılması.

2. Kelimelerin Anlamını Tahmin Etme

- a. Okuma sırasında belirledikleri kelimelerin anlamlarının, cümlelerin içeriğinden tahmin edilmesi,
- b. Yapılan tahminlerin diğer öğrencilerle paylaşılması,
- c. Anlamı bilinmeyen kelimenin anlamı üzerinde sınıfta bir beyin fırtınası oluşturulması,
- d. Anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarının, kendisinden önce veya sonra gelen kelimelerden, metne ait görsellerden yararlanılarak tahmin edilmesi,
- e. Tahmin çalışmalarında belirlenen kelimelerin içinde geçtiği farklı cümleler verilmesi, öğretmen tarafından kelimelerin anlamlarının okunması ve hangi kelimenin anlamının okunduğunun tahmin edilmesi.

3. Kelimelerin Anlamını Sözlükten Kontrol Etme

4. Kelimeleri Kullanma

- a. Kelimelerin geçtiği farklı cümleler kurulması,
- b. Kelimelerin anlamlarını kavramaları için öğrencilerin kelime haritaları oluşturması, anlamını bilmedikleri kelimelerin ve anlamlarının yazılması,
- c. Anlamını yeni öğrendikleri kelimelerle ilgili kelime kartları hazırlamalarının sağlanması ve hazırlarken sözlükten faydalanılması,
- d. Kurdukları cümlelerde, anlamını yeni öğrendikleri kelimelerin altını çizmelerinin istenmesi,
- e. Öğrencilerin anlamını yeni öğrendikleri kelimeleri kelime duvarına eklemesi,
- f. Kelimelerle ilgili akıllarına gelen diğer kelimeleri de kelime haritası kullanarak ilişkilendirme.

İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında söz varlığının bir unsuru olan deyimler ile ilgili kazanımlar 3.sınıfta başlamaktadır (MEB, 2017, s.30). Ancak bu zamana kadar öğrenciler deyimlerle birçok kez karşılaşmıştır. Gerek karşılıklı konuşmalarda gerek okuma deneyimleri sayesinde öğrenci, deyimler hakkında ön bilgiye sahip olmuştur. 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (MEB, 2016) da deyimlerle ilgili etkinlikler bulunmasa da metinlerde deyimler kullanılmıştır.

1.1.3. Deyimler

Deyimler bir duyguyu, kavramı ve olguyu anlatmak için kullanılan özgün anlatım kalıplarıdır. Genellikle gerçek anlamlarından farklı anlamlarda da kullanılır. Anlatıma ilgi çekicilik katan sözcük gruplarıdır (Özşahin vd., t.y.)

TDK (2017) deyim sözcüğünü, “genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” olarak tanımlanmıştır. Deyimler, bir durumu ya da kavramı özel bir kalıp içinde ilgi çekici bir şekilde ifade etmeyi amaçlar. Deyimler kural veya yargı bildirmezler (Çakıcıoğlu, 2014). Deyim kullanmak, ilgi çekiciliğin yanı sıra anlamı kuvvetlendirerek anlatımı daha etkili kılar. Deyim ve söz varlığı ilişkisini ele aldığımızda deyimlerin, söz varlığının bir alt boyutu olduğu söylenebilir. “Bir dildeki deyimler de söz varlığı içinde yer alır; dili konuşan

toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğelerdir (Aksan, 2004, s.31)”.

1.1.3.1. Deyimlerde biçim özellikleri

Deyimler de atasözleri gibi, kalıplaşmış sözlerdir. Bir deyimın sözdizimi bozulamaz ve aynı anlamda da olsa bir deyimın sözcükleri değiştirilip yerlerine başka sözcükler konulamaz (Aksoy, 1993, s.16).

Örneğin;

- “Etekleri zil çaldı.” deyimini “Paçaları zil çaldı.” biçiminde söylenemez.
- Aynı biçimde “Aklını başına almak.” deyimini “Başını aklına almak.” olarak kullanılamaz (Özşahin vd., t.y., s.9).
- “Tut kelin perçeminden.” deyimini, “Kelin perçeminden tut.” şeklinde kullanılamaz (Aksoy, 1993, s.16).

Deyimler en az iki sözcükten oluşur. Aksoy (1993), deyimleri biçim bakımından iki bölümde inceleyebileceğimizi belirtmiştir:

a) Sözcük öbeği biçiminde bulunan deyimler

Öbeği oluşturan deyimler bitişik yazılmaz:

- “Ağır başlı”
- “Açık yürekli”
- “Gel zaman git zaman”
- “Kaşla göz arasında”

Ünlem niteliğindeki deyimler de bu bölümde incelenebilir.

- “Adam sen de!”
- “Cart kaba kâğıt!”

b) Tümce durumundaki deyimler

Master eki alabilen, çekimlenebilen deyimler de bu bölümde incelenebilir.

- “Gözden düşmek”
- “Kulağına küpe olmak”
- “Ucuz atlatmak”
- “Ayıkla pirincin taşını.”
- “İncir çekirdeğini doldurmaz.”

Yıldız’a (2017) göre deyimleri biçim özelliklerine göre şöyle sıralayabiliriz:

- Birleşik fiil yapısındaki deyimler:
“Boynuz takmak”, “Ses vermemek” ...gibi.
- Çekimlenebilen bir fiil ile tümleş öbekleri ile kurulan deyimler:
“Aba altından sopa göstermek”, “Cır cır etmek”, “Can kulağıyla dinlemek” ...gibi.
- Cümle yapısındaki deyimler:
“Buyurun cenaze namazına.”, “Yorgan gitti kavga bitti.” ...gibi.
- İkileme türündeki deyimler:
“Açık saçık”, “Bile bile”, “Bugüne bugün” ...gibi.
- Sıfat tamlaması biçimindeki deyimler:
“Soğuk duş”, “Canlı cenaze”, “Acemi çaylak” ...gibi.
- İsim tamlaması biçimindeki deyimler:
“El kapısı”, “Baba ocağı”, “Gece kuşu” ...gibi.
- Edatlarla kurulan deyimler:
“Allah için”, “Bacak kadar”, “Açık alınla” ...gibi.
- Cümle başında kullanılarak özel bir anlam katan deyimler:
“Gel gelelim, “Ne diye” ... gibi.

1.1.3.2. Deyimlerde anlam özellikleri

Deyimler bir kavramı, durumu, olayı özel bir kalıp içinde dikkat çekici şekilde anlatan söz öbekleridir. Aynı zamanda anlamı ve anlatımı kuvvetlendirir. Deyimlerde öğüt ya da hüküm anlamı yoktur. Kural bildirici nitelikte değildir.

Deyimlerdeki sözcükler genellikle kendi anlamları dışında kullanılır. Örneğin;

- Bağrı yanık deyimini TDK (2019) tarafından “Çok dert, acı, sıkıntı çekmiş, bağı kara.” olarak tanımlanmıştır. Mecaz anlamdadır.
- Dili uzun deyimini Yıldız (2017) tarafından “Kırıcı, incitici sözler söyleyen, saygısız kimse.” şeklinde tanımlanmış ve mecaz anlamdadır.

Anlam bakımından yarım bırakılan deyimler de vardır. “Çat kapı” ... gibi. Aynı zamanda deyimlerde hikâye unsurları da bulunabilir:

- Deveye “Boynun eğri.” demişler. “Nerem doğru ki?” diye cevap vermiş.

Çekimlenerek atasözüne dönüşen deyimler de vardır.

- “Doğmadık çocuğa don biçmek” bir deyim iken,

- “Doğmadık çocuğa don biçilmez” bir atasözüdür.

Argo anlamda söylenen deyimler de vardır: “Yağ çekmek”, “Tıraş etmek” ...gibi. Ayrıca benzetmeler deyim sayılabilir: “İnci gibi”, “Arı kovanı gibi işlemek” ...gibi (Yıldız 2017; Aksoy, 1993, Kuşçu, 2016).

1.1.3.3. Deyimler ve atasözleri

Deyimler ile atasözlerini birbirinden ayırmak için iki söz varlığı unsurunun da fark yaratan özelliklerini ele almak gerekir (Yıldız, 2017):

- Atasözleri genel kural, yargı veya öğüt içerirken; deyimler bir olay, durum ya da kavramı belirtir.
- Atasözleri nesilden nesile oluşan deneyimlerle pekişerek genel kurala dönüşmüştür. İnanç ve geleneklere ait ipuçları ile öğüt verebilirken deyimlerin bu tür özelliği yoktur.
- Atasözleri cümle şeklinde kalıplaşmış sözcükler iken deyimler genellikle mastar eki alır. “Acele işe şeytan karışır.”, “Ak koyunun kara kuzusu da olur.” ...gibi.
- Atasözleri aldıkları ekler veya çekimlenmeleri ile farklılık göstermezken bazı deyimler hâl ekleri, kişi ekleri, olumsuzluk ekleri veya yapım ekleri alabilir: “Abayı yaktı.”, “Açtı ağzını yumdu gözünü” ...gibi.

Deyim ve atasözlerinin benzer yönleri de bulunmaktadır (Özağşar, 2016, s.5):

- Kalıp söz olmaları,
- Topluma mal olmuş olmaları,
- Özlü söz niteliğinde olmaları,
- Ses, söz ve anlatım sanatları ile şekillenmiş olmaları,
- Sözcükleri genellikle mecaz anlamıyla kullanmaları,
- Ulusal nitelikte olmaları.

Türkçemizde anlatımı zor, ayrıntı sayılabilecek durum ve olaylar, deyimler yoluyla çok ince benzetmelerle açıklanır. Bu anlam olayı “somutlaştırma” olarak adlandırılır (Aksan, 2004). Çocuğun dil ile etkileşime geçmeye başlamasıyla, çocuk deyimler ile karşılaşmaktadır. MEB, 2017 yılında yayımlanmış olduğu Türkçe Dersi Öğretim Programında 2. sınıf düzeyinde deyim ve atasözlerini kazanım olarak vermemiştir. Fakat 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (2016) işlenen metinlerin içinde anlamı kuvvetlendirmek amacıyla deyimler kullanılmıştır. Çocuğun yaşadığı toplumun değerlerinin aktarılmasında, bireylerin sosyalleşme sürecinde kendini etkin bir biçimde

ifade etmesinde atasözleri ve deyimler büyük önem taşır. Ayrıca atasözleri ve deyimler, ait olduğu toplumlara ilişkin kültürel öğeler taşıdığından eğitim sürecinde üzerinde durulması gereken alanlarından biridir. “Bir kimliğin, bir fotoğrafın, bir yaşam tarzının, bir toplumun betimlenmesinin, tasvir edilmesinin en önemli göstergesidir. Toplumlarda belli bir deneyimin, yaşanmışlığın sonucu ortaya çıkan atasözleri ve deyimler, didaktik özellikleriyle eğitimde önemli bir yer kaplamaktadır (Aksoy, 1981, s.47)”.

Bu araştırmada öğrencilerin artırılmış gerçeklik uygulamaları ile söz varlığının, deyimler yönü ile geliştirilmesi hedeflenmiştir. Öğretim yılı başında hazırlanmış olan yıllık planlar incelenmiş ve deneysel sürecin gerçekleşeceği tarihlerde “Sağlık, Spor ve Oyun” teması işleneceği belirlenmiştir. Araştırmada öğrenilecek deyimler, 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda (2016) ‘Sağlık, Spor ve Oyun’ temasında bulunan metinlerde geçen deyimlerdir. 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde işlenen ders kitabında belirlenen temadaki metinler incelenmiş, metinlerin içinde verilen deyimler Tablo 1.1’de verilmiştir (MEB, 2016).

Tablo 1.1. Sağlık, Spor ve Oyun temasında bulunan metinler ve metinlerde bulunan deyimler

Metin adı	Tema: Sağlık, Spor ve Oyun
<i>Hastane Günlerim</i>	Midesi bulanmak s.74 Aldırış etmemek s.75
<i>Bezirganbaşı</i>	Yadigar olmak s.76
<i>Temizlik Malzemeleri</i>	Boynunu bükme s.79 Şekil vermek s. 80 Lafa (söze) atılmak s.80 Çekidüzen vermek s.81 Sesi kesilmek s.81 Gözden Kaybolmak s.82
<i>Beslenme</i>	-
<i>Dişler</i>	İnci gibi s.84

Tablo 1.1’de verilen deyimler, belirlenen temada bulundukları metinlerde anlatımı kuvvetlendirmiştir. Metinlerde deyimlerin kullanımı, öğrencilerin deyimler hakkında ön bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Gerek benzetme gerek mecaz anlamdaki deyimlerin metinler aracılığıyla öğrenciler ile karşılaşması sağlanmıştır.

Elçin, (1986) deyimlerin gerçek anlamlarından uzaklaşarak yeni kavramlar meydana getiren kalıplaşmış sözler olduğunu belirtmiştir. Bir çeşit dil ifadesi olan deyimlerin iki veya daha çok kelimedenden oluştuğunu, duygu ve düşüncelerimizi dikkat çekici biçimde anlatan isim, sıfat, zarf görünüşlü dil bilgisi öğeleri olduğunu belirtmiştir. Sosyal ve kültürel değerlerin aktarımında deyimler önemli bir unsurdur. Deyim öğretimiyle bireyler, içinde bulunduğu kültüre uygun olarak kendini daha iyi bir biçimde ifade edebilir. Zengin deyim bilgisine sahip olmak konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini gelişimini etkiler. Deyimler, yazının anlamını derinleştiren ve samimileştiren kültürün önemli bir unsurudur.

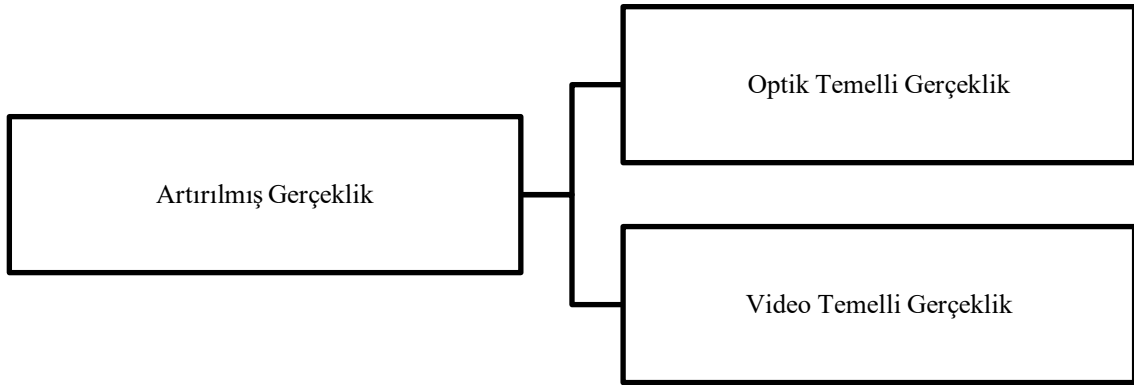
Deyimler, kültürün bir parçası olduğundan günlük hayatta birçok kez kullanılmaktadır. Bu nedenle çocuklar deyimler ile doğduğu andan itibaren karşılaşmaya başlamaktadır. Okul çağında da gerek dinleme gerek okuma etkinliklerinde maruz kaldıkları deyimlerin anlamları öğrenilmektedir. Bu araştırmada öğrenciler belirlenen deyimlerin anlamlarını öğrenecek, deyimi kullanacak ve kayıt altına alacaklardır. Bu kayıtlar artırılmış gerçeklik [AG] uygulamaları ile belirlenen resimlere gömülecek ve bu yolla diğer öğrenciler de deyim anlamını ve kullanımını öğreneceklerdir. Söz varlığının bir unsuru olan deyimlerin öğretimine ilişkin olarak bu araştırmanın, eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının kullanımını yaygınlaştıracığı düşünülmektedir.

1.1.4. Artırılmış gerçeklik [AG]

Öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için eğitim ortamlarının etkililiği artırılmalıdır. Öğretim materyali, bu amacı gerçekleştirmeye dönük öğretmenlerin kullandığı bir araçtır. Bilişim teknolojilerindeki gelişmeler eğitim ortamlarında kullanılan materyallerin çeşitliliğini etkilemiştir. Bu teknolojik gelişmelerden biri de AG uygulamalarıdır. AG, gerçek ve sanal ortamları eş zamanlı olarak birleştirerek kullanıcıya sunar (Azuma, 1997). Bu bağlamda artırılmış gerçeklik uygulamaları ile hazırlanan materyaller sanal ve gerçek dünyayı bütünleştirerek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirir. AG, gerçek ve sanal dünyaların aynı duyuşsal alanda gerçek zamanlı olarak bir araya geldiği ve kullanıcıya ulaştığı ortamlardır (Özarslan, 2011). Buradan hareketle AG'nin birden fazla duyuyu işe koşarak gerçek zamanlı öğrenme ortamları yarattığı ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği söylenebilir. AG, mobil cihazlar ya da bilgisayarlar üzerinden görüntülenen herhangi bir nesnenin, şeklin veya resmin, belirli görsellere

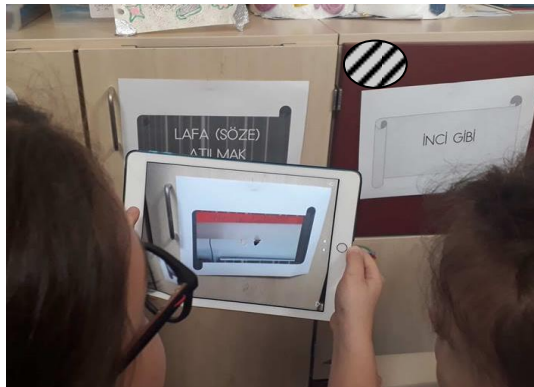
çevrilerek ekran üzerinde gerçekmiş gibi yansımasıdır. “Kısaca bu sistem sayesinde avuçların içindeki bilgisayar veya mobil cihazın ekranı aracılığı ile gerçek hayatta orada olmayan bir nesne veya bir olay oluyor gibi görülmektedir (Çakır, Solak ve Tan, 2015, s.47)”.

Azuma (1997) günümüz teknolojisini göz önünde bulundurarak Şekil 1.1’de de gösterildiği gibi AG’yi optik temelli ve video temelli olmak üzere ikiye ayırmıştır.



Şekil 1.1. *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının sınıflandırılması*

Optik temelli ve video temelli gerçeklik teknolojilerini birbirinden ayıran temel fark, gerçek ve sanal dünyanın bütünleştirilmesi sonucunda oluşan görselin görüldüğü yerdir. “Optik sistemlerde bütünleştirilmiş sahne gözlük aracılığıyla gerçek dünyada görülürken, video temelli sistemlerde bütünleştirilmiş sahne bilgisayar/tablet/mobil cihaz üzerinde görülmektedir (Somyürek, 2014, s.68)”. Gerçekleştirilen araştırmada kullanılan video temelli artırılmış gerçeklik uygulaması örneği Görsel 1.1.’de verilmiştir.



Görsel 1.1. *Artırılmış gerçeklik*

Görsel 1.1’de görüldüğü gibi deney grubu uygulamasında, deyimle ilgili hazırlanan videolar, deyimlerin yazılı olduğu görseller ve AG uygulaması yoluyla ekran üzerine yansımıştır.

“AG teknolojisinin sunmuş olduğu gerçek dünya görüntüleri üzerine eş zamanlı bir şekilde dijital bir katman ekleyerek çoklu ortam içeriği sunma özelliği sayesinde sanal öğrenme nesneleri ve ders kitapları birlikte kullanılabilir (İbili ve Şahin, 2015, s.337)”. “AG teknolojilerine yönelik geliştirilen çoklu ortam materyalleriyle duyuşal, etkileşimli ve iyi tasarlanmış çoklu ortamlar; öğrencinin öğrenme sürecine etkin olarak katılmasını sağlamak ve aynı zamanda kalıcı öğrenmelerin oluşmasına da yardımcı olmaktadır (Küçük, Yılmaz ve Göktaş, 2014, s.394)”. Son zamanlarda MEB, ders kitaplarını etkileşimli hale getirmeyi amaçlamaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren işlenen konuyu pekiştirici nitelikte içeriklere ulaşmayı sağlayan karekodlar ders kitaplarına eklenmiştir. Buradan hareketle kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlamak için AG teknolojisinin de eğitim ortamlarında kullanım oranının artacağı öngörülebilir.

Alanyazındaki kimi araştırmalar öğrenme sürecinde kullanılan materyalin gerçek hayatla olan benzerliğinin, etkili ve verimli öğrenme durumunu etkilediğini belirtmektedir (Klopfer ve Squire, 2008). Yaparak yaşayarak, deneyimleyerek öğrenmenin güç olduğu durumlarda artırılmış gerçeklik uygulamalarını kullanmak, eğitimin etkililiğini ve kalıcılığını artırmada önemli rol oynayabilir. Ayrıca öğrenme için güdülenmeyi sağlayarak öğrenmeyi daha keyifli hale getirecektir. Atasoy, Tosik Gün, Kocaman ve Karoğlu (2017), yaptığı araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin AG ortamlarına ilişkin tutum ve güdülenme durumlarının yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

1.1.5. Eğitimde artırılmış gerçeklik (AG) teknolojisinin kullanımı

AG teknolojisi; reklamcılık, mimarlık, savunma, sağlık gibi alanların yanı sıra eğitim alanında da kullanılmaktadır (Chang, Morreale ve Medicherla, 2010; Lee, 2012). Farklı alanlarda da somutlaştırmayı sağlayarak etkili öğrenme ve uygulama alanları sunmaktadır. AG, gerçek zamanlı ve değişken ortamlara uyarlanabilen esnek bir öğrenme ortamı sunar (Barsom, Graafland ve Schijven, 2016).

AG uygulamaları, eğitimde farklı düzeylerde kullanılmaktadır. Okul öncesi (Çevik vd., 2017), ilkokul (Onbaşılı, 2018), ortaöğretim kademelerinden lisans eğitimi kademelerine dek uygulama örnekleri bulunmaktadır (Di Serio, Ibáñez ve Kloos, 2013; Akkuş, 2016). AG teknolojisinin birden fazla duyu organına hitap etmesi, etkileşimli öğrenme ortamları sunması sebebiyle eğitimde ve diğer alanlarda AG uygulamaları bilimsel araştırmalara konu olmaktadır.

Kitaplara üç boyutlu içerik eklenmesi; teknolojik araç, gereç veya ürünlerin bakımı ve tamiri; fizik, kimya, biyoloji, matematik ve geometri alanlarının öğretimi; bilim müzelerinde ilgili konunun desteklenmesi, sağlık, güvenlik, mühendislik ve eğitim sektörlerinde bilgilendirme ve beceri kazandırma AG teknolojisinin eğitim amaçlı uygulama alanlarındadır (Somyürek, 2014).

AG uygulamalarının bilişsel, sosyal, duyuşsal gelişimi olumlu yönde etkilediği ve öğrenme ortamını gerçekçi kıldığı (Yılmaz ve Batdı, 2016); öğrenmeyi ilgi çekici hale getirdiği (Hwang vd., 2016); kavram, olay ve nesnelerin öğrenilmesini somutlaştırdığı (Wu vd., 2013); dersi zevkli hale getirdiği ve etkin katılımı sağladığı (Yılmaz ve Batdı, 2016; Bacca vd., 2014); öğrencilerin motivasyonlarını ve derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği (Singhal vd., 2012); gözlemlenmesi güç, tehlikeli durumların öğretiminde etkili olduğu (Abdüsselam, 2014); yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağladığı (Dunleavy ve Dede, 2014); informal öğrenmeyi desteklediği (Huang, Chan ve Chou, 2016) bilimsel araştırmalarla ortaya konmuştur.

Deyimler, gerçek anlamdan az çok ya da tamamen uzaklaşmış söz varlığı unsurları olduğundan öğrencilerin deyimleri öğrenebilmeleri için somutlaştırılması gerekmektedir. Bu amaçla AG teknolojisinin deyimleri somutlaştırmak için iyi bir yol olduğu düşünülmüştür. Bu araştırmada AG uygulamalarının 2. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma, 2. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenme ve kullanabilme durumlarını da ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya kaynak teşkil eden ilgili araştırmalara aşağıda değinilmektedir.

1.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili alanyazın incelenmiş, AG uygulamalarına, söz varlığının belirlenmesine ve geliştirilmesine ilişkin yapılan araştırmalar özetlenmiştir.

1.2.3. AG ile ilgili araştırmalar

Richard vd., (2007) alışmalarında bitkileri 2 boyutlu ve 3 boyutlu şekilde ele almalarını sağlayan eğitimsel AG uygulaması tasarlamıştır. Uygulamada eşleştirmeler yapılması istenmekte ve karar verme sürecinde çocuklara yardımcı olacak görsel ve işitsel ipuçları verilmektedir. Araştırmada 93 bilişsel yetersizlik yaşayan ocuk ile çalışılmıştır. Uygulama sırasında çocukların çok hevesli oldukları ve diğer gruplara göre motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Dahası, otistik ve trisomik çocuklar uygulama ile karşılaştığında bazı olumlu duyguları ifade ettiklerini gözlemlemiştir. Bilişsel yetersizlik yaşayan çocuklar için bu tür araçların yaygın bir şekilde kullanılması önerilmiştir.

Chiang, Yang ve Hwang (2014) alışmalarında, 57 ğrenci ile gerçekleştirdiği sorgulamaya dayalı öğrenme faaliyetlerini yürütmek için “su bitkileri” konusunda AG’ye dayalı bir mobil öğrenme sistemi önermişlerdir. 4. sınıfta gerçekleştirilen bu çalışma ile, mobil AG uygulamalarının öğrenme başarılarına ve gdlenmelerine olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda uygulamanın ğrenci başarısını artırdığı, AG teknolojisini kullanan grubun dikkat, ilgi ve güven düzeyinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Estapa ve Nadolny (2015) alışmalarında, lise matematik dersinde AG kullanımına yönelik olarak öğrencilerin başarı ve motivasyonunu ölçmeyi amaçlamışlardır. Yarı deneysel desenle ve 61 öğrenciyle yapılan bu araştırmada matematik dersinde teknoloji kullanımının öğrencinin başarısını artırdığını ve AG’nin öğrencilerin matematiğe karşı motivasyonunu arttırdığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, teknoloji kullanımının öğrencinin kavramsal ve teknik matematik kullanımı üzerindeki etkisini analiz etmek, teknolojinin sadece genel matematiksel başarı için değil, aynı zamanda matematiksel kavramların teknik kullanımı üzerine olan etkisini belirlemek için yeni araştırmaların yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

akır, Solak ve Tan (2015) alışmalarında, lisans düzeyinde yarı deneysel bir çalışma ile AG teknolojisinin sınıf ortamında uygulanmasının ve öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 60 niversite öğrencisinin katıldığı çalışmada, İngilizce kelimeler kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle, deney grubunda AG teknolojisi kullanılarak ders işlenmiştir. Çalışmada AG teknolojisi ile ders işleyen deney grubu başarısının, geleneksel yöntemlerle ders

işleyen kontrol grubu başarıları ile karşılaştırıldığında, deney grubu başarı puanlarının anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Solak ve Çakır (2015) çalışmalarında, bir dil sınıfındaki katılımcıların, AG teknolojisine uygun olarak tasarlanmış ders materyallerine yönelik motivasyon düzeylerini belirlemek ve akademik başarı ile motivasyon seviyelerinin korelasyonunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın sonuçları, AG teknolojisi materyalinin, lisans öğrencilerinin kelime dersindeki kelime öğrenmesine yönelik motivasyonunu artırmada olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma ayrıca, dil teknolojisinde AG teknolojinin kullanımı ile ilgili motivasyon ve akademik başarı arasında da pozitif yönde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur.

Abdüsselam (2016), fizik dersi manyetizma konusunun öğretiminde AG kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmenler; manyetik alanın görselleştirilmesi, somutlaştırılmasını sağladığı için AG ortamlarının yararlı olabileceğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise; AG ortamının kavramları somutlaştırdığı, görselliği şekillendirdiği, olayları daha iyi anlama ve kavramalarına yardımcı olduğu, bu ortamın uygulamalarda daha gerçekçi bir ortam sunduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacı, anlaşılması, somutlaştırılması ve görselleştirilmesi güç olan diğer konular için de AG ortamları tasarlanmasını önermiştir.

Korucu, Gençtürk ve Sezer (2016), AG teknolojileri kullanımının eğitim ortamlarında etkililiğini araştırılmıştır. 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile bilişim teknolojileri dersinde öğrencilerin başarı ve tutumları incelenmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinin AG tutum ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiş, öğrenim gördükleri sınıf durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı belirlenmiştir.

Atasoy vd., (2017) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin AG uygulamalarının derslerde kullanımına yönelik tutumlarının ve güdülenme durumlarının cinsiyet ve internete bağlanma durumlarına göre belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin AG ortamlarında kullandıkları materyallere ilişkin güdülenme durumlarının ve AG ortamlarına ilişkin tutumlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun AG materyallerinin derslerde kullanımının faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. 38 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin AG materyaline

ilişkin güdülenme durumlarının ve AG ortamına ilişkin tutumlarının cinsiyete ve internete bağlanma durumlarına göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği belirtilmiştir.

Çevik vd., (2017) çalışmalarında okulöncesinde geleneksel yöntemle öğrenme ile AG uygulamalarıyla İngilizce kelime öğrenimi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. İngilizce kelime öğrenme başarısı açısından AG teknolojisi destekli gerçekleştirilen öğretimin, oyuncaklar ve resimler kullanılarak gerçekleştirilen öğretime göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Ting-Chia Hsu (2017) çalışmasında 3. sınıf öğrencileri için, İngilizce kelime öğrenmek için iki adet AG öğrenme sistemi geliştirip karşılaştırmıştır. Bu sistem, öğrencilerin başlayabilecekleri herhangi bir kısıtlama olmaksızın yedi gerçeklik hedefini toplamak zorunda oldukları, toplu oyun tabanlı bir tasarıma dayalı olarak geliştirmiştir. Diğer sistem, sıralı görev misyonu tasarımına dayanılarak geliştirilmiştir ve öğrencilere sırayla tamamlamaları için yedi aşama sunulmuştur. Sonuçlar, iki sistemi kullanan öğrencilerin benzer şekilde yüksek öğrenme etkinliklerine sahip olduklarını göstermiştir.

Tosik Gün ve Atasoy (2017), matematik dersinin AG uygulamaları ile desteklenmesinin, öğrencilerin akademik başarılarına ve uzamsal yeteneklerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bunun yanı sıra AG ortamlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini analiz etmiştir. Deney grubu öğrencileri gerçek nesneler ve AG uygulamaları ile çalışırken, kontrol grubu öğrencileri sadece gerçek nesneler ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uzamsal yeteneklerinde anlamlı düzeyde bir artış gözlenirken, gruplar arası son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Akademik başarı açısından kontrol grubundaki artış anlamlı değilken, deney grubu puanlarındaki artış anlamlıdır.

Özbek (2018) çalışmasında ilkökul 4. sınıf noktalama işaretlerinin öğretiminde kullanılan AG uygulamasının öğrencilerinin başarılarına ve öğretim materyaline yönelik motivasyonlarına etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda grupların kendi içerisinde ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklar olmasına rağmen AG kullanılan deney grupları ile kontrol grubunun başarı ve motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi, AG uygulamaları eğitim amacıyla çeşitli alanlarda ele alınmıştır. Yine de alanyazındaki araştırmaları incelediğimizde AG uygulamalarının eğitimde çeşitli disiplinlerde az sayıda çalışılması, eğitimde AG uygulamalarına yönelik boşluğu

gidererek eğitimde teknoloji uygulamalarına farklı bir bakış açısı katma ihtiyacı doğurmaktadır.

1.2.4. Söz varlığı ile ilgili araştırmalar

Çeçen (2002) çalışmasında, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi için yapılabilecekleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, kelime varlığının geliştirilmesinin gerekliliği ve kelime varlığı geliştirme yöntemleri ele alınmıştır. Okuma, oyun, ezber, görsel basın, dramatizasyon ve sözlük kullanımı gibi kelime varlığını geliştirici etkinlikler araştırmalarla desteklenerek verilmiştir.

Karadağ (2005) çalışmasında, ilköğretim I. kademe öğrencilerinin ve ilgili dönemin Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini belirlemeyi, öğrenci kelime hazineleri ile Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini sınıf düzeylerini dikkate alarak karşılaştırmayı amaçlamıştır. Türkiye genelinde yedi coğrafi bölge esas alınarak, her bölgede iki nokta olmak üzere 14 noktada 1-5. sınıf düzeyinden toplam 3135 öğrenciden veri toplanmıştır. Öğrencilerin yaygın olarak kullandığı kelimelerin %50-60 arasında değişen oranlarda ders kitaplarında yer almadığı belirlenmiştir.

Özaslan (2006) çalışmasında, kelime öğretimi için kelime oyunlarının etkililik düzeyini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla çalışma için 7.sınıf öğrencilerinden kontrol ve deney grupları oluşturulmuş, kelimeler kontrol grubuna geleneksel yöntemle deney grubuna ise oyunlarla (tabu, kelime türetme oyunları) öğretilmiştir. Çalışma sonucunda kelimelerin oyunlarla öğretildiği deney grubu herhangi bir yöntemin uygulanmadığı kontrol grubundan daha başarılı olmuştur.

Temur (2006) çalışmasında, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında geçen kelimeleri ne sıklıkta kullandıklarını belirlemiş ve yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimeleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda, kelime türü açısından öğrencilerin sık kullanımdan aza doğru sırasıyla isim, fiil, sıfat, zarf, bağlaç ve edatları kullandığı belirlenmiştir.

Kazıcı (2008) çalışmasında, ilköğretim 6. sınıflarda atasözleri ve deyimlerin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyini belirlemiştir. Araştırmaya 106 öğrenci katılmıştır. Ön test uygulaması sonrasında deney grubunda dramatizasyon yöntemi, kontrol grubunda ise öykü okuma tekniği uygulanmıştır. Deyim ve Atasözlerini Algılama Testi'nin deyim bölümü için deney grubunun son test puan

ortalamları, kontrol grubunun son test puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Lüle Mert (2009) çalışmasında, sözcüğün başlıca öğelerden biri olan deyimleri kazandırmaya yönelik uygulayıcılara etkinlik örnekleri sunmuş, anadili eğitimi ve öğretiminde sözcük belirleme çalışmalarının önemi ve gerekliliği üzerinde durmuştur. Sözcük öğretimi çalışma alanının etkinlik, nitelik, uygulama açılarından gerekse oluşturulmaları açısından eksikliklerle dolu olduğunu, Türkçe ders ve çalışma kitaplarında sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin sayıca az olduğunu ve bu etkinliklerin çocukların ilgilerine, bilişsel düzeyine, dilsel gelişimine, duyuşsal yapısına uygun olmadığını belirtmiştir.

Gülcan (2010) çalışmasında, deyim öğretiminde gösteri tekniği uygulamasının etkililiğini belirlemiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada, İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesi Karlıtepe İlköğretim Okulu yedinci sınıflarından iki çalışma grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubundan oluşan çalışma gruplarında 80 öğrenci ile on hafta süreyle çalışma yürütülmüştür. Ders kitaplarında yer alan deyimler kontrol grubunda kitapta yer alan etkinliklerle deney grubunda ise gösteri tekniğiyle işlenmiştir. Akademik Başarı Testi, ön test ve son test olarak uygulanmış, veriler SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Deney grubunun son test puan ortalamasının, kontrol grubu son test puan ortalamasına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirtilmiştir.

Varışoğlu vd.'nin (2014) çalışmasında ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin deyim ve atasözlerinin anlamlarını kavramada karikatür kullanımının başarıya olan etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışma, Erzurum'daki bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kontrol grubunda ise 15 kız, 17 erkek öğrenci; deney grubunda 21 erkek, 15 kız öğrenci olmak üzere toplam 68 öğrenciden Atasözleri ve Deyimleri Öğrenme Başarı Testi (ADÖBT) ile elde toplanan veriler SPSS 16.0 paket programında çözümlenmiştir. Atasözleri ve deyimlerin öğretiminde karikatürlerle öğretim tekniğinin mevcut öğretim programı yaklaşımlarına göre daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Demirci ve Baş (2016) bir eylem araştırması yapmış, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin söz varlığı unsurlarını yazılı anlatımlarından elde edilen verilerle tespit etmeyi amaçlamıştır. Bunun yanı sıra kelime öğrenme stratejilerine uygun geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin mevcut söz varlığı kullanımları üzerinde yarattığı değişikliği

ortaya koymayı amaçlamıştır. Kelime öğrenme stratejileri kullanılarak 10 etkinlik geliştirilerek etkinlikler ders planlarına dönüştürülmüştür. Araştırmada öğrencilerin sürecin başında ve sonunda 4.535 kelimeye karşılık 5.579 kelime; 16 deyim karşılık 77 deyim ve 6 ikilemeye karşılık 51 ikilemeyi yazılı anlatımlarında kullanmışlardır. Buna ek olarak öğrenimi gerçekleştiren hedef kelimelerden 23 tanesini, deyimlerden 4 tanesini, ikilemelerden 5 tanesini öğrencilerin son test kompozisyon uygulamalarında kullandıkları ve üretici söz varlığına kattıkları gözlenmiştir.

Kurudayıoğlu ve Soysal (2016) çalışmasında, geçmişten günümüze ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarını öğrencilerin söz varlığını geliştirmesi bakımından incelenmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2015 yıllarına ait ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarını incelemiştir. Verileri doküman inceleme tekniği ile toplayarak içerik analizi ile çözümlemiştir. Her bir programın, bir önceki programa göre üstün nitelikler taşıdığı fakat olması gerektiği şekilde gelişim göstermediğini belirtmiştir. İlköğöl programlarında ortak bir söz varlığı listesi bulunması önerisinde bulunarak programlarda ilköğöl düzeyinde bir söz varlığı listesinin olmamasının bir eksiklik olduğunu belirtmiştir.

Metinnam ve Erdoğan (2016) ilköğöl 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığını, atasözleri ve deyimler bakımından geliştirmede bir yöntem olarak yaratıcı dramayı kullanmayı amaçlamıştır. 17 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmanın uygulamaları, 18 saat süren toplam 6 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada zayıf deneysel desenlerden, tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan başarı testinden ve nitel veri toplama aracı olarak öğrenci günlüklerinden veriler toplanmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz, nicel veriler Wilcoxon İşaretli-Sıralar Testi ile çözümlenmiştir. İlköğöl öğrencilerinin sözvarlığını deyimler ve atasözleri açısından geliştirmede yaratıcı dramının etkili bir öğretim yöntemi olduğu ifade edilmiştir.

Genç Ersoy (2017) çalışmasında, Türkçe dersinde oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretiminin ilköğöl öğrencilerinin söz varlığının gelişimine ve sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada ilköğöl 4. sınıfa devam eden 34 öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubunda oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi gerçekleştirilmişken ve kontrol grubunda öğretici merkezli sözcük öğretimi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla 68

ders saati deneysel uygulama sonrasında grupların sözcük öğrenme başarısı ön test ve son test ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık belirlenmiş, motivasyon bağlamında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada nitel veriler de çözümlenmiş ve deney grubu lehine sonuçlara ulaşılmıştır.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde söz varlığı alanında yapılan çalışmalarda AG uygulamalarına dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma AG teknolojisinin eğitim alanında kullanılmasına yönelik bir örnek teşkil etmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin söz varlığının deyimler açısından geliştirilmesinde AG uygulamalarının etkisini belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın, AG teknolojisinin eğitimde kullanımına yönelik bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

1.3. Amaç

Araştırmanın amacı, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerini geliştirmede artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkisinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranacaktır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları anlamlı farklılaşma göstermekte midir?

1.4. Önem

İnsanlar arasındaki etkileşim insanın ihtiyaçlarını karşılaması ve mutlu bir yaşam sürdürmesi için gereklidir. İnsanlar arasındaki etkileşim sürecini iletişim olarak ifade edebiliriz. İletişimde dil, çok kullandığımız yollardan biridir. “Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle, başla gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (dışavurum) vasıtamız dilimizdir (Banguoğlu, 1986, s.9)”. Bir milletin benliği dil ile yoğurulmaktadır. Kültüre ait tüm öğeler dil sayesinde vücut bulmakta ve kalıcı olmaktadır. Kültürü oluşturan tüm öğelerin oluşturulmasında, geliştirilmesinde ve yansıtılmasında dili harekete geçiren unsur söz varlığıdır. Dilin beslendiği kaynak olan kültür ne kadar zenginse o dile ve kültüre ait söz varlığı da o kadar zengin olacaktır.

Eğitimin her basamağında Türkçe dersinin temel kazanımlarından biri de öğrencilerin söz varlıklarını genişletmelerine rehber olmaktır. Dil dersi programları,

dilin dört temel boyutu olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarını geliştirmeye yönelik olarak hazırlanır. Bu dört temel alanın gelişmesi için de temel koşul şüphesiz söz varlığıdır. Söz varlığı zengin olan öğrenciler daha iyi iletişim kuracak ve gerek akademik gerek sosyal olarak daha hızlı gelişim göstereceklerdir. Böylece söz varlığı zengin olan birey, kendisini ve çevreyi daha iyi anlayacak, düşünme becerileri daha iyi gelişim gösterecek ve kendini gerçekleştirmeye daha yakın olacaktır.

İlkokul dönemi, çocukların ailelerinden kısmen ayrıldığı ve dış dünyaya yöneldiği ve çocuk için yaşamının önemli ölçüde farklılaştığı bir dönemdir. Çocuk artık sadece aile ortamındaki uyarıcılara maruz kalmaz, okul ortamında da farklı uyarıcılarla karşılaşır ve söz varlığı doğal bir şekilde gelişme gösterir. Okul ortamındaki uyarıcı zenginliği, söz varlığı için büyük önem taşır. Okuma becerisinin geliştiği bu dönemde çocuklar, yazılı kaynaklardan da söz varlığını geliştirme fırsatı bulur. Söz varlığının bileşenlerinden biri de deyimlerdir.

Deyimlerin gerçek anlamdan uzak oluşu, soyut anlam taşıması öğrencilerin deyimleri gerçek hayata yansıtma zorlaştırmaktadır. İlkokul çağındaki çocuğun bilişsel olarak bulunduğu dönem gereği öğrenme-öğretme materyallerinin öğrenilen konuyu somutlaştırması gerekmektedir. AG uygulamaları gerçek hayatta gözlemlenmesi zor ya da zaman alıcı durum, olay veya kavramların etkili ve ilgi çekici biçimde sunulmasına fırsat vermektedir. Buradan hareketle AG uygulamaları somut öğrenme ortamları yaratacağından bu araştırma sonuçlarının söz varlığı alanına deyimler boyutuyla teorik alanda, öğretmenler boyutuyla pratik alanda katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Teknoloji ile yoğun ortamlar içinde büyüyen 21.yüzyıl çocuklarının eğitiminde de teknoloji kullanmak gereklidir. Bu anlamda eğitimin çağa uyması ve geçmişe dayanması gerektiği söylenebilir. AG uygulamaları da somut işlemler dönemindeki çocuğa ihtiyaç duyduğu materyali sağlayabilecek ve geliştirilmeye hazır bir eğitim aracı olarak kullanılabilir. AG uygulamaları çocukların teknolojiye olan ilgisine dayanarak eğlendirerek öğrenmeyi sağlamaktadır. AG uygulamalarının sunduğu çok duyulu ortam öğrenmeyi daha etkili hale getirerek duyuşsal boyutta sağladığı merak ve heyecan duygularına bağlı olarak daha etkili ve somut öğrenme ortamları yaratmaktadır.

Bu araştırma, AG uygulamaları aracılığıyla söz varlığını geliştirmenin yanı sıra dil beceri alanları olan dinleme, konuşma, yazma beceri alanlarının kullanımını

sağlamıştır. Öğrencilerin birçok beceri alanına hitap etmesi bu araştırmanın önemli noktalarından biridir.

Araştırmada AG uygulamaları ile söz varlığı geliştirilirken 21. yüzyıl becerilerinden düşünme, problem çözme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık, üretkenlik ve sorumluluk becerilerinin geliştirilmesine örnek teşkil etmiştir.

Bu araştırmada öğrencilerin daha önce karşılaşmadıkları bir teknolojiyle tanışmaları sağlanmış, temel teknoloji kullanımı becerilerinin de gelişimi sağlanmıştır. Teknolojiyi genellikle hoş vakit geçirme amaçlı kullanan öğrencilere, bu vakti eğitim amaçlı da geçirebileceklerini göstermiştir.

Öğrencilerin teknolojiye olan ilgisinin AG uygulamaları aracılığıyla farklı bir boyut kazandırılması sağlanmış, bir alt öğrenme alanı ile bütünleştirilmiştir. Öğrenmenin etkili olmasının yanında öğrencilerin deyimlere olan ilgisini artırmıştır.

Bu araştırmanın, AG uygulamalarının eğitimde kullanımına yönelik olarak öğretmenlere bir örnek teşkil edeceği düşünülmektedir. Araştırmanın aynı zamanda, ilkokulda teknoloji kullanımı ve AG uygulamalarının kullanımına yönelik eğitimcileri cesaretlendireceği umulmaktadır.

Söz varlığı alanında hazırlanan tezlerde deyimlere yönelik yapılan çalışmaların sayıca oldukça az olduğu görülmüştür. Bu araştırma, AG ve deyim öğretiminde bir kesişme alanı oluşturarak söz varlığı çalışmalarına ve konu ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar söz konusudur:

1. Araştırma bulguları; 2017-2018 öğretim yılında Eskişehir ilindeki özel bir ilkokulun 2. sınıf öğrencilerinden elde edilen verilerle,
2. Millî Eğitim Bakanlığı 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (2016) "Sağlık, Spor ve Oyun" temasında bulunan deyimler ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada aşağıda belirtilen varsayımlar söz konusudur:

1. Deney ve kontrol grubunda kontrol edilemeyen değişkenlerin her iki grubu da benzer biçimde etkilediği,

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Sağlık, Spor ve Oyun” teması için hazırbulunuşluk düzeylerinin eşit olduğu varsayılmaktadır.

1.7. Tanımlar

Söz varlığı: Söz kavramının genişliği içinde dilde kelime ve kelime üstü birimler olan ikileme, deyim, atasözü vb. anlamlı dil birimlerinin oluşturduğu birikimin bütünüdür (Karadağ, 2013, s.8).

Deyim: Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir (TDK, 2017).

Artırılmış gerçeklik: Artırılmış gerçeklik, bilgisayar tarafından üretilen sanal görüntülerin fiziksel nesneleri üzerine gerçek zamanlı olarak yerleştirmesini sağlayan bir teknolojidir (Zhou, Duh ve Billingham, 2008, s.1).

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi ile bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Deseni

İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin söz varlığını, deyimler açısından geliştirmede AG uygulamaları kullanımının bir yöntem olarak etkisinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada nicel yöntemlerden deneme öncesi desenlerden statik grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Ön test-son test denkleştirilmemiş gruplu desen olarak bilinen bu desende hazır olan gruplar kullanılır. Deneklerin gruplara seçkisiz atanması ya da eşleştirilmesi söz konusu değildir. Gruplardan biri deney (D), biri kontrol (K) grubu olarak belirlenir. Grupların ölçülen niteliklerle ilgili başlangıç noktalarının bilinmesi, değişimin ölçülmesi ve test edilmesine olanak tanıdığından desenin kullanılabilirliği artmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu desenin simgesel görünümü Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Statik grup öntest-son test deseni

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D	O ₁	X	S ₁
K	O ₂		S ₂

Bu araştırmanın çıkış noktası; araştırmacının öğretmenlik tecrübesi esnasındaki gözlem ve çıkarımları ile meslektaş fikirleridir. İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı (2017) etkinliklerine ek olarak teknoloji tabanlı bir etkinliğin etkili olup olmadığını belirlenmek istenmiştir. Ayrıca araştırmacının deney grubu sınıf öğretmeni olması, uygulama için uygun bir ortam sağlamıştır. Bu amaçla araştırma deseni, statik grup ön test-son test deseni olarak seçilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Eskişehir ilindeki özel bir ilkokulda 2. sınıfta öğrenim gören 29 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda 15 öğrenci, kontrol grubunda 14 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmacının öğretmen oluşu, araştırmacının

görev yaptığı okulda her öğrencinin tabletinin olması ve kullanılacak AG uygulamasının öğrenci tabletlerine yüklenmesine yönelik destek personelin mevcut olması nedenleriyle uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirlenen okulda çalışmayı yürütmek ve veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli izinler alınmıştır (EK-1, EK-2, EK-3, EK-4). Uygun örnekleme; zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin anne eğitim bilgileri Tablo 2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin anne eğitim bilgileri

		f	%
Deney Grubu	Lise	5	33,3
	Lisans	7	46,7
	Lisansüstü	3	20,0
	Toplam	15	100,0
Kontrol Grubu	Lise	1	7,1
	Lisans	9	64,3
	Lisansüstü	4	28,6
	Toplam	14	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin baba eğitim bilgileri Tablo 2.3’te gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin baba eğitim bilgileri

		f	%
Deney grubu	Lise	1	6,7
	Lisans	14	93,3
	Toplam	15	100,0
Kontrol grubu	Lisans	5	35,7
	Lisansüstü	9	64,3
	Toplam	14	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin ailelerin ekonomik durumları Tablo 2.4'te verilmiştir.

Tablo 2.4. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin ekonomik durumlar

		f	%
Deney grubu	5.001- 10.000 TL arası	7	46,7
	10.000 TL'den fazla	8	53,3
	Toplam	15	100,0
Kontrol Grubu	5.001-10.000 TL arası	3	21,4
	10.000 TL'den fazla	11	78,6
	Toplam	14	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin evlerinde bulunan bilgisayar/tablet sayıları Tablo 2.5'te verilmiştir.

Tablo 2.5. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin evdeki bilgisayar/tablet sayıları

		f	%
Deney grubu	1 adet	4	26,7
	2 adet	7	46,7
	3 adet	3	20,0
	4 adet	1	6,7
	Toplam	15	100,0
Kontrol Grubu	1 adet	4	28,6
	2 adet	8	57,1
	3 adet	1	7,1
	4 adet	1	7,1
	Toplam	14	100,0

Tablo 2.2, Tablo 2.3, Tablo 2.4 ve Tablo 2.5'te verilen bilgiler çalışma grubu hakkında fikir edilmesi ve çalışma grubunun tanıtılması açısından önem taşımaktadır. Tablo 2.2'ye göre öğrencilerin anne eğitim durumları ele alındığında deney grubu öğrencilerinin 5'i lise, 7'si lisans, 3'ü lisansüstü mezunu iken; kontrol grubu öğrencilerinin 1'i lise, 9'u lisans, 4'ü lisansüstü mezunudur. Tablo 2.3'e göre

öğrencilerin baba eğitim durumları ele alındığında deney grubu öğrencilerinin 1'i lise, 14'ü lisans mezunu iken; kontrol grubu öğrencilerinin 5'i lisans 9'u lisansüstü mezunudur. Buradan hareketle kontrol grubunun anne ve baba eğitim durumlarının deney grubuna göre daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Tablo 2.4'e göre ailenin ekonomik durumu ele alındığında deney grubu öğrencilerinin 7'si iyi, 8'i çok iyi ekonomik durumdayken; kontrol grubu öğrencilerinin 3'ü iyi, 11'i çok iyi ekonomik durumdadır. Buradan hareketle kontrol grubu öğrenci ailelerinin ekonomik durumları deney grubuna göre daha yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Tablo 2.5'e göre öğrencilerin evdeki bilgisayar/tablet sayıları ele alındığında deney grubunda 1 adet olan 4 kişi, 2 adet olan 7 kişi, 3 adet ve daha fazla bilgisayar/tableti olan 4 kişi iken; kontrol grubunda 1 adet olan 4 kişi, 2 adet olan 8 kişi, 3 adet ve daha fazla bilgisayar/tableti olan 2 kişidir. Buradan hareketle deney grubu öğrencilerinin evinde kontrol grubuna göre daha fazla bilgisayar/tablet bulunduğu söylenebilir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin 9'u kız, 6'sı erkek; kontrol grubu öğrencilerinin 7'si kız, 8'i erkektir.

2.3. DeneySEL Süreç

Ön test uygulamasının ardından, deney grubu için 21 Mayıs 2018 tarihinde deneySEL işlem uygulanmaya başlanmıştır. Tablo 2.6'da araştırmanın süreçleri tarihsel olarak verilmiştir.

Tablo 2.6. DeneySEL süreç uygulaması

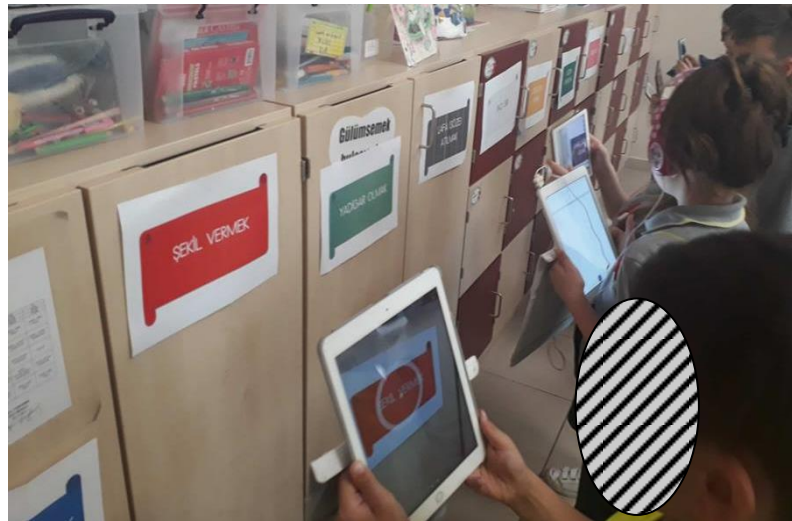
Ön test	Öğrenci Görevlendirme	Ürün sergileme	Son test
14 Mayıs 2018	15-18 Mayıs 2018	21 Mayıs-1 Haziran 2018	2 Haziran 2018

Tablo 2.6'da da verildiği gibi, 14 Mayıs 2018 tarihinde ön test uygulanmıştır. Araştırmacı, deney grubunun uygulayıcısıdır. Kontrol grubunun sınıf öğretmeninden de uygulama izni alınmıştır. Belirlenen deyimlere göre öğrenciler, görevlendirildikleri deyme uygun diyaloglar hazırlamışlardır. Sonrasında bu diyalogları parmak kuklalar ile canlandırmışlar ve bu canlandırmalar görüntü kaydına alınmıştır. Canlandırmalar, deyim anlamının doğru bir şekilde sunulması ve AG uygulamasında kullanılması amacıyla planlanmıştır. Canlandırmalar, yalnızca 2 ya da 3 kişilik gruplar ile

gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin AG uygulamasını kullanarak deyimlerin anlamına uygun kullanımına erişebilmeleri amacıyla canlandırma ve görüntü kayıtları gerçekleştirilmiştir. Görüntü kayıtları, AG uygulaması ile araştırmacı tarafından hazırlanan, deyimlerin yazılı olduğu görsellere gömülmüştür. Her canlandırma sonrasında sınıfa görseller asılmış ve öğrenciler bu görselleri kullanarak AG uygulaması aracılığıyla tüm serbest zamanlarında, görselin içerisindeki gömülü videoya erişim sağlamışlardır. Bu süreçte hem teknolojiyi kullanmışlar hem de deyimlerin anlamına uygun kullanımını ilgi çekici şekilde tekrar tekrar gözlemleme fırsatı bulmuşlardır. 2 Haziran 2018 tarihinde son testin uygulanması ile uygulama sonlanmıştır. Görsel 2.1, Görsel 2.2 ve Görsel 2.3'te uygulama sürecine ilişkin görseller verilmiştir.



Görsel 2.1. Deney grubu uygulama sürecinden örnekler 1



Görsel 2.2. Deney grubu uygulama sürecinden örnekler 2



Görsel 2.3. Deney grubu uygulama sürecinden örnekler 3

Görsel 2.1’de öğrenciler tabletlerindeki AG uygulaması aracılığıyla, belirlenen deyimleri içeren görüntü kayıtlarına ulaşmaktadırlar. Görsel 2.2’de öğrenci, AG uygulaması ile deyim yazılı olduğu görseli tablet ekranında görüntülemektedir. Görsel 2.3’te ise ilgili görüntü kaydına ulaşım sağlamıştır.

Asılan görsele AG uygulaması aracılığıyla gömülen canlandırmaların çekimi yapılırken öğrenciler parmak kukla kullanmışlardır. AG uygulamasıyla görüntü kayıtlarının görsele gömülmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Türkçe dersinde araştırma yapılmasına karar verilen “Sağlık, Spor ve Oyun” temasında bulunan deyimlere yönelik, öğrencilerin saptanmış olan hedeflere ne düzeyde ulaşabildiklerini belirlemek amacıyla formlar geliştirilmiştir. Bu araştırmada veri toplama araçları olarak eşleştirme, boşluk doldurma ve cümle kurma formları kullanılmıştır. Formların geliştirilmesinde kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurulmuştur. Formlar; uygulama öncesinde ön test, uygulama bitiminde son test olarak kullanılmıştır. Veli Bilgi Edinme Formu ise araştırma sorularına kaynak teşkil etmesi açısından öğrencinin; anne-babasının eğitim düzeyi, ailesinin ekonomik durumu, evindeki bilgisayar/tablet sayısı ve günlük kullanım süresini öğrenme amacıyla kullanılmıştır. Bu testlere ve forma ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Deyimler-eşleştirme formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda (EK-5), belirlenen deyimler ve karşısında bu deyimlerin anlamları karışık olarak verilmiştir. Öğrencinin her bir deyim anlama bulup eşleştirmesi beklenmiştir. Formun puanlanması ise her bir doğru eşleştirme için 1, boş bırakma veya yanlış eşleştirme için 0 puan verilmiştir. Öğrenciler, formdan minimum 0, maksimum 10 puan alabilmektedir.

2.4.2. Deyimler- boşluk doldurma formu

Deyimler- Boşluk Doldurma Formu (EK-6) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Oluşturulan paragraflarda belirlenen deyimlerin anlamca uygun şekilde yerleşebileceği boşluklar verilmiştir. Paragrafların her birine boş bırakılan yere verilen deyimlerden uygun olanını yerleştirmeleri beklenmiştir. Formun puanlanması; her bir doğru eşleştirme için 1, boş bırakma veya yanlış eşleştirme için 0 puan şeklinde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler; formdan minimum 0, maksimum 10 puan alabilmektedir.

2.4.3. Deyimler-cümle kurma formu

Deyimler- Cümle Kurma Formu'nda (EK-7) öğrencilerin verilen deyimlerden her biri için anlamlı bir cümle kurmaları beklenmiştir. Öğrenciler deyim anlama uygun cümleler kurulmuşsa 1, deyim anlama uygun cümleler kurulmamışsa veya boş bırakılmışsa 0 puan almışlardır. Öğrenciler; formdan minimum 0, maksimum 10 puan alabilmektedir. Ayrıca bu formdan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir.

Öğrenciler formları bütünsel biçimde, art arda yanıtlamışlardır. Her formda belirlenen her deyimle ilgili bir soru bulunmaktadır. Formların puanlaması da uygulamasında olduğu gibi bütünsel biçimde yapılmıştır.

2.4.4. Veli bilgi edinme formu

Veli Bilgi Edinme Formu (EK-8) ile velilerden çalışma grubunu tanıtmak amacı ile ilgili bilgi toplanmıştır. Öğrencilerin anne-babanın eğitim düzeyi, ailenin ekonomik durumu, evdeki bilgisayar/tablet sayısına ilişkin bilgiler Tablo 2.2, Tablo 2.3, Tablo 2.4 ve Tablo 2.5'te verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Ön test ve son test olarak uygulanan Deyimler-Eşleştirme Formu, Deyimler-Boşluk Doldurma Formu ve Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndan elde edilen veriler bilgisayara aktarılmıştır. Formlarda onar soru bulunmaktadır. Doğru yapılan her soruya 1 puan verilmiştir. Değerlendirmeler 10 puan üzerinden yapılmıştır. Formlarda deyimlerin hem anlam bilgisi hem de cümle içerisinde uygun şekilde kullanımına yönelik sorular bulunmaktadır. Ayrıca araştırma sonucunun desteklenmesi ve veri çeşitlemesi yapmak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Deney grubunun Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar içerik analizi yöntemi ile incelenerek öğrencilerin deyimleri öğrenme düzeylerindeki gelişimin ortaya konması amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının elde edilmesinden sonra, grupların ortalama puanları ve diğer betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için normallik analizi yapılmıştır. Grup büyüklüğü 50'den küçük olduğundan Shapiro-Wilk Normallik Testi ile normallik incelemeleri yapılmıştır. Büyüköztürk (2017), hesaplanan p-değerinin $p < .05$ 'den küçük çıkması durumunda, puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma gösterdiği şeklinde yorumlanacağını ve bu durumda "normallik" varsayımını gerektiren istatistiklerin kullanılmaması gerektiğini belirtmiştir. Normallik analizi tabloları ve sonuçları Tablo 2.7'de verilmiştir.

Tablo 2.7. Deney grubuna ilişkin verilerin Shapiro-Wilk Normallik Testi analiz sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Ön test	,891	15	,070
Son test	,906	15	,117

Tablo 2.7'de deney grubundan elde edilen verilerin Shapiro-Wilk Normallik Testi analiz sonuçları verilmiştir. Bu bulgulara göre ön test ve son test puanlarına ilişkin kullanılacak istatistiklerde normallik varsayımı gerektiren istatistiklerin kullanılması gerekmektedir ($p > .05$).

Tablo 2.8'de kontrol grubundan elde edilen verilerin Shapiro-Wilk Normallik Testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 2.8. Kontrol grubuna ilişkin verilerin Shapiro-Wilk Normallik Testi analiz sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
Ön test	,971	14	,894
Son test	,878	14	,055

Tablo 2.8'e göre ön test ve son test puanlarına ilişkin kullanılacak istatistiklerde normallik varsayımı gerektiren istatistiklerin kullanılması gerekmektedir ($p > .05$).

Bu sebeple parametrik testlerden Karışık Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA Testi kullanılmıştır. Toplanan verilerin kodlanması ve istatistiksel çözümler SPSS 24 paket programı ile yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, çalışma grubunda yer alan öğrencilere ve velilere uygulanan test ve formlardan alınan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada “Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları farklılaşma göstermekte midir?” sorusuna cevap arandığı ifade edilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin Deyimler-Eşleştirme Formu, Deyimler-Boşluk Doldurma Formu ve Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndan aldıkları ön test puanları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Deney grubu öğrencilerinin ön testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları

	Deyimler-Eşleştirme Formu			Deyimler-Boşluk Doldurma Formu			Deyimler-Cümle Kurma Formu		
	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş
Ayşe	5	1	4	7	3	0	3	5	2
Sevgi	10	0	0	6	3	1	6	4	0
Fatma	5	4	1	1	8	1	3	7	0
Melek	9	1	0	9	0	1	8	2	0
Ayten	2	0	8	3	2	5	2	1	7
Gül	2	0	8	3	7	0	3	1	6
Ahmet	3	0	7	3	1	6	5	0	0
Mehmet	5	0	5	4	0	6	3	1	6
Aysun	1	1	8	1	1	8	3	0	7
Veli	1	1	8	2	8	0	3	7	0
Cihan	5	2	3	6	3	1	3	1	6
Selim	3	2	5	5	5	0	3	6	1
Nuray	7	3	0	7	2	1	0	1	9
Emre	5	1	4	2	0	8	4	4	2
Merve	5	3	2	4	6	0	3	1	6

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi ön test Deyimler-Eşleştirme Formu’nda en yüksek puanları Sevgi takma adlı öğrenci tam puan ve Melek takma adlı öğrenci 9 puan alarak elde etmiştir. En düşük puanları ise 1 puan ile Aysun ve Veli takma adlı öğrenciler almıştır. Deyimler-Boşluk Doldurma Formu’nda en yüksek puanları 9 puan ile Melek, 7 puan ile Ayşe ve Nuray takma adlı öğrenciler elde etmiştir. En düşük puanları ise 1 puan ile Fatma ve Aysun takma adlı öğrenciler almıştır. Deyimler-Cümle Kurma Formu’nda en yüksek puanları 8 puan ile Melek ve 6 puan ile Sevgi takma adlı

öğrenciler elde etmiştir. En düşük puanları ise puan alamayarak Nuray takma adlı öğrenci ve 2 puan alarak Ayten takma adlı öğrenci elde etmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin Deyimler-Eşleştirme Formu, Deyimler-Boşluk Doldurma Formu ve Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndan aldıkları son test puanları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Deney grubu öğrencilerinin son testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları

	Deyimler-Eşleştirme Formu			Deyimler-Boşluk Doldurma Formu			Deyimler-Cümle Kurma Formu		
	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş
Ayşe	10	0	0	10	0	0	7	3	0
Sevgi	8	1	1	10	0	0	10	0	0
Fatma	10	0	0	5	0	5	6	4	0
Melek	10	0	0	10	0	0	10	0	0
Ayten	8	1	1	9	1	0	10	0	0
Gül	8	2	0	10	0	0	6	1	3
Ahmet	10	0	0	10	0	0	9	1	0
Mehmet	8	1	1	10	0	0	8	2	0
Aysun	10	0	0	10	0	0	9	1	0
Veli	10	0	0	10	0	0	9	1	0
Cihan	8	2	0	10	0	0	9	1	0
Selim	8	1	1	3	7	0	10	0	0
Nuray	10	0	0	10	0	0	10	0	0
Emre	7	0	3	9	1	0	9	1	0
Merve	8	2	0	10	0	0	7	3	0

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi son test Deyimler-Eşleştirme Formu'nda en yüksek puanları Ayşe, Fatma, Melek, Ahmet, Aysun, Veli ve Nuray takma adlı öğrenciler tam puan alarak elde etmiştir. En düşük puanı ise 7 puan ile Emre takma adlı öğrenci almıştır. Deyimler-Boşluk Doldurma Formu'nda en yüksek puanları tam puan alarak Ayşe, Sevgi, Melek, Gül, Ahmet, Mehmet, Aysun, Veli, Cihan, Nuray ve Merve takma adlı öğrenciler elde etmiştir. En düşük puanları ise 3 puan ile Selim ve 5 puan ile Fatma takma adlı öğrenciler almıştır. Deyimler-Cümle Kurma Formu'nda en yüksek puanları ise tam puan alarak Sevgi, Melek, Ayten, Selim ve Nuray takma adlı öğrenciler elde etmiştir. En düşük puanları ise 6 puan ile Gül takma adlı öğrenci ve 7 puan alarak Ayşe takma adlı öğrenciler elde etmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Deyimler-Eşleştirme Formu, Deyimler-Boşluk Doldurma Formu ve Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndan aldıkları ön test puanları Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları

	Deyimler-Eşleştirme Formu			Deyimler-Boşluk Doldurma Formu			Deyimler-Cümle Kurma Formu		
	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş
Sema	5	5	0	9	1	0	6	4	0
Yusuf	5	5	0	5	0	5	4	6	0
Serap	4	6	0	4	2	4	3	5	2
Veli	5	4	1	3	7	0	3	3	4
Ceren	1	6	3	3	7	0	4	5	1
Damla	5	5	0	5	0	5	6	3	1
Selin	7	3	0	5	0	5	5	4	1
Hacer	10	0	0	6	0	4	6	2	2
Ali	7	0	3	7	0	3	4	2	4
Hasan	7	1	2	7	1	2	2	4	4
Alper	5	0	5	4	2	4	6	0	4
Esra	8	2	0	7	1	2	10	0	0
Yiğit	6	1	3	3	0	7	2	0	0
Cemil	4	4	2	6	1	3	4	3	3

Tablo 3.3'te görüldüğü gibi ön test Deyimler-Eşleştirme Formu'nda en yüksek puanları Hacer takma adlı öğrenci tam puan ve Esra takma adlı öğrenci 8 puan alarak elde etmiştir. En düşük puanları ise 1 puan ile Ceren takma adlı öğrenci almıştır. Deyimler-Boşluk Doldurma Formu'nda en yüksek puanları 9 puan ile Sema, 7 puan ile Ali ve Hasan takma adlı öğrenciler elde etmiştir. En düşük puanları ise 3 puan ile Veli, Ceren ve Yiğit takma adlı öğrenciler almıştır. Deyimler-Cümle Kurma Formu'nda en yüksek puanı tam puan ile Esra takma adlı öğrenci elde etmiştir. En düşük puanları ise 2 puan ile Hasan ve Yiğit takma adlı öğrenciler elde etmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Deyimler-Eşleştirme Formu, Deyimler-Boşluk Doldurma Formu ve Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndan aldıkları son test puanları Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. Kontrol grubu öğrencilerinin son testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları

	Deyimler-Eşleştirme Formu			Deyimler-Boşluk Doldurma Formu			Deyimler-Cümle Kurma Formu		
	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş	Doğru	Yanlış	Boş
Sema	8	2	0	8	2	0	7	2	1
Yusuf	5	2	3	5	0	5	5	0	5
Serap	4	6	0	4	0	6	4	3	3
Veli	5	3	2	4	6	0	4	5	1
Ceren	5	4	1	3	4	3	4	4	2
Damla	3	7	0	10	0	0	3	0	7
Selin	5	5	0	6	0	4	6	3	1
Hacer	10	0	0	10	0	0	8	2	0

Tablo 3.4. (Devam) *Kontrol grubu öğrencilerinin son testte verdikleri doğru, yanlış ve boş cevap sayıları*

Ali	7	0	3	8	0	2	3	5	2
Hasan	7	0	3	9	1	0	7	1	2
Alper	6	0	4	4	2	4	3	2	5
Esra	7	2	1	10	0	0	10	0	0
Yiğit	4	4	2	4	4	2	3	3	4
Cemil	6	3	1	5	1	4	3	3	4

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi son test Deyimler-Eşleştirme Formu'nda en yüksek puanları tam puan olarak Hacer ve 8 puan ile Sema takma adlı öğrenciler elde etmiştir. En düşük puanı ise 3 puan ile Damla ve 4 puan ile Yiğit takma adlı öğrenci almıştır. Deyimler-Boşluk Doldurma Formu'nda en yüksek puanları tam puan olarak Damla, Hacer ve Esra takma adlı öğrenciler elde etmiştir. En düşük puanları ise 3 puan ile Ceren ve 4 puan ile Serap, Veli, Alper ve Yiğit takma adlı öğrenciler almıştır. Deyimler-Cümle Kurma Formu'nda en yüksek puanları ise tam puan ile Esra ve 8 puan ile Hacer takma adlı öğrenciler elde etmiştir. En düşük puanları ise 3 puan ile Damla, Ali, Alper, Yiğit ve Cemil takma adlı öğrenciler elde etmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.5'te verilmiştir.

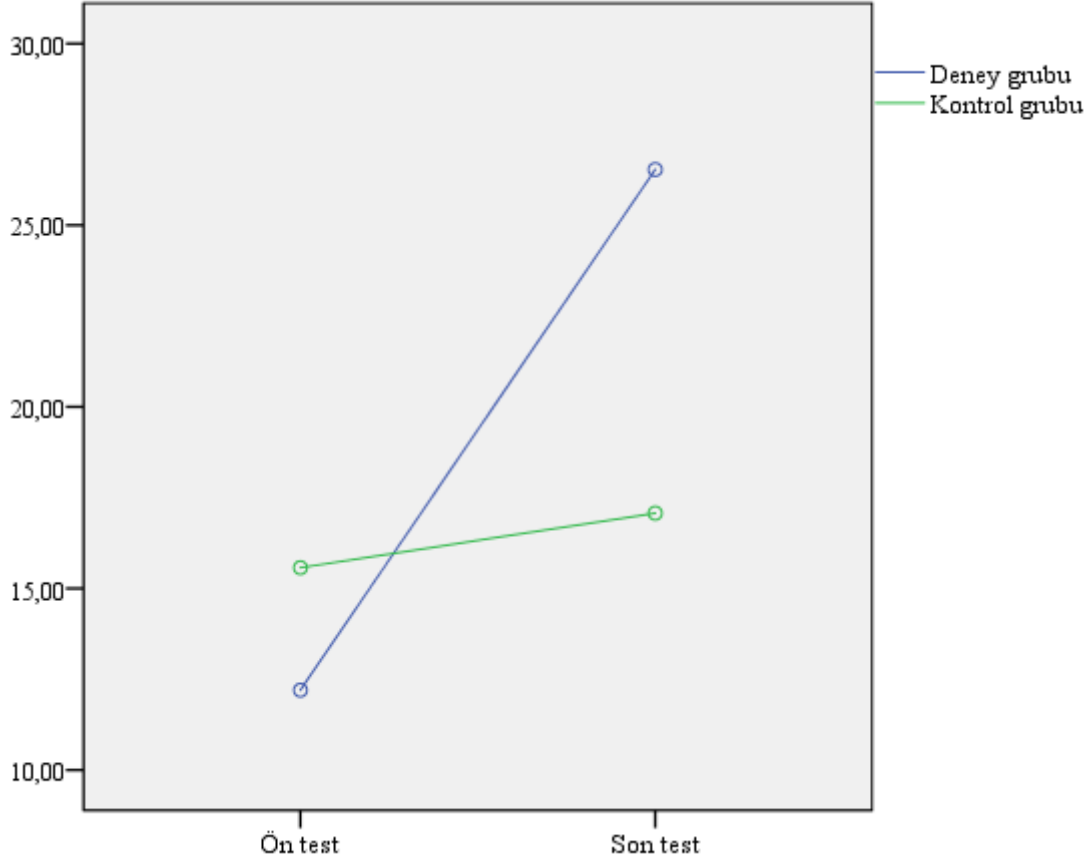
Tablo 3.5. *Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri*

	Grup	$\bar{X}$	S	N
Ön test	Deney grubu	12,2000	5,67199	15
	Kontrol	15,5714	4,66928	14
	Grubu			
	Toplam	13,8276	5,39887	29
Son test	Deney Grubu	26,5333	2,89992	15
	Kontrol	17,0714	5,92860	14
	Grubu			
	Toplam	21,9655	6,60888	29

Tablo 3.5'te görüldüğü üzere, AG uygulaması ile deyim öğretimi gerçekleştirilen deney grubunun deney öncesi Deyimler-Eşleştirme Formu, Deyimler-Boşluk Doldurma Formu ve Deyimler-Cümle Kurma Formu ortalama puanı 12.20 iken, bu değer deney sonrasında 26.53 olmuştur. AG uygulaması kullanmadan deyim öğretimi

gerçekleştirilen kontrol grubunun deney öncesi ortalama puanı 15.57 iken, bu değer son testte 17.07'dir. Buna göre her iki grubun son test puanlarında bir artış gözlemlendiği söylenebilir.

Ön testten son teste deney ve kontrol grup ortalama puanlarındaki değişim Şekil 3.1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama puanları

Şekil 3.1'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanları, ön test puanlarına göre daha yüksektir. Deneysel işleme maruz kalan deney grubu öğrencileri ile deneysel işlemin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Deney ve kontrol gruplarının öntest- son test puanlarının ANOVA sonuçları

VaryansınKaynağı	KT	sd	KO	F	p
Deneklerarası	1176.380	28			
Grup (Birey/Grup)	134.306	1	134.306	3.480	.073
Hata	1042.074	27	38.595		

Tablo 3.6. (Devam) *Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları*

Denekleriçi	1770.411	29			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	907.687	1	907.687	91.990	.000
Grup*Ölçüm	596.307	1	596.307	60.433	.000
Hata	266.417	27	9.867		
Toplam	2946.791	57			

Tablo 3.6'ya göre AG uygulamaları ile deyim öğretimi gerçekleştirilen deney grubu test puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur [$F_{(1,27)} = 60.433$, $p < .001$]. Bu anlamlı farklılık, farklı işlem gruplarında olmaktan kaynaklanmaktadır. Bu bulgu, AG uygulamaları ile gerçekleştirilen deyim öğretiminin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Deyimler-Eşleştirme Formu, Deyimler-Boşluk Doldurma Formu ve Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndan elde edilen puanlarda deney öncesine göre daha fazla öğrenme düzeyine ulaşan AG uygulamaları ile gerçekleştirilen deyim öğretiminin, AG uygulamaları kullanılmayan öğretime göre, öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmada daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada, araştırmacının ilgi odağı sadece farklı uygulamalar gerçekleştirilen iki ayrı grubun öğrenme düzeylerini artırmadaki etkililiğini test etmek olduğu için, grup ve ölçüm temel etki testlerinin sonuçları yorumlanmamıştır.

3.2. Deyimler-Cümle Kurma Formu'nun Değerlendirilmesinden Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Cümle kurma etkinlikleri, öğretimi gerçekleştiren deyim öğrenciler tarafından tam anlamıyla öğrenilerek hayata geçirilip geçirilmediğini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Deyimler-Cümle Kurma Formu'nun değerlendirilmesi, deney grubu öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerindeki değişimi sergilemesi ve araştırma sonucunu desteklemesi açısından önem taşımaktadır. Bu formda, belirlenen on adet deyim ve deyimlerin altında uygun boşluklar verilmiş ve öğrencilerden deyimleri anlamına uygun şekilde kullanmaları beklenmiştir. Formun değerlendirilmesi sonucu deney grubundaki öğrencilerin formdaki on adet soruya ilişkin puanlar analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.7'de verilmiştir.

Tablo 3.7. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	2	13,3
Doğru cevap	13	86,7
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki birinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Doğru cevap	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki birinci soruda öğrencilerden “midesi bulanmak” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.7 ve Tablo 3.8'de görüldüğü gibi öğrencilerin genellikle doğru cevap verdiği görülmektedir. Bu deyim, günlük hayatta çok sık kullanılması, bu sonucun elde edilmesini sağlamış olabilir. Ön testte öğrencilerin %13,3'ü soruya yanlış cevap vermiştir. Yanlış cevaplar deyim cümle içerisinde kullanılmamasından kaynaklanmıştır ve yanlış cevaplayan öğrenciler “*Elif'in burnuna kötü bir koku geldi.*” şeklinde deyim anlamını çağrıştıran açıklamalar yapmışlardır. Ön testten son teste verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte “*Bugün çok midem bulandı.*” şeklinde cevaplar çoğunlukta iken son testte “*Çöpün kokusu midemi bulandırdı.*” şeklinde çöp örneğini kullanarak yapılan cevaplandırmalar çoğunlukta dır. Aysun takma adlı öğrencinin bu soruya son testte verdiği “*Ağzın açık yemek yerken çok midem bulanıyor.*” şeklindeki cümlesi en çok dikkat çeken ve farklılaşan cevaptır. AG uygulaması aracılığıyla öğrencilerin erişim sağladıkları

görüntü kaydında da çöp örneği kullanılmıştır. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyimın anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyimı öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği görölmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	4	26,7
Doğru cevap	4	26,7
Boş	7	46,7
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'nda ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'nda ikinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Doğru cevap	14	93,3
Boş	1	6,7
Toplam	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki ikinci soruda öğrencilerden “aldırış etmemek” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.9 ve Tablo 3.10'da görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %26,7'den %93,3'e çıkmıştır. Boş ve yanlış cevapların sayısı ise gözle görülür şekilde azalmıştır. Bu durum ön testten son teste öğrencilerin deyimın anlamına ve kullanımına ilişkin fikirlerinin oluştuğı şeklinde yorumlanabilir. Yanlış cevaplar, deyimın cümle içerisinde kullanılmamasının yanı sıra ön testte “*Bugün arkadaşım aldırış etti.*”, “*Ayşe artık sana aldırış edeceğim.*” cevapları gibi deyimın

yapısında bulunan olumsuzluk ekinin atılması şeklinde verilmiştir. Ön testten son teste verilen cevaplar karşılaştırıldığında ön testte “*Arkadaşıma aldırış etmedim.*”, “*O aldırış etmedi.*” şeklinde doğru cevaplar verilmiştir. Bu cümleler anlam ve yapı bakımından doğru cümleler olsa da deyimın anlamına ilişkin öğrenci bilgisinin tam anlamıyla yorumlanamadığı cevaplardır. Son testte ise aldırış etmemek deyimini, bir kişi veya bir davranışla birlikte cümle içinde kullanmışlardır. “*Bugün benimle dalga geçtiler ama ben onlara aldırış etmedim.*”, “*Onun dediğine aldırış etmedim.*” şeklinde daha nitelikli cevaplar verilmiştir. AG uygulaması aracılığıyla öğrencilerin erişim sağladıkları görüntü kaydında da alay içeren söze aldırış etmeme örneği kullanılmıştır. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyimın anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyimı öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki üçüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki üçüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	9	26,7
Doğru cevap	2	13,3
Boş	9	60,0
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki üçüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki üçüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	1	6,7
Doğru cevap	14	93,3
Toplam	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki üçüncü soruda öğrencilerden “yadigâr olmak” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.11 ve Tablo 3.12’de görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %13,3’ten %93,3’e çıkmıştır. Boş ve yanlış cevapların sayısı ise önemli ölçüde şekilde azalmıştır. Bu durum ön testten son teste öğrencilerin deyim anlamına ve kullanımına ilişkin fikirlerinin oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Ön testte Sevgi ve Selim takma adlı öğrenciler “*Anneannem “Bu hırka benden sana yadigâr olsun.” dedi*” ve “*Portekiz’e gittim. Futbolcu bana formasını verdi ve “Sana yadigâr olsun.” dedi.*” doğru cevaplarını vermişlerdir. Ön testte verilen yanlış cevaplar ise deyim kullanılmadığı ve deyimle ilgisi olmayan cümlelerin yanı sıra “*Baba çok yadigâr bir insansın.*” şeklinde yanlış anlamda kullanma şeklinde verilmiştir. Son testte “*Bu çok güzel bir hatıra, senden bana yadigâr oldu.*”, “*Bu toka sana yadigâr olsun.*”, “*Cem buradan taşınacak. Topumu ona yadigâr olsun diye verdim.*” şeklinde deyim anlamına ve yapısına uygun doğru cevaplar verilmiştir. Son testte doğru cevapların sayısında önemli ölçüde artış görülmüştür. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyim anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyim öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dördüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.13’te verilmiştir.

Tablo 3.13. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dördüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	5	33,3
Doğru cevap	3	20,0
Boş	7	46,7
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dördüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dördüncü soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	6	40,0
Doğru cevap	9	60,0
Toplam	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dördüncü soruda öğrencilerden “boynunu bükme” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.13 ve Tablo 3.14'te görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %20'den %60'a çıkmıştır. Boş ve yanlış cevapların sayısı ise önemli ölçüde azalmıştır. Bu deyim öğrencilere gerçek anlamda boyun bükme hareketini çağrıştırmaması, diğer deyimlere göre anlamını kavramalarını zorlaştırmış olabilir. Ön testte Melek takma adlı öğrencinin “*Kimse onunla oynamadı, boynu büküldü.*” şeklinde verdiği cevap deyim anlamının doğru kullanımı açısından dikkat çekmektedir. Ön testte yanlış cevaplar gerçek anlamda boyun bükme hareketini çağrıştırarak “*Dün çok boynumu büktüm.*”, “*Kızım, tablete bakarken boynunu bükme!*” şeklinde verilmiştir. Son testte “*Çok çaresiz bir durumda kaldım, boynum büküldü.*”, “*Bu kedi aç kaldığı için boynunu büktü.*”, “*Dersin sonundaki soruyu çözemedim, boynum büküldü.*” şeklinde acındırıcı, çaresiz bir durumda kalındığına yönelik cevaplar vermişlerdir. Yanlış cevaplar ise ön testte olduğu gibi gerçek anlamda kullanımının yanı sıra cümle içinde kullanmayıp deyim anlamını yazma şeklinde verilmiştir. Cümle içinde kullanmayan öğrenciler deyim anlamını doğru yazmış fakat cümle kurmadıkları için puan alamamışlardır. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyim anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyim öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki beşinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki beşinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	4	26,7
Doğru cevap	4	26,7
Boş	7	46,7
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki beşinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.16'da verilmiştir.

Tablo 3.16. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki beşinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	1	6,7
Doğru cevap	14	93,3
Toplam	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki beşinci soruda öğrencilerden “şekil vermek” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.15 ve Tablo 3.16'da görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %26,7'den %93,3'e çıkmıştır. Boş ve yanlış cevapların sayısı ise önemli ölçüde azalmıştır. Ön testte “*Kinetik kuma şekil verdim.*”, “*Oyun hamuruna şekil verelim.*”, “*Kurabiyelere şekil verdim.*” şeklinde doğru cevaplar verilmiştir. Ön test ve son testte yanlış cevaplar “*Arabama şekil verdim.*” örneğindeki gibi deyim anlamına uygun olmayan kullanımı şeklinde verilmiştir. Son testte doğru cevaplar genellikle, AG uygulaması aracılığıyla öğrencilerin erişim sağladıkları görüntü kaydında da geçen, saç şekil verme şeklinde verilmiştir. “*Okula gelmeden saçıma şekil verdim.*”, “*Ben senin saçına şekil verebilir miyim?*”, “*Arkadaşımla hamura şekil verdik.*” şeklindeki doğru cevaplar, deyim doğru anlamda kullanılması bakımından dikkat çekmektedir. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen

deyimin anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyimi öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki altıncı soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki altıncı soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	4	26,7
Doğru cevap	7	46,7
Boş	4	26,7
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki altıncı soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.18'de verilmiştir.

Tablo 3.18. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki altıncı soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Doğru cevap	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki altıncı soruda öğrencilerden “şekil vermek” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.17 ve Tablo 3.18'de görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %46,7'den %100'e çıkmıştır. Ön testte “*Arkadaşım bir şey söylüyordu, ben de lafa atıldım.*”, “*Annem konuşurken ben lafa atıldım.*”, “*Eliş, lütfen lafa atılma.*” şeklinde doğru cevaplar dikkat çekmektedir. Yanlış cevaplar ise, “lafa atlamak” şeklinde kullanımın yanı sıra sadece deyimi çekimleyerek deyim bilgisine yönelik fikir vermeyen “*Lafa atıldım.*” şeklinde verilmiştir. Son testte tüm öğrenciler deyimi anlamına ve yapısına uygun kullanmışlardır. Aysun takma adlı öğrencinin “*Biz burada konuşuyoruz, lafa atılma.*”, Veli takma adlı öğrencinin “*Erdem konuşurken*

Gülçin birden lafa atıldı.”, Nuray takma adlı öğrencinin “*Ben öğretmenimle konuşurken Ayşe lafa atıldı.*” cümleleri deyimın anlamına ve yapısına uygun kullanımına yönelik çarpıcı örneklerdir. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyimın anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyimı öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiğı şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki yedinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu ’ndaki yedinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	4	26,7
Doğru cevap	6	40,0
Boş	5	33,3
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki yedinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.20’de verilmiştir.

Tablo 3.20. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu ’ndaki yedinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	2	13,3
Doğru cevap	12	80,0
Boş	1	6,7
Toplam	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki yedinci soruda öğrencilerden “çekidüzen vermek” deyimının anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.19 ve Tablo 3.20’de görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %40’tan %80’e çıkmıştır. Boş ve yanlış cevapların sayısı ise önemli ölçüde azalmıştır. Ön testte “*Kızım, şu odana bir çekidüzen ver.*”, “*Düştüm ama*

kalkıp kendime çekidüzen verdim.” cevapları dikkat çekmektedir. Ön testte verilen yanlış cevaplar deyim’in cümlede kullanılmamasının yanı sıra “düzenlemek” şeklinde kullanılarak verilmiştir. Son testte ise “*Ali, sıranın altına çekidüzen ver.*”, “*Sevgi kıyafetlerine çekidüzen verdi.*”, “*Derslerinin iyi olması için kendine çekidüzen vermelisin.*” şeklinde verilen doğru cevaplar dikkat çekmektedir. Son testte verilen yanlış cevaplar ise “*Derse çekidüzen verdim.*” örneğindeki gibi anlama uygun olmayan, düzgün duruma getirme yetkisi olmayan kişi tarafından yapılması veya “*Ali çok yaramazdı, öğretmen ona çekidüzen.*” örneğindeki gibi yarım bırakılmasının yanı sıra düzeltilmesi tek kişi tarafından yapılmayan, birden çok etkenin rol oynadığı durumlar şeklinde verilmiştir. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyim’in anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyim’i öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki sekizinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki sekizinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	7	46,7
Doğru cevap	1	6,7
Boş	7	46,7
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki sekizinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu’ndaki sekizinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	4	26,7
Doğru cevap	10	66,7

Tablo 3.22. (Devam) *Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki sekizinci soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

Boş	1	6,7
Toplam	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki sekizinci soruda öğrencilerden “sesi kesilmek” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.21 ve Tablo 3.22’de görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %6,7’den %66,7’ye çıkmıştır. Boş ve yanlış cevapların sayısı ise önemli ölçüde azalmıştır. Bu deyim öğrencilere gerçek anlamda sesin kesilmesini, hiç ses çıkaramamayı çağrıştırdığı için diğer deyimlere göre anlamını kavramalarını zorlaştırmış olabilir. Ön testte Melek takma isimli öğrencinin verdiği “*Korkudan sesim kesildi.*” doğru cevabı dikkat çekmektedir. Yanlış cevaplar ise, deyim gerçek anlamda yorumlanarak hiç ses çıkaramama, sesin kısılması anlamında “*Anne sesim kesildi.*” şeklinde kullanılmasının yanı sıra sadece deymi çekimleyerek deyim bilgisine yönelik fikir vermeyen “*Sesim kesildi.*” şeklinde verilmiştir. Son testte ise Mehmet takma adlı öğrencinin “*Annem haberi duyduğunda sesi kesildi.*” cümlesi, Sevgi takma adlı öğrencinin “*Partideyken ünlü biri birden karşıma çıktı, sesim kesildi.*” cümlesi, Ayten takma adlı öğrencinin “*Öğretmen ödevleri yazmaya başlayınca herkesin sesi kesildi.*” cümlesi çarpıcı örneklerdir. Öğrencilerin ön testten son teste kurdukları cümlelerin niteliğinde artış görülmektedir. Son testte verilen yanlış cevaplar ise, deyim gerçek anlamda yorumlanarak hiç ses çıkarmama, susma veya sesin kısılması şeklinde yanlış anlamda kullanılarak verilmiştir. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyim anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deymi öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dokuzuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.23’te verilmiştir.

Tablo 3.23. *Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dokuzuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

	f	%
Yanlış cevap	4	26,7

Tablo 3.23. (Devam) *Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dokuzuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

Doğru cevap	8	53,3
Boş	3	20,0
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dokuzuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3.24. *Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dokuzuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri*

	f	%
Yanlış cevap	3	20,0
Doğru cevap	12	80,0
Toplam	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki dokuzuncu soruda öğrencilerden “gözden kaybolmak” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.23 ve Tablo 3.24'te görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %53,3'ten %80'e çıkmıştır. Boş ve yanlış cevapların sayısı ise önemli ölçüde azalmıştır. Ön testte doğru cevaplar genellikle “*Kardeşim aniden gözden kayboldu.*” örneğindeki gibi farklı öğrenciler tarafından farklı kişilerin gözden kaybolması, ortadan çekilmesi şeklinde verilmiştir. Aysun takma isimli öğrencinin “*Elif “Ben arkadaşıma bakıp geliyorum.” dedi. Selin “Tamam” dedi. Elif geldiğinde Selin’e “Elif gözden kayboldu.” dedi.*” diyalogu çarpıcı bir örnektir. Son testte “*Kara kedi birden gözden kayboldu.*” örneğindeki gibi farklı öğrenciler tarafından farklı kişilerin gözden kaybolması, ortadan çekilmesi şeklinde cümleler kurulmasının yanı sıra Sevgi takma adlı öğrencinin “*Aaa! Sevilay nerede? Aniden gözden kayboldu.*” cümlesi, Cihan takma adlı öğrencinin “*Arkadaşım bana bir şey söylüyordu, ondan sonra gözden kayboldu.*” cümleleri dikkat çekmektedir. Ön test ve son testte yanlış cevaplar ise deyim cümle içinde kullanılmaması veya anlamının yazılması şeklinde verilmiştir. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyim anlamını

kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyimini öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki onuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.25. Deney grubu öğrencilerinin ön testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki onuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	3	20,0
Doğru cevap	4	26,7
Boş	8	53,3
Toplam	15	100,0

Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki onuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.26'da verilmiştir.

Tablo 3.26. Deney grubu öğrencilerinin son testte Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki onuncu soruya verdikleri cevaplara ilişkin frekans ve yüzde değerleri

	f	%
Yanlış cevap	1	6,7
Doğru cevap	14	93,3
Toplam	15	100,0

Deyimler-Cümle Kurma Formu'ndaki onuncu soruda öğrencilerden “inci gibi” deyiminin anlamını göz önünde bulundurarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, Tablo 3.25 ve Tablo 3.26'da görüldüğü gibi doğru cevapların oranı %26,7'den %93,3'e çıkmıştır. Boş ve yanlış cevapların sayısı ise önemli ölçüde azalmıştır. Ön testte doğru cevaplar “Çocuk inci gibi yazıyormuş.”, “Dişlerin inci gibi, hep böyle fırçala. Olur mu?” şeklinde verilmiştir. Yanlış cevaplar ise, “Pırlantası inci gibi parlıyordu.” şeklinde deyimın gerçek anlamla yorumlanarak deniz hayvanlarının içerisinde oluşan süs tanesini kastetme şeklinde verilmiştir. Son testte ise doğru cevaplar AG uygulaması aracılığıyla öğrencilerin erişim sağladıkları

görüntü kaydındaki gibi “*Doktor dişlerimin inci gibi olduğunu söyledi.*” şeklinde verilmiştir. Öğrenciler inci gibi deyimini kullanmak için diş sözcüğünü kullanmışlardır. Emre takma adlı öğrencinin “*Ne güzel, inci gibi yazın var!*” örneği son testte diğer öğrenci cevaplarından farklılaşmıştır. Son testteki yanlış cevap ise, deyim cümle içinde kullanılmaması şeklinde verilmiştir. Buradan hareketle AG uygulamasının; öğrencilerin belirlenen deyim anlamını kavramalarına, daha nitelikli cümleler kurmalarına ve dolayısıyla deyim öğrenme düzeylerine olumlu etki ettiği şeklinde yorumlanabilir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında “Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları farklılaşma göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmişken, kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. AG uygulamaları, ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerinin geliştirilmesinde olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Elde edilen bu sonuç; Chiang, Yang ve Hwang (2014), Çakır, Solak ve Tan (2015), Estapa ve Nadolny (2015), Ersoy, Duman ve Öncü (2016), Küçük (2015), Özarslan (2013), Sırakaya (2015), Solak ve Çakır (2015), Şahin (2017), Ting-Chia Hsu (2017), Tosik Gün ve Atasoy (2017), Korucu, Gençtürk ve Sezer (2016), Çevik vd. (2017) ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalar, öğrenme ve başarıyı sağlamada AG uygulamalarının anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte alanyazında AG uygulamalarının öğrenme veya başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığına ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır (İbili, 2013; Yılmaz 2016). Alanyazındaki bu farklılığın nedeni araştırmaların farklı disiplinlerde uygulanmasından kaynaklanabilir. Ayrıca farklı sınıf düzeylerinde gerçekleşmiş olmasına da bağlanabilir. Sonuç olarak AG uygulamalarının eğitim-öğretimde kullanımının öğrenme ve başarı üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu belirten araştırmaların çoğunlukta olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretimi gerçekleştiren deyimlerin öğrenciler tarafından tam anlamıyla öğrenilerek hayata geçirilip geçirilmediğinin belirlenmesi için Deyimler-Cümle Kurma Formu’nda öğrencilerden deyimleri anlamına uygun şekilde cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Araştırma sonucunun desteklemesi açısından öğrencilerin Deyimler-Cümle Kurma Formu’na verdiği cevaplar değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi ile karşılaştırıldığında uygulama sonrasında öğrencilerin doğru cevap sayısı artış göstermiş, boş ve yanlış cevap sayılarının önemli ölçüde azaldığı belirlenmiştir. Ön testte doğru cevap veren öğrenciler ise, son testte deyimlerin anlamına yönelik daha nitelikli cümleler kurmuştur. AG uygulamaları, öğrencilerin deyimleri öğrenme düzeylerine olumlu yönde etki etmiştir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Araştırmada ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin söz varlığını deyimler açısından geliştirmede artırılmış gerçeklik uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretiminde söz varlığının diğer bileşenleri olan sözcükler, ikilemeler, atasözleri, kalıplaşmış sözler vb. somutlaştırılması ve öğrenmenin kalıcı hale getirilmesi için AG uygulamaları kullanılabilir.
- Uygulama sürecinde AG programının kurulumundan kaynaklı aksaklıklar yaşanmıştır. Belirlenen resimlerin içine gömülen videolar bazı öğrencilerin ekranına yansımamıştır. AG uygulamasının kullanımı esnasında yaşanan aksaklıkları en aza indirmek için uygulama kurulumu araştırmacı tarafından yapılabilir.
- Uygulama sürecinde AG uygulamasıyla izlenen videolar, tüm öğrenciler tarafından aynı anda izlendiği için videodaki konuşmalar anlaşılamamıştır. Uygulama devamında da istendiği gibi videoları izlerken öğrencilerden kulaklık kullanmaları istenebilir.

4.2.2. Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Uygulama Eskişehir ilinde bir özel okulda gerçekleştirilmiştir. Farklı sosyoekonomik düzeydeki devlet okullarında çalışma yapılabilir.
- Çalışma, ilkokul 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde ve daha fazla katılımcı ile çalışılabilir.
- Uygulama hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri de alınarak araştırmaya nitel boyut katılabilir.
- AG uygulamalarının diğer disiplinlerde kullanılabilirliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Söz varlığının geliştirilmesi için farklı teknolojilerin etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abdüsselam, M. S. (2014). *Artırılmış gerçeklik ortamı kullanılarak fizik dersi manyetizma konusunda öğretim materyalinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Abdüsselam, M. (2016). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: 11. Sınıf manyetizma konusu örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(1), 59-74.
- Akkuş, İ. (2016). *Bilgisayar destekli teknik resim dersinde artırılmış gerçeklik uygulamalarının makine mühendisliği öğrencilerinin akademik başarısına ve uzamsal yeteneklerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksan, D. (2002), *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2004), *Türkçenin sözcük varlığı*. (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksoy, Ö. A. (1981). *Atasözleri sözlüğü*. Ankara: Tdk Yayıncılık.
- Aksoy, Ö. A. (1993). *Deyimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Atasoy, B., Tosik Gün, E. ve Kocaman-Karoğlu, A. (2017). İlköğretim öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına karşı tutumlarının ve güdülenme durumlarının belirlenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 435-448.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Teleoperators And Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., and Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133-149.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Barsom, E. Z., Graafland, M., and Schijven, M. P. (2016). Systematic review on the effectiveness of augmented reality applications in medical training. *Surgical endoscopy*, 30(10), 4174-4183.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Calp, M. (2010). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chang, G., Morreale, P., and Medicherla, P. (2010). Applications of augmented reality systems in education. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 3, 1380-1385.
- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H., and Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Educational Technology & Society*, 17(4), 352–365.
- Çakıcıoğlu, E. (2014). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İstanbul: Akvaryum Yayınevi.
- Çakır, R., Solak, E. ve Tan, S. S. (2015). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 45-58.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, G., Yılmaz, R. M., Göktaş, Y. ve Gülcü, A. (2017). Okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklikle İngilizce kelime öğrenme. *Journal Of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(2), 50-57.
- Dağlı, A. (2007). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S. ve Sinan, A. T. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlam yapıları üzerine öğrencilerin özyeterlik algıları. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2), 683-702.
- Demirci, S. ve Baş, B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 215-235.
- Di Serio, Á., Ibáñez, M. B., and Kloos, C. D. (2013). Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course. *Computers & Education*, 68, 586-596.
- Dunleavy, M., and Dede, C. (2014). Augmented reality teaching and learning. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen and M. J. Bishop (Eds.), *The handbook of research*

- for educational communications and technology (pp. 735-745). New York: Springer.
- Elçin, Ş. (1986). *Halk edebiyatına giriş*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Ersoy, H., Duman, E., and Öncü, S. (2016). Motivation and success with augmented reality: An experimental study. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Estapa, A., and Nadolny, L. (2015). The effect of an augmented reality enhanced mathematics lesson on student achievement and motivation. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 16(3), 40-48.
- Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülcan, F. (2010). *Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gün, E. T. ve Atasoy, B. (2017). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 31-51.
- Hsu, T. C. (2017). Effects of gender and different augmented reality learning systems on English vocabulary learning of elementary school students. *Universal Access in the Information Society*, 1(11), 315-325. Doi: 10.1007/s10209-017-0593-1
- Huang, T. C., Chan, C. C., and Chou, Y. W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers & Education*, 96, 72-82.
- Hwang, G.-J., Wu, P.-H., Chen, C.-C., and Tu, N.-T. (2016). Effects of an augmented reality-based educational game on students' learning achievements and attitudes in real-world observations. *Interactive Learning Environments*, 24(8), 1895-1906, Doi:10.1080/10494820.2015.1057747.
- İbili, E. (2013). *Geometri dersi için artırılmış gerçeklik materyallerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İbili, E. ve Şahin, S. (2015). Geometri öğretiminde artırılmış gerçeklik kullanımının öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilgisayar öz-yeterlilik algılarına

- etkisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 332-350.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Klopfer, E., and Squire, K. (2008). Environmental Detectives—the development of an augmented reality platform for environmental simulations. *Educational Technology Research and Development*, 56(2), 203-228.
- Korucu, A. T., Gençtürk, T. ve Sezer, C. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *18.Akademik Bilişim Kongresi* 'nde sunulan bildiri. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Kuşçu, H. (2016). *Altın atasözleri ve deyimler sözlüğü*. (36. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Küçük, S., Yılmaz, R. M. ve Göktaş, Y. (2014). İngilizce öğreniminde artırılmış gerçeklik: öğrencilerin başarı, tutum ve bilişsel yük düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 393-404.
- Küçük, S. (2015). *Mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğreniminin tıp öğrencilerinin akademik başarıları ile bilişsel yüklerine etkisi ve öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.

- Lüle Mert, E. (2009). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözvarlığı belirleme çalışmalarının önemi ve “deyim” kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2), 83-93.
- Metinnam, Ö. ve Erdoğan, T. (2016). İlkokul öğrencilerinin sözvarlığını geliştirmede yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(2), 65-82.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *İlkokul Türkçe 2 ders kitabı öğrenci çalışma kitabı 3. kitap*. Ankara: Dikey Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara.
- Onbaşılı, Ü. İ. (2018). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarına ve fen motivasyonlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 320-337. Doi: 10.12984/eged.390018
- Özaşar, S. (2016). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. İstanbul: B&T Yayınları.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özarslan, Y. (2011). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi. 5. *International Computer & Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011)*. Elâzığ: Fırat Üniversitesi.
- Özarslan, Y. (2013). *Genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmiş öğrenme materyallerinin öğrenen başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbek, F. (2018). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde artırılmış gerçeklik uygulamasının öğrencilerin başarı ve motivasyonlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özşahin, H., Uluçay, M., Yetim, R. ve Gökçen, İ. (t.y.). *Atasözleri deyimler ve özdeyişler*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84-94.

- Pilancı, H. (2014). 7-9 yaş arasındaki Türk çocuklarında kelime çağrışımını etkileyen sosyoekonomik değişkenler. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (68), 183-208.
- Richard, E., Billaudeau, V., Richard, P., and Gaudin, G. (2007). Augmented reality for rehabilitation of cognitive disabled children: A preliminary study. 2007 *Virtual Rehabilitation*, 102-108. Doi: 10.1109/ICVR.2007.4362148
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sırakaya, M. (2015). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanılgıları ve derse katılımlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Singhal, S., Bagga, S., Goyal, P., and Saxena, V. (2012). Augmented chemistry: Interactive education system. *International Journal of Computer Applications*, 49(15), 1-5.
- Solak, E. ve Çakır, R. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. *Journal of Educators Online*, 12(2), 50-72.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63-80.
- Şahin, D. (2017). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tosik Gün, E., and Atasoy, B. (2017). The effects of augmented reality on elementary school students' spatial ability and academic achievement. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 32-51.
- Varışoğlu, B., Şeref, I., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, (41), 226-242.
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., and Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.

- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1).
İnternette 10.11.2017'de <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101/100> adresinden
alınmıştır.
- Yıldız, H. E. (2017). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Konya: Karatay Yayınları.
- Yılmaz, R. M. (2016). Educational magic toys developed with augmented reality
technology for early childhood education. *Computers in Human Behavior*. 54,
240-248.
- Yılmaz, Z. A. ve Batdı, V. (2016). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimle
bütünleştirilmesinin meta-analitik ve tematik karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve
bilim*, 41(188), 273-289.
- Zhou, F., Duh, H. B. L., and Billinghurst, M. (2008). Trends in augmented reality
tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. *2008 7th
IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality*, 193-202.
- http-1:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a4aa3f66e2b40.67594373 (Erişim Tarihi: 1.1.2018)
- http-2:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a4aa3fe4cfb49.60135135 (Erişim Tarihi: 30.12.2017)

EKLER

EK-1. Veri Toplama İzin Belgesi

T.C ESKİŞEHİR VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü	
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Seda ŞAHİN
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İlkokulu
Araştırmanın Konusu	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmede Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Etkisi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Deyimler-Eşleştirme Başarı Testi, Deyimler-Boşluk Başarı Testi, Deyimler-Cümle Kurma Başarı Testi,
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 sayılı genelgesi gereğince 2017-2018 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :
KOMİSYON	
20/06/2018	
Komisyon Başkanı	Üye
Barış HANCI	Kadriye KILIÇ
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	Öğretmen
Üye	Üye
Ömer GARAN	E. Sema DOĞANER
Öğretmen	Öğretmen

EK-2. Öğretmen İzin Formu

ÖĞRETMEN İZİN FORMU

Değerli Öğretmen,

10.5.2018

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve sizin bir katılımcı olarak haklarınızı tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu form Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Söz Varlığına Etkisinin belirlenmesini amaçlayan yüksek lisans tez çalışması araştırmasına katılımınız için sizden onay almak için tarafımdan hazırlanmıştır. Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırmada, ilkökul 2. sınıf öğrencilerine belirlenen deyimlerin Artırılmış Gerçeklik uygulamaları yoluyla öğretilmesinin etkili olup olmadığının ortaya konması amaçlamaktadır. Araştırmada ikinci sınıf öğrencilerine herhangi farklı fiziksel, psikolojik vb. bir uygulama yapılmayacaktır. Sadece belirlenen deyimlerin öğretilmesinde artırılmış gerçeklik uygulamasına yer verilecek ve uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere kalem kağıda dayalı başarı testleri uygulanacaktır. Bu testler ön test ve son test ölçümleri için kullanılacaktır. Bu araştırmada sınıfınızdan elde edilen verilerden başka hiçbir araştırmada yararlanılmayacak, siz ve öğrencilerinizin ismi araştırmada kullanılmayacaktır. Ayrıca siz ve öğrencileriniz istediğiniz zaman araştırmadan çekilme hakkınızı kullanabilirsiniz.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya gönüllü olarak katıldığınıza ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Beni bu konuya ilişkin bilgi almak amacıyla aşağıdaki numaradan dilediğiniz zaman arayabilirsiniz. Bu formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu

Sınıf Öğretmeni

Seda ŞAHİN

Tel

E-posta: seda_sahin@anadolu.edu.tr

İmza

EK-3. Veli Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

__ / __ / __

Sayın Veli,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Yüksek Lisans öğrencisiyim. Aynı zamanda [] Koleji 2-A şubesinde sınıf öğretmeni olarak çalışıyorum.

Bu form Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Söz Varlığına Etkisinin belirlenmesini amaçlayan yüksek lisans tez çalışması araştırmasına çocuğunuzun katılabilmesi için sizden onay almak için tarafımdan hazırlamıştır. Öncelikle yapacağım bu çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır.

Bu araştırma Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve [] Kolejinin kurumsal izni ile gerçekleştirilecektir. Araştırmada, ilkokul 2. sınıf öğrencilerine belirlenen deyimlerin Artırılmış Gerçeklik uygulamaları yoluyla öğretilmesinin etkili olup olmadığının ortaya konması amaçlamaktadır. Araştırmada ikinci sınıf öğrencilerine herhangi farklı fiziksel, psikolojik vb. bir uygulama yapılmayacaktır. Sadece belirlenen deyimlerin öğretilmesinde artırılmış gerçeklik uygulamasına yer verilecek ve uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilere kalem kâğıda dayalı formlar uygulanacaktır. Bu testler ön test ve son test ölçümler için kullanılacaktır. Velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmama gönüllü olarak katılımının ve formları uygulamasının araştırmaya katkısı olacağı inancındayım. **Çocuğunuzu istediğiniz zaman araştırmadan çekebileceğinizi de belirtmek isterim.**

Bu testlerin sonuçları çocuğunuzun ve sizin isteğiniz doğrultusunda veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilebilecektir. **Araştırma sonucunda öğrencinizin ismi/kişisel bilgileri kesinlikle kullanılmayacaktır.**

Bu formu okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu formu okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırma Sorumlusu

Öğrenci Velisi

Seda şAHİN

Ad-Soyad

Tel: 05.....

İmza:

E-posta: seda_sahin@anadolu.edu.tr

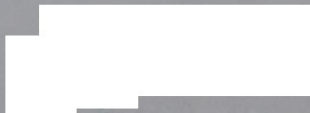
EK-4. Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 09.05.2018	Protokol No: 54585	Tarih: 31.05.2018
--------------------------------	--------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmede Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Ali ERSOY
TEZ YAZARI:	Seda ŞAHİN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

 Prof.Dr. Coskun BAYRAK (Başkan/Eğitim Fak.)	
 Prof.Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof.Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof.Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof.Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof.Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-5. Deyimler- Eşleştirme Formu

DEYİMLER- EŞLEŞTİRME FORMU

Öğrenci No:

Sevgili öğrenciler,

Bu eşleştirme formu, yüksek lisans tez araştırması kapsamında hazırlanmıştır.

Aşağıda 10 adet deyim ve karşısında bu deyimlerin anlamları karışık olarak verilmiştir.

Verilen deyimleri ve anlamlarını dikkatlice okuduktan sonra deyim ile anlamlarını

çizgiler çizerek eşleştiriniz. Bütün soruları cevaplayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

SEDA ŞAHİN

Yadigâr olmak
İnci gibi
Sesi kesilmek
Lafa atılmak
Boynunu bükmek
Aldırış etmemek
Midesi bulanmak
Şekil vermek
Çekidüzen vermek
Gözden kaybolmak

Belirli bir biçime girmesini sağlamak, biçimlendirmek, şekillendirmek.
Bir şey söylemeyerek susmak.
Ortadan çekilmek veya görünmez olmak, kaybolmak.
Hatıra olarak kalmak.
Düzgün duruma getirmek, düzeltmek.
Küçük, temiz, güzel ve düzgün.
Kusacak gibi olmak; iğrenmek, tiksirmek.
Bir konu konuşulurken birden araya girip konuşmaya başlamak.
Acındırıcı, çaresiz bir durumda kalmak.
İlgi göstermemek, ilgilenmemek, ilgisiz kalmak.

EK-6. Deyimler- Boşluk Doldurma Formu

DEYİMLER- BOŞLUK DOLDURMA FORMU

Öğrenci No:

Sevgili öğrenciler,

Bu boşluk doldurma formu, yüksek lisans tez araştırması kapsamında hazırlanmıştır.

Aşağıdaki kutucuk içerisinde verilen 10 adet deyiimi dikkatlice okuyunuz. Aşağıda bulunan paragraflardan her birinde boş bırakılan yere kutucuk içerisinde verilen deyimlerden uygun olanını yerleştiriniz. Bütün soruları cevaplayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

SEDA ŞAHİN

Yadigâr olmak

İnci gibi

Sesi kesilmek

Lafa atılmak

Boynunu bükmek

Aldırış etmemek

Midesi bulanmak

Şekil vermek

Çekidüzen vermek

Gözden kaybolmak

- Melisa annesiyle çarşıya çıkmıştı. Annesi ile yürürken Elif Teyze ile karşılaştı. Annesi ve Elif Teyze konuşurken Melisa birden Annesi Melisa’yı uyardı:
—Güzel kızım, insanların konuşmalarını bölmemelisin.
- Babası Ali’ye sürpriz yapmış, taraftarı olduğu takımın maçına bilet almıştı. Yarın yola çıkacaklardı. Maç çok güzel geçti ve rakip takım yenildi. Gideceklerini zannetmişken babası Ali’ye bir sürpriz daha olduğunu söyledi. Ali en sevdiği futbolcu ile tanıştı ve futbolcu Ali’ye formasını verdi. Futbolcu “Bu forma benden sana.....” dedi.
- Okula sağlık görevlileri geldi ve kişisel temizlik hakkında öğrencileri bilgilendirdi. Sağlık görevlilerinden biri dişlerinizin olması için dişlerinizi günde en az 2 kere fırçalamamız gerektiğini söyledi.

- Ahmet anaokuluna gidiyordu. Oyun hamuru ile oynamaktan çok zevk alıyordu. Minik arabalar yapıyor ve sonrasında onlarla oynuyordu. Minicik elleriyle arabalarının tekerleklerine, aynalarına özenle Sonunda herkes arabasını çok beğeniyor ve Ahmet kendisiyle gurur duyuyordu.
- Sokakta yaşayan sevimli, beyaz kedi çok acıkmıştı. Yemek aramak için dolaşıp duruyordu ama bir türlü olmuyordu. Bir ağacın altında iki kedi, önlerine koyulmuş tabaktan süt içiyorlardı. Kedi ,çaresizdi. Onu gören kediler sanki onu anlamışlardı. Hemen ona yer açtılar ve birlikte karınlarını doyurdular.
- Mehmet yorgun argın okuldan eve geldi. Ne çok yorulmuştu. Biraz dinlenmeliyim diye düşündü. Saatler ilerliyordu ama Mehmet ödevlerini yapmamıştı. Sanki ödevi yokmuş gibi davranıyordu. Annesi onu ödevlerini yapması için uyardı. Mehmet annesinin söylediklerine Saat çok geç olmuş ve Mehmet'in uykusu gelmişti. Mehmet sorumluluğunu yerine getirmediği için üzüldü ama artık çok geçti.

- Aslı, törende şiir okuyacaktı. Heyecanını saklayamıyor, eli ayağı titriyordu. Sahneye çıkacakken birden kendini yerde buldu ama hemen ayağa kalktı. Kendine ve sahneye yürümeye devam etti. Şiiri çok güzel okudu. Aslı herkesin beğenisini topladı.

- Anne köpek, yavrularıyla gezmeye çıkmıştı. Bahar gelmişken yavruları kırlarda doya doya oynasın istiyordu. Hava çok güzeldi. Anne köpek, yavrularıyla kovalamaca oynarken bir anda en küçük yavrusu Her yeri aradı ama bir türlü yavrusunu bulamıyordu. Umutsuzluğa kapıldığı anda yavrusunun sesini duydu ve yanına gitti. Yavru köpek kelebeğin peşine takılmış ve uzaklaşmıştı. Neyse ki kelebek onu geri getirmişti.

- Cemil Bey misafiri çok seviyordu. Bugün de evine misafirler geldi. Evde herkes sohbet ediyor, eğleniyordu. Cemil Bey şarkılar söylüyor, misafirler de ona eşlik ediyordu. Birden kapı çaldı ve herkesin Cemil Bey sessizlik içinde kapıyı açtı. Cemil Bey gülümsedi:

— Ne güzel! Bir misafirimiz daha var.

- Zeynep ve ailesi seyahate gidiyorlardı. Bu uzun bir yolculuktu. Birden arabanın içini çok kötü bir koku sardı. Zeynep bu kokudan çok rahatsız oldu, Zeynep ailesine bu kokunun nereden geldiğini sordu. Annesi ona “Dünyayı kirletiyoruz kızım.” dedi. Zeynep camdan baktığında her yerde çöp olduğunu gördü.

EK-7. Deyimler- Cümle Kurma Formu

DEYİMLER- CÜMLE KURMA FORMU

Öğrenci No:

Sevgili öğrenciler,

Bu cümle kurma formu, yüksek lisans tez araştırması kapsamında hazırlanmıştır.

Aşağıdaki kutularda 10 adet deyim bulunmaktadır. Verilen deyimleri dikkatlice okuduktan sonra anlamlarını göz önünde bulundurarak bir cümle içerisinde kullanınız.

Bütün soruları cevaplayınız.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

SEDA ŞAHİN

Midesi bulanmak

.....
.....

Aldırış etmemek

.....
.....

Yadigâr olmak

.....
.....

Boynunu bükme

.....
.....

Şekil vermek

.....
.....

Lafa atılmak

.....
.....

Çekidüzen vermek

.....
.....

Sesi kesilmek

.....
.....

Gözden kaybolmak

.....
.....

İnci gibi

.....
.....

EK-8. Veli Bilgi Edinme Formu

VELİ BİLGİ EDİNME FORMU

Bu form yüksek lisans tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda kişisel bilgileriniz/isminiz kesinlikle kullanılmayacaktır.

Annenin Eğitim Düzeyi			
Babanın Eğitim Düzeyi			
Aylık Ortalama Gelir	5.000 TL'den az ve 5.000 TL		
	5.001-10.000 TL arası		
	10.001 TL 'den fazla		
Evdeki Bilgisayar ve Tablet Sayısı			
Öğrencinin Bilgisayar ve Tableti Ortalama Günlük Kullanım Süresi			