10. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE BAŞ HARFLER YÖNTEMİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Şafak AYAN
201109208

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Vildan KATMER BAYRAKLI

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2023

10. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE BAŞ HARFLER YÖNTEMİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Şafak AYAN
201109208
ORCID: 0009-0008-6212-4603

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Vildan KATMER BAYRAKLI

İstanbul
T.C. Maltepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Şubat, 2023



JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI

Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

TEŞEKKÜR

Danışmanım olduğu için her gün kendimi şanslı hissettiğim çalışmamın başından sonuna kadar kıymetli zamanını ayırarak daima güven verip desteğini esirgemeyen nerede tıkansam ya da çıkmaza düşsem imdadıma yetişen; sabrı, kıymetli görüşleri ve hoşgörüsüyle tezimi kendi tezi gibi sahiplenen her daim ulaşabilme konforunu bana sağlayan sayın danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Vildan KATMER BAYRAKLI'ya; özellikle araştırmamın nitel kısmında desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Feyzi KAYSİ ve Doç. Dr. Ş. Erhan BAĞCI Hocalarıma; araştırmamın uygulama kısmında büyük özveri ile çalışan Sayın meslektaşlarım Öğrt. Burcu KOLAY ve Öğrt. Rukayya TAN Hocalarıma ve çalışmama dahil olmayı kabul edip çalışmamın ortaya çıkmasında büyük rol oynayan sevgili öğrencilerime teşekkür ederim.

Eğitimim ve nihayetinde tez sürecim boyunca sabırlarını ve desteklerini esirgemeyen Annem, Babam ve en büyük övgüyü hak eden, beni her koşulda destekleyen, varlığıyla tüm güçleri aştığım sevgili Eşime ve Kızıma sonsuz teşekkür ederim.

Şafak AYAN

Şubat, 2023

ÖZET

10. SINIF TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI DERSİNDE BAŞ HARFLER YÖNTEMİ KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ

Şafak Ayan
Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Vildan Katmer Bayraklı
Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2023

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersinde Baş Harfler Yönteminin (Akrostiş/Akronyum) uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkililiğini incelemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden Açıklayıcı Desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış; nitel kısmında ise katılımcılarından bazılarının sürece yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir devlet lisesinin 10. sınıfına devam eden 80 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılardan 40 öğrenci deney grubunu oluştururken 40 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın nicel verileri araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testleri ile nitel verileri ise araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu yardımıyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem belirlenirken ulaşım, idarecilerin araştırmaya izin vermesi ve öğretmenlerin araştırmaya karşı tutumları göz önüne alınmıştır. Araştırma sürecinde Baş Harfler Yöntemiyle ders işleyecek 10. sınıf TDE öğretmeni gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verileri SPSS 26.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kendi aralarındaki yapılan analizlerde bağımlı t-testi, gruplar arası yapılan analizlerde ise bağımsız t-testi uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi ile çözümlenip yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda Baş Harfler Yönteminin 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrencilerin akademik başarısına olumlu yönde etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin Baş Harfler Yöntemini faydalı ve eğlenceli buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ders işlenişinde Baş Harfler Yöntemini de dikkate alarak planlamalar yapmaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bellek Destekleyici Stratejiler, Baş Harfler Yöntemi, Akrostiş, Akronyum, Türk Dili ve Edebiyatı

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING THE EMBEDDED LETTER STRATEGIES IN 10TH GRADE TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE COURSE ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT

Şafak Ayan
Master's Thesis
Department of Education Sciences
Education Administration And Supervision Program
Thesis Advisor: Dr. Vildan Katmer Bayraklı
Maltepe University Graduate School, 2023

The aim of this research is to examine the effectiveness of the implementation of the Acrostics Mnemonic Method (Acrostic/Acronym) in the 10th grade Turkish Language and Literature (TLL) course on students' academic achievement in secondary education. In the research, Explanatory Design, one of the mixed method designs, was used. In the quantitative part of the study, the experimental and control group quasi-experimental design was used; in the qualitative part, some of the participants' opinions on the process were taken. The participants of the study were 80 students in the 10th grade of a state high school located in Sultanbeyli district, Istanbul, during the first semester of the 2022-2023 academic year. 40 students formed the experimental group while the other 40 students formed the control group.

The quantitative data of the research were obtained with the help of the achievement tests prepared by the researcher and the qualitative data were obtained with the help of the interview form prepared by the researcher according to the expert opinions. The convenience sampling method was used in the determination of the participants of the study. While determining this method, transportation, administrators' permission to research, and teachers' attitudes toward research were considered. During the research process, the 10th grade TLL teachers, who used Acrostics Mnemonic Method, were determined on a voluntary basis. The quantitative data of the research were analyzed with SPSS 26.0 software package. The dependent t-test was applied in the analysis made between the experimental and control groups, and the independent t-test was used in the

analysis made between the groups. The qualitative data obtained from the research were analyzed and interpreted using content analysis methods.

As a result of the research, it was concluded that the Acrostics Mnemonic Method had a positive effect on the academic success of the students in the 10th grade Turkish Language and Literature course. Also, during the interviews with the students participating in the study, it was determined that the students found the Acrostics Mnemonic Method useful and entertaining. It is recommended that teachers make plans in the course of course by taking into account the Embedded Letter Strategies.

Keywords: Memory Supporting Strategies, Embedded Letter Strategies, Acrostics Mnemonic Method, Acrostic, Acronyms, Turkish Language and Literature.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYUM BEYANI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR LİSTESİ xii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiii
KISALTMALAR xiv
1. GİRİŞ 1
1.1 Problem 1
1.2 Amaç 5
1.3 Önem 6
1.4 Varsayımlar 7
1.5 Sınırlıklar 7
1.6 Tanımlar 7
2. LİTERATÜR TARAMASI 9
2.1 Türk Dili ve Edebiyatı 9
2.2 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi 10
2.3 Öğrenme 11
2.4 Beyin Nasıl Çalışıyor? 11
2.5 Sağ Beyin ve Sol Beyin 12
2.6 Hafıza (Bellek) 13

2.7 Bellek Türleri 14
2.7.1 Duyusal bellek 14
2.7.2 Kısa süreli bellek 15
2.7.3 Uzun süreli bellek 15
2.7.4 Bilginin kalıcı hale gelmesi 17
2.7.5 Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan süreçler 18
2.8 İlgili araştırmalar 23
2.8.1 İlgili yurt içi araştırmalar 23
2.8.2 İlgili yurt dışı araştırmalar 27
3. YÖNTEM 31
3.1 Araştırma Deseni 31
3.1.1 Nicel araştırma aşaması 32
3.1.2 Nitel araştırma aşaması 33
3.2 Çalışma Grubu 36
3.3 Veri Toplama Araçları 37
3.3.1 Başarı testi 37
3.3.2 Görüşme formu 41
3.4 Verilerin Toplanması 42
3.5 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 43
3.6 Araştırmanın Güvenirliği 46
3.6.1 Araştırmanın nicel kısmının güvenirliği 46
3.6.2 Araştırmanın nitel kısmının güvenirliği 47
4. BULGULAR VE YORUMLAR 50
4.1 Nicel Bulgular 50
4.2 Nitel Bulgular 54
5. SONUÇ ve ÖNERİLER 58

KAYNAKLAR 69

EKLER 81

Ek-1: 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Yıllık Planı 81

Ek-2: Başarı Testi 82

Ek-3: Alanında Uzman Öğretim Üyelerine Gönderilen Görüşme Formu Taslağı 86

Ek-4: Baş Harfler Yöntemi ve Araştırma Sürecinin Değerlendirmesine İlişkin Görüşme Formu 88

Ek-5: Etik Kurul Onayı 90

Ek-6: MEB Araştırma Uygulama İzni 91

Ek-7: Uygulama Fotoğrafları 92

ÖZGEÇMİŞ 94

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.Araştırma Modeli 32
Tablo 2.10. Sınıf Öğrencilerinin Şube Ve Cinsiyete Göre Dağılımı 36
Tablo 3. Başarı Testi'nin Soru, Ünite ve Konu Dağılımı 37
Tablo 4.Başarı Testi Madde Analizi 38
Tablo 5.Ön Test ve Son Test Parametrelerinin Çarpıklık-Basıklık Katsayıları 44
Tablo 6.Betimleyici İstatistikler 50
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları 51
Tablo 8. Deney Grubu Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları 51
Tablo 9. Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları 52
Tablo 10.Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları 52
Tablo 11.Ön Test-Son Test Puanlarındaki Farkların Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları 53
Tablo 12. Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler 53
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grupları Son Test Ortalama Puanları Arasındaki Farkın İstatistiksel Olarak Anlamlı Olup Olmadığına İlişkin Yapılan ANCOVA Sonuçları 54
Tablo 14. Ders ve Baş Harfler Yöntemine İlişkin Görüşler 55
Tablo 15. Ders Akışına İlişkin Görüşler 55
Tablo 16.Kazanımlara İlişkin Görüşler 56
Tablo 17.Diğer Derslerle karşılaştırma ve Değerlendirme 57

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma Uygulama Planı 34
Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Toplam Puanı Histogram Grafiği 44
Şekil 3.Deney ve Kontrol Grubu Son Test Toplam Puanı Histogram Grafiği 45

.

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

BDS : Bellek Destekleyici Stratejiler

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

TDE : Türk Dili ve Edebiyatı

1. GİRİŞ

1.1 Problem

Geçmişten günümüze eğitimin tanımı hususunda çok farklı görüşler ortaya konulmuştur. Özellikle işlevi, amacı ve görevleri söz konusu olduğunda bu farklılaşma oldukça dikkat çekicidir. Platon (MÖ 340) Devlet adlı eserinde eğitimi; bireyin varoluşundan itibaren kazanmış olduğu yeteneklerini doğruluğa, iyiliğe ve estetiğe doğru aktarma sanatı olarak tanımlamaktadır. Platon'a göre birey mevcudiyetini yeteneği doğrultusunda mükemmelliğe adamalıdır. Rousseau ise bireyin doğasına verdiği önemi hatırlatıp eğitimin ana kaynağının kişinin kendi iç doğasını saklayıp, benimseyip onu daha iyi noktaya taşıma çabası olarak tanımlamaktadır (Rousseau, 1750; akt: Bilgin, 2022). Zaman geçtikçe düşünceler değişmiş ve eğitime gösterilen bakış açıları ve eğitim tarzları farklılık göstermiştir. Rather'a (2010) göre geleneksel eğitim tarzında eğitim, hayata hazırlık olarak görülmüş ve hayatın vazgeçilmez gerekliliği olarak nitelendirilmiştir. Çağdaş düşünürler ise eğitimi hayatın ta kendisi olarak görmüşler ve eğitimi sadece hayata hazırlık olarak düşünmenin yanlış olacağını dile getirmişlerdir. Türkiye'de ise; Şimşek (2021) eğitimi, toplumsal hedefler doğrultusunda ve kendi gizil güçlerine dayalı olarak bireylerin davranış örüntülerini değiştirme yoluyla onların gelişimlerine katkıda bulunma süreci olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Ertürk (1972) de eğitimin kültür üzerindeki etkisine vurgu yaparak eğitimin görevlerinden birinin var olduğu toplumun kültürünü ileriye aktarıp o toplumun sürekliliği hususunda çaba sarf etmek olduğunu dile getirmiştir.

Öğretim ise eğitim ile çok karıştırılmaktadır. Günlük hayatta bu iki kelime birbiri yerine çok kullanılmaktadır. Demirel'e (2020) göre anlam itibarıyla birbirinden farklı olan bu kelimelerden öğretim, eğitimin sisteme dayalı olan yönünü simgeler. Yine Demirel, eğitimin bir süreç olduğunu vurgulayarak öğretimin bu sürecin bir parçası olduğunu belirtmiştir. Senemoğlu (2003) bu sürecin üzerinde titizlikle durulması gerektiğini, öğrencilerin bu süreçte farklılık gösterebileceğini, farklı öğrenme yöntemlerine ilgi duyabileceklerini ve bu farklılıklar doğrultusunda hareket edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin öğrenme sırasında zorluk çekebileceklerine değinen Bilgin (2022),

öğrencilerin öğrenme faaliyetini daha verimli geçirebilmeleri için kendilerinin bazı yöntem ve teknikleri kullandıklarını ve buna öğrenme stratejisi adı verildiğini aktarmıştır. Eğitim hayatın tüm süreçlerinde var olduğundan bu stratejiler tüm disiplinlerde olduğu gibi dil eğitiminde de kendini göstermektedir. Oğuz'a (2011) göre dil, kişilerin düşüncelerini onların duygu hallerini ve hayallerini başka insanlara aktarabilmek için başvurdukları temel bir oluşumdur. Bireyin bir dili öğrenmek, o dili anlamak ve sevmek için o dilin edebiyatına da hakim olması şarttır. Temel eğitimde basit düzeyde dil eğitimi görmekte olan öğrenciler edebiyat eğitimini ortaöğretim kademesinde almaktadırlar. Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersinde yoğun olarak gösterilen edebiyat eğitiminde öğrenciler, yerli ve yabancı tüm edebi dönemleri, bu dönemlerdeki edebi şahsiyetleri ve bu sanatçıların eserlerini derinlemesine görürler. Demir'e (2020) göre öğrencilerin edebiyat eğitimi sayesinde ister öğretici ister sanatsal fark etmeksizin tüm metinleri yorumlaması ve incelemesi istenir. Öğrencilerin özgün eser verebilmelerini amaçlayan bu ders, aynı zamanda öğrencilerin derinsel düşünmelerini ve kendilerini güzel ifade edebilmelerini sağlamayı da amaçlar.

İster TDE eğitimi olsun ister başka bir ders ya da davranış eğitimi olsun bireyin eğitiminin yapı taşı bilgidir. Geçmişten bugüne insanoğlu öğrenme içgüdüsüyle bilginin peşinden koşmuştur. Yıldız'a (2013) göre hayatta karşılaştığı her olaydan ister istemez bir şeyler öğrenen insan, bilgiyi hafızasında tutar. Bu bilgiyi hafızada tutma ve sonra ihtiyaç halinde tekrar kullanmak amacıyla çağırma eylemi kişiden kişiye göre farklılık göstermektedir. İnsan kendini tanır ve hangi zekâ türüne sahip olduğunun bilincine varıp bu doğrultuda hareket ederse daha verimli bir öğrenme yaşantısına sahip olabilir. Çevik (2019) ise insanın günlük yaşantısında görece önemli gördüğü bilgiyi anlamlandırmak istediğini, kişinin yaşamı süresince öğrendiği bilginin kalıcı hale gelmesi ve hayatında aktif bir şekilde kullanabilmesinin; o bilginin yaşamla bağdaştırılması, kodlanıp kalıcı hafızaya işlenmesi ve istenildiğinde bilginin çağırılıp geri getirilmesi ile doğru orantılı olduğunu vurgulamıştır.

Okullarda öğretim sürecinde birçok sorunla baş başa kalınmaktadır. Şimşek (2000) bu problemlerin birinin de öğrencilerin öğrendiği bilgilerin kalıcılık süresinin azlığı olduğunu dile getirmiştir. Ona göre öğrenciler genellikle sınava kısa bir süre kala hazırlanmakta, sınav güdüsüyle ezber yapmakta ve sınav sonrasında da bu bilgilerin

hatırlanmasında zorluk çekmektedirler. Bu yönden sadece sınav odaklı kullanılıp edinilen bilgi bireyin hayatında önemli ölçüde etki yaratmamaktadır. Eğitim bütün milletlerin ortak sorunudur. Bu sebeple bilimsel gelişmeler doğrultusunda birçok ülke eğitim sistemlerini güncellemekte ve değiştirmektedir. Bu güncellemelerden eğitim tarzları da doğal olarak doğrudan etkilenmektedir. Yıldız (2013) eğitimdeki bu değişimleri değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla eski sistem ve yeni sistem olarak adlandırmanın genel kabul gördüğünü, eski sisteme geleneksel, yeni siteme ise çağdaş eğitim sistemi isimlerinin kullanımının yaygın olduğunu belirtmiştir. Aydın'a (2010) göre geleneksel eğitim sistemi uygulanan öğrencilere bakıldığında öğrencilerin matematik ve dil bilgisi alanlarına hakim oldukları dikkatten kaçmaz. Fakat öğrencilerin kendi öz benliklerindeki farkındalık düzeylerinin düşüklüğü ve kendilerini ifade etmedeki yetersizliği hissedilir derecede fazladır. Kendi yeteneklerinin farkına varamamış ve kendini bu yönde geliştirememiş oldukları gözlemlenmektedir. Geleneksel eğitim sistemi uygulanan öğrenciler bilgiyi depolamadan ileriye gidememekte ve bilgiyi işlevsel olarak kullanamamaktadırlar.

Buzan (1995) 19. yüzyılda Türk eğitim sisteminde ezberci yaklaşımın yoğun olduğunu, öğrenciye bilginin direk verilip öğrencinin benimsemesi sağlanmadığında öğrencinin sol beyninin geliştiğini fakat sağ beyninin ise aktif çalışmadığından sönükleştiğinin görüldüğünü ifade etmiştir. Kıroğlu'na (2010) göre bu sistem öğrencilerin hayal güçlerini daraltıp sanatsal yönlerini kısırlaştırarak yaratıcılıklarına negatif yönde etki göstermektedir. Neticesinde dil ve mantık alanında güçlü ancak var olan keşfedilmemiş yeteneklerinden yoksun bireyler ortaya çıkmaktadır. 21. yüzyılda ise yaklaşım bakımından eğitim sistemi çok çeşitlilik göstermektedir. Bu sistemin ana amacı sadece sol beyni çalıştırmaktan ziyade hem sol beynin fonksiyonlarını hem de sağ beynin fonksiyonlarını aktif hale getirmektir (Yıldız, 2013). Dağıstan'a (2015) göre bu doğrultuda bazı stratejiler geliştirilmektedir. Bunlardan biri bellek destekleyici stratejilerdir (BDS). Bu yöntem günümüzde eğitim sisteminde sıklıkla yer almaktadır. Yöntem ismini Yunan mitolojisinden almıştır. Mne-mosyne ismindeki hafıza tanrıçasından hareketle mnemonic ismi verilen bu yöntem, günümüzde eğitim sistemlerinde aktif olarak kullanılmaktadır.

Kişi, bilgi ile karşılaştığında ilk olarak bilgiyi kısa süreli hafızada tutar. Sonra bilgi işlenip anlamlı hale getirilir ve uzun süreli hafızaya aktarılır. BDS'ler işte tam bu anda devreye girer. Bilginin öğrenilirken anlamlandırılmasını ve özümsenmesini sağlayan bu stratejiler sayesinde istenildiğinde geri çağırılan bilgi, kişinin hemen aklına gelir (Senemoğlu, 2012). Çevik (2019) BDS'lerin ana amacının istenildiğinde geri çağırılacak bilginin daha kolay anımsanacak şekilde öğretilmesi olduğunu ifade etmiştir. Mastropıeri ve Scruggs (1998) BDS'leri bir yol haritasına benzetmişlerdir. Onlara göre bilginin uzun süreli hafızaya işlenirken bağlantı kurabileceği bir pusulaya ihtiyacı vardır. Zihinde bu görevi BDS'ler üstlenir. Bu sayede özümsenen bilgi daha uzun süre unutulmaz.

BDS'lerin birçok çeşidi vardır. Bunlardan bir tanesi de Baş Harfler Yöntemidir. Bu yöntem akrostiş ve akronyum olmak üzere ikiye ayrılır (Senemoğlu, 2007). TDK (2022) akrostişi mısraların baş harflerinin sıralı bir şekilde okunduğunda manalı bir sözcük üretecek şekilde oluşturulup yazılması olarak tanımlamıştır. Kıroğlu'na (2010) göre hatırlanılması gereken bilgi birkaç kelimeden oluşuyorsa kelimelerin ilk harflerinden manalı başka bir kelime uydurulup o kelime üzerinden bilgi daha kalıcı hale getirilebilir. Bir bilginin hatırlanmasında o bilginin kelimelerinin baş harfleriyle alakalı bir cümle ya da kelime uydurulabiliyorsa akrostiş stratejisi bilginin kolay hatırlanabilmesi amacıyla kullanılabilir. Senemoğlu (2007) bir öğrencinin Kromozom, DNA, Gen ve Nükleotit kelimelerinin sıralamasını öğrenmek için KeDİGeNi cümlesini kullanabileceğini dile getirmiştir. Bu örnekte kromozom, K harfi ile kodlanmıştır. Sırası ile DNA, Gen ve Nükleotit ise D,G,N harfleriyle kodlanmıştır. Akronyumda ise hatırlanmak istenen bilgi için bir kelime oluşturulur ve bu kelime ile öğrenilmesi istenilen kelime arasında bir bağ kurulabilmektedir (Gündüz, 2015). Akrostişte genellikle manalı bir cümle ya da kelime kurulurken akronyumda ise öğrenilmek istenen bilgi, kavram ya da kelimenin ilk harfleri ile hatırlamaya yardımcı olacak bir kelime üretilir. Üretilen kelimenin manalı olmasından ziyade hatırlatmaya yardımcı olması önemlidir. Yıldız (2013) Coğrafya dersinde Ege bölgesinin tarım ürünleri olan zeytin, üzüm, haşhaş, tütün ve incirin öğretiminde ZÜHTİ akronyumunun kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Türkiye'de TDE dersi ortaöğretimde başlar. Öğrenciler tarafından sınav sistemindeki rolü sebebiyle üniversiteye geçmek için bir araç olarak görülmektedir. ÖSYM'nin hazırladığı sınav sistemine göre YKS'ye girecek olan öğrenciler bu sınavlara yönelik hazırlık

yapmaktadırlar. Çakan'a (2019) göre bu durum öğrencilerin dersin asıl amacına vakıf olamamalarına sebebiyet verebilmektedir. Ders işlenişinde kullanılan farklı yöntemler öğrencilerin derse ilgisini ve dolayısıyla ders başarısını etkileyebilir. Ortaöğretimdeki herhangi bir sınıf seviyesinde TDE dersi eğitiminde öğretmenler; konu, içerik ve dersin değerlendirilmesi hususunda yeterli kaynak ve tavsiye sahibiyken bu konuların işlenişinde kullanılacak yöntem ve stratejiler hususunda çeşitli problemler yaşayabilmektedirler. Öğretmenler yöntem ve strateji bulmada ve hangi yöntemin ve stratejinin daha verimli olduğu konusunda kararsız ve bilgisiz kalabilmektedirler. TDE dersinde öğrencilerin bilgilerinin kalıcı hale gelmesi ve akademik başarılarının artması adına öğretmenlerin kullanabileceği BDS'lerden biri de Baş Harfler Yöntemidir. TDE dersi özelinde Baş Harfler Yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkisi hakkında alan yazında yeterince araştırma bulunmamaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın problemini 10. sınıf TDE dersinde Baş Harfler Yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisi var mıdır? sorusu oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim 10. sınıf düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı dersinde Baş Harfler Yönteminin (Akrostiş/Akronyum) uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkililiğini incelemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Baş Harfler Yönteminin uygulandığı öğrencilerin başarıları geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.2. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında grup (deney - kontrol) değişkeninin son test puanları üzerinde etkisi var mıdır?

2. Baş Harfler Yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ortaöğretim

10. sınıf düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı dersinde Baş Harfler Yöntemi'nin

uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3 Önem

Alan yazın incelendiğinde dünyada BDS'ler hakkında yapılan çalışmalara nazaran Türkiye'de yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Özellikle 10. sınıf düzeyinde BDS'lerden Baş Harfler Yöntemi özelinde hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Alan yazındaki bu eksikliği gidermek amacıyla bu sınıf düzeyinde çalışmanın yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yıllık plana göre çalışmanın eylül ayında yapılması gerektiğinden dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okula alışma evrelerinin hala sürdüğü 11 ve 12. sınıfların da YKS'ye hazırlandıkları düşünüldüğünden çalışmanın en sağlıklı bir şekilde 10. sınıf düzeyinde yapılabileceği fikrine varılmıştır. Alan yazında Baş Harfler Yöntemi hakkındaki araştırmalar genellikle Fen Bilgisi dersi kapsamında yapılmaktadır. TDE dersi özelinde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple çalışmanın 10. Sınıf TDE dersi özelinde yapılmasına karar verilmiştir.

BDS'lerden Baş Harfler Yönteminin 10. sınıf TDE dersinde uygulanmasının öğrencilerin anlamlı öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın öğretmenlerin ders işleyişlerindeki yöntem seçimindeki kararsızlığı azaltacağı, araştırma sonucunda ulaşılacak bilgilerin eğitimde program geliştirme alanına katkı sağlayacağı ve bu alanda gerçekleştirecek çalışmalara da yol göstereceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde Baş Harfler Yöntemi kullanmasının öğrencilerin akademik başarısına yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

- Katılımcıların veri toplama araçlarına nesnel cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Çalışma süreci boyunca Baş Harfler Yöntemi ile işlenen konulardaki başarının araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile ölçülebildiği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlıklar

Bu çalışma İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesinin 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci dönemi 10. sınıfına giden 40'ı deney grubu ve 40'ı kontrol grubu olmak üzere toplam 80 öğrenciyle yürütülmüştür.

Çalışma:

- 10. sınıf TDE dersi içinde yer alan Edebiyata Giriş-Hikâye ünitelerine ait kazanımlar,
- Bu kazanımlar doğrultusunda Baş Harfler Yöntemi'yle işlenecek konular,
- Altı haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Bellek Destekleyici Stratejiler (BDS): Kısaca yeni alınan bilgilerin belleğe kodlanması ve gerektiğinde o bilgilerin tekrar çağırılmasını kolaylaştıran işlem ve stratejileri kapsamaktadır. BDS'ler aynı zamanda önceden edinilmiş var olan veriler ile yeni edinilmiş bilgiler arasında köprü vazifesi görerek yeni özümsenmiş bilginin oluşmasını da sağlamaktadır. BDS'ler, öğrenilecek yeni bilginin olgunlaşması için var olmayan doğal ilişkileri ve çağrışımları ortaya koyarak beynin kodlamasını sağlar. Doğal ortamda var olmayan ilişkilerin yapay bir ortam yaratılarak benzer ya da farklı özellikleri sayesinde bağ kurulmasını sağlamaktadır (Senemoğlu 2012).

Akronyum: Hatırlamak amacıyla öğrenilmek istenen verilerin baş harfleriyle kısa kelimeler oluşturmaktır. Burada amaç bilginin daha kolay ve daha rahat hatırlanabilmesini sağlamaktır (Kıroğlu, 2010). Örneğin; Türk edebiyatında birinci yeni

olarak geçen garip akımı temsilcileri Orhan Veli KANIK, Melih Cevdet ANDAY ve Oktay Rifat HOROZCU'yu ezberlemek isteyen öğrenci OMO akronyumunu kullanabilir.

Akrostiş: Bir ahenk unsurudur. Mısraların baş harflerinin sıralı bir şekilde okunduğunda manalı bir sözcük üretecek şekilde oluşturulup yazılmasıdır. (TDK, 2022). Özellikle hatırlanılması gereken bilgi birkaç kelimeden oluşuyorsa kelimelerin ilk harflerinden manalı başka bir kelime uydurulup o kelime üzerinden bilgi daha kalıcı hale getirilebilir. Bir bilginin hatırlanmasında o bilginin kelimelerinin ilk harfleriyle alakalı bir cümle uydurulabiliyorsa akrostiş stratejisi bilginin daha kalıcı hale gelmesi için kullanılabilir (Kıroğlu, 2010). Bir öğrenci Kromozom, DNA, Gen ve Nükleotit kavramlarının sıralamasını öğrenmek için KeDİGeNi cümlesini kullanabilir. Bu örnekte en büyük kromozom dur ve K harfi ile kodlanmıştır. Sırası ile DNA, Gen ve Nükleotit ise D,G,N harfleriyle kodlanmıştır (Senemoğlu, 2007).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu kısımda araştırmanın kuramsal çerçevesine ve araştırma konusunu yakından ilgilendiren ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Türk Dili ve Edebiyatı

Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı (TDK, 2022) olarak tanımlanan edebiyat, günümüze kadar insanoğlunun kültürünü gelecek kuşaklara aktarmadaki vasıtaların öncülerinden kabul edilir. Edebiyat güzel sanatların İşitsel (Fonetik) Sanatlar alanına girer. Edebiyat sözlü ve yazılı edebiyat olarak ikiye ayrılsa da ana malzemesi dildir. Dil, kültür ve edebiyat toplumun şekillenmesinin yapı taşlarını oluşturmaktadır. Bu yönüyle edebiyatın sosyal yaşamımızdaki rolü yadsınamaz (Çakan, 2019). Kavcar'a (1999) göre edebiyat, başlı başına kişinin kendi düşüncelerini aktarması ve yeni bir ürün ortaya koyması açısından bireyin var etme gücünün önemli bir göstergesidir. Edebiyat, kültür ortamının demokratikleşmesini sağlayarak tutumların, davranışların yaşatılarak ve hissedilerek kavratılmasını sağlayan bir olgudur (Sucu, 2013).

Türklerin İslamiyet'ten önceki döneminden günümüze kadarki tüm evrelerini dönemler halinde sunan Türk Dili ve Edebiyatı, sosyal hayatı da içine alarak işleyen çok derinsel bir kavramdır. Türklerin yaşam tarzları, zevkleri, ilgileri hakkında bilgiler sunar. Edebiyat kişinin kendisini tanıması ve anlaması için çok değerli bir kaynaktır. O ne kadar verimli kullanılırsa kişiye o derece öz bilinç kazandırabilir (Kaplan, 2014). İnsanoğlunun geçmişten günümüze kadar yaşamında önemli bir yer tutan edebiyat toplumların kültürel bir kimliğe sahip olmasını sağlamıştır (Çeri, 2000). Aynı zamanda bu kültürel kimliğin aktarılmasında da etken bir rol oynamıştır. Yeni kuşaklara dilin inceliklerini, gelişimini aktarmada çok önemli bir vasıtadır. Günümüzde ortaöğretimde tüm kademelerde Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersi adıyla okutulmaktadır.

2.2 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi

Dilin kültür aktarımını gerçekleştirebilmesi ve her ikisinin de devamlılığını sağlamak için TDE dersine ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaöğretimde TDE dersi öğrencilere sorgulayıcı düşünme yetisi kazandıran vazgeçilmez disiplinlerden biridir. Öğrenciler TDE dersi sayesinde yaşadıkları kültürde kendilerine bir yer bulabilmekte ve karakterlerini yansıtabilecek iletişim yetilerini elde edebilmektedirler (Erdem, 2017). Edebiyat eğitiminin temel amacı, öğrencilerin zihin becerilerinin geliştirilerek kendilerini ifade edebilme yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktır. Bu yeteneklerle öğrenciler bire bir ya da topluluk önünde sözlü ve yazılı olarak üst düzey bir aktarıcı olabilmektedirler. Ayrıca bir diğer amaç ise öğrencilere Türk ve yabancı eserlerin içerikleri hakkında bilgi verilmesi ve bir edebi eserin ortaya koyulabilmesi için gerekli donanımın sağlanmasıdır (Keklik ve Savran, 2015).

> MEB (2018) yayınladığı programla öğrencilerin;
>
> • Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramalarını,
>
> • Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımalarını,
>
> • Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevi, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamalarını,
>
> • Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmalarını,
>
> • Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmalarını,
>
> • Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmelerini ve değerlendirmelerini amaçlamaktadır (s.34).

Talim Terbiye Kurulunca planlanan TDE dersi kazanımlarında soyut kavramlar çokça bulunmaktadır. Öğrencilerin soyut düşünme yeteneği kazanmalarında öğretmenlere

büyük sorumluluk düşmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerimiz farklı yöntem ve teknikler uygulayabilmektedirler. Öğrencinin düzeyine ve gelişim seviyesine uygun yöntemlerle konuların işlenmesi önem arz etmektedir (Kırmacı, 2006).

2.3 Öğrenme

Bilgiden öncelikle değer yaratması beklenir. Aksi halde bilginin bir yararından söz edilemez. Öğrenmenin temelinde kişinin kendini bilmesi, anlaması ve keşfetmesi yatar. Ayrıca kişi bilginin kökenini ve nasıl elde edileceğinin bilinmesi de öğrenmenin temel yapı taşlarından birisidir (Özmen, 2008). Bilişsel (zihinsel) öğrenme de bilginin alınması, anlamlandırılması ve kalıcı hafızada saklanması ile ilgilidir. Bilişsel yaklaşımın kökeninde bilginin işlenmesi yatar. Kişinin algılaması, düşünmesi, ihtiyaç duyulduğunda hatırlaması zihinsel yaklaşımın konusudur (Arı, 2005). Öğrenmenin birinci basamağını hafıza kullanımındaki verimin artırılması oluşturur. Öğrenmede belleğin rolü yadsınamaz. Kalıcı izli davranış değişikliği olarak kısaca tanımı yapılan öğrenmenin oluşabilmesi için kişinin belleğini aktif bir şekilde kullanması şarttır (Topses, 2003).

Öğrenmenin gerçekleşmesi için bir yaşantının meydana gelmesi ve bunun tekrar yoluyla pekiştirilmesi gerekmektedir. Bu pekiştirilmiş davranış kişide bir kalıcı farklılık yarattığında öğrenme meydana gelmiş olur (Kayacan, 2019). Kişilerin tam anlamıyla öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için ilgili verileri almaları ve kalıcı hafızalarına işlemeleri gerekmektedir. Bireyin bilgiyi işlemesi için çevresinden duyular yoluyla veriyi alması, sonra ilgili veriyi işlemesi, saklaması ve tekrar ihtiyaç doğduğunda geri çağırıp tepkiler üretmesi gerekmektedir (Ulusoy, 2003). Öğrenilecek bilgi bireyin hayatında ne kadar öneme sahipse orantılı olarak o kadar kolay öğrenilir. Bu durum Çağrışımsal Anlamlılık olarak ifade edilir (Arı, 2005). Andreasen (2009) beynin çalışma yapısını şöyle özetler: Beyin çevreden duyular yoluyla ve beynin başka bölgelerinden bilgiyi alır, bunları potansiyel olarak yeni bir biçimde birbiriyle ilişkilendirir ve özümselleştirir. Bu, bilginin anlamlandırılmasında ve kalıcılığının artırılmasında önemlidir.

2.4 Beyin Nasıl Çalışıyor?

Beynin öğrenmenin merkezi olduğu günümüzde yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenme sürecinde birey beynini aktif olarak kullanır. Öğrenme sürecinin verimliliği beynin

öğrenmeye hazır olmasıyla doğru orantılıdır. Beynimizi öğrenme işlemine hazır hale getirebilmek için öncelikle beynimizin nasıl çalıştığını bilmemiz gerekmektedir (Usta, 2008).

Beyin, nöron dediğimiz sayısı milyarları bulan hücrelerden oluşmaktadır. Nöronlarda genellikle bir akson mevcuttur. Fakat nöronlardaki dendritlerin sayısı fazladır. Dendritleri saça benzetebiliriz. Bu saç tellerinin görevi verileri toplamaktır. Aksonları ise dallara benzetebiliriz. Bu dallar alınan verileri başka dallara aktarır böylece veri diğer nöronlara iletilmiş olur (Fielding, 2004).

Sinaps ise iki nöronun ya da iki dendritin birleştiği yere verilen addır. Sinapslar küçük boşluklardan oluşur. Beynin içinde oluşan elektriksel oluşumlar aksonlardan sinapslara doğru aktarılmaktadır. Bu aktarma eylemi neticesinde salgılanan bazı kimyasallar sinaps dediğimizi boşluklarda bağlantı kurulmasını sağlar. Aksonlar nörotransmitter isimli kimyasallar salgılayarak verinin sinapslar içinde aktarımını gerçekleştirir. Beynin orta kısmında bulunan hipocampus ise bilginin işlenmesinde sanki bir süzgeç görevi görüp bilginin öğrenilmesinde önemli rol oynar. Süzgeçten geçen bilgiler beynin farklı bölgelerinde kalıcı olarak depolanır (Duyar, 1996). Beynimizi iki bölüme ayırmak gerekirse sağ tarafına isminden de anlaşılacağı gibi sağ lob, sol tarafına ise sol lob adı verilmiştir. Bu iki bölümün işlevleri, prensipleri ve işleyişleri farklılık gösterir. Sağ lob vücudumuzun sol tarafına hükmederken zıt olarak sol lob ise vücudumuzun sağ tarafına hükmeder (Yıldız, 2004).

Geçmiş veriler ışığında bilim insanları hafızanın merkezini sadece bir lob üzerinden değerlendirip öyle kabul ederlerken sonraki veriler doğrultusunda beynin iki loba ayrılması gerektiği kabul görmüştür (Yıldız, 2013). İşlevleri ve görevleri bakımından bu kadar farklılık gösteren bu yapıları incelemekte yarar vardır.

2.5 Sağ Beyin ve Sol Beyin

Yetmişli yıllarda beynin çalışma prensibi hususunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bunlardan biri de beynin iki yarım küresinin farklı işlevleri olduğunu savunan görüştür. Bu kavrama splitbrain adı verilmiştir (Wortock, 2002). Splitbrain modelinin temel varsayımı beynin sağ yarım küre ve sol yarım küre olarak ikiye ayrılmasıdır. Sağ bölümün

bedenin sol kısmını, sol bölümün ise bedenin sağ kısmını yönettiğini savunur. Bu anlayış konusunda derinsel araştırma yapan Ornstein ve Sobel (1987) beynin birbiri ile uyumlu çalışan iki farklı beyin olduğunu savunmuşlardır. Ayrıca yaptıkları araştırmaların sonucunda beynimizin sol lobunun mantıksal kısım olduğu ve matematiksel işlemler, sebep-sonuç ilişkileri, kelime, dil ve yazma gibi fonksiyonları yönettiği; sağ lobun ise görsel ve işitsel fonksiyonlarımızı, sezgilerimizi, hayallerimizi yönettiği fikrini ortaya koymuşlardır.

Senemoğlu (2012) da beynin iki farklı bölümü olduğunu vurgulayarak bu iki bölümün birbirleri ile iletişim halinde olduklarını ve farklılıklarına rağmen birbirlerinden bihaber olmadıklarını vurgulamıştır. Bu iki yarım kürenin iletişimlerinin zorunluğu olduğunu bilgi alış verişi yapmalarının ve baskın olan yönün diğer yarım küre tarafından desteklenmesi ve görev paylaşımı yapmalarının gerekliliği üzerinde durmuştur.

Buzan (1995), son dönemlerdeki araştırmaların beynimizi yüzde yüz performans ile kullanamadığımızı gösterdiğini dile getirmiştir. Ayrıca beynimizi uyuyan bir deve benzetmiş ve beynimizin çok daha yüksek bir gizil güce sahip olduğunu, bu devin uyandırılmasının kişinin gayretiyle doğru orantılı olduğunu belirtmiştir.

2.6 Hafıza (Bellek)

Hafıza, insan bilincinin algıladığı, hissettiği, hayal edip düşündüğü tüm gerçeklikleri depolanma ve istenildiğinde anımsayabilme gücüdür (Sağlam, 1997). Hafızanın özü verilerin alınıp işlenmesi ve depolanması sonra ihtiyaç duyulduğunda geri çağırılması süreçlerini içine alır (Aydın vd., 2005). Hafıza yeteneği olmasaydı insanlar öğrendikleri herhangi bir bilgiyi saklayamaz ve o bilgi için aynı deneyimleri tekrar tekrar yaşamak zorunda kalırlardı. Bilimin, kültürün, dilin daha doğrusu modern toplumumuzun oluşabilmesi hafıza yeteneği sayesindedir (Cüceloğlu, 1999). Öğrenilen bilginin kalıcılığı büyük oranda hafıza ile ilgilidir. Hafıza olmadan öğrenmeden söz edilemez. Kişilerin öğrenme yetenekleri ve öğrenilen bilgilerin unutulmaması hafızanın yapısını kavramakla doğru orantılıdır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Göl'e (2009) göre kişi her an yaşadığı çevrede uyarıcılarla kuşatılmıştır. Ortamdaki sesler, yüzünde hissettiği rüzgâr, toprağın kokusu, gördüğü renkler, içtiği suyun tadı hepsi

birer uyarıcıdır ve her yeri sarmıştır. Bu uyarıcıların hepsi bilginin alınıp işlenmesi sürecinin başlangıç noktasını temsil eder. Senemoğlu (2012), bilgiyi işleme kuramını bilgisayarın çalışma prensibine benzetir. Tıpkı bilgisayar gibi veriler işlenir, depolanır ve neticesinde çıktılara dönüştürülür. Kişinin öğrenme ve bilgiyi işleme süreci de bu yöntemi izler. Öğrenmeye başladığımız ilk andan itibaren bilginin kalıcılığı hafızamız ile ilgilidir. Hafıza ve öğrenme süreci birbirini tamamlayan yapboz parçaları gibidir. Hafızanın yapısı incelendiğinde veriyi alma, saklama ve istenildiğinde geri çağırılma işlemlerini içinde barındırdığı görülmektedir (Açıkgöz, 2016).

2.7 Bellek Türleri

Bellek türleri, duyusal bellek, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olmak üzere üç başlıkta toplanabilir (Çevik, 2019).

2.7.1 Duyusal bellek

İnsanoğlu her an bulunduğu çevrede sayısız uyarıcıya maruz kalır. Bu uyarıcıların tanınması ve ayırt edilmesi ilk etapta bu uyarıcıların alınması aşamasıyla başlar. Duyusal bellek dediğimiz aşama bilginin işlenme sürecinin ilk adımıdır ve uyarıcıların alınması ile başlamaktadır (Aydın, 2010). Başka bir deyişle, bellek sisteminin ilk basamağı duyusal bellektir. Bu aşamada öğrenilmek istenilen bilgiler duygusal kayıt ile karşılanır. Duyularla alınan verilerin birkaç saniyeden az bir süre tutulduğu aşamadır. Duyusal bellekte bilgiye herhangi bir işlem uygulanmaz ve çok hızlı bir şekilde kayıt edilir (Slavin, 2006).

İşleme potansiyeli sınırsız olan duyusal kayda gelen verilerin çok az bir kısmı kısa süreli belleğe aktarılır (Fidan ve Erden, 1998). Verinin alınma aşaması duyusal kayıt ile başlar ve burada veri çok kısa kalır. Bazı araştırmalara göre bu süre 0.5 saniyeden bile az olabilir. Bu kısa zaman diliminde beyin sınırsız veri alabilir. Duyusal kayıt basamağı özellikle sonraki süreçler düşünüldüğünde çok büyük bir önem arz etmektedir. Duyusal kayıt aşamasının süresi çok kısa olduğundan bilginin anında işlenmesi gerekmektedir. Aksi halde bilgi yok olur. Beyin duyusal kayıttan gelen bilgileri çok kısa bir sürede süzer ve beklentilerine uygun olanları ayıklar. Ayıklanan bu bilgiler kısa süreli belleğe aktarılır. Süzgeçten geçemeyen bilgiler ise yok olmaya mahkûmdur (Senemoğlu, 2007). Kısa

süreli belleğe aktarımı gerçekleşmeyen veriler unutulur. Unutma genel olarak bu bölümde yaşanmaktadır (Köksal, 2012). Bir cümleyi öğrenmek istediğimizde cümlenin son kelimesine geldiğimizde ilk kelimeyi unutuyorsak öğrenme gerçekleşemez. Bu sebeple duyusal kayıtın öğrenme aşamasının en önemli basamağı olduğunu söylemek yanlış olmaz (Yıldız, 2013).

2.7.2 Kısa süreli bellek

Bilgi duyular yoluyla alınır ve duyusal kayıt süzgecinden geçen bilgiler kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli bellek isminden de anlaşılacağı gibi kısa bir zaman dilimi için bu bilgiyi muhafaza eder. Bu kapasite yaklaşık 20-30 saniyedir. Ayrıca bu aşamada beyin zihinsel işlemleri yaptığından kısa süreli belleğe işleyen bellek adı da verilir. Ortalama bir yetişkin kısa süreli bellekte beş ila dokuz birim arasında verileri saklayabilir (Aydın, vd., 2005).

Gerekli çalışmalar yapıldığında bireyin kısa süreli hafıza kapasitesini artırdığı gözlemlenmiştir. Örneğin bir kişi kısa süreli belleğinde normalde maksimum 9 birim saklayabiliyorken 12 birimden oluşan 0-1-7-8-3-4-0-6-1-9-8-0 sayı dizisini 01 Adana, 78 Karabük, 34 İstanbul, 06 Ankara, 1980 doğum yılı olarak gruplaştırdığında beş birime düşürmekte ve kısa süreli hafızasında daha çok birim veriyi saklayabilmektedir (Ulusoy vd., 2003).

Kısa süreli hafızayı bir köprüye benzetebiliriz. Uzun süreli hafıza ile duyusal bellek arasında bir geçiş aşamasıdır. Bu aşamada hangi verilerin silinip yok olacağına, hangi verilerin uzun süreli hafızaya aktarılacağına kısa süreli hafıza karar verir (Aydın, 2003). Öğrencilere bir bilgi öğretilmek istenildiğinde bilginin iyi gruplandırılması ve ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu sayede bilginin işlenmesi kolaylaşır (Aydın, 2010).

2.7.3 Uzun süreli bellek

Öğrenme işleminin gerçekleşebilmesi için bilginin mutlak vaziyette kalıcı hafızaya aktarılıp orada saklanması gerekmektedir. Bilgi duyusal kayıt ile alınır ve kısa süreli hafıza köprüsünden geçip uzun süreli hafızaya aktarılıp burada saklanır. Saklanılan bu bilgilerin istenildiğinde geri çağırılmasıyla öğrenme işlemi gerçekleştirilmiş olur (Öztürk ve Kısaç, 2018).

Uzun süreli hafızayı haritalara benzetebiliriz. Bu haritalar sayesinde kişi istediği bilgileri kolaylıkla hatırlar. Bu haritalar istenildiğinde entegre de kullanılabilir. Tüm bu yeteneklere sahip olan uzun süreli hafıza sayesinde beynimiz, istenilen bilgiyi nokta atışı bulunabilmekte ve hatırlayabilmektedir (Arı, 2005). Genel görüş uzun süreli hafızanın kapasitesinin sınırsız olduğu yönündedir. Kalıcılık söz konusu olduğunda öğrenilen bilgi bu aşamada depolanır ve saklanır (Topçu ve Kabasakal, 2018). Gözden geçirme ve tekrar, verilerin geçici hafızadan kalıcı hafızaya gönderimini ve kalıcı hafızada saklanmasını kolaylaştırır. Ayrıca verinin dili, akıcılığı, uzunluğu ve ilişkilendirilebilir olması da verinin işlenmesini etkileyebilir (Göl, 2009).

Uzun süreli bellek bir kütüphane gibidir. Bu kütüphane içinde çağrılmak istenildiğinde hemen hazır tutulan verileri barındırır. Bu verileri saklarken kütüphane gibi gruplandırma ve düzenleme yapar. Bu sayede ihtiyaç duyulan bilginin aranılan bölümde bulunup istenildiğinde geri çağırılma işlemi kolaylaşır (Senemoğlu, 2003). İşlevleri düşünüldüğünde uzun süreli belleği anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek olmak üzere üç gruba ayırmak mümkündür (Çevik, 2019).

2.7.3.1 Anısal bellek

Anısal bellek daha çok yaşantısal bilgileri barındırır. Kısmi bir otobiyografiye benzetilebilir. İnsanın hayatı boyunca karşılaştığı pozitif ve negatif durumların, kendisinde iz bırakan kişisel olayların depolandığı kısımdır (Ashcraft, 1989).

Anısal bellekte veriler genellikle görsel olarak kodlanır. Verinin zaman ve yer bilgisi hep görsel kodlarla saklanır. Gözlerimden film şeridi gibi geçti ya da Gözümde canlandı koskoca mazi deyişleri anısal belleğin işleyişini özetler. Kişinin anıları görsel fotoğraflar şeklinde hatırlanır (Senemoğlu, 2012). Anısal bellekte günümüze yakın anılar günümüzden uzak anılara göre daha kolay hatırlanır. Ayrıca kişiye farklı ve özgün gelen anıların hatırlanması da rutin anılara göre daha kolaydır (Göl, 2009).

2.7.3.2 Anlamsal bellek

Uzun süreli hafızanın içerisinde anlamsal bellek daha çok problem çözmeyi, kavramları ve kuralları içine alır. Anısal bellek gibi sadece görsel verilerden ziyade sözel ve görsel veriler birbiri ile koordineli bir şekilde çalışıp saklanırlar (Paivio, 1980). Bu durum

bilginin geri çağırılmasını olumlu yönde etkiler. Bu sebeple öğretim süreci içerisinde verilerin sözel ve görsel biçimde işlenmesi bilginin öğrenilmesini kolaylaştıracaktır (Senemoğlu, 2003).

Dağıstan (2015) da verilerin sözel ve görsel işlenmesinin yararlarından bahsederek öğrenme sürecindeki olumlu etkilerinden söz etmiştir. Bilgilerin kalıcılığının artırılmasındaki etkin rolü sebebiyle öğretimin sözel ve görsel sembollerin devreye sokularak yapılmasında yarar görmüştür. Bilginin sadece sözel verilerle anlatılmasından ziyade örneğin yer çekimi kanununun elmanın yüksek bir yerden atılıp düşüşünü öğrencilere göstererek anlatılmasının bilginin kalıcı hafızaya daha kolay kodlanmasını ve daha kolay hatırlanmasını sağlayacağından bahsetmiştir.

2.7.3.3 İşlemsel bellek

İşlemsel bellek isminden de anlaşılacağı üzere işlemlerle alakalıdır. Burada sayısal işlemler değil psikomotor işlemler ve faaliyetler akla gelmelidir. Araba kullanmak, bisiklet sürmek işlemsel belleğe örnek verilebilir (Senemoğlu, 2007).

Diğer bellek türleriyle kıyaslandığında işlemsel bellekte bilgilerin saklanması daha çok zaman alır. Bellekte yer etmesi istenilen davranış uzun süre tekrar edildiğinde ancak işlemsel bellekte kodlanır. Örneğin yüzme eyleminin işlemsel bellekte yer alabilmesi için çokça pratik yapılmalıdır (Göl, 2009).

2.7.4 Bilginin kalıcı hale gelmesi

Bir bilginin kalıcı hale gelmesi büyük oranda bireyin belleğiyle alakalıdır. Bellek, öğrenme aşamaları ve bilginin kalıcı hale gelmesi birbirini tamamlayan ve içlerinde büyük bir bağa sahip kavramlardır. Bir verinin bilgiye dönüşmesi ve bir bilginin kalıcı hale gelip istenilen zamanda geri çağırılması o verinin sembolize edilip beyne işlenmesine bağlıdır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Bu aşamada bireyin edindiği yeni bilgiyi önceden aldığı bilgiyle ilişkilendirmesi ve kalıcı hafızaya kodlaması gerekmektedir. Bu şekilde veri anlamlı bir bilgi haline gelebilir. Bu sebeple anlamlı öğrenme ve öğrenilen bilgilerin gerektiğinde hatırlanabilmesi için beynin tüm fonksiyonlarının aktif hale getirilmesi amacıyla bellek destekleyicilerin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

2.7.5 Bilginin uzun süreli belleğe aktarılmasında kullanılan süreçler

Bilginin işlenerek uzun süreli belleğe aktarılmasındaki süreçleri üç ana başlıkta toplayabiliriz: Tekrar, Kodlama, Bellek destekleyici stratejiler (Senemoğlu, 2007).

2.7.5.1 Tekrar

Tekrar, bilginin işlenmesinde önemli metotlardan biridir. Öğrenilmek istenilen metnin içindeki belirlenen ifadeleri tekrar etme, metnin içinde geçen kavramları ayrıntılı tanımlama, okuma ve bir cümleyi başka bir cümle ile birlikte kullanıp özümseme çalışmalarını içine alır (Demirel, 2020).

Tekrar iki şekilde uygulanabilir: Sesli tekrar, zihinsel tekrar. Tekrarı uygulayan kişi aktif hale geçerek faaliyeti bizzat gerçekleştirir. Aralıklı tekrar yapmak bilginin kalıcılığı hususunda sürekli tekrar yapmaktan daha verimli ve faydalıdır (Ulusoy vd., 2003). Özellikle kelimelerin yazımı ve telaffuzunda zorlanan; dağ, ova, ırmak gibi yeryüzü şekillerinin isimlerini karıştıran, çeşitli kavramların anlamlarını hatırlamakta zorlanan öğrenciler tekrar yöntemini kullanabilirler. Böylece bilgilerin uzun süreli hafızaya aktarılması kolaylaşabilir (Göl, 2009).

Bir metinde ezberlememiz gereken yerlerden zor olanlarını kolay olanlarından daha çok tekrar etmek ezberlememizi kolaylaştırabilir. Ancak bilgiyi düz ezberlemek uzun süreli belleğe gelişigüzel bir şekilde kodlanacağından verimli olmayabilir. Bu sebeple bilginin ilişkilendirilerek özümsenmesi ve bu şekilde işlenmesi önem arz etmektedir (Senemoğlu, 2003).

2.7.5.2 Kodlama (anlamlandırma)

Kodlama, daha önce uzun süreli belleğimize kayıt ettiğimiz hali hazırda var olan bilgimiz ile yeni öğrenilen bilginin ilişkilendirilip aktarılması işlemidir (Senemoğlu, 2007). Bilgi ilk alındığında kısa süreli hafızada bekletilir. Kodlama işlemi yapıldıktan sonra bilgi kalıcı hafızada manalı bir şekilde saklanır (Yıldız, 2013).

Kodlamalar bilginin ilişkilendirilmesi açısından çok önem arz etmektedir. Bilginin kalıcı hafızada saklanması ve istenildiğinde rahat bir şekilde geri çağırılması bilgi

ilişkilendirildiğinde daha kolaydır. Bu yönden bilgilerin kodlanarak uzun süreli belleğe aktarılması yararlıdır (Göl, 2009).

2.7.5.3 Bellek destekleyici stratejiler

Bellek Destekleyiciler Stratejiler (BDS), kısaca yeni alınan bilgilerin belleğe kodlanması ve gerektiğinde o bilgilerin tekrar çağırılmasını kolaylaştıran işlem ve stratejileri kapsamaktadır. BDS'ler aynı zamanda önceden edinilmiş var olan veriler ile yeni edinilmiş verilerin ilişkilendirilerek yeni özümsenmiş bilginin oluşmasını da sağlamaktadır. BDS'ler, öğrenilecek yeni bilginin olgunlaşması için var olmayan doğal ilişkileri ve çağrışımları ortaya koyarak beynin kodlamasını sağlar. Doğal ortamda var olmayan ilişkilerin yapay bir ortam yaratılarak benzer ya da farklı özellikleri sayesinde bağ kurulmasını sağlamaktadır (Senemoğlu 2012).

BDS'ler öğrenmeye çalıştığımız bilgileri daha anlamlı bir biçimde şekillendirerek kalıcı hafızda saklanmasını ve daha uzun süreli hatırlanmasını sağlamaktadır. Öğrenme stratejileri içerisinde anlamlandırma kategorisinde yer alan BDS'ler, önceden edinilmiş bir bilginin yeni bilgiler ile ilişkilendirilmesi ve özümsenmesinde süre bareminin azalmasını sağlar. Anlamlandırma stratejilerinin bir numaralı ilkesi, yeni öğrenilecek bir bilginin önceden öğrenilen bilgi ile özümsenmesi ve iç içe geçirilmesidir (Friedrich ve Mandl, 2006).

Birey bilgiyi ilk öce kısa süreli belleğe alır. Bilgilerin uzun süreli belleğe alınabilmesi için bireyin hayal gücünü etkin kullanması, çevreden aldığı yeni bilgiyi anlamlandırması, kişisel duyguların anlamlandırma sürecine dahil edilmesi, çağrışımlardan büyük ölçüde yararlanılması, şekiller ya da resimlerle bir ilişik oluşturulması gerekmektedir. Böylece bilgi kalıcı bir hale getirilebilir (Oflaz, 2017). Bilginin kalıcı hafızaya alınması, saklanması ve hatırlanması için kullanılan ana bilişsel faktörler şunlardır: Görselleştirme, Hayal Gücü, Anlam Verme, Duygular, Soyut Bilgilerin Resimleştirilmesi, Çağrışımlar (Oflaz , 2015).

Kelimelerin, bilgilerin ve olguların istenildiğinde hemen hatırlanmasında BDS'ler büyük ölçüde yardım sağlayabilmektedir. BDS'ler imajlarla yapılan BDS'ler ve sözel sembollerle yapılan BDS'ler şeklinde ikiye ayrılır (Senemoğlu, 2007).

2.7.5.3.1 İmajların kullanıldığı bellek destekleyiciler

İmajların kullanıldığı bellek destekleyiciler yerleşim yöntemi, zincirleme-bağlama yöntemi, askı sözcük-çivileme yöntemi ve anahtar sözcük yöntemi olmak üzere dört kategoride toplanmaktadır (Senemoğlu, 2007).

2.7.5.3.1.1 Yerleşim (loci) yöntemi

Bu stratejinin ana ögesi ortamdır. Önceden kişinin aşina olduğu bir ortam ve bu ortamdaki ögeler ile yeni edinilmek istenen bilgi ve ögelerin ilişkilendirilmesi ile oluşur (Anderson, 2016). Örneğin, bir öğrenci evinden okuluna giderken yolda gördüğü yerleri sindirim sistemi organları ile ilişkilendirerek Ağız=market, yutak=cami, yemek borusu=karakol, mide=hastane, ince bağırsak=park, kalın bağırsak=kreş, anüs=okul şeklinde kodlaması yapılabilir.

2.7.5.3.1.2 Zincirleme-bağlama (link) yöntemi

Bu stratejide imajlar sanki bir zincir gibi birbirine bağlanır. Yeni öğrenilmek istenen bilginin o bilgiye ait ögelerin görsel imajların birbirleriyle ilişkilendirilmesidir (Saygın ve Maraşlı, 2004). Örnek olarak; yüzey alanı daraldıkça basınç artar bilgisini öyküleştirelim:

Öğretmenim ince topuklu ayakkabı giymişti yanlışlıkla ayağıma bastı ve basıncı çok fazla hissettim. Arkadaşım spor ayakkabısıyla bastı çok fazla basınç hissetmemiştim (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

2.7.5.3.1.3 Askı sözcük-çivileme (pegword) yöntemi

Bu stratejide yeni edinilecek bilgi ile iyi ve kolay bilgi ilişkilendirilmektedir. Özellikle sıralı öğrenilmesi gereken bilgilerde kullanılır. Örneğin; sayıları öğrenmek için mini mini birler çalışkan ikiler tembel üçler… kullanılabilir (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

2.7.5.3.1.4 Anahtar sözcük (keyword) yöntemi

Bu stratejide öğrenilecek bilginin sırası önemli değildir. Kişi, bilginin okunuşuna ya da söylenişine uygun bir ilişkilendirme yapar. Özellikle yabancı dil kelimelerinin öğrenilmesinde kullanılır. Bilinmeyen yabancı kelimelerin bilenen Türkçe kelimelere benzetilmesi ve ilişkilendirilmesi ile yapılabilir. Örneğin: Sivilceni scar (yara izi) san iz

kalır. (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Sevim/swim (yüzmek) yüzmeyi öğreniyor (Köksal, 2013).

2.7.5.3.2 Sözel sembollerle kodlamayı içeren bellek destekleyiciler

Sözel sembollerle kodlamayı içeren bellek destekleyiciler kafiye oluşturma yöntemi ve baş harfler yöntemi olmak üzere iki kategoride toplanmaktadır (Senemoğlu, 2007).

2.7.5.3.2.1 Kafiye oluşturma yöntemi

Kafiye, mısra sonlarında bulunan harf ya da hece benzerlikleriyle oluşan ahenk unsurudur. Kafiyede harf ya da hece benzerlikleri çok önemlidir. Bu stratejide öğrenilmek istenen bilginin hatırlanmasını kolaylaştıran kelimeler ritmik olarak söylenir (Senemoğlu, 2007). Kafiye oluşturma yöntemi birçok alanda kullanılabilir Örnek verecek olursak; kan gruplarını öğrenmek isteyen bir öğrenci anımsamak için şu cümleyi kullanabilir: ABlama aldım bir Abiye Osman baktı O ne diye Burcu ağladı Bana yok mu diye Annem ona da aldı Ağlamasın diye.

2.7.5.3.2.2 Baş harfler yöntemi (embedded letter strategies)

Baş Harfler Yöntemi akrostiş ve akronyum olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır (Senemoğlu, 2007).

2.7.5.3.2.2.1 Akrostiş

Akrostiş bir ahenk unsurudur. Mısraların baş harflerinin sıralı bir şekilde okunduğunda manalı bir sözcük üretecek şekilde oluşturulup yazılmasıdır. (TDK, 2022). Özellikle hatırlanılması gereken bilgi birkaç kelimeden oluşuyorsa kelimelerin ilk harflerinden manalı başka bir kelime uydurulup o kelime üzerinden bilgi daha kalıcı hale getirilebilir. Mastropieri ve Scruggs (1998) akrostiş üzerine yaptıkları araştırmalarda çoğunlukla Kids playing croquet on freeways get smashed akrostişinin kullanıldığını görmüşlerdir. Bu cümle bilimsel sınıflama sisteminin sırasını hatırlatmak için kullanılır. Bu sınıflama sistemi Kingdom, alem; Phylum, şube; Class, sınıf; Order, takım; Family, familya; Genus, cins ve Species, tür dür. Başka bir örnekte; King Henry Died an Ugly Death Called Mumps akrostişi metrik sistemin baş harflerini hatırlatmak için kullanılır. Bunlar: Kilo, Hekto, Deka, Unit, Deci, Centi ve Milidir. (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007).

Bir bilginin hatırlanmasında o bilginin kelimelerinin baş harfleriyle alakalı bir cümle uydurulabiliyorsa akrostiş stratejisi bilginin kolay hatırlanabilmesi amacıyla kullanılabilir (Kıroğlu, 2010). Bir öğrenci Kromozom, DNA, Gen ve Nükleotit kelimelerinin sıralamasını öğrenmek için KeDİGeNi cümlesini kullanabilir. Bu örnekte en büyük kromozom dur ve K harfi ile kodlanmıştır. Sırası ile DNA, Gen ve Nükleotit ise D,G,N harfleriyle kodlanmıştır (Senemoğlu, 2007).

Akroştişler dil bilgisi konularının hatırlanmasında da kullanılabilir. Virgülün kullanım yerlerini hatırlayamayan öğrenci KARA ÖĞÜT SES akrostişini kullanabilir. Burada virgülün K, karışıklığı giderme; ARA, ara söz/ara cümleleri ayırma; Ö, özneyi ayırmada; Ü, ünlem yerine; T, Tırnak yerine; S, sıralı cümleleri ayırmada; E, eş görevli sözcükleri ayırmada; S, seslenmelerde kullanılması kodlanmış olur.

Akrostişler TDE dersinde sanatçıların eserlerinin hatırlanmasını kolaylaştırmada da kullanılabilir. Örneğin Hüseyin Rahmi GÜRPINAR'ın eserlerini hatırlamakta zorluk yaşayan bir öğrenci GEVŞEMİŞ UTAN! akrostişini kullanabilir. Burada G, Gulyabani; EV, Evlere Şenlik; Ş, Şık; M, Mürebbiye; İ, İffet; Ş, Şıpsevdi; UTAN, Utanmaz Adam eserlerinin kodlanmış halidir. Bu kodlamayla öğrenci bu eserleri istediğinde daha hızlı hatırlayabilir.

2.7.5.3.2.2.2 Akronyum

Akronyum stratejisinde hatırlanmak istenen bilgi için bir kelime oluşturulur ve bu kelime ile öğrenilmesi istenilen kelime arasında bir bağ kurulabilmektedir (Gündüz, 2015). Akrostiş'te genellikle manalı bir kelime ya da cümle kurulurken Akronyumda ise öğrenilmek istenen bilgi, kavram ya da kelimenin ilk harfleri ile hatırlamaya yardımcı olacak bir kelime üretilir. Bu kelimenin manalı olmasından ziyade hatırlatma gücü daha önemlidir. Mastropieri ve Scruggs'in (1998) araştırmalarında sıklıkla rastladığı akronyum HOMES dur. Bu kelime Kuzey Amerika'daki beş büyük gölün akronyumudur: H, Huron Gölü; O, Ontario Gölü; M, Michigan Gölü; E, Erie Gölü; S, Superior Gölü dür.

Coğrafya dersinde tarım ürünlerinin öğretiminde Ege bölgesi özelinde akronyum yöntemi kullanılabilir. Zeytin, üzüm, haşhaş, tütün ve incir tarım ürünlerin uzun süreli bellekte yer alması ve kolay hatırlanması için ZÜHTİ akronyumu işe yarayabilir (Yıldız, 2013).

Akronyum, hatırlamak amacıyla öğrenilmek istenen verilerin baş harfleriyle kısa kelimeler oluşturmaktır. Burada amaç bilginin daha kolay ve daha rahat hatırlanabilmesini sağlamaktır (Kıroğlu, 2010). Örneğin; Türk edebiyatında birinci yeni olarak geçen garip akımı temsilcileri Orhan Veli KANIK, Melih Cevdet ANDAY ve Oktay Rifat HOROZCU yu ezberlemek isteyen öğrenci OMO akronyumunu kullanabilir.

Akronyumlar bir sanatçının eserlerinin hatırlanmasında da kullanılabilir. Cenap ŞAHABETTİN'in eserlerini hatırlayamayan bir öğrenci SAHTE akronyumunu kullanabilir. Burada S, Suriye Mektupları; A, Avrupa Mektupları; H, Hac Yolunda; T, Tiryaki Sözler; Elhan-ı Şita eserlerinin kodlanmasıdır. Bir başka örnekte öğrenci Tevfik FİKRET'in eserlerini HASTA BARIŞ akronyumu kullanarak daha iyi hatırlayabilir. Burada H, Haluk'un Amentüsü; S, Sis; T, Tarih-i Kadim; B, Balıkçılar; R, Rubab-ı Şikeste; Ş, Şermin olarak kodlanmıştır.

2.8 İlgili araştırmalar

Araştırmanın bu kısmında araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.8.1 İlgili yurt içi araştırmalar

Yaylı (1995) da anahtar sözcük yöntemi üzerine çalışmıştır. Deney grubu sayısının iki olduğu çalışmada, deney gruplarından birine anahtar sözcükler hazır halde verilmişken diğer gruptan ise anahtar sözcükleri kendilerinin bulması istenmiştir. Kontrol grubuna ise ek hiçbir yöntem uygulanmamıştır. Araştırmanın sonunda ise iki deney grubu lehine de başarı ve kalıcılık yönünden farklılık anlamlıdır.

Olçum (2000) yaptığı araştırmada, Gerileme Devri ünitesi özelinde çalışmıştır. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler odaklı çalışmasında işitsel ve görsel BDS'ler kullanımının erişi ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Çalışmada deney grubu sayısı ikidir. Birinci deney grubuna işitsel BDS'ler, ikinci deney grubuna ise görsel BDS'ler uygulanmış kontrol grubuna ise ek hiçbir yöntem uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda toplam kalıcılık bağlamından sadece görsel BDS'lerin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca hem görsel hem de işitsel BDS'lerin ilave ek bir yöntem

uygulanmayan gruba göre bilgi düzeyi puanları bakımından daha yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca üç grup arasındaki kalıcılık puanları anlamlı değildir.

Külekçi (2000) 40 akademisyen ile yaptığı çalışmada, BDS'lerden anahtar sözcük yöntemi kullanılmış ve 30 hedef kelime belirlenmiştir. Deney grubuna bu kelimeler anahtar sözcük yöntemiyle öğretilirken kontrol grubuna ilave ek bir yöntem uygulanmamıştır. Araştırmanın sonunda anahtar sözcük kullanılan deney grubu lehine kalıcılık bakımından farklılık anlamlıdır.

Sünbül vd. (2004) Fen bilimleri dersinde BDS'lerin etkisini araştırmışlardır. Dördüncü sınıf düzeyinde çalışmalarını yürütmüşler ve rastgele seçtikleri deney grubuna BDS'ler kullanmışlar kontrol grubuna ek bir yöntem uygulamamışlardır. Araştıma sonunda bilgi erişileri bakımından deney grubu lehine farklılık anlamlı çıkmışken kavrama erişileri bakımından anlamlı bir farklılık yoktur.

Keskinkılıç (2005) BDS'lerin erişiye ve tutuma karşı etkisini araştırmıştır. Çalışmalarını BDS'lerden anahtar sözcük yöntemi üzerine yoğunlaştırmıştır. İlköğretim Fen bilgisi dersi odaklı araştırmasını altıncı sınıf öğrencileri üzerinde uygulamıştır. Çalışma boyunca Fen bilgisi dersi ile ilgili kavramlar deney grubuna anahtar sözcük yöntemi ile verilmeye çalışılmıştır. Kontrol grubuna ilave hiçbir yöntem uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda erişiye sahip olma bakımından deney grubu lehine anlamlı fark oluşmuşken tutumlarında ise iki grup arasındaki fark anlamlı değildir.

Kütük (2007) BDS'lerden hikâye anlatım yöntemi üzerine araştırma yapmıştır. Çalışmanın odak noktasını 10 yaşlarında beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada yabancı kelimelerin öğrenilmesinde hikâye anlatım tekniği karma desen olarak çalışılmıştır. Araştırma sonucunda hikâye anlatım tekniğinin öğrencilerin kelimeleri öğrenmeleri ve hatırlamaları yönünde büyük katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Ortapişirici (2007) kelimelerin bağlam içerisinde verilmesi ile doğrudan verilmesi arasındaki kalıcılığı araştırmıştır. Bilinmeyen yabancı kelimeler deney grubuna bağlam içerisinde verilirken kontrol grubuna ise doğrudan verilmiştir. Sonuç olarak bağlam içerisinde verilen kelimelerin kalıcılığının daha çok olduğu saptanmıştır.

Korkmaz (2007) yapmış olduğu çalışmada, oluşturduğu deney grubuna BDS'ler ile hazırlanmış sunumlarla ders işlemiş, kontrol grubu öğrencilerine de ek bir yöntem uygulamamıştır. Çalışmanın sonunda uygulama ve analiz düzeyinde farklılık anlamlı değilken bilgi ve kavrama düzeylerinde ise deney grubunda kalıcılığın daha fazla olduğunu gözlemlemiştir.

Göl (2009) BDS'lerin kalıcılığa ve akademik başarıya olan etkisini coğrafya dersi "Ülkemizde Görülen Başlıca Bitki Toplulukları ve Erozyon" kazanımları özelinde araştırmıştır. Çalışmaya katılan 10. sınıf öğrencilerinden deney grubundaki öğrencilere BDS'ler ile eğitim verilmiş kontrol grubuna ise buluş yoluyla öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda BDS'lerin uygulandığı grubun lehine buluş yönteminin uygulandığı gruba kıyasla erişi puan ortalamasındaki farklılık anlamlıdır. Kalıcılık testinde de deney grubu lehine anlamlı bir etki yarattığı tespit edilmiştir. Tutum ölçeğinde ise kontrol grubu ve deney grubu arasında farklılık anlamlı değildir.

Çurum (2010) çeviri eğitimi sürecinde imge yerleştirme tekniğinin etkisini araştırmıştır. Deneysel çalışma yapan Çurum, imge yerleştirmenin ardıl çeviriye etkisini ölçmeye çalışmıştır. Deney grubu olarak tercümanlık bölümü öğrencileri seçilmiştir. İmge oluşturma potansiyellerine göre iki metin seçilmiş ve uygulanmıştır. Deney grubuna imge yerleştirme tekniği öğretilmiştir. Kontrol grubuna ise ilave ek bir yöntem öğretilmemiştir. Araştırmanın sonunda İmge oluşturma gücü az olan metinler lehine farklılık anlamlı çıkarken imge oluşturma gücü fazla olan metinlerde ise farklılık anlamlı çıkmamıştır.

Kıroğlu (2010) BDS'lerin akademik başarıya olan etkisini araştırmıştır. Deney grubunda Vücudumuzda Sistemler konusu BDS'ler ile işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın başında ön test uygulanmış konular işlendikten sonra her iki gruba da son test uygulanmıştır. Uygulamalarda 25 soruluk başarı testinden yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda başarı bazında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Aydın (2010) deneysel desen kullandığı çalışmasında beşinci sınıf bazında BDS'lerden sözel bellek destekleyicilerin etkisini araştırmıştır. Deney grubuna BDS'ler uygulanmış kontrol grubuna ise BDS'ler ya da artı bir yöntem uygulanmamıştır. Fen bilgisi dersi özelinde yapılan çalışma öncesi öğrencilere ön test uygulaması yapılmış ve tutum ölçeği

uygulanmıştır. Sekiz haftalık uygulamanın sonunda yapılan son test verileri incelendiğinde akademik başarı ve tutum yönüyle deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Köksal (2012) İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde uygulanan BDS'ler üzerine çalışmalarını yürütmüştür. Çalışmada 56 öğrenci örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan İngilizce başarı testlerini araştırmacı bizzat hazırlamıştır. Uygulama yapılan deney grubu öğrencilerine ders sonrasında yansıtıcı günlük tutmaları istenmiş ve araştırmanın nitel verileri bu yolla toplanmıştır. Uygulama sonucunda BDS'lerin öğrencilerin kelimeleri öğrenmede olumlu etki yarattığı gözlenmiştir. Öğrenilen kelimelerin kalıcılığı da anlamlı düzeyde artmıştır.

Yıldız (2013) BDS'lerin Fen bilgisi dersi bazında Kuvvet ve Hareket Ünitesi özelinde çalışmalar yapmıştır. Yedinci sınıfları baz alan Yıldız, BDS'lerin öğrencilerin öğrenme ve başarıya etkisini deneysel desen ile araştırmıştır. Deney grubuna çoğunlukla anahtar sözcük yöntemini uygularken kontrol grubuna ek bir yöntem uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda anahtar sözcük uygulanan deney grubu lehine çıkan farklılık anlamlıdır.

Dağıstan (2015) BDS'lerden öyküleme yöntemi üzerine çalışmıştır. Dokuzuncu sınıf düzeyinde İngilizce dersi özelinde araştırmalarını yürütmüştür. Öyküleme yönteminin erişiye ve kalıcılığa olan etkisini araştırmıştır. Deneysel desen çalışan Dağıstan, deney grubuna BDS'lerden öyküleme yöntemi uygulamış, kontrol grubuna ise ilave ek bir yöntem uygulamamıştır. Araştırma sonucunda ise hem kelimenin öğrenimi hem de kalıcılığı hususunda deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Gündüz (2015) BDS'lerden Baş Harfler Yöntemi'nden akronyum üzerine fenomenolojik bir araştırma yürütmüştür. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının akronyum yöntemini nasıl kullanabileceklerini araştırmıştır. Çalışma sonunda, özellikle Fen Bilgisi, Tarih ve Coğrafya dersleri özelinde akronyum üretildiği tespit edilmiştir. Tarih dersi bazında kişi ve sıralama, Coğrafya dersi özelinde ürün ve Fen Bilgisi dersi bazında ise formül özelinde akronyum üretildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Çevik ve Kaya (2020) altıncı sınıf öğrencileri üzerinde çalışmışlardır. Vücudumuzdaki Sistemler konusunun öğretilmesinde BDS'lerin kullanılmasını araştırmışlardır.

Öğrencilerin görüşlerine yönelik olan çalışmada, BDS'lerin uygulandığı öğrencilerin çoğunluğu BDS'lerin akademik hayatlarına pozitif yönde katkı sağladığını söylemişlerdir. Ayrıca öğrenciler BDS'leri eğlenceli bulmuş ve İngilizce ve Sosyal Bilgiler dersinde de kullanılabileceğini söylemişlerdir. Öğrenciler BDS'ler ile daha kolay öğrendiklerini ve öğrenme hızlarında da artış meydana geldiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca BDS'lerin bilgilerin hatırlanmasında da etkili olduğunu beyan etmişlerdir.

Çabuk (2022), altıncı sınıf öğrencilerinin katılımıyla Akronyum, Akrostiş, Anlık Görüntü, Bellek, Çivileme ve Hafıza Sarayı tekniklerinin başarıya ve kalıcılığa olan etkisini çalışmıştır. Fen bilgisi dersi özelinde yürüttüğü araştırmada, BDS'lerin uygulandığı deney grubu lehine çıkan fark anlamlıdır. Çalışmanın sonunda derslerde BDS'lerin kullanımının başarıya ve kalıcılığa olumlu yönde etki ettiği sonucuna varmıştır.

2.8.2 İlgili yurt dışı araştırmalar

Atkinson ve Rough (1975) deneysel çalışma yapmışlardır. 120 Ruşça kelime üzerinde BDS'lerden anahtar sözcükler yardımıyla öğrenilen kelimelerin hatırlanma seviyesi ölçülmeye çalışılmıştır. Deney grubuna BDS'lerden anahtar sözcük yardımıyla sözcükler öğretilirken kontrol grubuna ilave ek hiçbir yöntem uygulanmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu lehine çıkan farklılık anlamlıdır. Kalıcılık testinde de öğrencilerin kontrol grubundan daha yüksek başarı puanı aldıkları tespit edilmiştir.

McCormick vd. (1985) yedinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde BDS'lerin etkililiğini araştırmışlardır. Düz yazıların öğretiminde bellek destekleyici olarak biyografi tekniği uygulanarak öğrencilerin kalıcılık değerleri üzerine çalışmışlardır. Deney grubuna uydurulmuş bir biyografi üzerinden konular anlatılırken kontrol grubuna ise hiçbir ek yöntem uygulanmamıştır. Çalışmanın sonunda hatırlama konusunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Condus vd. (1986) araştırmalarında dört farklı yöntem anahtar sözcük yöntemi, görsel bağlam, cümle - deneyim bağlam yöntemi ve geleneksel yöntem üzerine çalışmışlardır. Öğrenmede sıkıntı yaşayan 12 yaşındaki 64 kişi ile çalışmışlardır. Üç tane deney grubu ve bir tane kontrol grubu oluşturmuşlar ve 50 kelime odaklı beş hafta süren bir araştırma

uygulamışlardır. Çalışma sonucunda tüm deney grubu lehlerine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca kalıcılık testinin de gösterdiği üzere anahtar sözcük yöntemi diğer bütün uygulanan yöntemden daha başarılı sonuçlar ortaya koymuştur.

Brown ve Perry (1991) BDS'lerden birkaç yöntemin dil öğrenmedeki etkilerini araştırmışlardır. Anahtar sözcük, bağlam ve anahtar sözcük – bağlam yöntemleri üzerine çalışmışlardır. Kahire'de bir okulda yabancı dil öğretimi kapsamındaki araştırmalarını 60 öğrenci özelinde yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda kullanılan BDS'lerin yabancı dil öğretiminde ve hatırlanmasında olumlu yönde etki yarattığı tespit edilmiştir.

Mastropieri vd. (1997) anahtar sözcük, zihinsel tekrar ve temsili resim tekniklerinin hatırlamaya olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma toplamda sekiz hafta sürmüştür. Araştırmada Amerika Birleşik Devletlerinin 32 başkanının öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu yönde BDS'ler uygulanmış ve öğrencilerde olumlu etki yarattığı saptanmıştır. Öğrencilerin başkanların adlarını sırasıyla hatırladıkları görülmüştür.

Raif (1999) BDS'lerden anahtar sözcük yönteminin kalıcılığa olan etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu ise 32 öğrenci oluşturmaktadır. 20 kelime ile anahtar sözcük uygulaması yapılmıştır. Deney grubuna anahtar sözcük kullanılarak 20 kelime öğretilirken kontrol grubuna herhangi bir ek yöntem uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun puanlarının yüksek olduğu ve çıkan farklılığın deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Carlson vd. (2000) BDS'lerden zincirleme yöntemi üzerine çalışmışlardır. Deneysel desen kullanmışlar ve BDS'lerin kelimeyi hatırlama üzerine araştırma yapmışlardır. Deney grubuna zincirleme yöntemi uygulamışlar kontrol grubuna ise ek bir yöntem uygulamamışlardır. Öğrenme gerçekleştikten sonra yapılan son test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşmazken belirli bir zaman sonra BDS'lerin uygulandığı deney grubunun hatırlamalarının daha iyi olduğu sonucu gözlenmiştir.

Metzger (2000) yabancı dil öğreniminde BDS'lerin hatırlamaya olan etkisini deneysel desen kullanarak araştırmıştır. 15 hafta süren çalışmada öğrencilere İngilizcenin gramer yapısı ve kuralları BDS'ler ile öğretilmiştir. Uygulamalar başlamadan yapılan ön test

puanları ile uygulama yapıldıktan sonra uygulanan son test puanları karşılaştırıldığında çıkan farklılık anlamlı değildir.

Uberti vd. (2003) üçüncü sınıf öğrencileri özelinde araştırma yapmışlardır. Toplamda 74 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Üç ayrı grup oluşturulmuştur. Bu gruplardan bir tanesine anahtar sözcük + anlam + resim verilmiş, bir diğer gruba anlam + resim son gruba ise sadece anlam verilmiştir. Araştırma sonucunda ilk grubun başarı puanlarının öteki gruplara kıyasla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Fahrer ve Harris (2004), araştırmasında Baş Harfler Yöntemi'ni kullanmışlardır. Akronyum tekniği kullanılan araştırmada öğretilecek olan konunun baş harflerinden LAMPPOST kelimesini oluşturmuşlardır. İngilizce olarak oluşturulan bu ifadede L enlem manasına gelen Latitude sözcüğünü, A rakım manasına gelen Altitude sözcüğünü, M denizin etkisi manasına gelen Maritimeinfluence sözcüğünü, P basınç sistemi manasına gelen PressureSystems sözcüğünü, P hakim rüzgarları manasına gelen Prevailing Winds sözcüğünü, O okyanus akıntıları manasına gelen Ocean Currents sözcüğünü, S fırtınalar manasına gelen Storm sözcüğünü ve T ise topografya manasına gelen Topography sözcüğünü belirtmektedir. Araştırma sonucunda Akronyum tekniğinin öğrencilerin yeni bilgileri öğrenmesi ve hatırlamasında önemli seviyede katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Iglesıa vd. (2005) çalışmalarını down sendromlu kişiler üzerinde yapmışlardır. Toplamda 52 kişi ile yapılan çalışmanın 22'si yedi yaş ve on iki yaş arası, 30'u ise 18-57 yaş arasındadır. Çalışmada zihinsel çağrışımlı imajlar ve ayrıca sesli bellek destekleyicileri kullanılmıştır. BDS'lerin kişilerin hatırlamasına olan etkileri araştırılmıştır. İki tekniğin etkileri karşılaştırılmış ve zihinsel imajlar tekniğinin kullanımının hatırlamaya olumlu yönde daha çok etki yarattığı gözlenmiştir.

Richmond vd. (2008) sekizinci sınıf öğrencileri ile çalışmış ve anahtar sözcük, kanca ve zihinsel yerleştirme yöntemlerinin bilgiyi hatırlama üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Toplamda 108 öğrenci ile çalışmışlardır. Bağımsızlık savaşı ve metal alaşımları konuları özelinde iki ayrı grup kurmuşlar iki gruba da BDS'ler uygulamışlar ve gruplar arasında aktarım yapılıp yapılamayacağını sorgulamışlardır. Araştırma sonunda çıkan farklılık anlamlıdır. BDS'lerin hatırlama düzeyindeki etkisi sebebiyle etkinliği anlaşılmıştır.

Old (2009) BDS'lerden anahtar sözcük yöntemi üzerine çalışmıştır. 55 lise öğrencisi özelinde 10 temel kelime üzerinden araştırmalarını yürütmüştür. Araştırmada kelimeler ile ilgili ve ilgisiz olmak üzere iki farklı anahtar sözcükler kullanılmıştır. Öğrencilere anahtar sözcük bilgisi verilmiş ve sonra anahtar sözcük yöntemi uygulanmıştır. Ayrıca iki gün sonra da habersiz bir test daha yapılmıştır. Sonuç olarak iki farklı anahtar sözcük arasında hatırlatma gücü bakımından bir farklılığa rastlanmamıştır.

Kristina (2010) kırsal kesim bir devlet okulunda farklı soydan gelen farklı ekonomik koşullara sahip 103 öğrenci ile İngilizce kelimeler üzerine çalışmıştır. Bu öğrencilerin 33 tanesi engellidir. Lise düzeyi öğrencileri kapsayan çalışmada Kristina, BDS'lerden anahtar sözcük üzerine yoğunlaşmıştır. Sözcüklerin öğrenimi ve hatırlanması üzerine deneysel desen kullanmıştır. Dört hafta süren çalışmada deney grubuna anahtar sözcük ile kelimeler öğretilmişken kontrol grubuna ilave ek bir yöntem uygulanmamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubu lehine farklılık anlamlıdır. Öğrenciler anahtar sözcük yöntemini çok sevmişlerdir.

Ashoori ve Baleghizadeh (2010) BDS'lerden anahtar sözcük yöntemini araştırmışlardır. İngilizce kelimelerin hatırlanmasında BDS'lerin etkisi üzerine deneysel çalışma yapmışlardır. Anahtar sözcükleri oluştururken Farsça kelimeler bulmaya özen göstermişlerdir. Anahtar sözcüklerin öğrenciler tarafından bulunmasına çalışılmıştır. Deney grubuna anahtar sözcük kullanılarak kelimeler öğretilmiş, kontrol grubuna ek hiçbir yöntem uygulanmamıştır. Sonuçta deney grubu lehine çıkan farklılık anlamlıdır.

Siriganjanavong (2012) BDS'lerden anahtar sözcük yöntemi üzerine yoğunlaştığı araştırmasında Taylandlı 44 öğrenci ile çalışmıştır. İngilizce seviyeleri düşük olan öğrencilerin İngilizce kelimelerini öğretme üzerine anahtar sözcük yönteminin işe yarayıp yaramadığını araştırmıştır. 20 kelime özelinde araştırma yürütülmüş ve anahtar sözcükler bulunurken Taylandça kelimeler kullanılmaya özen gösterilmiştir. Dört hafta sonunda anahtar sözcük uygulanan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma sorularına cevap aramak için sürdürülen yol ve süreçler hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama sürecine, veri analizlerine, verilerin geçerliği ve güvenirliğine yönelik alınan tedbirlere değinilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Ortaöğretim 10. sınıf düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı dersinde Baş Harfler Yönteminin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelendiği bu araştırmada, karma yöntem desenlerinden Açıklayıcı Desen kullanılmıştır.

Creswell ve PlanoClark'e (2011) göre nicel veri yöntemlerinin pozitif yönlerinin olmasına karşın bilginin derinine inmede eksiklikleri göze çarpmaktadır. Ayrıca nitel veri yöntemlerinin de artıları ve eksik kaldığı yönler mevcuttur. Araştırmacı tarafından çalışmanın olgunlaşması ve en nitelikli hale gelmesi için nicel de olsa nitel de olsa sadece bir yöntemin yeterli olamayacağına kanaat getirilmiştir. Araştırmanın zenginleştirilmesi ihtiyacına binaen bu çalışmada karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Karma araştırma yöntemi, araştırmada verimi sağlamak amacıyla araştırma problemlerini daha iyi irdelemek ve araştırmayı sağlıklı kılmak için nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilmesi ve iç içe kullanılması manasına gelmektedir (Creswell ve PlanoClark, 2011). Hem nicel olsun hem de nitel olsun iki desende de bazı sınırlılıklar mevcuttur ve karma araştırma yöntemi bunları aşma imkânı sunmaktadır (Higonett, 1994). Açıklayıcı karma desende önce nicel veriler toplanır sonra nitel veriler ile nicel veriler desteklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu bağlamda, bu araştırmada toplanan nicel veriler nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmeye çalışılmıştır. Bu sebeple karma araştırma yöntemi çeşitlerinden biri olan açıklayıcı desen kullanılmıştır. Böylelikle araştırmada, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak elde edilen nicel bulgular nitel görüşme bulguları ile birlikte yorumlanmıştır.

3.1.1 Nicel araştırma aşaması

Bu araştırmanın nicel veri toplama aşamasında, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Özmen'e (2015) göre okul ortamında yapılan araştırmalarda deneysel bir çalışma yapmak oldukça güçtür. Deneysel çalışmalarda grupların seçimi en temel aşamalardan biridir ve bu okul ortamında zorlayıcı etmenlerin başında gelir. Bu durumda deney ve kontrol grubunun okul idaresi tarafından önceden şubelere ayrılmış sınıflar üzerinden yapmaktan başka çare kalmamaktadır. Bu nedenle gruplar, okul idaresi tarafından önceden atanmış sınıflar üzerinden seçilir. Okul ortamında yapılan araştırmalarda genel olarak yapılan bu uygulamaya yarı deneysel model adı verilir. Okul ortamlarında sınıflar ve öğretimle ilgili materyallerin ve eğitim yöntem ve tekniklerinin farklılık gösterdiği koşullarda yarı deneysel model kullanmak uygundur. Bu modelde okul idaresi tarafından belirlenen amaca uygun sınıflar araştırmaya mevcut durumu bozulmadan katılır (Karasar, 2020). Gerçek deneysel model ile kıyaslandığında yarı deneysel model ikinci sırayı alsa da okul ortamında yapılan çalışmalarda genellikle bu yöntem kullanılır. Yarı deneysel desenlerde grupların seçimi gelişigüzel dağılımdan farklı olarak önceden belirlenir. Yine de belirlenen katılımcıların olabildiğince aynı özellikte olması araştırmanın sağlamlığı açısından önemlidir (Torun, 2011).

Bu araştırmada İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bir Anadolu Lisesi'nde okul idaresi tarafından önceden belirlenmiş olan iki tane 10. sınıf şubelerinden biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Gruplara Baş Harfler Yöntemi uygulamalarından önce ön test uygulanmış ve altıncı haftanın sonunda son test uygulaması yapılmıştır. Çalışma sürecinde deney grubuna ilgili kazanımlar Baş Harfler Yöntemi kullanılarak anlatılmıştır. Kontrol grubuna ise aynı kazanımlar farklı artı bir yöntem kullanılmaksızın geleneksel yöntem ile anlatılmıştır. Her iki grupta da MEB'in Talim Terbiye Kurulu'nun 2022-2023 eğitim öğretim yılı müfredatına göre belirlenen kazanımlar baz alınmıştır. Araştırma modeli aşağıda verilen Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırma Modeli

Gruplar	Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası
Deney Grubu	Ön Test	Baş Harfler Yöntemi	Son Test
Kontrol Grubu	Ön Test	Geleneksel Yöntem	Son Test

3.1.2 Nitel araştırma aşaması

Araştırmanın nitel veri toplama aşamasında, uygulamanın yapıldığı deney grubundaki katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı toplanan nicel verilerin değerlendirilmesinin sağlıklı yapılabilmesi, ölçülemediği düşünülen alanların ölçülmeye çalışılması ve nicel verilerin zenginleştirilmesidir.

3.1.2.1 Görüşme

Görüşme, nitel veriler toplanırken kullanılan en çok başvurulan yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı ile çalışmanın ilgili kişisi arasında çalışmanın amacı doğrultusunda diyalog kurulur (Cohen ve Manion, 1994). Görüşme esnasında araştırmacı araştırmanın öznesi olan kişiye araştırmanın amacı doğrultusunda sorular yöneltir. Böylece ilgili kişinin araştırma ile ilgili duygu, düşünce ve fikirlerini öğrenmiş olur (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Görüşme yöntemi katılımcıların gözlem yoluyla ulaşılması mümkün olmayan duygu, düşünce, niyet, fikir, algı… gibi bulgulara erişebilmek için kullanılması faydalı olan bir yöntemdir. Amaç bilgide derinliğe inmektir (Türnüklü, 2000).

Baş Harfler Yöntemi uygulama süreci bittiğinde deney grubundaki öğrencilerden elde edilen nicel verilerin zenginleştirilmesi ve daha verimli analiz edilebilmesi için görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin Baş Harfler Yöntemi ile ilgili düşüncelerine ve duygularına yönelik görüşlerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme soruları; deney grubunun son test verileri incelenerek iki düşük, iki orta ve iki yüksek not alan öğrenciler olmak üzere toplam altı deney grubu öğrencisine ayrı ayrı uygulanmıştır. Araştırma uygulama planı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Uygulama Planı

Şekil 1'in Devamı

2.Hafta	19-23 Eylül 2022	Edebiyata Giriş	Türklerin kullandığı alfabeler GULAK kodlaması ile Baş Harfler Yöntemi
3.Hafta	26-30 Eylül 2022	Edebiyata Giriş	Virgül'ün kullanıldığı yerler KARA ÖĞÜT SES kodlaması ile Baş Harfler Yöntemi uygulanması
4.Hafta	3-7 Ekim 2022	Hikâye	Bitişik yazılan kelimeler BAŞARAN RENKLİ HAYVAN EMRİYLE SIFATI ALTÜST ETTİ kodlaması ile Baş Harfler Yöntemi uygulanması
5.Hafta	10-14 Ekim 2022	Hikâye	Halk Hikâyesi'nin bölümleri FeDASı Efsane kodlaması ile Baş Harfler Yöntemi uygulanması
6.Hafta	17-21 Ekim 2022	Hikâye	Hamse sahibi şairler NiHAT kodlaması ile Baş Harfler Yöntemi uygulanması
24-28 Ekim 2022			Son testin uygulanması
24-28 Ekim 2022			Seçilen öğrencilerle (deney grubu) görüşmelerin yapılması

*Plan, Ek 1'de sunulan MEB Ortaöğretim 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Yıllık Planına göre hazırlanmıştır

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu seçilirken kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi uygulanmıştır. Ulaşım, idarecilerin araştırmaya izin vermesi ve öğretmenlerin araştırmaya karşı tutumları göz önüne alınarak bu yöntem tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi; isminden de anlaşılacağı üzere hâlihazırda var olan ulaşılma imkânı hızlı olan ögeleri içerir. Nitel araştırma yöntemlerinde en sık kullanılan stratejidir (Patton, 2005). Kolay ulaşılabilir örneklemede araştırmacı, örneklemi mevcut durum içerisinden yeterli sayıda ögeden seçer (Singleton ve Straits, 2005). Böylelikle araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılı birinci döneminde İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki bir devlet lisesinin 80 (iki sınıf) öğrencisi oluşturmaktadır.

Okuldaki beş kadrolu TDE dersi öğretmenine deney ve kontrol grubunun seçimi, başarı testlerinin oluşturulması ve çalışmanın süreci boyutlarında danışılmıştır. Baş Harfler Yöntemiyle ders işlemeye istekli araştırma sürecine katılacak 10. sınıf TDE öğretmeni gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir. Baş Harfler Yöntemini uygulayıcı öğretmen (Ö), bu öğretmenin sınıfındaki 40 öğrenci (Deney Grubu/10-C Sınıfı) ve geleneksel yöntemin uygulanacağı 40 öğrenci (Kontrol Grubu/10-A Sınıfı) (Sınıfta mevcut olan bir kaynaştırma öğrencisi gruba dahil edilmemiştir. 10-A Sınıf mevcudu 41 öğrenciden oluşmaktadır. Kaynaştırma öğrencisini çıkardığımızda sınıf mevcudu kontrol grubuyla aynı olan 40 öğrenciye tekabül etmektedir.) araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Mevcut 10. sınıfların okula giriş ortalamaları 93.45-98.00 arasındadır ve sınıflardaki kız-erkek sayılarındaki oran birbirine yakındır. Bu durum grupların seçilmesinde etkili olmuştur. Mevcut 10. sınıf öğrencilerinin şube ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2 ’de sunulmuştur.

Tablo 2.10. Sınıf Öğrencilerinin Şube Ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Sınıf	Erkek	Kız	Sınıf Toplamı
10-A Sınıfı	14	27	41
10-B Sınıfı	15	26	41
10-C Sınıfı	14	26	40
10-D Sınıfı	14	26	40

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla her iki grup öğrencilerine başarı testi uygulanmış, nitel verilerini toplamak amacıyla ise yöntemin uygulandığı öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

3.3.1 Başarı testi

Araştırma kapsamında ön test ve son test olarak uygulanmak amacıyla başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testleri, belirli bir amaca yönelik kazanımların elde edilip edilemediğinin anlaşılması için öğrencilerin akademik başarısını, gelişimini ve erişimini ölçmede kullanılan testlerdir (Yıldırım ve Şimşek, 1999).

10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersi Başarı Testi, birinci dönem birinci ve ikinci ünite olan Giriş ve Hikâye üniteleri kazanımlarından oluşturulmuştur. Soruların ünite ve konu dağılımları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Başarı Testi'nin Soru, Ünite ve Konu Dağılımı

Soru	Ünite	Konu
2	Giriş	Edebiyatın Tanımı
1, 3	Giriş	Türklerin Kullandığı Alfabeler
4	Giriş	Türk Edebiyatının Dönemlere Ayrılmasındaki Ölçütler
5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 23	Hikâye	Noktalama İşaretleri
12, 13,14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 25	Hikâye	Yazım Yanlışlıkları
21	Hikâye	Halk Hikâyeleri
22, 24	Hikâye	Mesnevi

3.3.1.1 Başarı testi geliştirme aşamaları

Başarı testi, araştırmacı ve okulda bulunan beş TDE öğretmeni tarafından 50 soruluk çoktan seçmeli test şeklinde MEB Ortaöğretim 10. sınıf müfredatına uygun olarak Baş

Harfler Yönteminin uygulandığı kazanımlar baz alınarak hazırlanmıştır. Test 10. sınıf TDE dersi müfredatının birinci dönem ilk iki ünitesi (Giriş-Hikaye) kapsamında yer alan araştırmacı tarafından üretilen akrostiş ve akronyumların kullanıldığı konular baz alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilere altı haftada toplamda yedi akrostiş ya da akronyum kodlaması öğretilmiş ve konular bu kodlamalar ile anlatılmıştır. Başarı testi hazırlanırken sadece bu kodlamalar ile ilgili sorular hazırlanarak kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Her kodlamanın soru sorulma potansiyeli farklı olduğundan kodlama başına düşen soru sayısı farklılık gösterebilmektedir. Fakat soruların tümü kodlamalardan oluştuğundan kapsam geçerliliği açısından sorun oluşturduğu düşünülmemektedir. Uzman görüşü alınarak şekillenen sorular pilot uygulama için uygulanabilir hale getirilmiştir. Pilot uygulama için hazırlanan bu 50 soruluk başarı testi okuldaki 2021-2022 eğitim öğretim yılı 10. sınıflarından bir tanesine uygulanmıştır. Bu pilot uygulamaya 10. sınıfa devam eden 40 öğrenci katılmıştır. Pilot uygulama sonucunda 50 soruluk testin güvenirlik katsayısı 0,806 olarak ortaya çıkmıştır. Kuder-Richardson KR-20 formülü, başarı testlerinin sorularının 0 (yanlış) ve 1 (doğru) olarak puanladığında kullanılır. Başarı testinin ölçtüğü özelliklerin, örnekleği davranışların benzeşik olması bu tür güvenirliği yükseltecektir (Büyüköztürk vd., 2015). Pilot uygulama sonuçları okulda bulunan beş TDE öğretmeni ve araştırmacı tarafından tekrar değerlendirilmiştir. Başarı testinin bir ders saati olan 40 dakikada yapılmasının sınav güvenliği açısından daha doğru olacağı yönünde fikir birliğine varılmıştır. Aksi halde test teneffüs saatine sarkacak ve öğrencilerin odaklanmaları zorlaşacaktır. Öğrencilerin başarı testini yetiştirememe olasılığı ve zaman faktörünün olumsuz etkilerinin azaltılması adına öğrencilerin okuldaki herhangi bir derste sınav olduklarında karşılaştıkları soru adedi olan 25 soru sorulmasına karar verilmiştir. Böylece öğrencilerin konfor alanlarından uzaklaşmamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı ve çalışma grubundaki beş TDE öğretmeni tarafından sorular tekrar incelenmiş sorulardan ilk olarak madde güçlük indeksleri (p) ve madde ayırt edicilik indeksleri (r) değerlerine göre elemeler yapılmıştır. Sonraki elemeler kazanımlar dikkate alınarak yapılmıştır. Bu doğrultuda başarı testine 25 soru olacak şekilde son hali verilmiştir. Testin madde analizi Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Başarı Testi Madde Analizi

Soru	p	r	Kazanım	Bloom Taksonomi Basamağı
1	0.556	0.556	Türklerin kullandığı alfabeleri sıralar.	Hatırlama
2	0.635	0.365	Edebiyatın tanımını yapar.	Hatırlama
3	0.452	0.435	Türklerin kullandığı alfabeleri sıralar.	Hatırlama
4	0.736	0.335	Türk edebiyatının dönemlere ayrılmasındaki ölçütleri belirler.	Anlama
5	0.621	0.536	Noktalama işaretlerinin kullanım amacını belirler.	Analiz Etme
6	0.492	0.315	Metindeki noktalama işaretlerinin görevlerini tespit eder.	Analiz Etme
7	0.392	0.458	Noktalama işaretlerinin kullanım amacını belirler.	Uygulama
8	0.412	0.412	Metindeki noktalama işaretlerinin görevlerini tespit eder.	Uygulama
9	0.696	0.412	Metindeki noktalama işaretlerinin görevlerini tespit eder.	Uygulama
10	0.535	0.378	Metindeki noktalama işaretlerinin görevlerini tespit eder.	Analiz Etme
11	0.498	0.532	Noktalama işaretlerinin kullanım amacını belirler.	Analiz Etme
12	0.348	0.436	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama
13	0.636	0.513	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama
14	0.495	0.367	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama
15	0.364	0.399	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama

16	0.526	0.522	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama
17	0.462	0.416	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama
18	0.637	0.371	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama
19	0.465	0.468	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama
20	0.536	0.539	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama
21	0.485	0.367	Metnin bölümlerini belirler.	Anlama
22	0.369	0.481	Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendir.	Anlama
23	0.568	0.376	Metindeki noktalama işaretlerinin görevlerini tespit eder.	Analiz Etme
24	0.634	0.531	Yazar ile metin arasındaki ilişkiyi değerlendir.	Anlama
25	0.321	0.397	Metindeki yazım yanlışlıklarını tespit eder.	Uygulama

Tablo 4'te maddelerin ilgili kazanımları ve ilgili Bloom Taksonomi basamakları verilmiştir. Hatırlama basamağından 3 soru, Anlama basamağından 4 soru, Uygulama basamağından 13 soru ve Analiz Etme basamağından 5soru sorulduğu görülmüştür. Öğrencilerin sınıf düzeyleri ve Başarı testinin ilk iki üniteden oluşuyor olması araştırmacı ve okuldaki beş TDE öğretmeninin soru seçimlerinde etkili olmuştur.

Tablo 4'te, madde güçlük indeksi (p) testte yer alan sorulara doğru yanıtlama oranıdır. Bu oran 0 ila 1 arasında bir değer alır. Bu oran 1'e ne kadar yaklaşırsa o derece kolay kabul edilir. Oranın 0.5 olması durumunda ise orta seviyede zor olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu kapsamda Tablo 4'te görüldüğü üzere p değeri ortalaması 0.514 çıkmıştır. Bu da testin orta zorluk seviyesinde olduğunu göstermektedir.

Madde ayırt edicilik indeksi (r) testin uygulanacağı katılımcılar arasında soruların başarılı katılımcılar ile başarısız katılımcıları ayırt edebilme potansiyelini anlamamıza yarar. Bu oran -1 ila +1 arasında olabilir. Bu oran negatif olduğunda katılımcıların başarı durumlarının ters yönde ayırt edildiğini gösterir bu durumda o soru testten kesinlikle çıkarılmalıdır. Oran 0.40'ın üstünde ise madde; çok iyi, 0.30 ila 0.39 arasında ise iyi, 0.20 ila 0.29 arasında ise tekrar gözden geçirilebilir ya da uygun koşullarda kullanılabilir, 0.20'nin altındaysa çıkarılmalı anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Tablo 4'te görüldüğü üzere testin r değeri 0.429 çıkmıştır. Bu değer testin ayırt ediciliğinin çok iyi olduğunu göstermektedir.

Testin son hali 25 sorudan oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Testin son halinin güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmış ve 0,815 olarak tespit edilmiştir. Hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2015). Elde edilen katsayı da 0,70'ten fazla olduğu için testin uygulanabilirliğinde sıkıntı olmadığı sonucuna varılmıştır. Test, yanlış doğruyu götürmeyecek ve her birinin doğru cevabı dört puan olacak şekilde uygulanmıştır. Kullanılan başarı testi Ek 2'de sunulmuştur.

3.3.2 Görüşme formu

Baş Harfler Yöntemi uygulama süreci bittiğinde deney grubundaki öğrencilere uygulanan başarı testlerinden elde edilen nicel verilerin daha verimli analiz edilebilmesi ve verilerin zenginleştirilmesi adına deney grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeleri; yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak üç ana başlıkta toplayabiliriz. Yapılandırılmış görüşmede sorular görüşme öncesi ayrıntılı bir şekilde önceden belirlenmektedir. Yapılandırılmamış görüşmede görüşme sırasında sorulacak sorular sadece ana hatlarıyla belirlenir ayrıntıya girilmez ve araştırmacı tarafından görüşme sırasında sorular eklenebilir ya da değiştirilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeyi yapacak olan kişi soruları önceden belirler. Görüşme sırasında araştırmacıya bazı esneklikler verilebilir. Sorular üzerinde tartışmaya izin verilebilir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmenin bir kısmının yapılandırılıp bir kısmının yapılandırılmamış olması, kişilerin tepkilerini ve düşüncelerini ölçmede daha verimli olduğu düşünüldüğünden yarı

yapılandırılmış görüşme seçilmiştir (Yoldaş, 2019). Yapılan görüşmelerde öğrencilerin Baş Harfler Yöntemi ile ilgili düşüncelerine ve duygularına yönelik görüşlerini öğrenmek için yarı yapılandırılmış görüşme soruları; deney grubunun son test verileri incelenerek iki düşük, iki orta ve iki yüksek not alan öğrenciler olmak üzere toplam altı deney grubu öğrencisine ayrı ayrı uygulanmıştır.

Deney grubuna yöneltilecek görüşme soruları hazırlanma aşamasının başlangıcında öncelikle araştırma ile alakalı alan yazın taraması yapılmıştır. İlgili çalışmalar sonucunda araştırmacı tarafından taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Taslak görüşme formu alanda uzman üç öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmanlardan görüşme sorularının kapsam, amaç ve anlam geçerliliğini değerlendirmek üzere görüş alınmıştır. Alanda uzman öğretim üyelerine gönderilen görüşme formu taslağı Ek 3'te sunulmuştur. Geri dönüşlerden sonra oluşturulan görüşme soruları 2021-2022 eğitim öğretim yılı 10. sınıf öğrencilerinden oluşan ve başarı testinde de pilot uygulama yapılan öğrencilere uygulanmıştır. Pilot görüşmeler sırasında katılımcılara görüşmenin amacı anlatılmış; görüşmenin zamanı, soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı, amaca hizmet edip etmediği hususlarında eleştiri yapmaları istenmiştir. Katılımcıların da eklemek istedikleri soruların olup olmadığı sorulmuştur. Tüm bu aşamalardan sonra görüşme formunun son hali oluşturulmuş ve deney grubundaki katılımcılara yöneltilmiştir. 11 sorudan oluşan görüşme formu Ek 4'te sunulmuştur.

Yapılan tüm görüşmeler için gerekli veli izinleri ve MEB Araştırma Uygulama İzni alınmıştır. Görüşmeler ses kayıt yöntemiyle kaydedilmiştir. Kaydedilen görüşmeler katılımcılara tekrar dinletilmiş ve katılımcıların uygun görmediği yerler kaldırılmıştır. Görüşme kayıtları dijital ortama aktarılmış ve saklanmıştır. Görüşmelerden önce okul rehber öğretmeni ile bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Bu doğrultuda gerekli tüm tedbirler alınmaya çalışılmıştır.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada hem nicel olsun hem nitel olsun verileri toplamadan önce ilgili kurumlardan gerekli izinler ve gerekli belgeler alınmıştır. Alınan izin ve belgeler Ek 5 (Etik Kurul Onayı) ve Ek 6'da (MEB Araştırma Uygulama İzni) sunulmuştur. Araştırmanın başında ve uygulama bittikten sonra yapılan başarı testleri ile uygulamanın bitiminde deney grubu

öğrencileri ile yapılan görüşmeler ile veriler eylül ekim ve kasım aylarında toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin gönüllü olarak katılım sağlamalarına özen gösterilmiş ve velilerinden ve öğrencilerden gerekli yazılı izin alınmıştır. Başarı testleri öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflarda öğrencilerin konfor alanlarını bozmadan yapılmıştır. Görüşmeler de okul içerisinde bulunan bir odada yapılmış ve öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ortam hazırlanmıştır. Başarı testi için öğrencilere 25 soru için 40 dakika verilmiştir. Pilot uygulamadan alınan verilere göre öğrencilerin başarı testindeki soruları cevaplamada 40 dakikanın yeterli olduğu ve öğrencilerin soruları okuyup yorumlamada ve cevaplamada zamansal sıkıntı yaşamadıkları tespit edildiğinden 40 dakika uygulamasına karar verilmiştir. Görüşmelerde ise zaman sınırlamasına gidilmemiştir. Görüşme öncesinde öğrencilerin kendilerini konforlu hissetmelerini sağlayacak güncel rutin sohbetler edilmiştir. Öğrencilere 11 soru yöneltilmiş ve öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda sondaj sorularla derinlemesine veriler alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin izni alınarak kayıt altına alınan veriler sonra yazı formatına dönüştürülmüş ve saklanmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

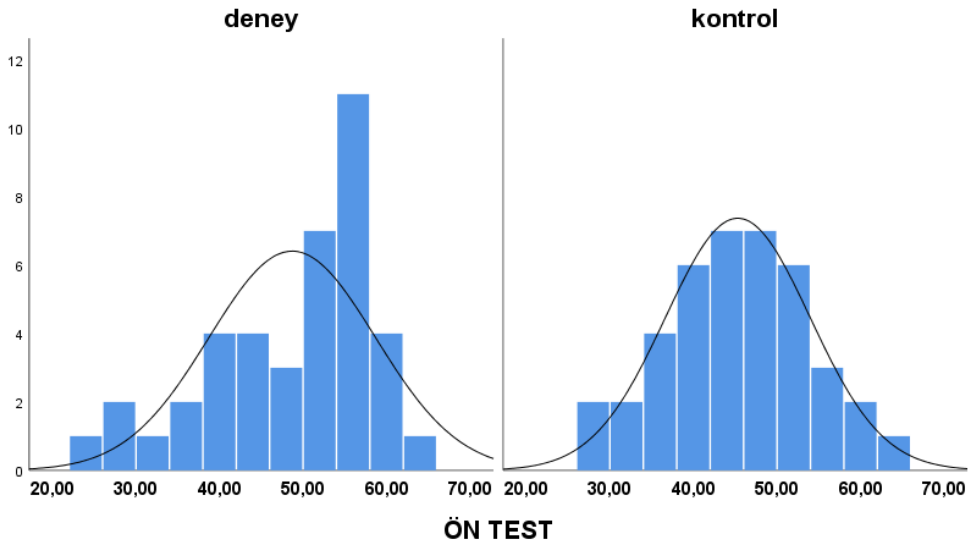
TDE dersinde Baş Harfler Yönteminin akademik başarıya olan etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada önce nicel veriler elde edilip analiz edilmiştir. Sonra nitel veriler ile bu verilerin zenginleştirilmesi ve derinleştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 26.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Ön test ve son test sonucunda çıkan veriler sisteme girildikten sonra program ile istatistiksel açıdan kapsamlı bir analiz yapılmıştır.

Nicel veri analizi yapabilmek için ilk adım verilerin normal dağılıp dağılmadığını tespit etmektir. Bu bağlamda verilerin çarpıklık basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık basıklık değerleri -3, +3 sınırı arasında kalan parametreler normal dağılımlı kabul edilmiştir (Kim, 2013). Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen verilerin betimsel istatistik sonuçları grafik ve tablolarla verilmiştir. Kategorik ölçümler sayı ve yüzde olarak, sürekli ölçümler ortalama ve standart sapma olarak özetlenmiştir. Ön Test ve Son Test Parametrelerinin Çarpıklık-Basıklık Katsayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

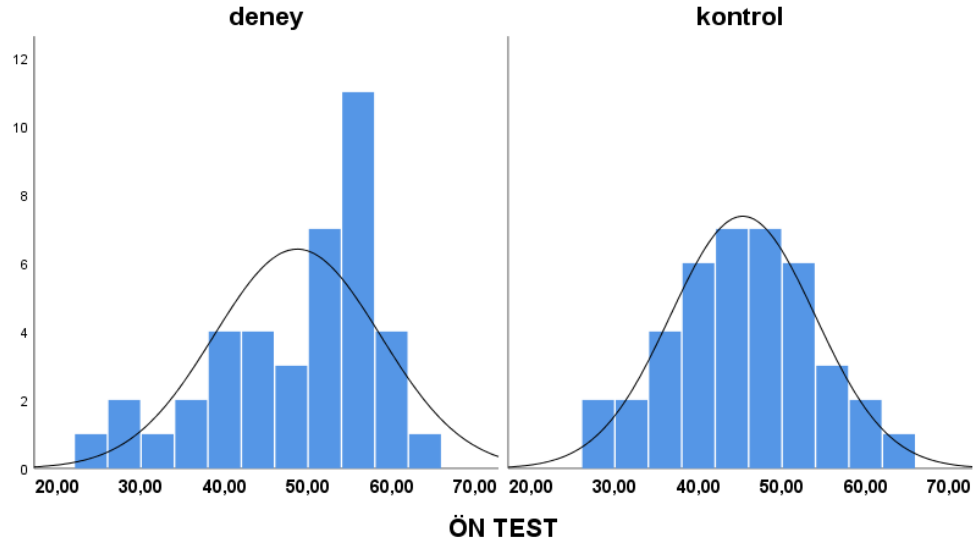
Tablo 5.Ön Test ve Son Test Parametrelerinin Çarpıklık-Basıklık Katsayıları

		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		İstatistik	**Standart Hata**	**İstatistik**	**Standart Hata**
Ön Test	Çarpıklık	-0,840	0,374	-0,028	0,374
	Basıklık	-0,065	0,733	-0,352	0,733
Son Test	Çarpıklık	-0,537	0,374	0,236	0,374
	Basıklık	0,216	0,733	0,305	0,733

Ön test ve son test parametrelerinin çarpıklık basıklık katsayılarına bakıldığında bu değerlerin -3 ile 3 sınırı arasında kaldığı dolayısıyla normal dağılım varsayımını karşıladıkları kabul edilmiştir.



Şekil 2. Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Toplam Puanı Histogram Grafiği



Şekil 3. Deney ve Kontrol Grubu Son Test Toplam Puanı Histogram Grafiği

Şekil 2 ve Şekil 3'te deney ve kontrol gruplarına ait ön test ve son test puanlarına göre oluşturulmuş histogram grafikleri sunulmuştur. Grafikler doğrultusunda kontrol ve deney gruplarının ön test ve son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu sebeple deney ile kontrol gruplarının kendi aralarındaki yapılan analizlerde bağımlı gruplar t-testi, gruplar arası yapılan analizlerde ise bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Görüşmelerin yapıldığı deney grubu öğrencilerinden elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenip yorumlanmıştır. İçerik analiz tekniği, görüşmeler sırasında elde edilen verilerin daha derinsel yorumlanmasına yardımcı olmaktadır. Gelişigüzel tercih edilmiş konular ile temaların fark edilmesini sağlamaktadır. Nesnel bir değerlendirme yapılmasına katkıda bulunmaktadır (Bayram ve Yaylı, 2009). İçerik analizi yönteminde dört basamaklı bir yol izlenmektedir. İlk basamakta veriler için kodlamalar bulunmalıdır. İkinci basamakta ise temalar meydana getirilmelidir. Üçüncü basamakta bu kod ve temalar amaç doğrultusunda şekillendirilmelidir. Son basamakta elde edilen bulgular bu doğrultuda yorumlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma sürecinde de benzer bir uygulama yapılmıştır. İlk olarak kodlar oluşturulmuştur. Sonra temalar oluşturulup kodlar; temalar ve alt temalara yerleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerle frekans hesaplaması yapılmış ve tablo haline getirilmiştir. Ayrıca katılımcıların verileri zenginleştirebilecek ve derinselleştirebilecek cümleleri, gerekli görüldüğünde alıntı şeklinde verilip yorumlanmıştır.

3.6 Araştırmanın Güvenirliği

Bir araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için bazı temel ögelere sahip olması gerekmektedir. Geçerlilik ve güvenirlik ifadeleri bir araştırmanın kabul görmesi için gerekli olan temel gerekliliklerdendir. Sağlıklı bir çalışma yürütmek isteniyorsa ve bu çalışmanın bilimsel bir değer görmesi isteniyorsa geçerli ve güvenilir olması şarttır (Fidan, 2002). Araştırmaların sağlıklı ilerleyebilmesi ve sonuçlarının kabul görebilmesi için özellikle nicel araştırmalarda iç geçerlilik, dış geçerlilik ve güvenirlik gibi ölçütler baz alınırken nitel araştırmalar özelinde ise inandırıcılık, aktarılabilirlik, onaylanabilirlik ve güvenilebilirlik ölçütleri baz alınmaktadır (Lincoln ve Guba, 1986).

3.6.1 Araştırmanın nicel kısmının güvenirliği

3.6.1.1 İç geçerlilik-dış geçerlilik

İç geçerlilik kavramı temel olarak araştırma süreci boyunca elde edilen bulguların yapılan çalışmalar sonucunda elde edildiğinin bilinmesi durumudur. Dış geçerlilik kavramı ise yapılan araştırmada elde edilen bulguların farklı kişilerce ve farklı konumlarda yapıldığında aynı sonucu verebilecek düzeyde olmasıdır. Nicel araştırmalarda bu durumun sağlanabilmesi mümkünken nitel araştırmaların bulguları konumdan konuma değişkenlik gösterebilir ve bu durum genelleme yapmayı zorlaştırabilir (Akan, 2018).

Araştırmanın nicel bölümünde iç geçerliliği sağlamak adına, katılımcıların sosyal ve ekonomik farklılıklarını minimum düzeye indirecek tarzda seçimler yapılmıştır. Araştırmanın yapılacağı okul mahalli sistem ile kayıt alan bir devlet okulu olarak seçilmiştir. Böylece ekonomik durumu ve sosyal yaşantısı birbirine benzer öğrenciler ile çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin okula giriş ortalamaları da 93.45-98.00 arasındadır. Bu durum akademik başarıları denk iki grup ile çalışma fırsatı sunmuştur. Ayrıca aynı testin aynı deneklere belirli aralıklarla iki kez uygulanması, kişinin teste aşina olması nedeniyle son test puanları üzerinde belli bir etkiye sahip olabilmektedir. Böyle bir tehdidin ortadan kalkması için bu çalışma özelinde ön test puanlarının etkisini ortadan kaldırmak amacıyla ön test puanları covarite edilerek son test puanlarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. Kovaryans analizinde amaç ortak değişkenden kaynaklanan değişmeleri devre dışı bırakarak bağımlı değişkende görülen değişimin bağımsız değişken ile olan ilişkisini

ortaya çıkarmaktır. ANCOVA analizi bir değişkeni kontrol altında tutabilmenin yani değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortadan kaldırmanın en genel yoludur (Punch, 2005).

Dış geçerlilik bağlamında öğrenciler ile uygulama başlamadan hemen önce ön test yapılmış ve uygulama biter bitmez son test yapılmıştır. Böylece arada zaman faktöründen doğabilecek olumsuzluklar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın sonuç kısmında bulgular yorumlanırken benzer ortamlarda uygulanan araştırmalarla ilişkilendirilerek yorumlar yapılmaya çalışılmış böylece ortam ve deneysel işlemler etkisi en aza indirilmek için uğraşılmıştır.

3.6.1.2 Güvenirlik

Araştırmanın nicel verileri başarı testi ile toplanmıştır. Başarı testi için gerekli pilot uygulama çalışmaları yapılmıştır. Başarı testi uygulamalarının tümünde araştırmacı ve çalışma grubundaki öğretmenler gözetmenlik yapmış ve kopya çekilmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel veri analizleri SPSS 26.0 paket programı ile yapılmış. Analizler istatistik uzmanın görüşleri alınarak yapılmıştır. Başarı testinin tüm soruları araştırma sürecindeki Baş Harfler Yöntemi ile oluşturulmuş kodlamalardan oluşmaktadır. Böylece kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca başarı testinin güvenirlik katsayısı 0,815 olarak tespit edilmiştir. Hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2015).

3.6.2 Araştırmanın nitel kısmının güvenirliği

3.6.2.1 İnandırıcılık

Nicel araştırmalarda kullanılan iç geçerliliğin yerini nitel araştırmalarda inandırıcılık almaktadır. Araştırma sonucundaki bulgular gerçeklikle kesiştiği ölçüde iç geçerlilik sağlanmış olur. Bu yönde kullanılabilecek bazı ana metotlar mevcuttur. Bunlardan bir tanesi de verileri çeşitleme metodudur. Bir kişi eğer objektif bir çalışma yapmak istiyorsa bu metodu uygulaması uygun olacaktır (Patton, 2005). Araştırma sürecinde araştırmacının başka bir görüş almayıp tek bir göz ile değerlendirmesi araştırmanın objektifliğini sorgulatabilmektedir. Bu araştırmada objektifliği sağlamak adına farklı üç

alanında uzman öğretim üyesinden destek almıştır. Özellikle görüşme sorularının hazırlanması ve analizi aşamasında araştırmacının fark edemeyeceği ya da subjektif yaklaşabileceği durumlarda ilgili uzmanlar kılavuzluk yapmışlar ve araştırmanın objektifliğine katkıda bulunmuşlardır (Strauss ve Corbin, 1990).

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı desteklemenin en iyi yöntemlerden biri uzun süreli etkileşimdir (Streubert ve Carpenter, 2011). Araştırma ortamında yer almak araştırmacının ön yargılarını kontrol altına alabilmesine fayda sağlayabilir (Başkale, 2016). Araştırma ortamında uzun süre kalmak araştırmacının katılımcıların kültürüne, diline veya görüşlerine yönelik derin bakış açısı geliştirmesini sağlar. Böylece araştırmacı doğru ve eksiksiz veriler elde edebilir (Houser, 2018). Bu amaçla araştırmacı çalışma süreci boyunca öğrencilerle irtibat halinde olmuştur.

3.6.2.2 Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalar sonucunda elde edilen bulguların genellenebilirliği tartışılır. Bu sebeple nitel bir araştırma yapıldığında sonuçlarının olası bir paralel durumda aynı ölçüde aktarılıp aktarılamayacağı hususu özelinde tartışmalar sürmektedir. Birbiriyle paralel ilerleyen ve aynı doğrultuda hareket eden benzer koşullarda sürdürülen nitel araştırmaların aktarılabilme olasılığı yüksektir (Erlandson vd., 1993). Bu doğrultuda araştırmanın aktarılabilirlik derecesini yükseltme adına içerik analiz yapılmış ve ayrıntılı betimleme tekniği uygulanmıştır. Öğrencileri daha iyi anlayabilmek ve derinsel veriler elde edebilmek adına öğrencilerin duygu ve düşüncelerini hiçbir değişikliğe uğratmadan direk olarak aktarma yoluna gidilmiştir. Bu şekilde verilerin içerik analizi yapılmaya ve aktarılabilirliğini artırmaya çalışılmıştır.

3.6.2.3 Güvenilebilirlik

Bir araştırmanın güvenilir olmasının temel koşulu çelişkili bilgi ve bulgulara yer verilmemesidir. Araştırmada güvenirlikten söz edebilmemiz için araştırmacının temel olarak nesnellikten uzaklaşmaması ve bu doğrultuda hareket etmesi gerekmektedir (Erlandson vd., 1993). Bu araştırmada nicel veriler nitel veriler ile desteklenmektedir. Nitel verilerde olabildiğince çelişkilerden uzak durma adına öğrencilerin görüşlerini ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Amaç nicel verilerin zenginleştirilmesi olduğundan bu

doğrultuda hareket edilip öğrencilerin yönlendirilmesi ya da verilerin yorumlanmasında subjektif davranılmasından uzak durulmaya özen gösterilmiştir. Ayrıca görüşmenin kapsam geçerliliğini sağlamak adına deney grubundaki öğrencilerden iki tanesi düşük, iki tanesi orta, iki tanesi yüksek başarılı olmak üzere altı öğrenci seçilerek tüm düzeylerden öğrencilerle görüşme yapılmaya çalışılmıştır.

3.6.2.4 Onaylanabilirlik

Nitel araştırmalarda, yöntemden ve süreçten kaynaklı yanlılığı azaltarak araştırmanın objektifliğini arttırmak hedeflenmelidir (Houser, 2018).Bu bağlamda araştırmanın onaylanabilirliğe katkı sağlama adına görüşmeler sesli kayıt altına alınıp yazıya dökülmüş ve hem ses kayıtları hem de metinler saklanmıştır. Görüşme formunun oluşum aşamaları uzman görüşleri ve pilot görüşme verileri de araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Ayrıca araştırma bir yüksek lisans tezi kapsamında yürütülmektedir. Bu bağlamda onaylanabilirlikteki en temel tekniklerden olan denetim izi uygulanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda araştırma sürecinde elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışmanın araştırma sorularına yönelik verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Tablo 6'da Betimleyici İstatistikler sunulmuştur.

Tablo 6. Betimleyici İstatistikler

		Deney Grubu n(%)	**Kontrol Grubu n(%)**
Cinsiyeti	**Erkek**	14(35)	13(32,5)
	Kız	26(65)	27(67,5)
		Deney Grubu Ort±Std.Sapma	**Kontrol Grubu Ort±Std.Sapma**
Ön Test Puanları		48,70±9,95	45,30±8,65
Son Test Puanları		75,10±8,02	52,00±10,44

Tablo 6'da deney ve kontrol gruplarının cinsiyet dağılımları ile ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Bu doğrultuda deney grubundaki katılımcıların %35'i erkek %65'i kız öğrencilerden, kontrol grubundaki katılımcıların ise %32,5'i erkek, %67,5'i kız öğrencilerden oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları $\bar{x}$= 48,70 iken, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları $\bar{x}$= 45,30 olarak belirlenmiştir. Son test puan ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu ortalamalarının $\bar{x}$= 75,10 kontrol grubu ortalamalarının ise $\bar{x}$= 52,00 olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama ± Std. Sapma	t	sd	p
Ön Test	**Deney**	40	48,70±9,95	1,629	78	0,107
	Kontrol	40	45,30±8,65			

Tablo 7'de deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Bu doğrultuda deney grubunun ön test puan ortalaması 48,70±9,95 çıkmışken kontrol grubunun ön test ortalaması 45,30±8,65 olarak gerçekleşmiştir. Analiz sonucuna göre deney ve kontrol grupları ön test puan ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel açıdan anlamlı değildir (t(78)=1,629; p=0,107).

Tablo 8. Deney Grubu Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

	Test	N	Ortalama ± Std. Sapma	t	sd	p
Deney Grubu	**Ön Test**	40	48,70±9,95	-15,162	39	<0,001
	Son Test	40	75,10±8,02			

Tablo 8'de deney grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi analizi sonuçları sunulmuştur. Bu doğrultuda deney grubunun ön test puan ortalaması 48,70±9,95 iken son test ortalaması 75,10±8,02 olarak gerçekleşmiştir. Analiz sonucuna göre deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. (t(39)=-15,162; p<0,001).

Tablo 9. Kontrol Grubu Ön Test - Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

	Test	N	Ortalama ± Std. Sapma	t	sd	p
Kontrol Grubu	**Ön Test**	40	45,30±8,65	-5,185	39	<0,001
	Son Test	40	52,00 ±10,44			

Tablo 9'da kontrol grubunun ön test son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımlı gruplar t-testi analizi sonuçları sunulmuştur. Bu doğrultuda kontrol grubunun ön test puan ortalaması 45,30±8,65 iken son test ortalaması 52,00 ±10,44 olarak gerçekleşmiştir. Analiz sonucuna göre kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. (t(39)=-5,185; p<0,001).

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

	Grup	N	Ortalama ± Std. Sapma	t	sd	p
Son Test	Deney	40	75,10±8,02	11,091	78	<0,001
	Kontrol	40	52,00±10,44			

Tablo 10'da deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları sunulmuştur. Bu doğrultuda deney grubunun son test puan ortalaması 75,10±8,02 iken kontrol grubunun son test ortalaması 52,00±10,44 olarak gerçekleşmiştir. Analiz sonucuna göre deney ve kontrol grupları son test puan ortalamaları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. (t(78)=11,091; p<0,001).

Tablo 11.Ön Test-Son Test Puanlarındaki Farkların Gruplara Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T-Testi Analizi Sonuçları

Ön Test- Son Test Farkı	Grup	N	Ortalama ± Std. Sapma	t	sd	p
	Deney	40	26,40±11,01	9,086	78	<0,001
	Kontrol	40	6,70±8,17			

Tablo 11'de ön test ve son test puanları arasındaki değişimlerin deney ve kontrol gruplarında farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesine ilişkin bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları verilmiştir. Bu doğrultuda deney grubunun ön test ve son test puan farkı ortalaması 26,40±11,01 kontrol grubunun ön test ve son test puan farkı ortalaması 6,70±8,17 olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla deney grubunda ön test ve son test arasındaki farkın kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna göre deney grubunun ön test ve son test puan farkı ortalaması ile kontrol grubunun ön test ve son test puan farkı ortalaması arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. ($t(78)=9,086$; $p<0,001$).

Tablo 12.. Son Test Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Grup	Son Test Puanları		Düzeltilmiş Son Test Puanları	
	Ortalama	**Std. Sapma**	**Ortalama**	**Std. Sapma**
Deney	75,1000	8,02496	74,737	1,275
Kontrol	52,0000	10,44644	53,330	1,281

Tablo 12'de Araştırmanın son test puanlarına ilişkin betimleyici istatistikler yer almaktadır. Deney grubunun son test puan ortalaması 75,100 iken düzeltilmiş son test puan ortalaması 74,737'dir. Kontrol grubunun son test puan ortalaması 52,000 iken düzeltilmiş son test puan ortalaması 53,330'dur.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Grupları Son Test Ortalama Puanları Arasındaki Farkın İstatistiksel Olarak Anlamlı Olup Olmadığına İlişkin Yapılan ANCOVA Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	12638,322[a]	3,00	4212,77	66,68	<0,001
Kesişim	4839,31	1,00	4839,31	76,60	<0,001
Grup * Ön Test	539,31	1,00	539,31	8,54	0,483
Ön Test	1651,11	1,00	1651,11	26,13	<0,001
Grup * Ön Test	1698,95	1,00	1698,95	26,89	<0,001
Hata	4801,48	76,00	63,18		
Toplam	340528,00	80,00			
Düzeltilmiş Toplam	17439,80	79,00			

(R^2=0,725; Düzeltilmiş R^2=0,714)

Tablo 13'te ANCOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların ön test puanları son test puanları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilidir (F=26,135; p<0,001). Katılımcıların ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarının gruplara göre gösterdikleri farklar ise istatistiksel olarak anlamlıdır (F=26,892; p<0,001). Buna göre deney grubunun son test ortalaması kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.2 Nitel Bulgular

Çalışmanın nitel bulguları, araştırmanın deney grubunda yer alan öğrencilerden başarı testi sonuçlarına göre iki tanesi düşük, iki tanesi orta, iki tanesi yüksek puan alan toplam altı öğrenciye uygulanan görüşme formlarına verilen cevaplardan elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere 11 soru yöneltilmiş, soru metin analizleri yapılarak bulgular özetlenmiştir. Görüşleri alınan katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6 şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 14'te katılımcıların derse ve Baş Harfler Yöntemine ilişkin görüşleri verilmiştir.

Tablo 14. Ders ve Baş Harfler Yöntemine İlişkin Görüşler

Ders ve Yönteme İlişkin Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Etkili	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kolaylaştırıcı	✓	✓			✓	✓
Eğlenceli	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kalıcı	✓	✓	✓	✓	✓	

Tablo 14'te göre araştırmaya katılan bütün öğrenciler Baş Harfler Yönteminin etkili, faydalı ve eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Ö3 ve Ö4 kodlu öğrenciler dışındaki tüm öğrenciler yöntemin ezber yapmayı ve anlamayı kolaylaştırıcı olduğunu belirtmiştir. Ö6 kodlu öğrenci dışında tüm öğrenciler yöntemin aynı zamanda kalıcı olduğunu düşünmektedir.

Örneğin, Ö2 kodlu öğrenci baş harfler yöntemi ile ilgili "Yöntemin öğrenciler için çok faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü ezber yapmanın birçok öğrenci adına zorlayıcı bir durum olduğunu düşünürsek bu yöntem öğrencilerin kolayca ezber yapmasını aynı zamanda ise yapılan ezberlerin akılda kalıcı olmasını sağlayacağını düşünüyorum." demiştir.

Ö5 kodlu öğrenci: "Benim açımdan yararlı. Ben sayısal alanda daha başarılı bir öğrenciyim ve mesela ezber hafızasındansa görsel hafızam çok daha kuvvetlidir. Kısa cümleleri çok rahat bir şekilde gördüğümde hemen aklımda kalabiliyor. Kullandığımız bu yöntemde bir cümleyi görüyorum kodladıklarımızı. Hep aklımda kalabiliyor. Bu şekilde hem sözel derslerde hem edebiyat dersinde çok daha fazla yardımcı oluyor bana." şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 15. Ders Akışına İlişkin Görüşler

Ders Akışına İlişkin Görüşler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Eğlenceli	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Kodlama Yapmak Eğlenceli		✓	✓			
Yürüyerek Öğrenme Yöntemi Eğlenceli	✓			✓		✓
Ders İşlenişi Akıcı			✓		✓	

Tablo 15'te katılımcıların ders akışına ilişkin görüşleri verilmiştir. Buna göre öğrencilerin tamamı dersin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Ö2 ve Ö3 kodlu öğrenciler özellikle kodlama yapmayı eğlenceli bulurken Ö1, Ö4 ve Ö6 kodlu öğrenciler yürüyerek öğrenme yöntemini eğlenceli bulduğunu söylemiştir. Ö3 ve Ö5 kodlu öğrenciler ders akışının akıcı, Ö2 ve Ö4 kodlu katılımcılar işe ilgili çekici olduğunu söylemiştir. Örneğin Ö3 kodlu katılımcı ders akışına ilişkin "Çok eğlenceli buldum. Akıcıydı derslerimiz. En çok bu kodlamaları yani derste işlediğimiz şeylerin kısa kodlamalarının olduğu kısımlarda eğlendim. Ortaokulda kendim kısa kısa kodlamalar yapmaya çalışıyordum zaten", Ö6 kodlu katılımcı "Dersleri eğlenceli buldum. Arkadaşlarımızın sınıfta tur atarak ezber yapması anında en çok eğlendim. Onlar sayesinde biz de ezberlemiş oluyoruz." cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 16. Kazanımlara İlişkin Görüşler

Kazanımlar	**Ö1**	**Ö2**	**Ö3**	**Ö4**	**Ö5**	**Ö6**
Konuları Anlamaya Katkı	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Akademik Başarıya Katkı	✓	✓	✓	✓	✓	
Çalışma Süresinin Kısalması		✓			✓	
Hatırlama Becerisi Gelişimi	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Tablo 16'da katılımcıların Baş Harfler Yönteminin kazanımlarına ilişkin görüşleri verilmiştir. Buna göre tüm katılımcılar yöntemin Türk dili ve edebiyatı dersine katkı sağladığını, konuları anlamada katkıda bulunduğunu ve hatırlama becerisini geliştirdiğini söylemiştir. Ö2 ve Ö5 kodlu katılımcılar çalışma süresini kısalttığını, Ö6 kodlu katılımcı dışındaki tüm katılımcılar yöntemin akademik başarılarına ve ders notlarına olumlu yönde katkı yarattığını belirtmişlerdir. Örneğin Ö1 kodlu katılımcı yöntemin kazanımlarına ilişkin "Yöntem sayesinde sınavımıza kısa sürede çalışıyorum. Sınavda çıktı ve kolay bir şekilde yaptım." ifadelerini kullanırken Ö2 kodlu katılımcı "Yöntemin önceden gözümde çığ gibi büyüyen ben bu kadar şeyi nasıl ezberleyeceğim düşüncesinden beni kurtaran biri yöntem olacağını düşünüyorum. Çünkü bu yöntem benim ezber yapmamda bana çok kolaylık sağlayacak bir yöntem. Ve bu sayece

notlarımda artış olacağını haliyle de akademik başarıma olumlu yönde etkisi olacağını düşünüyorum.” ifadesini kullanmıştır.

Tablo 17. Diğer Derslerle karşılaştırma ve Değerlendirme

Diğer Derslerle Karşılaştırma ve Değerlendirme	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Tüm derslerde kullanılsın	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Diğer Derslerden Daha Eğlenceli		✓	✓	✓	✓	
Düzenleme Önerisi			✓		✓	

Tablo 17’de ilgili dersin diğer derslerle karşılaştırılması ve değerlendirme/düzenleme önerilerine ilişkin görüşler verilmiştir. Buna göre öğrencilerin tamamı yöntemin diğer derslerde de kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Ö1 ve Ö6 kodlu katılımcılar dışında diğer tüm katılımcılar dersin diğer derslerden daha eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Ö3 ve Ö5 kodlu katılımcılar ise dersin düzenlenmesine ilişkin birer öneride bulunmuşlardır. Düzenlemeye ilişkin Ö3 kodlu öğrenci “Ben kara öğüt ses kodlamasında şöyle düşündüm; ak öğüt kara ses şeklinde yapılabilir”, Ö5 kodlu öğrenci ise “İki ayrı kodlamayı ilk kodlamanın son harfleri ikinci kodlamanın ilk harfleri gibi kodlardım. Masa sandalye gibi sa ile bitip sa ile başlaması.” Şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Ö2 kodlu öğrenci “Evet bence bu yöntem çok faydalı, özellikle sözel dersler gibi diğer derslerde de kullanılabilir. Sözel derslerin tüm konularında sayısal derslerin ise ezber yapmayı gerektiren kısımlarında kullanılabileceğini düşünüyorum.” Şeklinde değerlendirme yaparken Ö5 kodlu öğrenci “Bu ders öteki derslere kıyasla daha akıcı ve hızlı geçiyor. Benim açımdan özellikle sevmediğim bir dersin daha hızlı ve daha eğlenceli geçmesi hem derse katılıma isteğimi hem de derste kendimi daha çok göstermek isteğimi ön plana çıkarıyor. Sevmediğim halde aktif olmak istiyorum” ifadelerini kullanmıştır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma: Ortaöğretim 10. sınıf düzeyinde TDE dersinde Baş Harfler Yönteminin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelendiği araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel bulgular ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmıştır.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma: Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında Baş Harfler Yönteminin uygulandığı öğrencilerin başarıları geleneksel yöntem uygulanan öğrencilerin başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır. Bu kapsamda araştırmanın nicel bulguları alt başlıklar halinde yorumlanıp tartışılmıştır.

Birinci araştırma sorusunun birinci alt başlığına ilişkin sonuç ve tartışma: Çalışmanın bu alt başlığında Baş Harfler Yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitim yöntemleri haricinde ek bir yöntem uygulanmayan kontrol grubu ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda deney grubu ön test başarı puanları ile kontrol grubu ön test başarı puanları karşılaştırılmış ve iki grubun aritmetik ortalamalarının benzer oranda (kontrol grubu: 45.30, deney grubu: 48.70) ortaya çıktığı gözlenmiştir. İki grup ön test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ortaya çıkan veriler doğrultusunda araştırmanın başlangıç aşamasında deney grubu ile kontrol grubunun birbirleriyle eşit düzeyde oldukları söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda kontrol ve deney grubu başlangıçta ön test başarı puanları açısından birbirine denktir.

Alan yazında BDS'ler hakkında yapılan araştırmalarda kontrol ve deney gruplarının ön test sonuçlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmayan birçok çalışma mevcuttur. Kıroğlu (2010) araştırmasında, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine ön test uygulamıştır. Sonuçta düzeyleri aynı olan iki gruptan bir tanesini kontrol grubu diğerini ise deney grubu olarak seçmiş ve çalışmasını bu doğrultuda planlamıştır. Aynı doğrultuda Göl (2009)

araştırmasında, ön test bağlamında seviye belirleme sınavı uygulamıştır. Uyguladığı sınav neticesinde öğrencilerin düzeylerinin eşit olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Çabuk (2022) altıncı sınıf öğrencileri özelinde yaptığı çalışmada, Akronyum, Akrostiş, Anlık Görüntü, Bellek, Çivileme ve Hafıza Sarayı tekniklerinin fen bilgisi dersinde başarıya ve kalıcılığa olan etkisi hakkında çalışmıştır. Oluşturulan kontrol ve deney gruplarına uyguladığı ön test sonucunda gruplar arasındaki farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Grupların denk olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazında kontrol ile deney grubu katılımcılarının ön test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olduğu ve grupların denk gelmediği çalışmalar da mevcuttur. Yıldız (2013) araştırmasında kontrol ve deney grubuna ön test uygulamış ve iki grup ön test puanları karşılaştırıldığında gruplar arasındaki farkı anlamlı olarak bulmuştur. Bu farkı giderebilmek için araştırmasını kovaryans analizi (ANCOVA) yaparak sürdürmüştür.

Derslerin verimli bir şekilde işlenmesi ve bilgilerin daha iyi öğrenilip öğrencilerin problem karşısında çözüm üretebilme gücünün desteklenmesinde sınıfta uygulanan yöntem ve stratejiler önem arz etmektedir (Kılıç, 2009). Köksal (2013) da öğrenmenin verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi ve kolay hatırlanabilmesi için beynin iki yarım küresinin de aktif olarak kullanılması gerektiği ve bunun da BDS'ler ile mümkün olabileceğini savunmuştur. Woolfolk (2005), BDS'leri tanımlarken, kullanılan ipuçlarını hatırlamayı kolaylaştırmaya yardımcı olan sistemli faaliyetler ifadesini kullanmıştır. Gage ve Berliner (1998) de BDS'leri, kişilerin öğrenmek istediği bilgileri hatırlamaya yarayan teknikler olarak aktarmışlardır. Günümüzde BDS'lerin varlığı aşikârdır. Fakat nereye konumlandırılacağı hususunda kafalarda soru işareti vardır. Bu konuya açıklık getirme adına Mastropieri vd. (1992) BDS'leri eğitim yaklaşımı olarak görmek ve yorumlamanın yanlış olduğunu, BDS'lerin ezber yapılması gereken dersler ya da öğrendiğini çabuk unutan bireyler için geleneksel yöntemler dışında farklı alternatiflerle hafızayı kuvvetlendirmeye yarayan stratejiler olduğunu savunmuşlardır. Senemoğlu'na (2007) göre BDS'leri kişi kendi üretir. Öğrenmek istediği bilgiyle ilişkilendirebileceği, kendi ürettiği ve çağrışım yapabilecek kodlamalardan yardım alır. Böylece bu çağrışımlarla çok daha rahat hatırlar. Kıroğlu'na (2010) göre ise BDS'leri kullanmak, istenildiğinde bilginin hatırlanmasında önemli rol oynadığından bilginin işlenmesinde en etkili yollardan birisidir ayrıca BDS'ler bir yol haritası gibi bellek içindeki bilginin yolunu bize gösterir ve çok daha rahat bir şekilde hatırlamamızı sağlar. Gündüz ve Şimşek

(2019) de herkesin BDS'lerin kişilerin hatırlama kapasitesine olumlu etki yarattığı hususunda hemfikir olduğunu, tartışma konusunun miktar olduğunu ve bu sebeple BDS'lerin hangi koşularda ne miktarda olumlu etki yarattığının anlaşılmaya çalışıldığı çalışmaların yürütüldüğünü aktarmışlardır.

Tüm bu görüşler doğrultusunda yapılan çalışmanın ilk aşamasında kıyaslanacak öğrencilerin uygulama öncesi düzeyleri ve hazır bulunuşluklarının birbirine yakın olması araştırmanın sağlığı açısından önem arz etmektedir. Araştırmada ortaya çıkan bulgular neticesinde kontrol ve deney grubunun ön test puanları arasındaki anlamlı farklılığın bulunmaması, iki grubun denk olması anlamına gelmektedir ve araştırma süreci bağlamında olumlu karşılanmaktadır. Büyüköztürk'e (2020) göre de bir araştırmada oluşturulan kontrol grupları ile deney gruplarının araştırma başında yapılan ön test puanlarında manidar bir farklılık yoksa bu araştırma için olumlu bir durumdur. Araştırmanın bulguları neticesinde sonuçların verimli yorumlanmasına yardımcı olur. Bu durum araştırmalarda istenilen bir durumdur.

Birinci araştırma sorusunun ikinci alt başlığına ilişkin sonuç ve tartışma: Çalışmanın bu alt başlığında Baş Harfler Yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda deney grubunun ön test ve son test verileri karşılaştırılmıştır. Sonuçta deney grubunun ön test puan ortalaması 48,70±9,95 iken son test ortalaması 75,10±8,02 olarak gerçekleşmiştir. Analiz sonucuna göre deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Bu sonuç doğrultusunda Baş Harfler Yönteminin öğrencilerin akademik başarısına pozitif yönlü katkı sağladığı söylenebilir.

Birinci araştırma sorusunun üçüncü alt başlığına ilişkin sonuç ve tartışma: Çalışmanın bu alt başlığında kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda kontrol grubunun ön test ve son test verileri karşılaştırılmıştır. Sonuçta kontrol grubunun ön test puan ortalaması 45,30±8,65 iken son test ortalaması 52,00±10,44 olarak gerçekleşmiştir. Analiz sonucuna göre kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Bu sonuç doğrultusunda geleneksel yöntem haricinde ilave ek bir

yöntem uygulanmayan kontrol grubunun da akademik başarısının arttığı fakat Baş Harfler Yöntemi uygulanan deney grubuna nazaran daha düşük bir artışın meydana geldiği söylenebilir.

Birinci araştırma sorusunun dördüncü alt başlığına ilişkin sonuç ve tartışma: Çalışmanın bu alt başlığında Baş Harfler Yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitim yöntemleri haricinde ek bir yöntem uygulanmayan kontrol grubu son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu kapsamda deney grubu son test başarı puanları ile kontrol grubu son test başarı puanları karşılaştırılmış ve deney grubunun aritmetik ortalamasının kontrol grubu aritmetik ortalamasına göre yüksek olduğu tespit edilmiştir (kontrol grubu: 52.00, deney grubu: 75.10). Grupların ikisinde de ön test puanlarına kıyasla son test puanlarında yükselme tespit edilmiştir. Bu doğal bir sonuçtur. Her iki grup da eğitim görmüş ve bu eğitimlerin sonucunda son test olmuşlardır. Baş Harfler Yöntemi ile ders işlenen deney grubu katılımcılarının son test sonuçları daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu doğrultuda Baş Harfler Yönteminin geleneksel yönteme göre akademik başarıyı artırma bağlamında daha etkili olduğu söylenebilir. Alan yazında BDS'ler hakkında yapılan araştırmalarda kontrol ve deney grubu katılımcılarının son test sonuçlarında anlamlı fark bulunan birçok çalışma mevcuttur.

Sünbül vd. (2004), çalışmalarını 4. sınıf öğrencilerinin katılımıyla fen bilgisi dersi özelinde yürütmüşlerdir. Araştırmada BDS'lerin uygulandığı deney grubunun ek bir yöntem uygulanmayan kontrol grubuna nazaran son test başarı düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Aydın (2010) araştırmasında, fen bilgisi dersinde BDS'lerin kullanımının beşinci sınıf öğrencileri üzerindeki etkisi üzerine çalışmıştır. Erişi düzey bakımından BDS'lerin uygulandığı deney grubu ile ilave ek bir yöntemin uygulanmadığı kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubu lehine çıkan fark anlamlıdır.

Keskinkılıç (2005) araştırmasında, kontrol grubuna ilave bir yöntem uygulamazken deney grubuna BDS'lerden anahtar sözcük yöntemini uygulamıştır. İki grubun son test verilerine bakıldığında deney grubunun başarı puanlarının yüksek olduğu, aynı doğrultuda erişi düzeylerinin de yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yıldız (2013),

BDS'lerin kavramları öğretmedeki etkisini araştırmıştır. Yedinci sınıf fen bilgisi dersi özelinde yürüttüğü çalışmasında BDS'lerden anahtar sözcük yöntemini uygulamıştır. Araştırma sonucunda BDS'lerden anahtar sözcük yönteminin başarı ve kavram öğreniminde pozitif yönde etki yarattığı sonucuna varmıştır.

Fen bilgisi dersinde BDS'lerin öğrencilerin başarılarına etkisini araştıran Kıroğlu (2010), altıncı sınıf özelinde yaptığı çalışmada son testleri karşılaştırdığında BDS'lerin uygulandığı deney grubu yararına çıkan farklılığı anlamlı olarak tespit etmiştir. Araştırmanın sonunda kontrol grubuna kıyasla deney grubunun hatırlama düzeyleri ve başarı seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yine Göl (2009) araştırmasında BDS'ler ile buluş yolunu karşılaştırmış ve araştırmanın sonunda buluş yolu uygulanan gruba nazaran BDS'lerin uygulandığı grubun erişi seviyelerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Dağıstan (2015) da araştırmasını ingilizce dersinde BDS'lerin etkisi üzerine yoğunlaştırmıştır. BDS'lerden öyküleme yönteminin İngilizce kelimelerin öğretiminde başarıyı olumlu yönde etkilediği ve kelimelerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Carlson vd. (2000) araştırmalarında BDS'lerden zincirleme yöntemi üzerine yoğunlaşmışlar ve öğrencilerin hatırlamaları üzerine etkisini araştırmışlardır. BDS'nin uygulandığı katılımcılardan oluşan deney grubunun, ilave ek bir yöntem uygulanmayan kontrol grubu katılımcılarına nazaran yüksek oranda hatırlayabildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı doğrultuda Condus vd. (1986) araştırmalarında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin BDS'ler kullanılarak daha iyi kelime öğrendiklerini ve öğrendikleri kelimeleri daha iyi hatırladıklarını tespit etmişlerdir. Rummel vd. (2003) araştırmalarında BDS'lerden anahtar sözcük yönteminin zekâ kuramlarının öğretilmesindeki etkisini çalışmışlardır. BDS'lerin uygulandığı deney grubu lehine çıkan farklılığı anlamlı olarak tespit etmişler ve öğrencilerin daha iyi hatırladıklarını gözlemlemişlerdir.

En güncel yapılan araştırmalardan Çabuk (2022), altıncı sınıf öğrencilerinin katılımıyla Akronyum, Akrostiş, Anlık Görüntü, Bellek, Çivileme ve Hafıza Sarayı tekniklerinin başarıya ve kalıcılığa olan etkisini çalışmıştır. Fen bilgisi dersi özelinde yürüttüğü araştırmada, BDS'lerin uygulandığı deney grubu lehine çıkan fark anlamlıdır. Çalışmanın

sonunda derslerde BDS'lerin kullanımının başarıya ve kalıcılığa olumlu yönde etki ettiği sonucuna varmıştır.

Birinci araştırma sorusunun beşinci alt başlığına ilişkin sonuç ve tartışma: Çalışmanın bu alt başlığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alındığında grup (deney - kontrol) değişkeninin son test puanları üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada başarı testi aynı deneklere belirli aralıklarla iki kez uygulanmıştır ve kişinin teste aşina olması son test puanları üzerinde belli bir etkiye sahip olabilir. Böyle bir tehdidin ortadan kalkması için ön test puanlarının etkisini ortadan kaldırmak amacıyla ön test puanları covarite edilerek son test puanlarına ilişkin ANCOVA analizi yapılmıştır. ANCOVA analizi sonuçlarına göre katılımcıların ön test puanları son test puanları ile istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilidir ($F=26,135$; $p<0,001$). Katılımcıların ön test puanları kontrol altına alındığında son test puanlarının gruplara göre gösterdikleri farklar ise istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=26,892$; $p<0,001$). Buna göre deney grubunun son test ortalaması kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son test puanları, ön test puanları kontrol altına alınarak grup etkisine göre incelendiğinde de deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda Baş Harfler Yönteminin 10. sınıf TDE dersi özelinde öğrencilerin akademik başarılarının artmasında geleneksel yönteme nazaran daha etkili olduğu söylenebilir.

Şimşek'e (2000) göre güncel eğitim sürecinde öğrencilerde gözlemlenen en büyük problemlerin başında öğrendiği bilginin kalıcılığının azlığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler genellikle yazılıdan önceki gece bilgileri ezberleyip yazılı bitiminden kısa bir zaman sonra unutmakta ve öğrenilen bu bilgileri güncel hayatta verimli olarak kullanamamaktadırlar. Duru ve Gürdal (2002) ise Türk eğitim yaşantısının temelini oluşturan sınavlarda kişilerin başarılı sonuç alamamasının sebebini bilginin istenildiğinde hatırlanamamasına bağlamışlardır. Bilginin efektif kullanılamamasının öğrencilerin eğitim hayatlarını olumsuz etkilediğini ve bunun nedenininin bilginin kalıcı hafızaya kodlanırken ilişkilendirilememesi ve özümsenmeyen bilginin geri çağırıldığında hatırlanamaması olduğunu savunmuşlardır. Duru ve Gürdal çözümü gelişmiş ülkelerde olduğu gibi öğretim süreçlerine öğrecilerin bilgiyi etkili bir şekilde hatırlayabilcekleri farklı yöntemlerin eklenmesinde bulmuşlardır.

Ulusoy'a (2006) göre beynimiz veriyi alır, işler, saklar, istediğinde çağırır ve onunla tepki üretir. Öksüz (2009) de BDS'lerin doğal bağlantısı olmayan koşullarda bilginin çağrışımlarla bağlantısının sağlanmasına yardımcı olduğunu böylece bilgilerin çağrışım yoluyla kolayca hatırlandığını ayrıca bu çağrışım sayesinde akrostiş - akronyumların, matematik dersinde genel olarak rastlanan işlem hatalarını azalttığını ve kuralları hatırlamada yarar sağladığını savunmuştur. Yapılan araştırmalar BDS'lerin öğrenilmek istenilen yeni bilginin zihinsel süreçlerinde olumlu etkiye sahip olduğunu, bilginin daha kolay öğrenilip hatırlanmasını da kolaylaştırdığını göstermektedir (Aydın, 2010). Mastropieri ve Scruggs (1998) da BDS'lerin kullanımının yeni ve özgün bilgilerin öğrenilmesinde ve istenildiğinde hatırlanmasında olumlu etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı doğrultuda Ulusoy vd. (2003) BDS'lerden akronyumların anlamlı öğrenmeyi sağladığını savunmuşlardır. Arı (2005) da bu görüşü desteklemiş ve Baş Harfler Yönteminin öğrenilmek istenen bilginin kalıcı hafızaya aktarıldıktan sonra istenildiğinde geri çağırılmasına yarayan çağrışımlar kurmaya yarar sağladığını savunmuştur. Gündüz (2015) ise öğrenilmek istenen yeni bilginin kalıcı hafızaya aktarılmasında Baş Harfler Yöntemi kullanılabileceğine vurgu yapmıştır. Kayacan vd. (2019) de aynı doğrultuda, Akroştiş ve akronyumun kişinin bilgiyi anlamasını, çıkarım yapmasını, hatırlamasını ve bilgiyi aktarmasını kolaylaştırdığını ortaya koymuşlardır. Aslan ve Ünal (2019) akrostiş ve akronyum uygulamalarının zaten var olup kullanıldığına vurgu yaparak; öğretmenlerin kişi, formül, element ve kavramları öğretirken akrostiş ve akronyumdan faydalandığını tespit etmişlerdir. Akrostiş ve akronyumların öğrenme sürecinde yararlı olduğu konusunda hemfikir olan Demirel (2020) ise başka bir tartışma konusu açarak; Baş Harfler Yönteminde kullanılan akrostiş ve akronyumların nasıl oluşturulduğunun da önemli olduğunu vurgulamıştır. Yaşamla ilişki kurulabilen akroştiş ya da akronyumun, kişinin istenilen bilgiyi daha rahat hatırlayabilmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Kıroğlu (2010) da bu yorumu desteklemiştir. Öğrencilerin akronyum ve akroştişleri bilgiyi özümseyip kendileri oluşturursa verimin artacağını ve böylece ezberlenen bilginin unutulmasının zorlaşacağını savunmuştur. Yapılan bu yorumlar da gösteriyor ki öğretmenler TDE dersinde de akrostiş ve akronyumlardan yararlanabilirler. Böylece istenilen bilgi kalıcı hafızaya daha kolay aktarılıp öğrenme sağlanacak ve öğrenciler istediğinde bu bilgiyi kolayca hatırlayabileceklerdir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin sonuç ve tartışma: Çalışmanın ikinci araştırma sorusu kapsamında araştırmanın nitel bulguları yorumlanıp tartışılmıştır. Bu doğrultuda deney grubu öğrencilerinin ortaöğretim 10. sınıf düzeyinde Türk Dili ve Edebiyatı dersinde Baş Harfler Yöntemi'nin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir? sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda deney grubundaki ikisi düşük, ikisi orta, ikisi yüksek başarı puanı almış toplam altı öğrenciyle önceden hazırlanmış görüşme formuyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmaya katılan tüm öğrenciler Baş Harfler Yönteminin etkili, faydalı ve eğlenceli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Genel olarak öğrenciler yöntemin ezber yapmayı ve anlamayı kolaylaştırıcı etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda yöntemin öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırdığını düşünmektedirler.

Öğrencilerin tamamı Baş Harfler Yönteminin dersi daha eğlenceli kıldığını belirtmişlerdir. Dersin akıcı geçtiğini ve bilgileri ezberlemeyi kolaylaştırdığını söylemişlerdir. Ayrıca tüm katılımcılar kazanım yönünden Baş Harfler Yönteminin Türk Dili ve Edebiyatı dersine katkı sağladığını ve hatırlama becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamı Baş Harfler Yönteminin başka farklı derslerde uygulanmasının faydalı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Özellikle sözel derslerde yöntemin uygulanmasının çok faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Bu bağlamda alan yazında BDS'lerin uygulanmasına yönelik görüşleri genel bir değerlendirecek olursak öğrencilerin BDS'lerin ilgili ders başarısına katkıda bulunduğu ve hatırlama yeteneklerini geliştirdiği ayrıca bu uygulamaların diğer derslerde de uygulanması gerektiği yönünde görüşler yaygındır. Nicel veriler ile elde edilen bulgular nitel veriler ile desteklenmiş ve BDS'lerin başarıya ve hatırlama gücüne olumlu etki yarattığı tespit edilmiştir. Örneğin Köksal (2013) ilköğretim beşinci sınıf özelinde yaptığı çalışmada, BDS'lerin İngilizce dersi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın nicel bulguları BDS'lerin öğrencilerin erişi düzeyini ve kelime bilgisini olumlu yönde etkilediğini göstermiş ve nitel bulgularla da desteklenmiştir. Öğrencilerin BDS'ler sayesinde ilgili derse karşı motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir. Aynı doğrultuda Siegel (2017), BDS'lerden anahtar sözcük üzerine yaptığı çalışmada katılımcılar ile yaptıkları görüşmeler doğrultusunda katılımcıların uygulamalardan keyif aldıkları sonucuna

varmıştır. Öğrencilerin uygulamalara ilgi duydukları ve derse katılmak istediklerini tespit etmiştir. Çevik (2019) de BDS'lerin Fen bilgisi dersi üzerindeki etkileri üzerine yaptığı çalışmada, nicel bulgular doğrultusunda BDS'lerin başarıya pozitif yönlü etkisini tespit etmiş ve görüşmeler sonrasında BDS'lerin öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığını gözlemlemiştir. Öğrencilerin en büyük problemlerinden olan hatırlama problemini azalttığı sonucuna varmıştır.

Cottell ve Millis'e (1993) göre Türk eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılmakta olan geleneksel eğitim sisteminin odak noktasını öğretmenler oluşturmaktadır. Bir bilgi öğrenciye öğretmen tarafından direk olarak aktarılır. Bu süreçte öğrencinin çok efor harcamasına gerek yoktur. Can (2003) da bu yoruma ek olarak günümüzde yavaş yavaş popülerlik kazanan modern eğitimde ise sürecin biraz daha farklı işlediğini, bu sistemin odak noktasını öğretmenden ziyade öğrencilerin oluşturduğunu, öğrenme sürecinde öğrencinin daha aktif rol oynadığını, öğrencilerin bilgiyi direk alan yerine bilgiyi keşfeden ve sorgulayan rolüne sahip olduklarını belirtmiştir. Korkmaz (2000) ise öğrencilerin derslerde bu aktif rolü üstlenmelerinin ancak temel eğitimden başlanarak verilecek olan eğitimle sağlanabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin BDS'ler gibi farklı stratejilerle öğrenme ortamını şekillendirmelerinin modern eğitimin amaçlarının uygulanmasına fayda sağlayabileceğini savunmuştur.

Öğrenciler sosyal yaşamı süresinde her an binlerce uyarıcıya maruz kalmaktadırlar. Sokakta yürüdüklerinde duydukları kokulardan duydukları kuş seslerine, iletişim araçlarındaki görsellerden yedikleri yemeğin tadına kadar hepsi birer bilgi parçacıklarıdır (Aydın, 2010). Günlük hayatta karşılaştıkları işte bu tüm bilgiler beyinlerinde kendilerine has bir şekilde biçimlendirilir. İstediklerinde hatırlanmak için saklanır. Tüm bu durumlar bilgiyi işleme olarak adlandırılır (Senemoğlu, 2011). Akrostiş ve Akronyumlar işte tam bu noktada devreye girip yardımcı olurlar. Bilgiyi işleme Modeli'nin en önemli ögesi olarak görülen bu yapılar bilginin algılanması, işlenmesi, kodlanması ve gerekli görüldüğünde çağırılarak kullanılmasını kapsamaktadır (Ülgen, 2001). Eğitim, öğrenme, hafıza, zihin ve bilgilerin işlenmesi hususları birbiriyle alakalı ve iç içe kavramlardır. Zihnin nasıl işlediği ve özellikleri derinlemesine sorgulandığında; kişinin bilgiyi nasıl kodladığı, hafıza çeşitleri gibi konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olunduğunda akrostiş ve akronyumların öğrenmeye etkisinin ne kadar olduğu daha verimli bir şekilde

görülecektir (Çevik ve Kaya, 2020). Eysenck ve Keane (1995) akrostiş ve akronyumların da içinde bulunduğu BDS'lerin derinsel düşünme yeteneğine sahip olmayan kişilerde dahi etkili olduğunu ve derinsel düşünmelerini sağladığını tespit etmişlerdir. Zimbardo vd. (2006) de BDS'lerin hangi çeşidi olursa olsun kişinin yeni bilgiyi kalıcı hafızaya işlemede yardımcı olduğunu savunmuşlardır.

Yapılan bu araştırma bulguları doğrultusunda 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı dersinde akrostiş ve akronyum kullanımının öğrencilerin akademik başarılşarına olumlu yönde etki yarattığı ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle bu durumun desteklendiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin yöntemi eğlenceli ve yararlı buldukları, diğer derslerde de kullanılması gerektiği yönünde görüşleri gözlenmiştir. Kayacan vd. (2019) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının akrostiş ve akronyum hakkındaki görüşlerini aldığında kalıcı öğrenme ve bilginin akılda kalması konusunda yararlı olduğunu tespit etmişlerdir. Gündüz (2015) de akrostiş ve akronyumların kullanımının birçok derste olduğu gibi Türk Dili ve Edebiyatı dersinde de bilginin kalıcılığına katkıda bulunduğunu savunmuştur. Ayrıca Mastropieri ve Scruggs'e (1998) göre bullunan aksroştiş ya da akronyumlar yaşamla ne miktarda ilişkilendirilirse o derece hatırlatma potansiyeli yüksek olacaktır. Sonuç olarak, Baş Harfler Yönteminin 10. sınıf TDE dersi özelinde akademik başarı bakımından geleneksel yönteme nazaran daha etkili olduğu nicel verilerle görülmüş ve nitel verilerle desteklenmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim sürecinde akrostiş ve akronyumları kullanmasında yarar vardır.

Öneriler: Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıda listelenmiştir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırma İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi'de uygulanmıştır. Başka bölge ve illerde uygulanması daha genel sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir.

- Araştırma, 10.sınıfa giden öğrencilerle 10. sınıf TDE dersi içinde yer alan Edebiyata Giriş-Hikâye ünitelerine ait kazanımlarda Baş Harfler Yöntemi kullanılması özelinde ilerlemiştir. Yöntem başka düzeylerde başka ünitelerde de uygulanabilir.

- Araştırma TDE dersi özelindedir. Benzer bir araştırma farklı derslerde de uygulanıp Baş Harfler Yönteminin etkileri üzerine çalışılabilir.

- Araştırmada Baş Harfler Yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi üzerine çalışılmıştır. Farklı araştırmalarda öğrencilerin tutumuna ve motivasyonuna yönelik çalışmalar yürütülebilir.

- Araştırmada karma desen çalışılmıştır. Baş Harfler Yönteminin uygulanmasındaki hataların görülmesi ve yöntemin geliştirilmesi için eylem araştırması deseni ile farklı bir çalışma yapılabilir.

- Baş Harfler Yönteminin hangi ders ve ünitelerde etkili olacağı yönünde araştırmalar yürütülebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

- TDE öğretmenlerine Okul Temelli Hizmetiçi Eğitimlerde Baş Harfler Yöntemi hakkında eğitimler verilebilir.

- Program geliştirme uzmanları öğretim programlarını planlarken Baş Harfler Yöntemini de dikkate alabilir.

- Öğretmenler ders işlenişinde Baş Harfler Yöntemini dikkate alarak planlamalar yapabilir.

- Öğrencilere gerekli eğitimlerin verilerek kendilerinin akronyum ve akrostişleri oluşturmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K. (2016). *Etkili Öğrenme ve Öğretme (8. Baskı).* Ankara: Biliş Yayıncılık.

Akan, H. (2018). Deneysel Çalışmalarda Yanlılık Kaynakları, Sorunları ve Önlemler: İç Geçerlilik. *Hemşirelik Araştırmalarında Kalite: Yöntem ve Raporlama,* 8-10.

Anderson, J. R. (2016). *Cognitive psychology and its ımplications.* San Francisso: W.H.Freeman and Company.

Andreasen, N. (2009). *Yaratıcı Beyin Dehanın Nörobilimi.* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Ashcraft, M. (1989). *Human Memory and Cognition.* Glenview,: Scatt : Foresman.

Aslan, A., ve Ünal, S. (2019). Kimya Öğretiminde İyi Örnekler: Atom ve Periyodik Sistem. *Eurasian Conference on Language Social Science* , 86-95.

Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* İstanbul: Alfa Yayınları. .

Aydın, Betül, Akbağ, Müge, T., Sema, Y., ve Levent. (2005). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayınları.

Aydın, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Erişi Ve Tutumlarına Etkisi.* Konya: (Yayın no. 264325) [Yüksek Lisans Tezi ,Selçuk Üniversitesi],https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Aydın, M. (2019). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri/Nitel Veri Analizi. .* Ankara: Pegem Akademi.

Bayram, M., ve Yaylı, A. (2009). Otel Web Sitelerinin İçerik Analizi Yöntemiyle Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,,* 347-379.

Bezen, S. (2019). *Dalgalar Konusunun Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı İle Desteklenen 5E Öğrenme Modeline Göre İşlenmesi: Bir Eylem Araştırması.*

Ankara:: (Yayın no. 582887), [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Bilgin, A. H. (2022). *Sosyal Medya Araçlarının Türk Dili Ve Edebiyatı Dersinin Bilişsel Alan Erişi Düzeyine Etkisi Ve Eğitim Aracı Olarak Sosyal Medya Araçlarını Kullanarak Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri.* Konya: (Yayın no. 753703), [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Buzan, D. (1995). *Aklını En İyi Şekilde Kullan. İngilizceden Çeviren: Banu ERGÜDER.* İstanbul: Arion Basım Yayın.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., A. Ö., ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, K., ve Manion, L. (1994). *Researchmethods in Education.* London: Routlenge.

Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Thousand Oaks: CA: Sage. .

Creswell, j., ve PlanoClark, V. (2011). *Designing and Conducting Mixed Method Research.* . Thousand Oaks: : CA: Sage. .

Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.* . İstanbul:: Remzi Kitapevi. .

Çabuk, Ç. (2022). *Hafıza Teknikleri Stratejilerinin 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Kullanılmasının Öğrencilerin Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi.* Ordu: (Yayın no. 739142), [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Çakan, Ü. (2019). *Türk Dili Ve Edebiyatı Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımına İlişkin Bir Eylem Araştırması.* Çanakkale: (Yayın no. 622901) [Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Çeri, B. (2000). Cumhuriyet Tarihinde Osmanlı Tarihinin Kurgulanışı. *Tarih ve Toplum Dergisi*, (33) 19-24.

Çevik, A. (2019). *Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisinin Araştırılması.* Kayseri: (Yayın no. 558275), [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Çevik, A., ve Kaya, H. (2020). Fen Bilimleri Dersinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilere Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *J. Int. Soc. Res., 13*, (69), 936-946.

Dağıstan, G. (2015). *İngilizce Dersinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerden Öyküleme Yönteminin Kelime Bilgisine Etkisi.* Kırşehir: (Yayın no. 391369), [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Değermenci, A., ve Doğru, M. (2017). Türkiye'de Sosyobilimsel Konularla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi: Bir Betimsel Analiz Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,*, 123-138.

Demir, M. (2020). *9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri.* Ankara: (Yayın no. 652301), [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya.* Anakara:: Pegem Akademi Yayınları.

Dewey, J. (2010). *Günümüzde Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi. .

Duyar, M. (1996). *Melik Duyar'ın Fotografik Hafıza Teknikleri.* . Ankara:: Yeni Stratejiler Eğitim Hizmetleri Limited Şirketi.

Erdem, C. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Uygulamaları Üzerine Bazı Tespitler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (50), 99-126.

Erol, İ., ve Utku, B. D. (2015). Finansal Muhasebe Derslerinde Öğrencilerde Oluşan Kavram Yanılgılarının İncelenmesi. . *International Journal of Social Sciences and Education Research,* 1307-1319.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme.* . Ankara: Meteksan Yayınları. .

Eti, İ. (2016). *Okul Öncesi Eğitimde Sorgulama Temelli Fen Etkinliklerinin Geliştirilmesine Yönelik Eylem Araştırması.* Adana: (Yayın no. 441384), [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Fahrer, C., ve Harris, D. (2004). LAMPPOST: A mnemonic Device for Teaching. *Journal of Geography Education (103)*, (103) 86-90.

Fidan, N. (1996). *Eğitim Psikolojisi: Okulda Öğrenme ve Öğretme.* İstanbul:: Alkım Yayınevi.

Fidan, N. (2002). *Eğitime Giriş.* Ankara:: Alkım Yayıncılık. .

Fielding, B. (2004). *Hafıza El Kitabı: Orta Yaş Sonrasında Hafızanızı Geliştirmenin 10 Basit Yolu. (Çeviren: Nur Nirven).* İstanbul:: Dharma Yayınevi. .

Friedrich, H., ve Mandl, H. (2006). *Lern- und Denkstrategien Analyse und Intervention.* Göttingen: Hogrefe.

Göl, F. (2009). *Coğrafya Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi.* Ankara: (Yayın no. 227855), [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Gülbahar, Y., ve Alper, A. (2009). Öğretim Teknolojileri Alanında Yapılan Araştırmalar Konusunda Bir İçerik Analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,,* 42-93. .

Güler, A., Halıcıoğlu, M., ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

Gündüz, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Anlamsal Çağrışım İçin Kullandıkları Akronimlerin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları* , (1) 369-383.

Gündüz, M., ve Şimşek, İ. (2019). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilimlerinde Kullandıkları Bellek Destekleyici İpuçlarının Tespit Edilmesi. . *Route Educational and Social Science Journal*, 823-842.

Higonett, M. (1994). *Borderwork, Ithaca,*. NY: Cornell University Press.

Hill, W. (1990). *Learning: A Survey of Psychological İnterpretations.* New York: Harper and Row.

Howard, S., Da Deppo, L. M., ve La Paz, S. (2008). Getting The Bugs Out With PESTS: A Mnemonic Approach To Spelling Sight Words for Students With Learning Disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus,* , 4(5), 1-9.

Ilıman, M. (2018). *İngilizce Dersinde Basamaklı Öğretim Programına İlişkin Bir Eylem Araştırması.* Çanakkale: (Yayın no. 524637), [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Üniversitesi] https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Kan, A. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaplan, M. (2014). *Kültür ve Dil (32. Baskı).* İstanbul: Dergah Yayınları.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C. (1990). *Edebiyat ve Eğitim.* Ankara: Engin Kitapevi.

Kayacan, K. (2019). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Hafızalarında Yer Alan Bellek Destekleyiciler ve Bunlara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Uluslararası BeĢeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, (5) 960-975.

Keklik, S., ve Ö., S. (2015). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi (1923-2014) . *Turkish Studies-Languages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 599-658.

Kinder, J. (1973). *Using İnstruction Media.* New York : New York Co.

Kırmacı, B. (2006). *Ortaöğretim Lise Üçüncü Sınıflarda Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi.* Ankara: (Yayın no. 215273), [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Kıroğlu, Ş. (2010). *Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Başarıları Üzerine Etkileri.* Konya: (Yayın no. 264381), [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Korkmaz, Ö., ve Mahiroğlu, A. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme,. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, (15) 93-104.

Köklü, N. (1993). Eylem Araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26) 357-365.

Köksal, O. (2012). *İlköğretim 5.Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Erişiye, Tutuma, Kelime Bilgisine ve Kalıcılığa Etkisi.* konya: (Yayın no. 321216), [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Kurnaz, A., Çiftçi, Ü., ve Karapazar, H. (2013). Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Değer Algılarının Betimsel Bir Analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 185-225.

Kurt, A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kuzu, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (2) 425-433.

Lincoln, Y., ve Guba, E. (1986). But Is It Rigorous. *New Directions for Program Evaluation*, 73-84.

Marşap, B. (1996). Muhasebe Mesleği, Fonksiyonları ve Meslek Mensuplarının Nitelikleri. *Yaklaşım Dergisi*, (37) 119-123.

Mastropieri, M. A., ve Scruggs, T. E. (1998). Enhancing School Success With Mnemonic . *Intervention in School ve Clinic,*, 201-208.

Mastropıeri, M. E., T., S., J., B., ve J., B. E. (1992). Complex Mnemonic Strategy For Teaching States And Capitals: Comparing Forward and Backward Associations. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 96-103.

MEB. (2018). *Tebliğler Dergisi.* Ankara:: MEB.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber (S. Turan Çev.).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Mills, G. (2003). *Action Research. A Guide For The Teacher Researcher (Second Edition).* New Jersey: Person Education.

Muntean, C. I. (2011). Oyunlaştırma Yoluyla E-Öğrenmeye Katılımı Artırmak. 6. Uluslararsı Sanal Öğrenme ICVL Konferansı. *Romanya:Cybernetics and Statistics, Babes-Bolyai University*, 323-329.

Ocak, G., ve Baysal, E. A. (2018). Öğrenme Ortamında Eylem Araştırması Kullanan Öğretmenlerin Eylem Araştırması Hakkındaki Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 266-290.

Oflaz, A. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Duygu Temelli Bellek Stratejileri Uygulamalarıyla Kelime Bilgisi Geliştirmenin Öğrencilerin Edim ve Edinç Düzeylerine Etkileri.* Samsun: (Yayın no. 419300), [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Oflaz, A. (2017). Bellek Destekleyicilerin Almanca Öğretiminde Kullanımı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, (5) 22-41.

Oğuz, S. (2011). *10. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Divan Şiiri Bölümünün Öğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi.* İstanbul: (Yayın no. 319487), [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Ornstein, R., ve Sobel, D. (1987). *The Healing Brain.* New York: Simon and Schuster.

Ö., T., .Ada S., ve Baysal, Z. (2016). Eğitim Alanında Eylem Araştırmaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal bilimler Dergisi*, (32) 133-148.

Özen, F., ve Hendekçi, E. (2016). Türkiye'de Eğitim Denetimi Alanında 2005-2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale Ve Tezlerin Betimsel Analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,*, 619-650.

Özkan, Z. (2002). *Bilincin Gücü.* İstanbul: Hayat Yayınları.

Özkan, Z., ve Samur, Y. (2017). Oyunlaştırma Yönteminin Öğrencileri Motivasyonları Üzerine Etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 857-886.

Özmen, H. (2015). *Deneysel Araştırma Yöntemi. Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztekin, Z. (2012). *Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin, Lise Türü, Akademik Başarı ve Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.* İstanbul: (Yayın no. 326786), [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Öztürk, H., ve Kısaç, İ. (2018). *Bilgiyi İşleme Modeli. B. Yeşilyaprak (Ed), Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. .* Ankara: Pegem Akadem.

Özyurt, M. (2020). 21. Yüzyıl Becerileri Öğretimi Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *Uluslararsı Toplum Araştırmaları Dergisi*, 2568-2594.

Paivio, A. (1980). *Imagery and Verbal Processes. .* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Patton, M. (2005). *Qualitative Research.* New York: John Wiley ve Sons, Ltd.

Platon. (2006). *Devlet çev. Sabahattain Eyüpoğlu.* İstanbul:: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Punch, K. (2005). *Sosyal Araştırmaya Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar.* Londra: Adaçayı.

R.Singleton, ve Straits, B. (2005). *Sosyal Araştırma Yaklaşımları.* California: California Ltd.

Ratner, J. (2010). *Günümüzde Eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Rousseau, J. (1750). *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev.* Fransa: Dijon Akademisi.

Rousseau, J. (2007). *Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev. Çev. Sabahattin Eyüpoğlu.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sağlam, M. (1997). *Beynin Kimliği ve Becerileri.* İstanbul: Denge Yayınları.

Saygın, O., Maraşlı, A., ve Maraşlı, M. (2004). *Eğitim-Öğretim Ve Günlük Hayatta Hafıza Teknikleriyle Beyin Gücünü Geliştirme.* İstanbul: Hayat Yayınevi.

Scruggs, T., ve Mastropieri, M. (1998). Tek Denekli Araştırmanın Özetlenmesi:Sorunlar Ve Uygulamalar. Davranış Değişikliği. *Purdue Üniversitesi, 22 (3)*, (3) 221–242.

Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitapevi.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Gönül Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Serçemeli, M. (2016). Muhasebe Eğitiminde Yeni Bir Yaklşım Önersi: Ters Yüz Edilmiş Sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 115-126.

Slavin, R. (2006). *Educational Psychology: Theory and Practice.* Boston: Pearson Education.

Strauss, A., ve Corbin, J. (1990). *Nitel Araştırmanın Temelleri: Temellendirilmiş Teori Prosedürleri ve Teknikleri.* Thousand Oaks,: CA: Sage.

Streubert, H., ve Carpenter, D. (2011). *Hemşirelikte Niteliksel Araştırma: Hümanist Zorunluluğu İlerletmek.* Philadelphia.: Wolters Kluwer.

Şimşek, A. (2000). *Sınıfta Demokrasi.* Ankara: Eğitim Sen Yayınları.

Şimşek, A. (2021). *Öğretim Tasarımı.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tanık, B. (2011). *Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Yediiklim Eğitim Bilgisayar Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2021). Akrostiş. 05 10, 2021 tarihinde Türk Dil Kurumu: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). Edebiyat. 10 12, 2022 tarihinde Türk Dil Kurumu: https://sozluk.gov.tr/ adresinden alındı

Tılıç, G. (2020). Eğitimde Dijitalleşme Kapsamında Oyunlaştırma Kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 671-695.

Topçu, Z., ve A., K. (2018). *Bilgi İşleme Kuramı.* Ankara: Pegem Akademi.

Topses, G. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Torun, F. (2011). *Çocuk Hakları Öğretiminde Oyun Yönteminin Başarıya, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi.* Adıyaman: (Yayın no.294093), [Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 543-559.

Ulusoy, A. A., ve Erdamar, G. K. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Usta, İ. (2008). *Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenen Beyin Temelli Öğrenme Uygulaması.* Isparta: (Yayın no. 226472), [Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Alkım Basım Yayın.

Wortock, S. (2002, 05 10). *Beynin Sağ ve Sol Yarım Küreleri.* 02 15, 2022 tarihinde PDR Günlüğü: http://pdrgunlugu.net/2011.12.12/beynin-sag-ve-sol-yarim-kureleri/ adresinden alındı.

Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2014). *SSPS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A., ve Şİmşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Şeçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ., ve Demir, S. (2014). Oyunlaştırma ve Eğitim. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 655-670.

Yıldız, A. (2004). *Güçlü Hafıza.* İstanbul: Alfa Yayınları.

Yıldız, K. (2013). *Fen ve teknoloji öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi.* İstanbul: (Yayın no. 350017) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

Yoldaş, A. (2019). *11. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersindeki Atık Ve Geri Dönüşüm Konusuna Yönelik Görüşleri.* Erzurum: (Yayın no. 619976), [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi], https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp.

EKLER

Ek-1: 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Yıllık Planı

"Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-2: Başarı Testi

BAŞARI TESTİ

1.Türklerin kullandığı, bilinen en eski alfabe aşağıdakilerden hangisidir?

A) Soğd alfabesi

B) Arap alfabesi

C) Latin alfabesi

D) Göktürk alfabesi

E) Uygur alfabesi

2. Edebiyatın tanımı aşağıdaki cümlelerden hangisinde doğru bir şekilde verilmiştir.

A) İnsan duygu düşünce ve hayallerinin sözlü ya da yazılı bir biçimde aktarılmasıdır

B) İnsan duygu düşünce ve hayallerinin estetik kaygı güdülerek sözlü ya da yazılı bir biçimde aktarılmasıdır

C) İnsan duygu düşünce ve hayallerinin güzellik kaygısıyla sözlü bir biçimde aktarılmasıdır.

D) İnsan duygu düşünce ve hayallerinin estetik kaygı güdülürek aktarılmasıdır

E) İnsan duygu düşünce ve hayallerinin sözlü ya da yazılı bir öğretici bir biçimde aktarılmasıdır.

3.Aşağıdakilerden hangisinde Türklerin kullandığı alfabeler sırasıyla verilmiştir.

A)Göktürk-Uygur-Latin-Arap-Kiril

B)Arap-Göktürk-Uygur-Latin-Kiril

C)Göktürk-Uygur-Arap-Kiril-Latin

D)Uygur-Göktürk-Latin-Arap-Kiril

E)Göktürk-Uygur-Latin-Kiril-Arap

4.Aşağıdakilerden hangisi Türk Edebiyatının dönemlere ayrılmasındaki ölçütlerden biri değildir?

A)Kültürel Farklılıklaşma

B)Sanat Anlayışı

C)Din Değişikliği

D)Dil Coğrafyası

E)Sagu Farklılıkları

5. Annem iyi huylu , sakin yaratılışlı , güzel bir kadın sayılırdı.

Bu cümledeki virgüllerin kullanımı aşağıdakilerden hangisinde doğru açıklanmıştır?

A)Eş görevli sözcükler veya sözcük öbeklerini ayırmada kullanılır.
B)Sıralı cümleleri ayırmada kullanılır.
C)Özneyle yüklemin arasına başka ögeler girmişse özneden sonra konur.
D)Tırnak içine alınmamış aktarma cümlelerden sonra konulur.
E)Anlam karışıklığını gidermede kullanılır.

6. Lüzumsuz Adam , Son Kuşlar , Havuz Başı onun en güzel hikâyeleri arasında sayılır.

Bu cümledeki virgülün görevine benzer bir kullanım aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?

A)Avukat , genç kadının söylediklerine inanmıştı.
B)Sabahleyin , kahvaltıdan sonra , yeniden tartıştılar.
C)Koltuklar , halılar , camlar iyice silindi.
D)Erkenden kalkamayacağını düşününce , gece uyumamaya karar verdi.
E) Genç, polise bağırıp duruyordu.

7. Aşağıdakilerden hangisinde virgülün kullanım amacı farklıdır?

A) Uzun boylu, yeşil gözlü bir çocuktu.
B) Akşamleyin Elif'e, Neslihan'a, Dilek'e telefon edeceğim.
C) Anneannem çocuklarına, torunlarına kavuşmuştu.
D) Akşam parka gittim, seni bekledim.
E) çalışmak, düşünmek ve yılmamak bizi kurtaracak.

8.Aşağıdakilerin hangisinde virgül yanlış yerde kullanılmıştır?

A) Bu, çiçeklere iyi bakılmadığını gösteriyor.
B) Peki, bunu yapamazsan ne olacağını biliyor musun?
C) Öğretmenimiz Burak, 7 Ekim 1973 doğumluymuş.
D) Uzun boylu, derviş görünüşlü Seyit'ti içeri giren.
E) Hey, Ne yapıyorsunuz orada?

9. Aşağıda cümlelerin hangisinde virgül (,) yanlış yerde kullanılmıştır?

A) Orhan Veli'nin, eserleri şunlardır: Garip, Vazgeçemediğim, Destan Gibi, La Fontaine Masalları, Nasrettin Hoca Hikayeleri.
B) Voltaire der ki: "Kader bizi sürükleyip götürür, arzularımıza kulak asmaz."
C) Dil, ulusal kültürün gelişmesinde ve bağımsızlığın korunmasında önemli bir etkendir.
D) Sanatçı, düşünce ve inançlarını, sanatının üstünde tutmalıdır.

E) Çingene, kadının ısrarına anlam veremiyordu.

10. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde virgül (,) diğerlerinden farklı bir görevde kullanır?

A) Pencerenin kanadı, bozuk olduğu için iyi kapanmıyor.
B) İzinsiz inşaata girmek, yasaktır.
C) İclâl, öğretmen sınıftan çıkıncaya kadar yerinden kalkmadı.
D) Ayşe, amcamın kızı, haftaya nişanlanıyor.
E)Çocuk, yanımıza gelip para istedi.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde virgülün işlevi farklıdır?

A) Okul yarın başlıyor, hazırlanmam gerekir.
B) Açık mavi, kayık yaka, göz alıcı bir elbise giymişti.
C) Horoz ölür, gözü çöplükte kalır.
D) Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır.
E) Eve geldi, televizyon izledi.

12. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bitişik yazılması gereken birleşik kelime yanlış yazılmıştır?
A) Bahçesinde yüzlerce hanımeli vardı.
B) yarın baş hekimin yanına çıkacağım.
C) Çantasında toplu iğne bulundurmayı ihmal etmezdi.
D) Sen hiç ateş böceği gördün mü?
E) Ayrık otlarını doğal yollarla nasıl yok edebiliriz?

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik kelimenin yazılışı yanlıştır?
A) Satır başı yapıp söylediklerimi yazmaya devam edin.
B) Sevimli, hoşsohbet bir çocuktu.
C) Dedemin göz kapağında itdirseği çıkmıştı.
D) Sıra dışı bir ödül töreninde karşılaştık onunla.
E) Akşam üstü bize yemeğe geleceklermiş.

14.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bitişik yazılması gereken birleşik kelime yanlış yazılmıştır?
A)Akdeniz'de köpek balığı yaşıyormuş.
B)Evimizde iki tane muhabbet kuşu vardı.
C)Sen hiç meyan kökü şerbeti içtin mi?
D)Defne yaprağı hangi hastalığa iyi

gelmektedir?
E)Sanat sever bir millet olmuşuzdur hep

15.Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik kelime yanlış yazılmıştır?
A)Gelirken yanına birkaç şişe al.
B)Onda rahatsızlık duyduğum birçok davranış var.
C)Bir takım insanlar bu konuda çok duyarsız.
D)Birçoğumuz derse zamanında yetişemedik.
E)Onun için gayrimenkul zengini diyorlar.

16.Aşağıdakilerden hangisinde birleşik sözcüklerle ilgili bir yazım yanlışı vardır?

A) Bakanlık yurt içi gezilerine bir standart getirdi.

B) Alt yazıda geçen haberle şok olmuştu.

C) Başbaşa doktora kadar gitmişler.

D) Makalenin ön söz kısmı genellikle makale hakkında kişilere bir fikir vermektedir.

E) Bu konuda ön yargılı olduğunu herkes biliyordu.

17. Aşağıdakilerden hangisinde birleşik sözcüklerle ilgili bir yazım yanlışı vardır?

A) Operasyonları bizzat genelkurmay başkanı yönetmiş.

B) Yeraltı madenlerimizin kıymetini bilmiyoruz.

C) Olay Dışişleri Bakanlığı'nda çözülecek.

D) Bu akşam için öğretmen evinde yer ayarlamış.

E) Yükseköğretim Kurulu üniversitelerdeki disiplinsizliklere el atmış.

18.Aşağıdaki cümlelerdeki koyu yazılan sözcüklerden hangisinin yazımında yanlışlık yapılmıştır?

A) Onunla **akşam üstü** sahilde buluşacağız.
B) Düğünlerini **birkaç** ay daha ertelediler.
C) **Alinazik** yemeğini çok severdi.
D) Bu kazadan da **sapasağlam** kurtuldu.
E)Taraflar **ateşkese** karar verdiler.

19. Hangisinde koyu yazılan sözcüğün yazımında yanlışlık vardır?

A) Burada evler **iç içe** yapılmış.
B) Şehir nüfusu **yıldan yıla** artıyor.
C) Onunla fikirlerimiz **birebir** örtüşüyor.
D) Sorun **gitgide** büyüyordu.
E) **Başabaş** bir müsabaka oluyordu.

20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birleşik kelimenin yazımı yanlıştır?

A) Annem saçlarını balıksırtı ördürdü.
B) Düğün yemeğinde bülbülyuvası da yapılmış.
C) Tatilde arkadaşlarla beştaş oynamaya bayılırım.
D) Bugün dersimizde Büyükayı yıldız kümesini öğrendik.

E) "Güney Doğu Anadolu Bölgesi"ni hiç gezmemiştim.

21.Aşağıdakilerden hangisi Halk Hikayelerinin bölümlerinden değildir.

A)Fasıl
B)Döşeme
C)Efsane
D)Sonuç
E)Çözüm

22.Aşağıdakilerden hangisinin hamsesi yoktur.

A)Nergisi
B)Nevizade Atayi
C) Şeyh Galib
D)Ali ŞİR Nevai
E)Taşlıcalı Yahya

23. I. Sığ duyguların, gözlemlerin, izlenimlerin şairiydi o.
II. Kahveler içildi, sigaralar yakıldı, oradan buradan konuşuldu.
III. İşte bitti bir yaz daha, hüzün ayı eylül geldi yine.
IV. Bir uyku kurtarır bizi karanlıktan, korkudan.
V. Deli eder insanı bu dünya, demişti Orhan Veli.
Yukarıdaki numaralı cümleler virgülün (,) görevi bakımından eşleştirildiğinde hangisi dışta kalır?
A) I. B) II. C) III. D) IV. E) V.

24. İlk Hamse sahibi şairimiz kimdir?

A)Fuzuli
B)Baki
C)Şeyhi
D) Ali Şir Nevai
E)Nabi

25Aşağıdakilerin hangisinin yazımı yanlıştır?

A) gözaltı
B) kuzeybatı
C)başyazar
D)sağ ol
E)kara sinek

Ek-3: Alanında Uzman Öğretim Üyelerine Gönderilen Görüşme Formu Taslağı

BAŞ HARFLER YÖNTEMİ VE ARAŞTIRMA SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

1. Baş Harfler Yöntemi (Akrostiş/Akronim) kullanılmasının TDE eğitimine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

Sondaj soru: Cevap evet ise; Ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

Sondaj soru: Cevap hayır ise; Nedenini açıklar mısınız?

Uygun ( )

Uygun ancak düzeltilmeli ( )

Öneriniz :

Çıkartılmalı ( )

2. Baş Harfler Yöntemi (Akrostiş/Akronim) kullanılmasının TDE dersi işlenişi çeşitliliğine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

Sondaj soru: Cevap evet ise; Ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

Sondaj soru: Cevap hayır ise; Nedenini açıklar mısınız?

Uygun ( )

Uygun ancak düzeltilmeli ( )

Öneriniz :

Çıkartılmalı ( )

3. TDE dersi eğitiminde Baş Harfler Yönteminin öğrenme sürecine katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?

Sondaj soru: Cevap evet ise; Ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

Sondaj soru: Cevap hayır ise; Nedenini açıklar mısınız?

Uygun ( )

Uygun ancak düzeltilmeli ( )

Öneriniz :

Çıkartılmalı ( )

4. TDE dersi eğitiminde Baş Harfler Yönteminin akademik başarınıza olan etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Uygun ( )

Uygun ancak düzeltilmeli ( )

Öneriniz :

Çıkartılmalı ( )

5. TDE dersi eğitiminde Baş Harfler Yönteminin TDE dersine olan ilginize katkısına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Uygun ( )

Uygun ancak düzeltilmeli ( )

Öneriniz :

Çıkartılmalı ( )

Ek-4: Baş Harfler Yöntemi ve Araştırma Sürecinin Değerlendirmesine İlişkin Görüşme Formu

BAŞ HARFLER YÖNTEMİ VE ARAŞTIRMA SÜRECİNE İLİŞKİN GÖRÜŞME FORMU

1. Yaptığımız derslerle ilgili görüşlerini almak istiyorum.

2. Baş Harfler Yöntemi hakkında neler düşünüyorsun?

3. Dersleri eğlenceli buldun mu?

Sondaj soru: En çok nerede eğlendin / sıkıldın?

4. Bu derslerde ne öğrendiğini düşünüyorsun?

5. Bu dersi diğer derslerle karşılaştırırsan ne söylemek istersin?

6. Baş Harfler Yönteminin (Akrostiş/Akronyum) kullanılmasının Türk Dili ve Edebiyatı eğitimine katkısı olduğunu düşünüyor musun?

Sondaj soru: Cevap evet ise; Ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsun?

Sondaj soru: Cevap hayır ise; Nedenini açıklar mısın?

7. TDE dersi eğitiminde Baş Harfler Yönteminin kullanılmasının akademik başarına olan etkisine ilişkin görüşlerin nelerdir?

8. Çalışma kapsamında uygulanan Baş Harfler Yönteminin bilgiyi uzun süre hafızanda tutma becerini geliştirdiğini düşünüyor musun?

9. Sence bu yöntem diğer derslerde de kullanılabilir mi?

10. Baş Harfler Yöntemini düzenleme imkanın olsaydı, neler yapmak isterdin?

11. En son söylemek veya eklemek istediğin bir şey var mı?

Ek-5: Etik Kurul Onayı

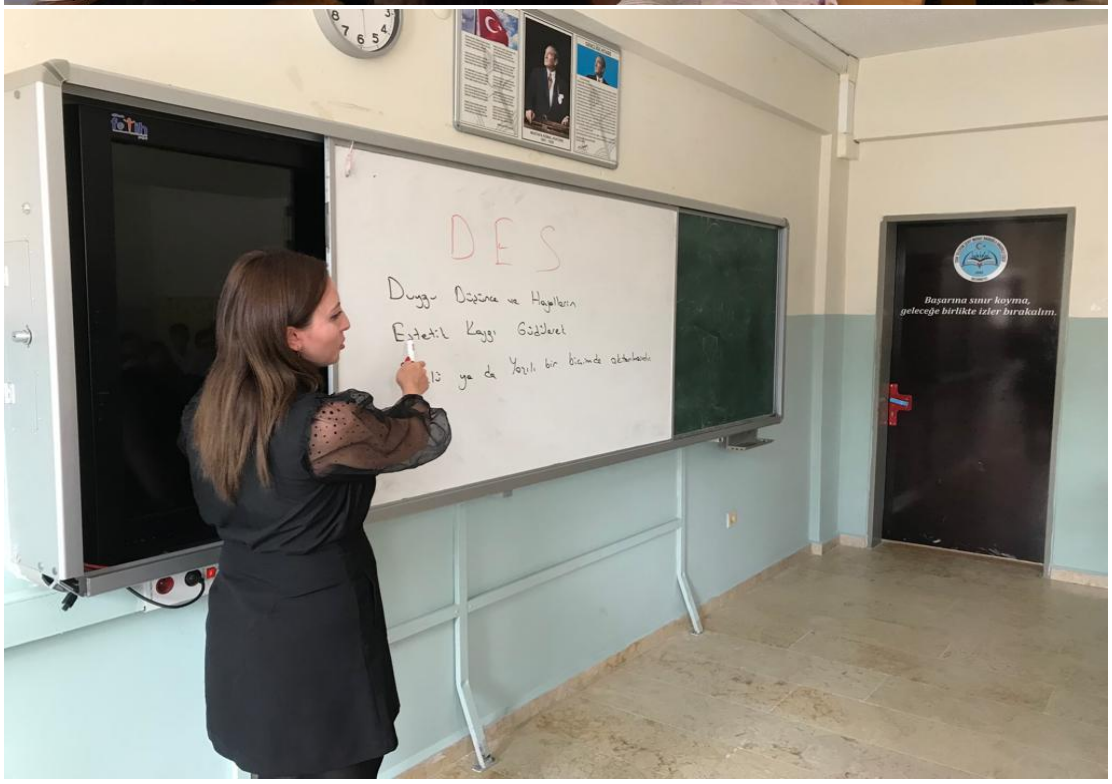
"Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-6: MEB Araştırma Uygulama İzni

"Bu belge, Yükseköğretim Kurulu tarafından 19.01.2021 tarihli *"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"* ile bildirilen 6698 Sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu kapsamında gizlenmiştir.

Ek-7: Uygulama Fotoğrafları









ÖZGEÇMİŞ

Şafak AYAN

Eğitim

Derece	Yıl	Üniversite, Enstitü, Anabilim Dalı
Y.Ls.	2023	Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Ls.	2009	Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Programı
Lise	2003	Zonguldak Anadolu Öğretmen Lisesi

İş/İstihdam

Yıl	Görev
2014-	Türk Telekom Şehit Murat Naiboğlu Anadolu Lisesi
2012-2014	Sarıyer Hüseyin Kalkavan Lisesi
2011-2012	Vehbi Koç Vakfı Lisesi
2011-2011	Başkale Borsa İstanbul Çok Programlı Anadolu Lisesi