

**ÖĞRENME STİLLERİNE UYGUN SÖZCÜK VE KALIP SÖZ ÖĞRETİMİ
ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Hasan Basri Kansızoğlu

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2014

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren
(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hasan Basri
Soyadı : Kansızoğlu
Bölümü : Türkçe Eğitimi Bölümü
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Öğrenme Stillerine Uygun Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Üzerine Bir Eylem
Araştırması

İngilizce Adı: Teaching Vocabulary and Formulaic Phrase Based on Learning Styles: An
Action Research

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Hasan Basri Kansızozğlu

İmza :

Jüri onay sayfası

Hasan Basri Kansızoğlu tarafından hazırlanan “Öğrenme Stillerine Uygun Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa Ulusoy

Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Yusuf Doğan

Türkçe Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem

Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 08/07/2014

Bu tezin Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Servet Karabağ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Eşime ve kızıma...

TEŞEKKÜR

Yaşadığımız bilgi çağında belli bir alanda meydana gelen gelişmeler yalnızca gerçekleştiği alanla sınırlı kalmayıp toplumsal yaşamımıza yön veren tüm kurumları da etkilemekte; sahip olduğumuz bilgi, beceri ve anlayışların da yeni bir boyut kazanmasına neden olmaktadır. Bireysel gelişimin sağlanması ve toplumsal hayatın şekillenmesi gibi önemli bir misyonu olan eğitim açısından da durum benzerdir. Özellikle bilgi iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, bireyin öğrenme-öğretme sürecinin merkezine alındığı ve bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu eğitim uygulamalarının işe koşulmasını gerekli kılmaktadır. “Öğrenme stilleri” de son yıllarda söz konusu uygulamalar arasında araştırmacılar tarafından ilgi duyulan bir kavram olmuştur.

Bu araştırmanın amacı, herkesin kendine özgü bir öğrenme yolunun olduğu temel varsayımından hız alan öğrenme stilleri kavramına dayalı olarak sözcük ve kalıp söz öğretimi yaparak, bu öğretimin uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Bu amaçla; görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrencilere kendi öğrenme stillerine uygun etkinlikler yoluyla sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılmıştır. Araştırmanın, sözcük öğretiminde öğrencilerin baskın öğrenme stillerine uygun materyal geliştirme ve etkinlik hazırlama gibi konularda ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanmasında emeği geçen ve araştırmanın daha nitelikli bir hâl almasına katkı sağlayan değerli isimler olmuştur. Öncelikle, araştırma süresince akademik birikiminden yararlanma olanağı bulduğum, yenilikçi düşüncelerini benimle paylaşma inceliğini gösteren tez danışmanı Hocam Sayın Doç. Dr. Mustafa Ulusoy’a teşekkürü bir borç bilirim.

Deneyimleri ve değerli görüşleri ile araştırmama katkı sağlayan, ihtiyaç duyduğum kaynaklara ulaşmam konusunda desteklerini esirgemeyen, aynı çatı altında çalışma onurunu bana yaşatan Sayın Hocam Prof. Dr. Firdevs Güneş'e şükranlarımı sunarım.

Araştırma boyunca manevi desteğini hissettiğim, anlayışlı ve sağduyulu yaklaşımını örnek aldığım Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Sedat Balyemez'e çok teşekkür ederim. Danışman atama sürecinde bana rehberlik eden ve materyal hazırlama, sözcük öğretimi gibi konularla ilgili bilgi sahibi olmamda emeği olan Hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Yusuf Doğan'a, ölçek kullanımı konusunda gereken kolaylığı sağlayan Sayın Dr. Özgür Şimşek'e, istatistik konusunda değerli görüşlerine başvurduğum Hocam Sayın Doç. Dr. Çetin Semerci'ye, verilerin analiz edilmesinden tezin biçimsel düzenlemelerine kadar birçok konuda çalışmama katkı sağlayan kıymetli dostum Arş. Gör. Barış Çukurbaşı'ya, veri analiz sürecindeki özverisinden dolayı Dr. Seçil Eda Kartal'a, uzman görüşlerine başvurduğum Arş. Gör. Ömer Kemiksiz'e ve tüm çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmama doğrudan katkısı olmasa da, akademisyenlik mesleğini sevmemi ve iyi bir akademisyen olma konusunda var gücümle çalışmamı sağlayan değerli Hocam Prof. Dr. Nazan Bekiroğlu'ya şükranlarımı sunduğumu belirtmek isterim.

5/B sınıfı öğrencileri başta olmak üzere araştırmanın tüm katılımcılarına, verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bir an bile olsun desteklerini benden esirgemeyen değerli anneme, babama ve kardeşlerime; bana olan inancını her fırsatta dile getiren, iyi niyetini ve anlayışını tükenmeyen bir servet gibi önüme seren sevgili eşim Akgün Kansızoglu'ya teşekkür ederim.

**ÖĞRENME STİLLERİNE UYGUN SÖZCÜK VE KALIP SÖZ
ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hasan Basri Kansızoğlu
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz, 2014**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, algısal öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin, ortaokul beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanabilirliğini ortaya koymaktır. Araştırma, bir odak alanı belirleyerek onunla ilgili veri toplama, toplanan veriler doğrultusunda bir eylem planı geliştirme ve verileri analiz edip yorumlama süreçlerini temel alan bir model olan eylem araştırması modeliyle desenlemiştir.

Araştırma Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Hendekyanı Ortaokulu'nun 5/B sınıfında öğrenim gören 18'i erkek, 16'sı kız olmak üzere 34 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Algısal öğrenme stillerine göre görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç ayrı gruba ayrılan bu öğrencilere; altı hafta boyunca, kendi öğrenme stillerine uygun etkinlikler yoluyla sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılmıştır. Araştırmada; kelime bilgisi testi, kalıp sözler başarı testi, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, video kaydı, araştırmacı günlüğü (yansıtıcı günlük), sınıf rehber öğretmeni (Türkçe öğretmeni) günlüğü, ses kaydı, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yazılı dokümanlar gibi nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında; nicel veriler için IBM SPSS Statistics 20.0, nitel veriler için QSR NVivo 8.0 paket programı kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular; öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgisini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında; öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgi düzeylerinin artırılmasında, bir öğrenme stiline diğerine üstünlüğünün olmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ayrıca beşinci sınıf öğrencilerinin bir önceki sınıf düzeylerinde kullandıkları Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük ve sözcük gruplarını bilme düzeyleri de araştırılmıştır. Elde edilen istatistiki veriler, öğrencilerin bir bölümünün, kitaplarda yer alan sözcük ve sözcük gruplarını bilme noktasında önemli eksikliklerinin olduğunu göstermiştir.

Nitel verilerin analiz sonuçları ise öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin uygulanabilir olduğunu ve öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular; bu şekilde yapılan sözcük öğretiminin hatırlamaya, anlama-anlatma becerilerini geliştirmeye ve farkındalığı artırmaya katkı sağladığını göstermiştir.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Öğrenme stili, kalıp söz, sözcük öğretimi, kelime hazinesi.

Sayfa Adedi : 249

Danışman : Doç. Dr. Mustafa Ulusoy

**TEACHING VOCABULARY AND FORMULAIC PHRASE BASED ON
LEARNING STYLES: AN ACTION RESEARCH
(M.S Thesis)**

**Hasan Basri Kansızoğlu
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
July, 2014**

ABSTRACT

The purpose of this study is to reveal feasibility of teaching of words and formulaic phrases based on perceptual learning styles in Turkish lessons at the fifth grade of middle school. The research is designed as an action research model which takes as basis the processes of determining a focus area and collecting data related to this area, developing an action plan in line with the data collected, and analyzing and interpreting the data.

The research was carried out with 34 students, including 18 male and 16 female students studying at the class 5/B of Hendekyanı Middle School, which is affiliated to the Provincial Directorate of Education in Bartın. Divided into three groups as visual, auditory and tactile by their perceptual learning styles, these students were taught words and formulaic phrases by means of activities conforming to their respective learning styles for six weeks. A number of qualitative and quantitative data collection tools such as vocabulary tests, formulaic phrase success tests, Marmara Learning Styles Scale, video recordings, researcher's diaries (reflective diaries), class guidance teacher's (Turkish language teacher's) diaries, voice recordings, semi-structured interview forms and written documents were used in the research. IBM SPSS Statistics 20.0 was used for quantitative data and QSR NVivo 8.0 package program for qualitative data during analysis of data.

The findings obtained as a result of the analysis of quantitative data revealed that teaching performed on basis of learning styles had a significant effect on improvement of the students' knowledge of words and formulaic phrases. Furthermore, it was concluded that no learning style was superior to the other in terms of increasing the students' levels of knowledge of words and formulaic phrases.

The research also examined the fifth- grade students' levels of knowledge of words and phrases in Turkish textbooks which they used in their previous grade. Statistical data acquired revealed that some part of the students had serious lack of knowledge of the words and the phrases which were available in those books.

On the other hand, results of analysis on qualitative data revealed that teaching of words and formulaic phrases based on learning styles was feasible and it had a positive effect on students' attitudes towards the lesson. Moreover, findings obtained from students' opinions showed that teaching of words in this manner contributed to remembering, improving skills of comprehension and narrative skills, and raising awareness.

Science Code :

Key Words : Learning style, formulaic phrase, teaching vocabulary, vocabulary.

Page Number : 249

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ulusoy

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
Jüri onay sayfası	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
I. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sınırlılıklar.....	10
1.5. Tanımlar.....	10
II. BÖLÜM	13
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	13
2.1. Öğrenme	13
2.2. Yapılandırıcı Öğrenme Kuramı	15
2.3. Öğrenme Stilleri.....	19
2.3.1. Öğrenme Stili Yaklaşımları	22
2.3.1.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli.....	24
2.3.2. Algısal Öğrenme Tercihleri	26
3. Kelime ve Kelime Hazinesi	28
3.1. Kelime Hazinesi Alanları.....	31
3.2. Kelime Hazinesiyle Dil Becerileri Arasındaki İlişki	34
3.3. Kelime Hazinesinin Gelişimini Etkileyen Unsurlar	36

3.4. Kelime Öğretimi ve Amacı.....	38
3.5. Etkili Kelime Öğretimi	40
4. Kalıp Sözler	45
4.1. Kalıp Sözlerin Özellikleri	47
4.2. Kalıp Sözlerin Amaçları ve İşlevleri.....	50
4.3. Kalıp Sözlerle Dil Becerileri Arasındaki İlişki.....	53
4.4. Kalıp Sözlerin Sosyal ve Kültürel Yönü.....	56
4.5. Kalıp Sözlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri	58
III. BÖLÜM.....	61
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	61
IV. BÖLÜM.....	71
YÖNTEM	71
4.1. Araştırmanın Modeli.....	71
4.2. Eylem Araştırması	71
4.2.1. Eylem Araştırması Süreci	77
4.3. Araştırma Ortamı	84
4.4. Araştırmanın Katılımcıları.....	86
4.4.1. Öğrenciler	88
4.4.2. Türkçe Öğretmeni	90
4.4.3. Araştırmacı	91
4.4.4. Geçerlilik Heyeti.....	92
4.5. Veri Toplama Araçları	93
4.6. Ölçüm Güvenilirliği ve Ölçüm Yorumlarının Geçerliliği	95
4.7. Verilerin Toplanması	98
4.7.1. Nicel Veri Toplama Araçları	100
4.7.1.1. Kelime Bilgisi Testi	100
4.7.1.2. Kalıp Sözler Başarı Testi	101
4.7.1.3. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği	101
4.7.2. Nitel Veri Toplama Araçları	102
4.7.2.1. Gözlem.....	102
4.7.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme.....	104
4.7.2.3. Öğrenci Çalışma Örnekleri	104
4.7.2.4. Video kaydı.....	105

4.7.2.5. Araştırmacı ve Öğretmen Günlükleri.....	105
4.8. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	105
4.8.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	106
4.8.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	106
V. BÖLÜM.....	109
BULGU VE YORUMLAR	109
5.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	109
5.1.1. Öğrencilerin Baskın Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular.....	109
5.1.2. Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenmiş Öğretimin Öğrencilerin Sözcük ve Kalıp Sözleri Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Bulgular	110
5.1.3. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumuna İlişkin Bulgular	112
5.1.4. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumuna İlişkin Bulgular	113
5.1.5. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Sözcük ve Sözcük Gruplarını Bilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	114
5.1.6. Öğrencilerin Kalıp Sözleri Bilme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	116
5.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	117
5.2.1. Uygulama Öncesinde Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Olarak Yapılan Gözlem Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular	117
5.2.2. Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Araştırmanın Temel Kavramlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	122
5.3. Öğrenme Stillerine Uygun Sözcük ve Kalıp Söz Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular	127
5.3.1. Birinci Hafta	127
5.3.2. İkinci Hafta	135
5.3.3. Üçüncü Hafta	143
5.3.4. Dördüncü Hafta.....	147
5.3.5. Beşinci Hafta	151
5.3.6. Altıncı Hafta	156
5.4. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri.....	158
5.5. Türkçe Öğretmeninin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri	167
VI. BÖLÜM.....	171
SONUÇLAR VE TARTIŞMA	171
6.1. Öğrenme Stillerine Dayalı Olarak Yapılan Sözcük ve Kalıp Söz Öğretiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	172

6.2. Öğrenme Stillerine Dayalı Olarak Yapılan Öğretimin Öğrencilerin Sözcük ve Kalıp Söz Öğrenmelerine Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	174
6.3. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Cinsiyete ve Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	175
6.4. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Sözcük ve Sözcük Gruplarını Bilme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	176
6.5. Öğrencilerin Kalıp Sözleri Bilme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	176
6.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Dayalı Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	176
6.7. Türkçe Öğretmeninin, Öğrenme Stillerine Dayalı Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	177
VII. BÖLÜM	179
ÖNERİLER.....	179
7.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	179
7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	180
7.3. Programa Yönelik Öneriler.....	181
KAYNAKÇA	183
EKLER	205
EK 1. Veli Onay Formu.....	206
EK 2. Gerekli İzinler.....	207
EK 3. Geçerlilik Heyeti Toplantı Tutanağı Örneği.....	210
EK 4. Kelime Bilgisi Testi.....	211
EK 5. Kelime Bilgisi Testinde Yer Alacak Maddelere Yönelik Uzman Görüşü.....	215
EK 6. Kalıp Sözler Başarı Testi.....	219
EK 7. Öğrenci Yazı Çalışması Örnekleri.....	221
EK 8. Dördüncü Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Sözcük ve Sözcük Gruplarının Bilinme Düzeylerini Gösteren Grafikler	225
EK 9. Kalıp Sözlerin Bilinme Düzeyi	234
EK 10. İÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Etkinliklerden Bir Örnek	237
EK 11. DÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Etkinliklerden Bir Örnek.....	240
EK 12. GÖS'e Sahip Öğrenciler İçin Hazırlanan Etkinliklerden Bir Örnek	241
EK 13. NVivo Output Dosyaları.....	247

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretim ve Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Eski Anlayış ve 21. Yüzyıl Anlayışı	16
Tablo 2. Öğrenme Stili Kuramcıları ve Ölçme Araçları	22
Tablo 3. Görsel, İşitsel ve Dokunsal Öğrenme Stiline Sahip Olan Öğrencilerin Özellikleri ...	27
Tablo 4. Araştırma Takvimi	83
Tablo 5. Araştırma Sorularına İlişkin Veri Toplama Araçları	94
Tablo 6. Aksiyon Araştırmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları	100
Tablo 7. Öğrencilerin Baskın Öğrenme Stilleri	110
Tablo 8. Ön Test ve Son Test Ortalama Puanların T-Testi Sonuçları	111
Tablo 9. Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Cinsiyete göre U-Testi Sonuçları	113
Tablo 10. Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları ...	114
Tablo 11. Öğrencilerin Sözcük ve Sözcük Gruplarını Bilme Düzeyleri	115
Tablo 12. Öğrencilerin Kalıp Sözlere İlişkin Bilgi Düzeyleri	116
Tablo 13. 17.02.2014 Tarihinde Gerçekleştirilen Türkçe Dersinin Öğrenme-Öğretme Süreci	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli	25
Şekil 2. Kelime Hazinesi Alanları	31
Şekil 3. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü.....	78
Şekil 4. Odak Alanının Belirlenmesine ve Netleştirilmesine İlişkin Uygulamalar	81
Şekil 5. Uygulama Öncesindeki Sınıf İçi Yerleşim Düzeni	85
Şekil 6. Uygulama Sürecindeki Sınıf İçi Yerleşim Düzeni	86
Şekil 7. GÖS'e Sahip Olan Öğrencilerle Yapılan Açıklamalı Karikatür Etkinliği.....	129
Şekil 8. İÖS'e Sahip Olan Öğrencilerle Yapılan Kalıp Söz Tamamlama Etkinliği	132
Şekil 9. DÖS'e Sahip Olan Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yapboz Etkinliği	133
Şekil 10. GÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Zihin Haritası Etkinliği	137
Şekil 11. İÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Oluşturulan Kalıp Söz Tamamlama Etkinliği...	139
Şekil 12. DÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan "Sihirli Kutucuklar" Etkinliği	141
Şekil 13. GÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Etkinlik.....	144
Şekil 14. İÖS'e Sahip Olan Öğrencilerle Dinleme Metninin Ardından Kalıp Sözlerin Tartışılması	145
Şekil 15. DÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Oyuna Dayalı Kalıp Söz Tuzluğu Etkinliği.....	146
Şekil 16. GÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Flaş Kart Etkinliği.....	148
Şekil 17. Örnek Olaylardan Hareketle İÖS'e Sahip Öğrencilerle Kalıp Sözlerin Tartışılması	149
Şekil 18. DÖS'e Sahip Öğrenciler İçin Hazırlanan Kes-Yapıştır Etkinliği.....	150
Şekil 19. ToonDoo Platformuyla GÖS'e Sahip Öğrenciler İçin Hazırlanan Bant-Karikatür Etkinliği.....	152
Şekil 20. İÖS'e Sahip Öğrencilerle Yapılan Beşinci Hafta Etkinliğinde Kalıp Sözlerin Tartışılması	155
Şekil 21. DÖS'e Sahip Olan Öğrencilerle Yapılan Kes-Yapıştır Etkinliği	156
Şekil 22. Altıncı Hafta Etkinliklerinin Öğrenciler Tarafından Yapılması	157
Şekil 23. Öğrencilerin Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimine Yönelik Görüşleri	159
Şekil 24. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları	161
Şekil 25. Türkçe Dersine Yönelik Genel Öğrenci Görüşleri	162
Şekil 26. Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Kalıp Sözlere İlişkin Farkındalık Boyutları ...	164
Şekil 27. Kalıp Sözlerin Sosyal İşlevleri	165

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AG	Araştırmacı Günlüğü
DÖS	Dokunsal Öğrenme Stili
GHT	Geçerlilik Heyeti Toplantısı
GÖS	Görsel Öğrenme stili
İÖS	İşitsel Öğrenme Stili
MÖS	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği
ÖG	Öğretmen Günlüğü
VD	Video Dosyası

“Dilimin sınırları dünyamın sınırlarıdır.”

Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus* (1922)

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Toplumsal yaşamı düzenleyen sistemlerin, varlığını etkili bir şekilde devam ettirebilmesi için çağın değişen koşullarına ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu sistemlerden biri olan eğitim de söz konusu değişimler çerçevesinde kendini yenilemek ve değişimin getirdiği yeni değerler dizisini toplumsal tabana yaymak zorundadır. Bireyin yurttaşlık sorumluluklarını yerine getirmesine, gelenek ve değerleri gelecek nesillere taşımasına, yaşadığı topluma katkı sağlamasına, kişisel becerilerini geliştirmesine ve kullanmasına yardımcı olma amacı taşıyan eğitim, bu değerler dizisini toplumsal tabana yayabildiği ölçüde değişimin öncülüğünü yapabilecektir.

Yirmi birinci yüzyıl bilgi çağındaki eğitim uygulamaları; küreselleşmeye, yeniliklere, kişisel gelişime ve teknolojiye dayalı ilerlemeye önem vermektedir. Bu doğrultuda bireyin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlayacak zihinsel, dilsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmakta ve buna yönelik eğitimsel uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalarda bireysel farklılıklar önemslenmekte, herkesin farklı bir öğrenme yolu olduğu düşüncesi göz önünde bulundurulmaktadır. Ülkemiz eğitim kurumlarında uygulanmakta olan yapılandırıcı yaklaşım da bilginin bireysel deneyim yoluyla edinilmesini ve zihinde yapılandırılarak beceriye dönüştürülmesini öngörmekte, bu bireysel farklılıklara vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşımla hazırlanan Türkçe öğretimi programlarında yer alan amaçlardan biri öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmektir. Bu çalışma, söz varlığını zenginleştirme amacıyla bu bireysel farklılıklara vurgu yapan öğrenme stilleri teriminin aynı potada eritildiği bir çalışma olma özelliği taşımaktadır.

Bu bölümde problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil duyguya ve düşünceye dayalı üretim yapmaya; varlıkları, olayları ve olguları anlamlandırarak başkalarına aktarmaya yarayan insana özgü bir araçtır. İnsanın toplumsal bir varlık olarak yaşamını sürdürebilmesi; tutum, inanç ve değer yargılarını anlaması, anlamlandırması ve yapılandırması dil aracılığıyla olur. Dile özgü eylemlerin aracı ise kelimelerdir. Kelime, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2009, s. 1130) olarak tanımlanmaktadır. Kelime, “mânası veya gramer vazifesi olan en küçük dil birlikleridir.” (Ergin, 2006, s. 95). “Kelimeler anlatımın temelidirler ve bir dile hâkim olmak, o dildeki temel kelime kadrosuna hâkim olmakla başlar. İnsanın fikirlerini, duygularını anlatabilmesi için yeteri kadar kelime bilmesi ve bu kelimeleri cümle içinde doğru şekilde kullanması gerekir.” (İnce, 2006, s. 104). Kelimelerin yanında bir de “kalıp söz” denilen dil birimleri mevcuttur.

Kalıp sözler; Türkçenin söz varlığı içinde ikilemeler, atasözleri ve deyimler gibi kalıplaşmış dil birimleridir. Aksan (2004, s. 35), ilişki sözleri olarak adlandırdığı bu sözlerin, “bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması âdet olan birtakım sözler” olduğunu ifade etmiştir. Söz varlığını oluşturan öğeler içerisinde yer alan kalıp sözler, deyimler ve atasözlerinde olduğu gibi, bir dili konuşan toplumun kültürü hakkında ipuçları vermekte; o kültürün inançlarını, toplumsal ilişkilerdeki ayrıntıları, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır (Canbulat ve Dilekçi, 2013). Mensubiyet algımızı diri tutarak kültürel devamlılığı sağlayan bu sözler için “kültür birim” terimi de kullanılmaktadır. Doğançay’a (1990) göre kalıp sözler, mesajın daha net iletilmesini sağlamakta, ortak kültürün ürünleri olduğu için de herkes tarafından aynı formlarda anlaşılmaktadır.

Bir sözcüğün öğrenilmesi ve onun uygun bağlamda kullanılması düşünme becerisini doğrudan etkilemekte ve bireyin dildeki yetkinliğini artırmaktadır. Buna dikkat çeken Kurudayıoğlu (2005), kelime hazinesinin geliştirilmesinin düşünce dünyasının zenginleştirilmesi anlamına geleceğini belirterek, bu gelişimin temel dil becerilerindeki yetkinlikle sağlanabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Özbay ve Melanlıoğlu (2008), insanın kelime ve kavram açısından iyi bir donanıma sahip olmasının düşünce dünyasını geliştirdiğini, bu nedenle de kelime öğretimine önem verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Sever (2011), bireyin kelime hazinesinin onun olayları kavrama, algılama ve değerlendirme becerilerinin belirleyicisi olduğunu ifade ederken; Çeçen (2002), Türk dilinin sevdirmesi ve temel dil bilgisi kurallarının kavratılması için öğrencilerin kelime hazinelerinin belli bir düzeyde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Pikulski ve Templeton (2004), öğrencilerin zengin söz dağarcığına ve kelimeleri kullanma yeteneğine sahip olmalarının, sadece eğitim hayatlarında değil sosyal hayatlarında da onlara katkı sağlayacak bir unsur olduğunu belirtmektedirler. Biemiller ve Slonim de (2001), kelime hazinesi yetersiz olan öğrencilerin okul hayatları boyunca öğretim etkinliklerinde geri kaldıklarını tespit etmiştir. Bunun yanında temel becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi, öğrenme alanlarında yetkinlik kazanılması gibi amaçlara ulaşılmasında da kelime hazinesinin önemli bir işlevi vardır.

Yapılan araştırmalar, sözcük dağarcığının gelişimiyle, anlama ve anlatma (alımlama ve üretim) becerilerinin gelişimi arasında olumlu yönde doğrudan bir ilişki olduğunu göstermektedir. Karatay (2007) sözcük dağarcığının zenginliğinin, anlama ve anlatma becerilerini etkilediğini belirtirken; Çeçen (2002) dinleme ve okuma alışkanlığıyla zevkinin kazandırılmasının öncelikle anlama gücüne, dil gelişimine ve kelime hazinesine bağlı olduğunu öne sürmektedir. Kişinin istemli olarak sesleri algılaması olarak tanımlanan dinlemenin öncelikli amacı anlamadır. Dinlenen bir şeyin anlaşılmasının ön koşulu ise kaynaktan gelen söz veya söz gruplarının alıcı tarafından bilinir olmasıdır. Bir başka deyişle, kelime dağarcığı geniş olan birinin dinlediğini anlaması daha kolay olacaktır. Özbay (2006), anlam bilim düzeyinde dinleyicinin, sözcüklerin anlamını ve bunların birbiriyle olan ilişkilerini bilmek zorunda olduğunu ifade etmektedir. Bu da ancak zengin bir kelime hazinesine sahip olmakla olanaklıdır.

Bir diğer anlama becerisi olan okumada da durum aynıdır. Kelime hazinesinin okuma becerisinin gelişiminde ve daha geniş anlamda akademik başarı sağlamada ciddi bir rolünün olduğu, araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir. Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill ve Joshi (2007), kelime ediniminin okuduğunu anlamayı önemli oranda yordadığını ifade etmektedirler.

Lapp ve Fisher (2009) kelimeleri tanımayı ve akıcı bir şekilde anlamlarını ifade etmeyi, okuduğunu anlama sürecinin etkili unsurları olarak görmüşlerdir (Aktaran Çetinkaya, 2011). Allen (2006, s. 5-6), kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin oldukça açık

olduğunu, sahip olunan kelime bilgisinin ve ön bilgilerin, bilgiye dayalı olarak kavram geliştirme becerisinin, okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu ileri sürmüştür. Bromley (2007, s. 528), kelime hazinesinin akıcı okumaya, okuduğunu anlamaya ve akademik başarıya katkı sağlayan başlıca unsur olduğunu belirterek sözcük varlığını geliştirmenin hem anlamamanın bir sonucu hem de yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Baumann, Kame’enui ve Ash’e (2003) göre de bir öğrencinin kelime bilgisi onun metinleri anlamasında, akıcı okuma yeteneğinin gelişiminde ve okul başarısında oldukça etkili bir yordayıcıdır. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) öğrencinin sahip olduğu kelime bilgisinin bilgi verici ve hikâye edici metni anlamayla anlamlı bir şekilde ilişkili; dolayısıyla da anlamamanın, okuyucunun kelime bilgisi yeterliliğinin bir sonucu olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle de bilgilendirici metinlerin okuma metinlerinin çoğunluğunu oluşturduğu ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kelime bilgisi ile okuduğunu anlamaları arasında güçlü bir ilişki vardır (Hart ve Risley, 2003).

İyi okuyucular güçlü bir kelime hazinesine sahiptirler. Amerika genelinde okuma öğretim yaklaşımlarının etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Amerikan Ulusal Okuma Paneli (NRP)’nin 2000 yılında yayımlanan raporunda, okuma becerilerinin gelişiminde kelime bilgisindeki sürekli gelişimin önemli olduğu vurgulanmıştır (National Institute of Child Health and Human Development “NICHD” [Amerikan Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü], 2000).

“Çağımızdaki toplumsal yaşayış, demokratik sistem, başkalarını anlama kadar anlatmamızı da zorunlu kılmaktadır. Bunun için ana dili derslerinde çocuklara her şeyden önce doğru ve düzgün konuşma becerisi kazandırmak gerekmektedir.” (Özbay, 2006, s. 103). Doğru ve düzgün konuşabilme alışkanlığının beceriye dönüşmesi sürecinde ise kelime hazinesini geliştirme çalışmaları son derece önemlidir. İyi bir konuşmacı, konuşmasını belli bir ana düşünce etrafında şekillendirmek ve düşüncelerini etkili bir biçimde karşı tarafa aktarabilmek için geniş bir kelime hazinesine sahip olmalıdır.

Yazmanın da temelini oluşturan unsurlar arasında kelime hazinesi bulunmaktadır. Öğrenci; kelime hazinesi ne kadar genişse duygu, düşünce ve isteklerini o kadar etkili anlatabilecektir. Deniz (2003), başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi için gereken unsurlar arasında sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmayı göstermektedir. Bütün bu araştırmalar; sözcük dağarcığının gelişmişliğinin dilin kullanım alanları olan dinleme, okuma, konuşma ve

yazma alanlarındaki başarının yordayıcısı ve en önemli belirleyicilerinden biri olduğunu ortaya koymaktadır.

“Dil öğretiminde bütün dil becerilerini mümkün olduğu kadar birbirine yakın oranda geliştirmek esastır.” (Özbay, 2010, s. 46). Bu açıdan bakıldığında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik olarak yapılan öğretimin tüm öğrenme alanlarının gelişimine katkı sağlayacağı ve uygun öğretim teknikleri kullanıldığında dil becerilerinin bütün hâlinde gelişiminin daha kolay olacağı unutulmamalıdır.

Türkçenin ifade gücü ve söz varlığı oldukça zengin olmasına karşın, birey bazında düşünüldüğünde bu zenginlikten yeterince yararlanılamamaktadır. Eroğlu (2013, s. 98) okul öncesi eğitimden eğitimin son noktası olabilecek üniversiteye kadar süren her bir noktada eğitim kademesindeki bireylerin kişisel kelime servetinde ciddi bir sıkıntı olduğunu ileri sürmektedir.

Ülkemizde yakın geçmişe kadar; zihinsel becerilerin önemslenmediği, şartlandırmanın ve davranış değiştirmenin eğitim öğretim etkinliklerinin merkezine alındığı yaklaşımların etkisiyle etkili dil öğretim uygulamaları gerçekleştirilememiştir. Bu durum, okuduklarını anlamada, kendilerini ifade etmede, zihinlerindeki yazıya aktarmada, Türkçeyi doğru kullanmada, zihinsel sözlüğünü zenginleştirmede vb. güçlük çeken bir öğrenci profilinin oluşmasına neden olmuştur. Ancak dünyada siyasi, ekonomik ve sosyal koşulların her geçen gün değişmesi; iletişim, beceri, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların dil öğretim stratejilerinin merkezine oturtulması gibi gelişmelere eğitim sistemimiz de kayıtsız kalamamış ve öğretim materyallerinden ölçme değerlendirme yöntemlerine kadar bir dizi konuda yenilikler yapılması ihtiyacı hissedilmiştir. Bu doğrultuda, öğretim programlarında davranış değiştirme yerine beceri geliştirmeyi, düz mantık yerine sarmal mantığı, tek yönlü yerine çok yönlü düşünmeyi, şartlandırma yerine zihinsel bağımsızlığı önemseyen “yapılandırıcı yaklaşım” esas alınmıştır (Güneş, 2007, s. 19-22). Bireysel farklılıklara vurgu yapan ve etkinlikler yoluyla öğretimi savunan bu yaklaşım, dil becerilerinin yanında bireysel ve sosyal becerileri de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu anlayışla oluşturulan öğretim programlarının, öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları becerileri kazandırma noktasında birtakım eksikliklerinin olduğu ileri sürülmektedir. Bu eksikliklere, öğretmenlerimizin yapılandırıcı yaklaşımın kuramsal temelini yeterince bilmemeleri ve

öğrenme-öğretme sürecinde hâlen geleneksel davranışçı uygulamalara yer vermeleri (Öztürk, 2013) gibi durumlar da eklenince öğrenci başarısızlığı kaçınılmaz olmaktadır.

Eğitim Reformu Girişimi; yaptığı araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak yayımladığı raporunda ilköğretimin, temel beceri ve yetkinlikleri kazandıramadığını, 15 yaşında eğitimine devam eden gençlerin %32'sinin okuduğunu anlayamadığını ortaya koymuştur (ERG, 2008). Öğrencilerin yaşadıkları bilgi toplumunda bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak becerileri kullanabilme düzeylerinin araştırıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) araştırmalarında da durum farklı değildir. Her ne kadar PISA, 15 yaş grubundaki öğrencilere yönelik bir eğitim araştırması olsa da ülkemiz adına ortaya çıkan sonuçlar zihinlerde, okuduğunu anlama sorununun önceki eğitim kademelerinden bu yana süregeldiği yönünde bir algı oluşturmaktadır. Çünkü okuma eğitimi, temel eğitim sürecinin başından sonuna kadar okullarda sistemli bir şekilde verilmekte ve bu beceri aşamalı olarak edinilmektedir. Ülkemiz, 2009 yılında yapılan araştırmada matematik ve fen alanlarında olduğu gibi okuma becerileri alanında da OECD ortalamasının oldukça altında kalmış, ülkemizden sınava giren öğrencilerin sadece %1,6'sı okuma alanında başarı sağlamıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development “OECD” [Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü], 2010). Bu durum, PISA sonuçlarının değerlendirilmesi ve Türk eğitim sisteminin sorunları konulu *Bugün Yarın* adlı bir programda şu şekilde değerlendirilmektedir:

2003 yılından beri bir sınava giriyoruz. Hep birlikte, evet evet hep birlikte. Sadece Millî Eğitim Bakanlığı veya hükûmetler değil; veliler, öğretmenler, idareciler, çalışanlar, bu memleketin geleceğinden sorumlu herkes olarak PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda girdiğimiz sınavlarda kendi kendimize ilerliyoruz ama görece –yani diğer ülkeler göz önüne alındığında- mehter yürüyüşündeyiz. Son PISA, yani Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı'nda da yine görece yani dünya çapında durumumuz parlak değil. Sonlardayız... Atletizmde genel olarak uluslararası alandaki derecelerimize ya da durumumuza benziyor. Kendi yetiştirdiğimiz atletler yurt içi yarışlarda Türkiye rekorları kırıyorlar belki ama bu rekorlar dünyadaki durum ele alındığında pek bir şey ifade etmiyor. Eğitimde böyleyiz. PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nın sınavında kendi puanımızı yükseltiyoruz ama durumu iyi olanlara yetişemediğimiz gibi, arkalarda kalıyoruz (Haksever, 23 Nisan 2012).

2012 yılında yapılan PISA araştırmasının sonuçlarında da ülkemizin kendi puanını arttırdığı; ancak OECD ortalamasının altında yer almaya devam ettiği görülmektedir. Ülkemizden

araştırmaya katılan öğrencilerin okuma becerileri puanlarına bakıldığında yaklaşık %4,1'inin beşinci, %0,3'ünün ise altıncı düzeyde yer aldığı görülmektedir. Bu iki düzeyin toplam yüzdesi OECD ortalaması olan %8,4'ün altındadır (Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEĞİTEK], 2013, s. 35).

Benzer şekilde öğrencilerin temel dil becerilerini edinmeleri sürecinde en fazla zorlandıkları alanların başında yazma öğrenme alanı gelmektedir. Özellikle öğrencilerin kelime hazinesindeki yetersizlik, onların yazılı anlatım becerilerinin gelişimini sınırlandırmakta ve nitelikli ürünler ortaya koymalarını engellemektedir.

Ulusal ve uluslararası alanda yapılan bu ve buna benzer araştırma sonuçları, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan etkinliklerin öğrencilere istenilen düzeyde katkı sağlamadığını göstermektedir. Amerikan Ulusal Okuma Paneli tarafından yayımlanan raporda, kelime öğretiminde tek bir öğretim yöntemi kullanıldığında öğretimin çok daha etkisiz olduğu (NICHD, 2000) öne sürülmektedir. Yapılan araştırmalar ülkemizde, öğretmenlerin sözcük öğretiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin yeterince çeşitlilik göstermediğini ortaya koymaktadır (Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun, 2012). Bu da sözcük öğretiminin etkisiz olmasına neden olmaktadır.

“Öğrencilerin söz varlıklarını geliştirerek bir dil zevki ve bilincine ulaşmalarını sağlamak” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006, s. 4), Türkçe dersinin genel amaçları arasında yer almaktadır. Ancak kelime öğretim yöntemlerine ilişkin, öğretim programlarında yeterince bilgi mevcut değildir. Bu konuda Özbay ve Melanlıoğlu (2008, s. 34), Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi gerektiğinin vurgulandığını ancak hangi kelimelerin öğretileceğinden ve hangi metotların kullanılacağından bahsedilmediğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Onan (2013, s. 129), bütün sınıf düzeylerindeki ders kitapları için kelime öğretimi ve öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi konularında eksiklikler olduğunu ifade etmektedir. Bu eksiklikler; bilinen eski uygulamaların devam ettirilmesine neden olmakta ve söz varlığını geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşmasını engellemektedir. Yapılması gereken, kelime öğretiminde yüzeysel ve amaca hizmet etmeyen eğitim etkinliklerinin yerine, bireyselliği önemseyen ve bilginin işlevselliğine vurgu yapan çağdaş uygulamalara yer vermektir. “Öğrenme stilleri” terimi de son yıllarda bu çağdaş uygulamalar içinde yerini almıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 306),

öğretmenlikte standart öğretim becerilerinden söz edilemeyeceği gibi, standart öğrenci tipinden de söz etmenin olanaksız olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında, “öğrenme stilleri” metodolojisinin öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğunca kullanılması çağımızda artık bir gereklilik hâline gelmiştir. Ancak bu gerekliliğin uygulamaya ne düzeyde yansıtıldığı konusu tartışmalıdır. Konuyla ilgili olarak Alyılmaz (2010), öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin; farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek nitelikte olmadığını, işitsel ve kinestetik öğrenenlere yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu dağılımın orantılı olmaması, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim anlayışıyla hazırlanan öğretim programlarının bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır.

Öğrenme stili genel olarak, bireyin öğrenmeye yönelik eğilimlerini ya da tercihlerini gösteren özelliklerdir. Öğrenme stili, “Her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bir bilgi üzerine odaklanması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme ile devam eden bir yoldur.” (Dunn ve Dunn’dan aktaran, Bahar ve Bilgin, 2003). Şimşek (2002, s. 35) öğrenme stilini, “öğrencinin öğrenme çevresini psikolojik olarak nasıl algıladığını, çevresiyle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve nasıl tepki verdiğini ortaya koyan bireysel özellikler ve tercihler grubu” olarak tanımlamıştır. Öğrenme stili terimi, David Kolb’un yaşantısal öğrenme kuramına bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Kolb’a göre bireyler kendi yaşantı ve deneyimleri aracılığıyla öğrenir (Peker, 2003). Birçok öğrenme stili yaklaşımı olmasına rağmen bunların ortak noktası, bireysel farklılıkları önemsemeleri ve bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesiyle daha etkin bir öğretimin gerçekleştirilebileceği düşüncesini savunmalarıdır. Bireylerin en verimli ve etkin bir biçimde öğrendiği baskın bir öğrenme stili vardır. Bireylerin öğrenme stillerine uygun olarak yapılacak öğretimin en etkili öğretim olarak kabul edildiği öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımlarda eğitimcilerin, öğretim esnasında farklı yetenek türlerine sahip bireyleri dikkate almaları gerekmektedir. Her öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki ihtiyacı farklıdır. Bu farklılığa bağlı olarak da öğrenciler, bilgiyi yapılandırıp beceriye dönüştürme sürecinde kullandıkları stratejiler yönüyle farklılık gösterirler. Bu yüzden de öğretimin söz konusu farklılıklar göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Babadoğan’a (2000, s. 62) göre, öğrenme stilleri belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Bu durum, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıran ve bilginin kalıcılığını sağlayan bir unsur olarak ders başarısını da arttırır. Yapılan pek çok araştırma, öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin,

öğrencilerin derslerdeki başarılarını ve derslere karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Gull, 1990; Landy, 2005; Garza, 2008; Huffman, 2010; Tight, 2010). Öğrencilerin öğrenme stilleriyle bağdaşan etkinliklerin yapılması onların verimli düşünme ve problem çözme becerilerini de geliştirir (Brock ve Cameron, 1999). Bu doğrultuda, onların öğrenme stillerine uygun olarak yapılan bir sözcük öğretiminin öğrencilerin zihinsel ve sosyal becerilerinin yanında dil becerilerini de geliştirme amacına hizmet edeceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma temelde, algısal öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin ortaokul beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanabilirliğini ortaya koyma amacı taşımaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıtlar aranmaktadır:

- Öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmiş sözcük ve kalıp söz öğretiminin beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanabilirliği ne düzeydedir?
- Öğrenme stillerine dayalı öğretim, öğrencilerin sözcük ve kalıp sözleri öğrenmelerine katkı sağlamakta mıdır?
 - Öğrencilerin baskın öğrenme stilleri nelerdir?
 - Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki puan ortalamaları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
 - Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki puan ortalamaları, öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmiş sözcük ve kalıp söz öğretimi uygulamalarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- Türkçe öğretmeninin, öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimi uygulamalarına yönelik düşünceleri nelerdir?

Araştırmada ayrıca odak alanının netleştirilmesi, öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgi düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Öğrencilerin dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük ve sözcük gruplarına yönelik bilgi düzeyleri nedir?
- Öğrencilerin kalıp söz bilgi düzeyleri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, sözcük öğretiminde öğrenme stilleri konusunu ele alması, eylem araştırması modeline göre desenlenerek nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı uygulamalı bir çalışma olması açısından önemlidir. Ayrıca çalışmanın, sözcük öğretiminde öğrencilerin baskın öğrenme stillerine uygun materyal geliştirme ve etkinlik hazırlama gibi konularda ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören 34 öğrenciyle, sözcük ve kalıp söz başarı testindeki maddelere verilen öğrenci yanıtlarıyla, araştırmada kullanılan nitel ve nicel ölçme araçlarından elde edilen verilerle ve bu verilere dayalı olarak yapılan yorumlarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Algısal öğrenme stilleri: Bireyin öğrenme ve bilgiyi çağırmada hangi duyularını kullanmaya yatkın olduğuna ilişkin tarzıdır.

Kalıp söz:

Önceden belirli bir biçime girip hafızada öylece saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak, gerekiyorsa bazı ekleme ve/veya çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcükler içeren sözcük öbeği ya da tümceden oluşabilen, belirli durumlarda söylenmesi toplumca benimsenmiş ve görece bir sıklığa sahip sözler olarak iletişimin kurulmasına, devamına veya sonlandırılmasına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir (Gökdayı, 2011, s. 106).

Kazanım: “Öğretim süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılarla öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir” (MEB, 2006, s. 11).

Öğrenme stili: Bireyin nasıl algıladığı ve etkileşime girdiği, ne şekilde tepkide bulunduğuyla ilgili bilişsel, fizyolojik ve duyuşsal göstergelerdir (Keefe, 1990, s. 8)

Öğretim programı: “Eğitim ortamında gösterilen kazanımların gerçekleştirilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, eğitim ortamları, yöntem, teknik, fiziki imkânlar, ölçme gibi unsurları kapsayan bütündür” (Özbay, 2009, s. 15).

Söz varlığı: “Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi” (TDK, 2009, s. 1807).

Zihinsel sözlük: Dinleme ve okuma yoluyla öğrenilen bütün kelimelere ilişkin bilgilerin (ses, yazım, anlam vb.) saklandığı, konuşma ve yazma sırasında ise bu kelimelerin kullanıldığı bellek bölümüdür (Güneş, 2007, s. 203).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğrenme

İnsanoğlunun hayatının her alanını etkileyen bir süreç olan eğitimin en önemli unsurlarından biri öğrenmedir. Çok yönlü bir kavram olan öğrenmenin, bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanmasında önemli bir rolü vardır. İnsana özgü davranışların, tutumların, değerlerin, inançların ve alışkanlıkların neredeyse tamamı öğrenmeyle edinilmiştir. İnsanın çevresine uyum sağlaması, beklentilerini iletmesi, isteklerini karşılaması, doğru davranışlar sergilemesi, yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan becerileri edinmesi gibi birçok durum öğrenme olmadan gerçekleşemez.

“Öğrenme, bireyin eğitilmiş bir birey olarak kabul edilebilmesi için gerekli olan ve yaşamı boyunca bulunduğu her ortamda elde edebileceği bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların alt yapısını oluşturan kazanımlardır.” (Taşpınar, 2013, s. 9). Öğrenmenin çeşitli tanımları bulunmaktadır:

- Bilginin edinimidir.
- Çalışma yoluyla kazanılan bilgidir.
- Deneyim, eğitim ve öğretim yoluyla bilgi veya beceri kazanılmasıdır.
- Bilgi edinme sürecidir.
- Davranışı değiştirme, şekillendirme veya kontrol etme sürecidir.
- Çok geniş bir kaynak yelpazesinden edinilen deneyime dayalı olarak, bireysel bir anlayış oluşturma sürecidir (Pritchard, 2009).

“Öğrenme; davranışlarda ya da öğrenilmiş biçimde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve pratikten deneyimin diğer şekillerine kadar çeşitli alanlarda sonuç veren kalıcı bir değişiktir.” (Schunk, 2009, s. 2). Bu tanımda üç önemli ölçüt vardır:

- Davranışta ya da davranış kapasitesinde meydana gelen değişim: Öğrenme yeni hareketler geliştirmeyi ya da mevcut olanları değiştirmeyi içerir.
- Kalıcı davranış değişikliği: Geçici davranış değişiklikleri öğrenmenin dışında tutulur. Çünkü değişikliğe sebep olan neden giderildiğinde davranış özgün hâline geri döner.
- Pratik ve diğer deneyim şekilleriyle gerçekleşmesi (Örneğin *diğerlerini gözlemleme ile*): Belirli davranışların asıl gelişimi çevreye bağlıdır. Dil bize iyi bir örnek sunar. İnsan ses donanımları geliştikçe, sesler üretebilmeye başlar ama asıl üretilen kelimeler diğer insanlarla geliştirilen ilişkiler sonucunda öğrenilir (Schunk, 2009, s. 2-3).

“Öğrenme tekrar ve yaşantısal deneyimler yoluyla edinilen her tür davranış değişimi kapsadığına göre, öğrenmenin istendik ve istenmeyen iki temel boyutu olduğu gözden uzak tutulmamalıdır.” (Aydın, 1999, s. 6). Güneş’e (2013, s. 22-23) göre, öğrenmenin özellikleri şunlardır:

- Bir amaca yöneliktir.
- Eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurmadır.
- Bilgileri zihinde düzenlemedir.
- Zihinsel bir yapı keşfetme ve oluşturmaktır.
- Öğrenme, aşamalı olarak gerçekleşir.
- Öğrenme, gelişimi etkiler.

“Öğrenme sadece akademik nitelikte kurgulanmış bir konunun, ilgili yaşantılar kanalıyla edinilmesi gibi dar kapsamlı bir etkinlik değildir. Belli bir dili konuşmayı öğrenmek, alışkanlıklar ve tutumlar edinmek, hatta tüm kişilik özelliklerini kazanmak öğrenmenin ürünleridir.” (Aydın, 1999, s. 173). Öğrenmeyle ilgili olarak araştırmacıların üzerinde uzlaşa sağladığı bazı noktalar şunlardır:

- Öğrenme bir süreçtir.
- Öğrenme bir pekiştirme süreci gerektirir.
- İçerik konusunda bilgi sahibi olduğunda öğrenme daha etkili olur.

- Materyallerin farklı bağlamlarda, öğrenme için kullanılması zaman içinde bilgiyi hafızada saklama ve anlama şansını artırır.
- İçsel unsurların yanı sıra dışsal (çevresel) unsurlar da öğrenmeyi etkileyebilir.
- Öğrenme yaşam boyu devam eder (Reid, 2005, s. 5).

Öğrenme, bilimsel bir araştırma konusu olarak uzun zamandır ele alınmaktadır. Hangi tür bilginin gerekli olduğu, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, insanların en iyi şekilde nasıl öğrenebileceği gibi konularla ilgili farklı yaklaşımların beslediği çeşitli savlar ileri sürülmüştür ve sürülmeye devam edilmektedir. Öğrenme ile ilgili bu yaklaşımlar temelde üç başlık altında incelenmektedir: davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme yaklaşımları.

“Davranışçı kuram, öğrenmeyi gözlemlenebilen olaylarla açıklarken, bilişsel kuramlar; biliş, inançlar, değerler ve öğrencilerin etkileri gibi durumları göz önünde bulundurmaktadır.” (Schunk, 2009, s. 26). Yapılandırıcı kuram ise kişinin üzerinde çevrenin etkisini vurgulayan koşullanma teorileri ve öğrenmenin gerçekleştiği farklı bağlamlara dikkat etmeden, sadece zihne odaklanan bilgi işleme teorileriyle çelişir.” (Schunk, 2009, s. 26). Bu yaklaşımda öğrencinin ön bilgileriyle yeni öğrendiği bilgileri sentezlemesi ve bilgiyi kendisinin yapılandırması söz konusudur.

Öğrenme ile ilgili olarak öne sürülen görüşler göstermektedir ki bu kavram aslında bireyin sergilemiş olduğu davranışların hem bir nedeni hem de bir sonucudur. Birey, öğrenme ihtiyacıyla birtakım eylemler ortaya koyar, aynı zamanda ortaya koymuş olduğu eylemlerin sonucunda da öğrenmiş olur. Öğrenmeye ilişkin farklı tanımların ve açıklamaların ortak noktasının da bu nedensellik ve amaçlılık olduğu görülebilmektedir.

2.2. Yapılandırıcı Öğrenme Kuramı

Öğrenme birey için içsel bir süreçtir. Çünkü bireyler bilgileri aldıkları gibi beyne iletmeyip, önceki deneyimlerine ve çevreleri ile etkileşimlerine bağlı olarak yeni bir yorum oluştururlar (Atıcı'dan aktaran Taşpınar, 2013, s. 87). Bir anlamda bilgiyi yeniden yapılandırmış olurlar. Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme, ön bilgilerle yeni bilgilerin bütünleştirildiği ve zihne yerleştirildiği aktif bir süreçtir (Güneş, 2013, s. 22). Yapılandırıcı öğrenme kuramının temel varsayımı, insanların etkin öğreniciler olmaları ve bilgiyi kendileri için oluşturmalarının

gerekliliğidir. Bu kuram, bilgi ve becerilerin kazanılması ve düzeltilmesinde kişilerle durumların etkileşimini öne çıkarır.

Bilgi çağı dünyası bir dizi yeni becerinin işe koşulmasını gerektirmektedir. Rutin işler ve düşünme becerileri yerini daha üst düzeyde bilgi, uzmanca düşünme ve karmaşık iletişim kurma gibi uygulamalı becerilere bırakmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009, s. 8). Bu beceriler arasında soyut problemleri çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, iş birliği yapma, yenilik ve gelişmeye açık olma sayılabilir (Trilling ve Fadel, 2009, s. 49). Yapılandırıcı öğretiler kuramı da bu becerilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır.

21. yüzyılın gerektirdiği öğrenme metotlarının eğitimde benimsenmesiyle yeni bir değerler sistemi oluşmuştur. Trilling ve Fadel (2009, s. 38), eski anlayışla 21. yüzyıl anlayışındaki öğretim ve öğrenme uygulamalarını şu şekilde karşılaştırmaktadır:

Tablo 1. Öğretim ve Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Eski Anlayış ve 21. Yüzyıl Anlayışı

Eski anlayış	21. yüzyıl anlayışı
Öğretmen merkezli	Öğrenci merkezli
Doğrudan öğretim	Etkileşime dayalı öğretim
Bilgi	Beceri
İçerik	Süreç
Temel beceriler	Uygulamalı beceriler
Olgular ve ilkeler	Sorular ve sorunlar
Kuram	Uygulama
Müfredat	Plan/proje
Belli bir zaman dilimi	İsteğe bağlı
Standart	Kişiselleştirilmiş
Rekabete dayalı	İşbirlikli
Sınıf	Küresel toplum
Metin odaklı	İnternet tabanlı
Düzey belirleyici testler	Geliştirici değerlendirmeler
Okulda öğrenme	Yaşam boyu öğrenme

Kaynak: Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Amerikan Psikoloji Derneği, yapılandırıcı yaklaşım temelinde öğrenci merkezli bir dizi öğrenme ilkesi geliştirmiştir. Bunlar; bilişsel ve üstbilişsel faktörler, motivasyon ve duygusal faktörler, gelişimsel ve sosyal faktörler, bireysel farklılık faktörleri başlıkları altında toplanmıştır (Schunk, 2009, s. 267):

Bilişsel ve Üstbilişsel Faktörler

Öğrenme işleminin doğası: Karmaşık bir konunun öğrenilmesi, bilgi ve tecrübeden içsel bir anlam meydana getirme süreci oluşturulduğunda en etkilidir.

Öğrenme işleminin hedefleri: Başarılı öğrenci zamanla, destek ve eğitim rehberliği ile anlamlı, uyumlu bilgi temsilleri oluşturabilir.

Bilginin oluşturulması: Başarılı öğrenci yeni bilgiyi mevcut bilgilerle anlamlı biçimde bütünleştirebilir.

Stratejik düşünme: Başarılı öğrenci karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için düşünce dağarcığı ve mantık yürütme stratejileri oluşturup kullanabilir.

Düşünme hakkında düşünme: Zihinsel seçimler yapmak ve izlemek için üst düzey stratejiler, yaratıcı ve eleştirel düşünceyi kolaylaştırabilir.

Öğrenme bağlamı: Öğrenme, kültür, teknoloji ve eğitim uygulamaları gibi çevresel faktörlerden etkilenebilir.

Motivasyon ve Duygusal Faktörler

Öğrenme üzerindeki motivasyon ve duygusal etkiler: Motivasyon, neyin ne kadar öğrenileceğini etkileyen bir unsurdur. Öğrenme motivasyonu sırasıyla, bireyin duygusal durumundan, inançlarından, ilgi ve hedeflerinden ve düşünce alışkanlıklarından etkilenir.

Öğrenme için içsel motivasyon: Öğrencinin yaratıcılığı, üst düzey düşünceleri ve doğal meraklılığı öğrenme motivasyonuna katkıda bulunur. İçsel motivasyon, yeni ve zorlu görevlerle, kişisel ilgi alanlarıyla ilgili görevlerle, kişisel seçim ve kontrol sağlayan görevlerle uyarılır.

Motivasyonun çaba üzerine etkileri: Karmaşık bilgi ve becerilerin edinimi yoğunlaştırılmış öğrenci çabası ve yönlendirilmiş pratik gerektirir. Öğrencilerin öğrenme motivasyonu olmadan bu çabaları sarf etme isteği ancak baskı ile olur.

Gelişimsel ve Sosyal Faktörler

Gelişimin öğrenci üzerindeki etkileri: Bireyler geliştikçe öğrenme için farklı fırsatlar ve engeller çıkar. Öğrenme en çok; fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal alanlar içerisinde ve bunlar arasındaki gelişim farklılıkları hesaba katıldığında etkilidir.

Öğrenme üzerindeki sosyal etkiler: Öğrenme sosyal etkileşimler, kişiler arası ilişkiler ve başkalarıyla iletişimden etkilenir.

Bireysel Farklılık Faktörleri

Öğrenmede bireysel farklılıklar: Öğrenciler, önceki tecrübeleri ve kalıtsal özelliklerinin bir fonksiyonu olarak öğrenme için farklı stratejiler, yaklaşımlar ve yeteneklere sahiptir.

Öğrenme ve çeşitlilik: Öğrenme, en çok; öğrencilerin dil bilimsel, kültürel ve sosyal arka planları arasındaki farklılık hesaba katıldığında etkilidir.

Standartlar ve değerlendirmeler: Yüksek ve zorlayıcı standartlar koymak ve öğrenciyi öğrenme ilerledikçe değerlendirmek-tanısal, süreç ve sonuç değerlendirmeleri de dâhil olmak üzere- öğrenme sürecinin önemli parçalarıdır.

Yapılandırıcı öğrenme kuramında öğrenme-öğretme sürecinin rehberi konumunda bulunan öğretmenlerin de sahip olmaları gereken birtakım özellikler bulunmaktadır:

- Öğrencilerinin öne sürdükleri fikirleri desteklerler.
- Ham veriler ve temel kaynakların yanı sıra öğrencilerin etkileşimini sağlayan diğer kaynakları ve materyalleri kullanırlar.
- Öğrencilere ödev verirken sınıflandırma, analiz, tahmin ve yaratıcılık gibi bilişsel kavramlara yer verirler.
- Öğrencilerin istekleri doğrultusunda dersin içeriğinde ve kullanılan öğretim stratejilerinde değişikliğe giderler.
- Çeşitli kavramlar hakkındaki anlayışlarını belirtmeden önce, öğrencilerin o kavramlar hakkındaki fikirlerini ve anlayışlarını bulmak için çaba sarf ederler.
- Öğrencileri birbirleriyle ve öğretmenle iletişime ve diyaloga girmeleri konusunda özendirirler.
- Öğrencileri birbirlerine açık uçlu ve anlamlı sorular yönelterek araştırma yapmaları konusunda özendirirler.
- Öğrencilerin ilk cevaplarını genişleterek, onlara ilave yaparak ve örnekler vererek, işlenen konuları açıklığa kavuşturmaya çalışır.
- Öğrencilere, yönelttikleri sorulara cevap verebilmeleri için yeterli zaman tanırırlar.
- Öğrencilerin doğal meraklarını geliştirmek için öğretim stratejilerinde sık sık değişiklik yaparlar (Brooks ve Brooks'tan aktaran Saban, 2009)

Yapılandırıcı yaklaşımın öngördüğü öğretmen yeterlilikleri aslında, “İdeal öğretmen nasıl olmalıdır?” sorusuna verilen yanıtlardır. Ulusoy (2013), öğretmen adaylarının ideal öğretmen değerlendirmelerinden yola çıkarak yaptığı çalışmasında, ideal öğretmenin sahip olması gereken özellikleri; kişisel özellikler, mesleki yeterlikler ve genel kültürle ilgili yeterlikler olmak üzere üç ana tema altında incelemiştir. Buna göre öğretmen kişisel olarak; bireye önem

vermeli, değişime açık olmalı, sosyal yönü ve iletişimi güçlü olmalı ve bireysel farklılıklara saygı göstermelidir. Mesleki olarak; iyi bir rol model ve rehber olmalı, yenilikleri takip etmelidir. Genel kültür konusunda yeterlilik kazanabilmek için de düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmalıdır.

Görüldüğü üzere, yapılandırıcı öğrenmede bireysel farklılıklara duyarlılık önemli görülmektedir. Bu duyarlılığın gerçekleşmesinin ön koşulu ise öğretmenlerin ve öğrencilerin “öğrenme stilleri” terimine yönelik bir farkındalık geliştirmeleridir. Öğrenme-öğretme sürecinin iki önemli unsuru olan öğrenci ve öğretmenlerin stillere yönelik farkındalığı, yapılandırıcı yaklaşımın öngördüğü kazanımlara ulaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

2.3. Öğrenme Stilleri

Dünyamızda özellikle son yarım yüzyılda, bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler; eğitim ve öğrenme gibi kavramların, yaşanan bilgi çağının gerektirdiğı ölçütlere göre yeni bakış açılarıyla ele alınmasını ve değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar; bireyin nasıl öğrendiğine, öğrenirken nelere ihtiyaç duyduğuna, öğrenme sürecinde ve sonrasında ortaya çıkan bireysel farklılıkların nereden kaynaklandığına ilişkin sorulara yanıt aramışlardır. Bulunan yanıtlar çerçevesinde; araştırmacılar bazen birbiriyle bağlantılı, bazen de birbirinden farklıymış gibi görünen öğrenme stili yaklaşımları ve modelleri geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım ve modellerde, bireylere özgü öğrenme yolunu tanımlarken farklı terimler kullanılsa da bu terimlerin birçoğunda “stil” sözcüğü yer almıştır. Stil ya da tarz; özel oluş veya davranış biçimi (TDK, 2009) olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme stilini terim olarak ilk kullanan ve öğrenmede “stil” kavramını ilk tartışan araştırmacı Riessman’dır ve bu terimi, öğrenmeye olağanüstü düzeyde etki eden çok daha bütünsel veya geniş çaplı boyut (Riessman’dan aktaran Nielsen, 2012, s. 25) olarak tanımlamaktadır. Öğrenme stilleri, öğrenme durumlarında bilgiyi edinme ve işlemede bireyin izlediğı doğal ve alışlagelmiş bir yoldur. Bu temel kavram, bireylerin öğrenme durumlarındaki farklılıklarla ilgilenmektedir (James ve Gardner, 1995, s. 20). Öğrenme stilleri biyolojik benzersizliğe ve bir bireyin diğlerinden farklı şekilde öğrenmesini sağlayan gelişimsel farklılıklara gönderme yapar (Doolan, 2000, s. 136). Farklı öğrenme stillerine sahip

olan öğrenciler, problemleri farklı şekillerde anlar ve çözmeye çalışma eğilimi gösterirler (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan, Brown ve Miller, 2013, s. 165).

Öğrenme stilleri çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bunlardan birkaçını Pritchard (2008, s. 41) şu şekilde sıralamaktadır:

- Bireye özgü öğrenme yoludur.
- Bireyin bilgi ve beceri edinmede tercih ettiği yoldur.
- Özellikle kasıtlı öğrenmeyle ilgili bireylerin sergilediği alışkanlıklar, stratejiler ve düzenli zihinsel etkinliklerdir.
- Bireyin düşünürken, bilgiyi işlerken tercih ettiği öğrenme modudur.

Gregorc (1979) öğrenme stilini, bir kişinin nasıl öğrendiğini ve çevresine ne şekilde uyum sağladığını gösteren ayırt edici davranışlar olarak, Keefe (1990, s. 8) ise bu kavramı, bireyin nasıl algıladığı ve etkileşime girdiği, ne şekilde tepkide bulunduğuyla ilgili bilişsel, fizyolojik ve duyuşsal göstergeler olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme stilleri; öğrenmenin üstbilişsel düzenlemesini, öğrenme yönelimleri, öğrenme kavramları, konuyla ilgili bilişsel ve duyuşsal süreçleri kapsayan bir üst kavramdır (Vermunt, 1996). Öğrenme stilleri terimi, bir bireyin özellikle bir materyal ya da bilgiyi öğrenmek için hangi yolu tercih ettiğini tanımlamak için kullanılabilir (Sternberg ve Zhang'dan aktaran, Zhang, Sternberg ve Rayner, 2012, s. 5).

Bilim adamlarının bireylerin öğrenmede tercih ettikleri yolları tanımlamada bilişsel stil, öğrenme stili, düşünme stili, zekâ stilleri, düşünme modu ve öğretim stili gibi terimleri kullandıkları görülmektedir. Düşünsel stiller ise, belli görevlerin üstesinden gelme ve bilgiyi işlemede bireylerin tercih ettikleri yollardan söz eden, kelime kökeninde stil olan ya da olmayan, tüm stil yapılarını kapsayan bir terimdir (Zhang, Sternberg ve Rayner, 2012, s. 1).

Öğrenme stilleri ve stratejileri daha geniş bir bakış açısıyla ele alındığında bu stillerin aslında düşünme hakkında düşünme, öğrenmenin nasıl olduğunu öğrenme gibi durumları içeren üstbilişsel bir süreç olduğu görülür (Sadler-Smith, 2012, s. 153). Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone (2004, s. 119) öğrenme stilleri bilgisinin, bir öğrenen olarak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleriyle ilgi farkındalıklarını ve üstbilişlerini artırdığını belirtmektedirler. Stillerle ilgili farkındalığın öğrencilerin çeşitli öğrenme bağlamlarındaki

performansı üzerinde önemli oranda geliştirici ve iyileştirici bir potansiyele sahip olduğu kanıtlanmıştır (Fan ve He, 2012, s. 242).

Bireyler bir şeyler yaparken kendilerini daha rahat hissettikleri öğrenme yaklaşımını benimserler. Bireyler kendi öğrenme tercihleriyle ilgili farkındalığa sahip olurlarsa üstlendikleri görev ya da çalışmaya uygun olan öğrenme stilini kullanabilirler ve öğrenme potansiyellerini daha da geliştirme fırsatına sahip olabilirler (Pritchard, 2008, s. 41). Ayrıca ihtiyaçlarını karşılama yollarını da daha iyi bilirler (Fender, 1998, s. 26). “Eğer bireylerin stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği daha kolay bir biçimde kestirilebilir. Böylece öğretici öncelikle kendisi sonra da öğreneni için buna uygun ortamlar oluşturabilir.” (Babadoğan, 2000, s. 62). Sınıflar onların sessizlik veya ses, ışık veya az aydınlatma, soğuk veya sıcak ısı derecesi, oturma düzeni, hareketlilik veya grup tercihlerine göre düzenlenebilir (Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989, s. 50). Öğrenme stili bir kişinin neden bir başka insandan farklı öğrendiği konusunda bilgi verir. Bireyin öğrenme sürecini denetim altına almasını sağlar. Bu oldukça önemlidir; çünkü öğrenmeyi öğrenmede en önemli göstergelerden biri, bireyin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenebilmesidir. Bunun için öğrenme stiline ne olduğunu bilmesi ve bunu sürece sokması gerekir (Güven, 2004, s. 17-18). Öğrenme stillerinin sürece sokulmasının en uygun yollarından biri de öğretimin, etkinlik temelli olarak gerçekleştirilmesidir. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle bağdaşan etkinliklerin yapılması, onların verimli düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir (Brock ve Cameron, 1999).

Sınıf öğretmeninin, öğretim tekniğinin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisinin farkında olması gerekir. Öğrenme süreci her öğrenci için benzersizdir ve her öğrenen farklı bir öğrenme deneyimine sahiptir. Bu çerçevede 21. yüzyılın öğretmenleri öğrencilere eleştirel düşünme, bir şeyi yapabilme ve karar verme becerilerinin eğitimini vermelidir. Bu amaca ulaşmanın tek yolu da öğretmenin sınıftaki öğretimsel kararlarını etkileyen unsurlarla öğrenme stilleriyle ilgili teori ve araştırmaları bağdaştırması ve kaynaştırmasıdır (Kaplan ve Kies, 1995, s. 29). Bu durum, öğrenci başarısını artırıcı ve öğretim hizmetinin niteliğini geliştirici bir önem taşımaktadır. Ayrıca bireylerin zihinsel etkinliklerinin sistemli bir şekilde düzenlenmesi, ihtiyaç duyulan becerilerin edinilmesi ve geliştirilmesi de öğrenme stilleri yaklaşımlarına yönelik farkındalıkla olanaklı hale gelebilmektedir.

2.3.1. Öğrenme Stili Yaklaşımları

Bilgiyi almada, işlemede ve organize etmede bireyin tercih ettiği tutarlı yaklaşım olarak tanımlanabilecek “öğrenme stili” ile ilgili alanyazında birçok yaklaşım ve model bulunmaktadır. Bu yaklaşım ve modellerde, öğrenmeye ilişkin farklı değişkenler göz önünde bulundurulmuştur.

Öğrenme stili kuramcıları öğrenme stilleri terimini tam olarak benzer şekilde yorumlamadıklarından onların gözlemleri ve değerlendirme yöntemleri farklılık gösterebilmektedir. Bazı modeller çok boyutludur ve bilişsel, duyuşsal, psikolojik özellikleri kapsar. Bazıları ise çoğunlukla bilişsel ve psikolojik alana ait tek bir değişkenle sınırlandırılmıştır (De Bello, 1990, s. 204).

Coffield vd. (2004, s. 2) alandaki kuramsal önemi, akademik ya da ticari olarak kullanılma yaygınlığı, diğer öğrenme stilleri üzerindeki etkileri gibi ölçütlere dayanarak 71 farklı öğrenme stili aracını derlemişlerdir. Tablo 2’de bu öğrenme stillerinden bazılarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 2. Öğrenme Stili Kuramcıları ve Ölçme Araçları

Araştırmacı	Ölçme Aracı	Anahtar kavramlar/açıklayıcılar	Yılı
Allinson ve Hayes	Bilişsel Stil İndeksi (CSI)	Sezgisel/analitik	1996
Apter	Güdüsel Stil Profili (MSP)	Ciddi/şakacı, uyum sağlayan/karşı gelen, uyarma kaçınma-uyarma araştırma, iyimserlik/kötümserlik, uyarılma, çaba gerektirme	1998
Cooper	Öğrenme Stilleri Belirleyicisi	Görsel/işitsel, bütüncül/çözümleyici, çevresel tercihler	1997
Dunn ve Dunn	Öğrenme Stilleri Anketi (LSQ)	Çevresel-duygusal-sosyolojik-psikolojik işlemler	1979
	Öğrenme Stilleri Envanteri		1975
	Verimlilik Çevresel Tercih Anketi (PEPS)		1979
	Mükemmeliyet Yapısı Anketi (BES)		2003
Entwisle	Çalışma Envanteri Yaklaşımları (ASI)	Anlam temelli-yeniden üretme temelli-başarma temelli-akademik olmayan-öz güven	1979
	Revize Edilmiş Çalışma Envanteri Yaklaşımları (RASI)		1995
	Öğrenciler İçin Yaklaşımlar ve Çalışma Becerileri Envanteri (ASSIST)	Derinlemesine yaklaşım, yüzeysel yaklaşım, stratejik yaklaşım, rota eksikliği, akademik özgüven, üstbilişsel farkındalık	2000
Felder ve Silverman	Öğrenme Stilleri İndeksi (ILS)	Aktif/yansıtıcı, duyarlı/sezgisel, görsel/işitsel,	1996

		ardışık/bütüncül	
Gregorc	Gregorc Zihin Stilleri Açıklayıcısı	Somut ardışık/soyut ardışık, somut random/ soyut random	1977
Groner	Bilişsel Stil Ölçeği	Sezgisel/algoritmik	1990
Harrison-Branson	Revize Edilmiş Sorgulama Modu Anketi	Çözümleyici-idealist-faydacı-çözümleyici-gerçekçi	1998
Herrmann	Beyin Baskınlığı Aracı (HBDI)	Kuramcı/insancıl, düzenleyici/yenilikçi	1995
Hermanussen, Wierstra, de Jong & Thijssen	Uygulama Odaklı Öğrenme Anketi	Daldırma-yansıtma-kavramsallaştırma-deneme-düzenleme	2000
Honey ve Mumford	Öğrenme Stilleri Anketi (LSQ)	Eylemci/yansıtıcı- kuramcı/faydacı	1982
Jackson	Öğrenme Stilleri Profili (LSP)	Başlatıcı-çözümleyici-mantıkçı-yürütücü	2002
Keefe ve Monke (NASSP)	NASSP Öğrenme Stilleri Profili	Psikolojik-çevresel-bilişsel- duyuşsal	1986
Kirby vd.	Çok Boyutlu İşitsel-Görsel Öğrenme stilleri anketi	İşitsel-görsel	1988
Kolb	Öğrenme Stili Envanteri (LSI)	Yerleştiren-özümseyen-ayrıştıran- değiştiren	1976
	Revize Edilmiş Öğrenme Stilleri Envanteri		1985
	Öğrenme Stilleri Envanteri (3. Versiyon)		1999
McCarthy	4MAT	Yenilikçi-analitik-sağduyulu-dinamik	1987
Myers-Briggs	Myers-Briggs Tür Göstergesi (MBTI)	Algılayan/yargılayan, hisseden/sezen, düşünen/hisseden, dışa dönük/içe dönük	1962
Riding	Bilişsel Stil Analizi (CSA)	Bütüncül/analitik, sözel/imgesel	1971
Sternberg	Düşünme Stilleri	İşlevler-şekiller-düzeyler-kapsamlar-anlamlar	1998
Vermunt	Öğrenme Stilleri Envanteri (ILS)	Anlama yönelik, uygulamaya yönelik, yeniden üretime yönelik, yönlendirilmemiş	1996
Weinstein, Zimmerman and Palmer	Öğrenme ve Çalışma Stratejileri Envanteri	Bilişsel işleme-güdü- üstbilişsel düzenleme	1988

Kaynak: Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles?: What research has to say to practice*. London: The Learning & Skills Research Centre.

Görüldüğü üzere, 1960'lı yılların başından günümüze kadar uzanan süreçte, farklı araştırmacılar tarafından öğrenme stilleriyle ilgili birçok ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme

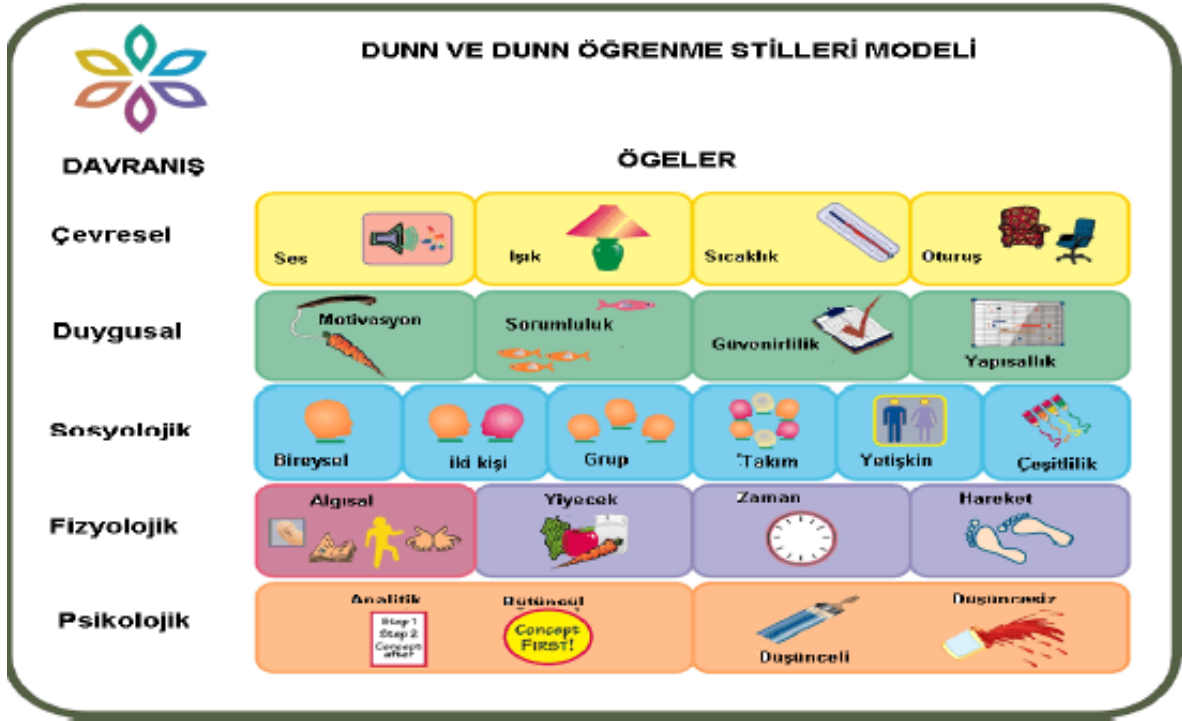
araçlarının çıkış noktalarının çeşitlilik göstermesi, anahtar kavramların da zenginliğini beraberinde getirmiştir. Bunlar içinde çevresel, duyuşsal ve fizyolojik bir dizi kavramın olduğu görülmektedir. Bazı araştırmacılar farklı yıllarda birden fazla ölçme aracı geliştirmişlerdir. Bu ölçme araçlarının bir bölümü; daha önce ortaya konulan modellerin geliştirilmiş bir sürümü olma, bir bölümü ise farklı yaş gruplarına yönelik olarak oluşturulmuş olma özelliklerini taşımaktadır. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli de bu ölçme araçlarından biridir.

2.3.1.1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Dunn ve Dunn'a (1992) göre öğrenme stili, öğrencilerin zor ve yeni bir akademik bilgiye odaklanmada, bilgiyi işlemede, içselleştirmede ve anımsamada kullandıkları yoldur. Öğrenme stili hem biyolojik hem de gelişimsel özelliklerden oluşur. Benzer öğretim çevreleri, yöntemleri, materyalleri öğrencilerin bazıları için etkili, bazıları içinse etkisiz olabilmektedir. İnsanlar öğrenme tercihlerine sahiptir fakat bireylerin bu tercihleri farklılık göstermektedir.

Bilişsel kuram, bireylerin bilgiyi farklı yollarla işlediklerini ortaya koymaktadır. Birçok araştırmacı, bağımlı/bağımsız, bütüncül/analitik, eş zamanlı/ardışık, sol veya sağ işleme tercihi gibi değişkenleri araştırmalarına konu etmişlerdir. Bu bilişsel boyutlarla öğrencilerin psikolojik, sosyolojik, duygusal ve çevresel uyarıcılara az ya da çok oranda vermiş oldukları tepkilere göre oluşan öğrenci özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemişlerdir. İnceleme sonucunda belli öğrenme stillerinin belli işleme türleriyle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Dunn, 2000, s. 9).

“Bu modelde öğrenmeyi etkileyen uyarı alanları bir bir mercek altına alınmakta ve bu etmenlerin oluşturduğu alt boyutların öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilediğine odaklanılmaktadır. Oldukça geniş bir perspektifi kapsayan bu modelde uyarı alanları çevresel, duygusal, sosyolojik, fizyolojik ve psikolojik alanlar olarak belirlenmekte; öğrenme süreci, bu alanları etkileyen etmenlerin analizini temel almaktadır.” (Şimşek, 2007, s. 53-54). Şekil 1’de Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli’nin temel ve alt boyutları yer almaktadır. Boyutlar birbirleriyle sarmal bir ilişki içerisindedir. Her bireyde bu boyutların özellikleri farklı baskınlıkta görülebilmektedir. Bazı faktörler eğitim öğretim yaşantısını dolaylı olarak, bazıları ise doğrudan etkileyebilmektedir.



Şekil 1. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli

Kaynak: Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri şu kuramsal temele dayanmaktadır:

- Her birey öğrenebilir.
- Eğitim ortamı, kaynaklar ve yaklaşımlar farklı öğrenme stillerine karşı duyarlı olmalıdır.
- Herkes öğrenme gücüne sahiptir fakat farklı bireyler farklı öğrenme stillerine sahiptir.
- Bireysel öğretim tercihleri vardır ve bunlar güvenilir şekilde ölçülebilir.
- Öğrenciler kendi öğrenme stillerine uygun çevre, kaynak ve yaklaşımlarla uyumlu olan ortamlarda öğrenim gördüğünde istatistiksel olarak daha yüksek başarı elde ederler.
- Öğretmenler öğrenme stillerini öğretimlerinde bir mihenk taşı gibi kullanabilirler.
- Öğrenciler yeni ve zor bir bilgiye yoğunlaştıklarında öğrenme stillerinden yararlanabilirler (Dunn, 2000, s. 9).

Rita ve Kenneth Dunn'ların öğrenme stili modeli, pratiğe yönelik olarak okullarda uygulama yollarını da göstermesi açısından diğer modellerden çok daha fazla alternatif zenginliği

sunmaktadır. Modele göre öğrencileri, öğretmenleri, öğretim malzemelerini, sınıf ortamının organizasyonunu yeniden düzenlemek mümkün görünmektedir.” (Otrar, 2006, s. 81-82). Öğretim tekniklerinin öğrenci özelliklerine ve bu öğrencilerin öğrenme stillerine göre düzenlenmesi noktasında Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli’nin sunduğu bu zenginlikten yararlanılmaktadır. Bu doğrultuda özellikle modelin fizyolojik boyunun bir alt boyutu olan algısal öğrenme tercihleri önemli görülmektedir.

2.3.2. Algısal Öğrenme Tercihleri

Algısal öğrenme tercihleri, Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli’nin fizyolojik boyutunun öğelerinden biridir. Bu tercihler, bireyin öğrenme ve bilgiyi çağırmada hangi duyularını kullanmaya yatkın olduğuyla ilgilidir. Bu tercihler büyük oranda biyolojik olarak belirlenmektedir. Algısal öğrenme tercihleri genel olarak görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Görsel öğrenenler, okuduklarını kolayca görselleştirebilirler. Yazma listeleri ve planlar, onların problemleri çözmelerine hatırlamalarına yardımcı olurlar (Ellison, 2001, s. 110). İsimleri hatırlamakta zorlanırlar fakat kişiler hakkındaki detayları anımsarlar. Görsel araçlar var olduğunda daha iyi öğrenirler. Bir hikâyeyi başka birinin okumasındansa, kendi kendine okumayı tercih ederler. Düşüncelerini yazarak düzenlerler. Söylenen yönergeleri hatırlamakta zorlanırlar. Yüz ifadeleri duygularını açığa vurur (Tileston’dan aktaran Tileston, 2004, s. 14). Anlatılanları zihinlerinde canlandırarak düşünürler. Zihinlerindeki görüntülere yetişmek için hızlı konuşurlar. Konuşmaları görüntülerle ilgili deyimleri ve ifadeleri içerir. Bir şeye karar verirken görüntülere bakarlar (Saygın, 2005, s. 60).

İşitsel öğrenenler, isimleri yüzlerden daha iyi hatırlarlar. Tartışmadıkça okuduğunu anlayamazlar. Tebrik ve övgü gibi teşvik edici ifadelerden hoşlanırlar. Bir konuyu okumaktansa, grup içinde tartışmayı tercih ederler. Sesler dikkatlerini kolayca dağıtabilir. İyi öykü anlatırlar. Yazılı çalışmadan ziyade sözlü rapor vermeyi tercih ederler (Tileston’dan aktaran Tileston, 2004, s. 16-17). İşitsel öğrenme stiline sahip olanlar, kelimelere önem veren, kullanılan kelimelere odaklanan kişilerdir. Seslerle düşünür, seslerle hayal kurarlar. Olaylara eleştirel bakarlar. Riskleri görürler (Saygın, 2005, s. 60-61). Dokunsal öğrenme stiline sahip olanlar bir şeyleri yaparak ve tecrübe ederek öğrenirler. Bir şeyleri dinlemekten sıkılırlar. Telefonun tuşlarına basmaları, o telefon numarasını hatırlamalarına yardımcı olur.

Fender (1998, s. 23), görsel, işitsel ve dokunsal öğrenen bireyin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

Tablo 3. Görsel, İşitsel ve Dokunsal Öğrenme Stiline Sahip Olan Öğrencilerin Özellikleri

Görsel	İşitsel	Dokunsal
Sohbetlerde bazen konu dışına çıkarlar.	Yüksek sesle kendi kendine konuşur.	Fiziksel ödüllerden hoşlanır.
Konuşmak ya da hareket etmekten çok gözlem yapar.	Konuşmaktan hoşlanır.	Çoğu zaman hareket hâlindedir.
İş yaklaşımı düzenlidir.	Dikkati kolay dağılır.	İnsanlarla konuşurken onlara dokunmaktan hoşlanır.
Okumaktan hoşlanır.	Yazılı talimatlarda daha fazla zorlanır.	Çalışırken kalemini ya da ayağını vurmaya sever.
Genellikle düzgün imlası vardır.	Bir şeyin kendisine okunmasından hoşlanır.	Bir şeyler yapmayı sever.
Grafikleri ya da resimleri görerek ezberler.	Bir sıra içinde adım adım ezberler.	Okumaya öncelik vermez.
Dikkati fazla dağılmaz.	Müziği sever.	İmlası kötüdür.
Sözlü talimatları uygulamakta zorlanır.	Okurken kendi kendine mırıldanır.	Problemleri fiziksel olarak çalışarak çözmeyi sever.
El yazısı iyidir.	Yüzleri hatırlar.	Yeni şeyler denemeye isteklidir.
Yüzleri hatırlar.	Gürültüyle kolayca dikkati dağılır.	Doğası gereği sempattır, duygularını fiziksel hareketlerle ifade eder.
Gelişkin planlar yapar.	Dudakları kapalı ya da sesli şarkı söylemeyi sever.	Konuşurken ellerini hareket ettirir.
Bir şeyler karalamayı sever.	Doğası gereği sempattır.	Rahat giyinir.
Doğaları gereği sakindir.	Dinlemekten hoşlanır.	Nesnelerle oynamayı sever.
Titizdir ve görünüşü düzgündür.		
Ayrıntılara dikkat eder.		

Kaynak: Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si: Öğrenmeyi öğrenmek ve beyin gücünü geliştirmek* (Osman Akınhay, çev.). İstanbul: Sistem.

Her öğrencinin baskın olarak kullandığı bir algısal tercihi vardır ve bu algısal tercihe uygun öğretim yapıldığında öğrenilen bilgiler daha kolay hatırlanabilmektedir. Algısal tercihler öğrencilerin öğrenmelerini etkiler. Bu tercihler, okul çağındaki çocukların %70'inden daha fazlası üzerinde etkilidir (Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989). Yapılan araştırmalar da yeni bir bilginin öğrenilme ve bu bilginin kalıcılığını sağlama sürecinde algısal öğrenme tercihleri göz önünde bulundurulduğunda daha başarılı sonuçlar alındığını göstermektedir (Carbo, 1980; Garrett, 1992; Falzano, 2003; Landy, 2005). Bu başarılı sonuçların alınmasının ilk adımı da

algısal öğrenme tercihlerine yönelik olarak sıralanan bu özellikler konusunda öğrenci ve öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarıdır. Böylelikle öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi ve bu sürecin çok daha verimli geçmesi sağlanabilir.

3. Kelime ve Kelime Hazinesi

Kelime, “anamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük” (TDK, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Sözcükler; anlam ve dil bilgisi görevi olan, en küçük dil birlikleridir (Kantemir, 1991, s. 194). Kelime insanların düşünme ve öğrenmesine yön veren önemli bir araçtır (Güneş, 2013, s. 1).

Bir dilde yer alan bütün kelimeler o dilin söz varlığını oluşturur (Banguoğlu, 1986, s.10). Bir dilin söz varlığı denildiğinde yalnızca o dilin sözcükleri değil, deyimlerin, kalıp sözlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli kalıpların oluşturduğu bütün anlaşılır (Aksan, 2004). Dili kullanan birey açısından düşünüldüğünde ise, bilinen ve kullanılan tüm sözcük ve sözcük grupları o kişinin söz varlığını oluşturmaktadır (Vardar, 1998).

Kelime hazinesi eğitim araştırmalarında en eski alanlardan biri olarak kabul edilmektedir (Alexander ve Fox, 2004). Tosunoğlu (1998, s. 71) kelime hazinesini, “insanın doğduğu andan itibaren karşılaştığı ve çevresinde hazır bulduğu kelimeler, bu kelimelerin çağrıştırdığı kavramlar ve kelimelerin oluşturduğu kalıplaşmış ifadeler”; Korkmaz (2003, s. 144) “bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Karakuş (2005) kelime hazinesini, “bir dilde kullanılan kelimelerin tamamı ve ifade gücü” olarak tanımlarken; Akyol ve Temur (2013, s. 195) bu terimin “kişinin bildiği, anladığı ve kullandığı kelimelerin tamamı” olduğunu ifade etmektedir. Çifci (1991, s. 7) kelime hazinesinin gelişimini etkileyen unsurlar çerçevesinde yapmış olduğu tanımlamada, “İnsanın yaşı, cinsiyeti, tabii ve sosyal çevresi ile doğru orantılı olarak kazandığı kelimelerin tamamına ‘kelime serveti’; ‘kelime hazinesi’ veya ‘söz dağarcığı’ denir.” ifadelerini kullanmaktadır.

Kelime hazinesi, kelime serveti, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı, söz dağarcığı, söz varlığı gibi terimler aynı kavramı karşılamaktadır (Karadağ, 2005, s. 18). Bu kavramlar arasında sözcük gömüsü, vokabüler ve kelime kadrosu (Baş, 2006, s. 103) da sayılabilir. Söz varlığı teriminin kelime hazinesi ve diğerlerinin yerine kullanılması tartışmalıdır. Çünkü söz kavramı

kelime kavramından daha geniştir. Dolayısıyla söz varlığı kavramı da kelime hazinesinden daha kapsamlıdır (Kurudayıoğlu, 2005, s. 9). Dil söz konusuken söz varlığı veya söz dağarcığı terimlerinin kullanılması, kişi veya belli bir topluluktan söz edilirken de kelime hazinesi teriminin kullanılması daha uygun olur (Kurudayıoğlu, 2005, s. 9-10). Güneş (2007, 2013) bu kavramların yerine “zihinsel sözlük” terimini önermekte ve bu terimi “bireyin öğrendiği, zihnine yerleştirdiği ve kullandığı bütün kelimeler” olarak tanımlamaktadır. Zihinsel sözlük (mental lexicon), bilinçli ve bilinçsiz sözlüksel etkinlik kapasitesini oluşturan bilişsel bir sistemdir. Zihinsel sözlük, sözlüksel etkinliğe imkân veren bir varlık değil, kendisi sözlüksel etkinlik olan bir varlıktır. Örneğin kelimeleri anlama, konuşma ve yazma sözlüksel birer etkinliktir ve zihinsel sözlük içinde yer alır (Jarema ve Libben, 2007, s. 2). Zihinsel sözlüğün *genişlik* ve *derinlik* olmak üzere iki temel boyutu bulunmaktadır. Genişlik kelime bilgisinin boyutunu ifade ederken, derinlik sözcüksel bilginin niteliğiyle ilgilidir (Albrechtsen, Haastrup ve Henriksen, 2008, s. 26). Birey ne kadar fazla kelime bilirse kelime bilgisi o kadar geniş, ne kadar farklı nitelikte kelime bilirse söz konusu bilgisi o kadar derin olmaktadır. Derinlik sözcük bilgisinin ayırt edici niteliği olarak görülürken; sözcüksel yetkinlik, bilinen kelime sayısını ifade eden genişlikle ölçülmektedir. Bu noktadan hareketle, kelime bilgisi ve kelime hazinesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak da yararlı olacaktır. Kelime bilgisi, kelime hazinesinin sınırlarını belirleyen bir alt unsurken, kelime hazinesi kelime bilgisini kapsayan bir terim olma özelliği taşımaktadır. Bir başka deyişle kelime bilgisi ne kadar genişse kelime hazinesi de o kadar zengin olmaktadır.

Araştırmacılar, bireyin bir kelimeyi bildiğini gösteren unsurların neler olduğu konusunda çalışmalar yapmışlardır. Bu araştırmacıardan biri olan Richards (1976, s. 73), bir kelimenin bilinme ölçütlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Yazıda ve konuşmada o kelimeyle karşılaşma olasılığının derecesinin,
- İşlev ve durumların farklılaşma durumuna göre kelime kullanımının sınırlılıklarının,
- Kelimeyle ilişkili söz dizimsel yapının,
- Bir kelimenin temel biçiminin ve türevlerinin,
- Kelime ve o dildeki diğer kelimeler arasındaki bağlantı ağının,
- Kelimenin anlamsal değerinin,
- Kelimeyle bağlantılı farklı anlamların bilinmesi.

Görüldüğü üzere; kelimeleri ezberlemek ve bunları zihne yerleştirmek; kelimelerin bilindiği anlamına gelmemektedir. Bir kelimenin bilinmesi için o kelimeye yönelik anlamsal, söz dizimsel ve işlevsel unsurların da bilinmesi gerekmektedir.

Kelime hazinesi bireylerin bellek özellikleriyle sınırlıdır ve bu açıdan kişiden kişiye farklılıklar göstermektedir (Karadağ, 2005, s. 20). Kelimeler içeriğin iletilmesi noktasında gerekli oldukları için öğrencilerin kelime bilgisi onların tüm alanlardaki başarılarını da etkilemektedir. Kendisini uygun bir dille tam olarak ifade eden bireyler çalışanları, meslektaşları, müşterileri vb. üzerinde daha olumlu bir etki bırakır. Kelime bilgisi ve hazinesi, ihtiyaçlarımızı başkalarına iletmemize ve diğerlerinin ihtiyaçlarının neler olduğunu anlamamıza imkân verir (Yopp, Yopp ve Bishop, 2009, s. 15-16). Kelime bilgisi insanların akıllıca yargılarda bulunmasına katkı sağlar.

Öğretmenin etkinliği, öğrencinin konu içeriğine olan ilgisi, konuyla ilgili öğrencinin sahip olduğu bilgi gibi öğrencinin başarısını etkileyen çeşitli faktörler vardır (Sprenger, 2013, s. 5). Araştırmalar kelime hazinesinin de öğrenci başarısını etkileyen önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Bir öğrencinin kelime bilgisi onun metinleri anlamasında, akıcı okuma yeteneğinin gelişiminde ve okul başarısında oldukça etkilidir (Baumann, Kame’enui ve Ash, 2003). Baker, Simmons ve Kame’enui (1997) kelime hazinesini öğrenci başarısının güçlü bir yordayıcısı olarak görmektedirler. Marzano ve Pickering de (2005), kelime hazinesinin öğrencileri okulda, standart testlerde, aslında yaşamda başarıya ulaştıran anahtar göstergelerden biri olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bunun nedeni basitçe, eğer herhangi biri bir konuyla ilgili bilgi sahibiyse o bilgisini kelime hazinesine dayalı olarak oluşturduğu düşüncesidir. “Sözcük dağarcığının zenginliği insan ilişkileri, öğrenme başarısı bakımından öğrencilere üstünlük sağlar. Düşünce ve duygularını uygun sözcüklerle anlatan kimseler başkalarıyla daha sağlıklı ilişkiler kurabilirler. Bu gibi kimseler edebiyat, sosyal bilgiler ve sanatla ilgili derslerde ve etkinliklerde de kolayca başarı elde edebilirler.” (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2003, s. 7).

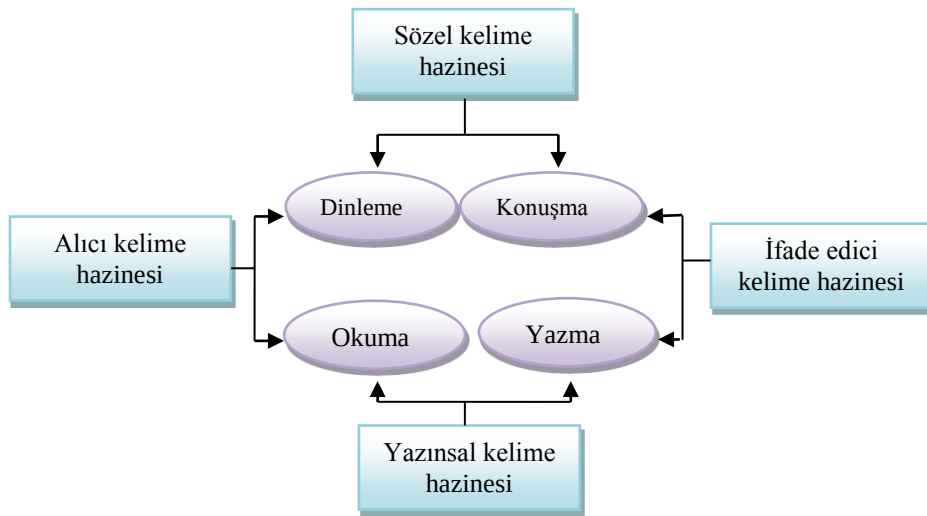
Chapelle (1994) kelime hazinesiyle ilgili olarak “kelime becerisi” terimini kullanmakta ve bunu hem dille ilgili bilgi hem de dilin bağlamda kullanılma becerisi olarak açıklanan genel dil becerisinin önemli bir bileşeni olarak görmektedir. Bu, kelime becerisi gelişmiş birinin temel dil becerilerinin de gelişmesi anlamına gelmektedir. Bir dili konuşuyor olmak, o dilde

yetkinlik kazanıldığı anlamına gelmemektedir. Dilde yetkinlik kazanılabilmesi için kelime hazinesinin geniş ve derin olması gerekmektedir.

3.1. Kelime Hazinesi Alanları

Araştırmacılar kelime bilgisini “ya hep ya hiç” bir olay olarak değil çeşitli düzeylerden ve bilgi boyutlarından oluşan bir süreç olarak ele almaktadır. Bu süreç, kelimelerin şekil ve yapılarıyla ilgili belli belirsiz bir farkındalıkla başlayıp kelimeleri doğru bir şekilde serbestçe üretip kullanabilme becerisiyle sona eren bir süreçtir (Laufer ve Paribakth, 1998, s. 366-367). Bu bakış açısı doğrultusunda, kelime hazinesi alanları ile ilgili çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır.

Pikulski ve Templeton (2004, s. 1), kullanma ve anlama terimlerindeki farklılıktan yola çıkarak birbiriyle bağlantılı sekiz kelime hazinesi alanı olduğunu ileri sürmektedirler. Konuşurken ve yazarken kullandığımız ve kendimizi ifade etmemizi sağlayan kelime hazinesini “ifade edici kelime hazinesi”, dinlediğimizi ve okuduğumuzu anlamamıza yarayan kelime hazinesini ise “alıcı kelime hazinesi” olarak adlandırmaktadırlar. Bunun yanında dinleme ve konuşmanın birleşimi sözlü kelime hazinesini, okuma ve yazmanın birleşimi ise yazınsal kelime hazinesini oluşturmaktadır. Bu kelime hazineleri arasındaki ilişki şu şekildedir:



Şekil 2. Kelime Hazinesi Alanları

Kaynak: Pikulski, J.J., & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success*. Boston, MA: Houghton & Mifflin.

Alıcı-üretici kelime hazinelerinin yerine pasif (edilgin)-aktif (etken) kelime hazinesi terimleri kullanılabilir. Pasif kelime hazinesi yalnızca dıştan gelen uyarıcılar tarafından harekete geçebilen kelimelerden oluşmaktadır. Bu kelime hazinesinde bulunan kelimeler anlaşılır fakat konuşma ve yazmada kullanılmaz. Aktif kelime hazinesi ise bireyin anladığı, bildiği ve uygun bağlamda kullanabildiği kelimelerden oluşmaktadır. “Etkin kelime hazinesi kullanılan, edilgin kelime hazinesi ise bilinendir. Bildiğimiz kelimeler, kullandığımız kelimelerden daha fazladır.” (Karakuş, 2005, s. 128). Edilgin kelime hazinesi etkin kelime hazinesinden daha geniş ve edilgin kelime hazinesinin sınırlarını belirleyebilmek, etkin kelime hazinesinin sınırlarını belirleyebilmekten çok daha zordur (Keklik, 2009, s. 225).

Laufer, Elder, Hill ve Congdon (2004), alıcı-üretici ve pasif-aktif terimlerinin tamamıyla benzer olmadıklarını ileri sürerek; alıcı ve üretici kelime hazinelerinin aktif ve pasif olabileceğini belirtmekte ve dört tür kelime hazinesi türü olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bunlar, pasif alıcı, aktif alıcı, pasif üretici ve aktif üretici kelime hazineleridir. Kelimenin en üst düzeyde bilinme durumunu ifade eden aktif hatırlama düzeyinde ilk harfi ve bağlamı verilen bir kelime üretilebilir. Pasif hatırlama düzeyinde, verilen bir cümlede çeşitli olasılıklar düşünülerek bir kelimenin ne anlama geldiği anlaşılabilir. Bu, aktif hatırlama düzeyine göre daha düşük düzeyde bir anlayıştır. Kelime hazinesinin en düşük düzeyleri olan aktif tanıma ve pasif tanıma düzeyleri ise aynı oranda olmamakla birlikte, verilen anlam içerisinde kelimenin tanınmasını ifade ederler.

Corson (1995, s. 44-45) alıcı ve üretici kelime hazinelerinin yerine pasif ve aktif kelime hazineleri terimlerini tercih etmektedir. Pasif kelime hazinesi, aktif kelime hazinesi de dâhil, kısmen bilinen kelimeler, kolayca kullanılmaya elverişli olmayan düşük sıklığa sahip kelimeler ve aktif olarak kullanılmaktan kaçınılan kelimeleri kapsar. Pasif kelime hazinesi sözel bellekte saklanan, kısmen bilinen fakat aktif kullanım için yeterli olmayan kelimelerden oluşur. Kelime hazinesinin bilgi düzeylerinden ziyade “kullanım” düşüncesine dayalı olarak ele alındığı bu sınıflandırmaya göre pasif kelime hazinesinde yer alan kelimeler iyi bilinse bile kullanılmadıkça aktif kelime hazinesinde yer alamaz. “Aktif kelimelerin sayısı, pasiflere göre daha az olmaktadır. Çünkü insanlar dinleyerek, okuyarak, görerek değişik konularda binlerce kelimeyi anlamakta ancak uğraşları ve ilgileri doğrultusundaki kelimeleri seçerek kullanmaktadırlar. İnsanların anlamak için zihinsel süreçlere işledikleri kelimeler pasif,

anlatmak için zihinde işleyerek yeni yapılar oluşturduğu kelimeler ise aktif kelime olarak adlandırılabilir.” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 34).

Bireyin kelime hazinesinde yer alan kelimelerle ilgili bir sınıflama Beck, McKeown ve Kucan (2002) tarafından yapılmıştır. Onlara göre, olgun dil kullanıcılarının kelime hazinesi üç katmana bölünebilir. İlk katman, farklı anlamlara sahip olmayan ve okulda öğretimi nadir olarak yapılan temel kelimeleri içerir. Bu kelimelere örnek olarak *yürümek, çocuk, mutlu olmak, kitap, kız, saat* verilebilir. Üçüncü katman akademik düzeyde içeriğe sahip olan özel bir alanla sınırlı kelimelerden oluşur. *İzotop, yarımada, torna* gibi. İkinci katman ise olgun dil kullanıcısı için yüksek sıklığa sahip olan kelimelerdir ve bu kelimeler çeşitli alanlara aittir. *Tesadüf, başyapıt, yardımsever* gibi kelimeler bu katmanda yer alan kelimelere örnek olarak verilebilir. Bu katman dil kullanıcısının dağarcığında önemli bir işlevi yerine getirmektedir ve zengin bir kelime bilgisini bünyesinde barındırmaktadır. Sözel işlevsellik üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. İkinci katman, kelimeler ve bu kelimelerin kullanımlarıyla ilgili zengin bir bilgi sunar, kelimelerle ilgili fırsatlar sağlar ve öğrencilerin dille ilgili anlayışlarını ve dil üretimini geliştirir. İkinci katmanla ilgili araştırmalar, bu katmanda yapılan öğretimin sadece kelimelerin anlamlarını öğrenmede değil aynı zamanda okuduğunu anlama becerisinde de oldukça etkili olduğunu ortaya koymuştur (Beck, McKeown ve Kucan, 2002, s. 2-8).

Allen’in (2006) içerik, işlev ve yeterlilik kavramlarından hareketle yapmış olduğu sınıflandırmada kelime hazinesi düzeyleri; *sözel çağrışım, kısmi kavramsal kelime bilgisi ve tam kavramsal kelime bilgisi düzeyi* olmak üzere üçe ayrılmıştır. Sözel çağrışım düzeyinde öğrencilerin dilsel repertuarlarında hâlihazırda bulunan tek tanımlı kelimelerin yanı sıra karşılaştığı günlük kelimeler vardır. Ara düzey olan kısmi kavramsal kelime bilgisi düzeyinde öğrencilerin kelimelerin çeşitli anlamlarına yönelik bilgileri vardır. Tam kavramsal kelime bilgisi düzeyinde ise öğrenciler; önemli kelimelerin çeşitli bağlamlarına, analizlerine, kendi yaşamlarıyla ve dünyayla olan bağlantılarına ilişkin çok daha derin bir anlayış geliştirir (Allen, 2006, s. 12). Bu düzeylere ilişkin önemli ifade ve kavramlar şu şekildedir:

Sözel çağrışım düzeyi

- Gündelik kullanım
- Tanımsal, tek bağlam
- Geniş çaplı etkileşimli okuma

- Kelimelerin bağlamda göründükleri hâliyle öğrenilmesi

Kısmi kavramsal kelime bilgisi düzeyi

- Derin anlayış düzeyi
- Çoklu anlam olanaklarının bilgisi
- Hikâyenin anlamı için gerekli olan kelimelerle ilgili açık stratejiler
- Tanımsal bilgiyi genişletecek grafik düzenleyicileri

Tam kavramsal kelime bilgisi

- Kelime ailesi, çoklu anlamlar ve tanımları genişletme yollarına ilişkin bilgileri içeren derin anlayış düzeyi
- Kelimleri benzer kelimelerden ayırt etme becerisi
- Kavramlarla ilgili tanımları genişletebilme becerisi
- Kelimelerin geliştirilmesi ve ilişkilendirilmesi için açık stratejileri kullanma
- Kelime ve kavramları anlamlı şekilde bütünleştirebilmeleri için öğrencilere fırsatlar sunma (Allen, 2006, s. 13).

Kelime hazinesiyle ilgili yapılan araştırmalar ve sınıflamalar çeşitlilik göstermektedir. Bu sınıflamaların bir bölümü kelimelerin kullanılma durumundan yola çıkılarak yapılırken, bir bölümü de kelimelerin içeriğine ve işlevine vurgu yapmaktadır.

3.2. Kelime Hazinesiyle Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Dil becerileriyle kelime hazinesi arasında sıkı bir ilişki olduğu söylenebilir. Okuma ve dinleme sırasında kelime hazinesinin gelişmesi söz konusu iken konuşma ve yazma sırasında çeşitli kelimelere ihtiyaç duyulması, daha önce okuma ya da dinleme yoluyla bilinen kelimelerin kullanılmasını, böylece bellekten çağrılmasını ve kelime hazinesine mal edilmesini sağlar (Çiftçi ve Çeçen, 2013, s. 336). Geniş kelime hazinesine sahip bireyler okuma, yazma ve konuşma becerilerinde sınırlı kelime bilgisine sahip olanlara oranla çok daha yetkindirler (Meara, 1995).

Yapılan birçok araştırma kelime bilgisinin okuma başarısıyla, özellikle de okuduğunu anlama ile sıkı ve tutarlı bir ilişkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Yopp, Yopp ve Bishop, 2009;

Kamil, 2004; RAND Reading Study Group, 2002; NICHD, 2000). Zengin kelime kadrosuna sahip olmanın birçok yararı olsa da bunların hiçbirini okuduğunu anlamaya olan katkısından daha yararlı değildir. Kelime öğretiminin temel amaçlarından biri öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmasıdır (Nagy, 2005, s. 27).

“Kelime hazinesinin zenginliği ile okuma başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır. Zengin kelime hazinesi olanlar, kelime öğrenmede farklı stratejileri de kullanmaktadırlar. Yetersiz kelime hazinesi olanlar gittikçe güçleşen metinleri okuyamamaktadırlar. Dolayısıyla kelime hazineleri nitel ve nicelik olarak sınırlı kalmaya devam etmektedir” (Akyol ve Temur, 2013, s. 198). Araştırmalar özellikle dördüncü sınıf seviyesinden sonra metinlerin çok daha soyut ve karmaşık olduğunu, daha zor dilsel unsur ve kavram içerdiğini ve daha az bağlamsal destek sunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını da etkileyen bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Williams, 2008, s. 5). Bu açıdan bakıldığında dördüncü sınıf ve sonrasındaki sınıf seviyelerinin birçok araştırmacı tarafından okuduğunu anlama becerisinin en büyük yordayıcılarından biri olarak kabul edilen kelime bilgisini geliştirme açısından son derece önemli bir zaman dilimi olduğu görülmektedir.

Bir okuyucunun okuma başarısı onun dikkat, hafıza, eleştirel analiz ve çıkarım yapma, zihinde canlandırma gibi bilişsel yeterliliklerine, öz yeterliliğine, konuya ilgi duyması gibi güdüsel durumlara, deneyimlerine, konu ve kelime bilgisine bağlıdır (Snow, 2002, s. 1). Kelime hazinesinin gelişimi için okuma önemli olduğu gibi öğrencilerin iyi birer okuyucu olmaları için çok kelime bilmeleri ve kelimeleri iyi tanımaları da şarttır (Çiftçi ve Çeçen, 2013, s. 337). İyi gelişmiş bir kelime hazinesi akıcı okuma için bir ön koşuldur (Joshi, 2005, s. 209). Kelime hazinesinin boyutu okuma başarısının bir yordayıcısıdır ve kelime bilgisi yetersiz olan birinin okumada başarısız olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğu kabul edilmektedir (Fisher ve Blachowicz, 2005). Metindeki kelimelerin zorluğu arttıkça, metnin anlaşılma oranı da azalmaktadır. Bundan dolayı bir metni anlamak için geniş bir kelime bilgisine sahip olmak gerekmektedir (Yopp, Yopp ve Bishop, 2009, s. 13).

Sınırlı kelime hazinesine ya da dünya bilgisine sahip olan çocuklar, kelimeleri algılama ve sesbilgisel çözümleme becerisi yeterli olsa da bu bilgilerin ön koşul niteliğinde olduğu metinleri anlamada zorluk yaşayacaklardır (Snow, 2002, s. 23).

Nagy (2007), kelime bilgisi ve okuduğunu anlama ile ilgili “üstdilsel farkındalık” açısından bir yorumlamaya gitmiştir. Üstdilsel farkındalık kelime bilgisi ve okuduğunu anlama ilişkisindeki varyansın bir bölümünün nedenidir. Bireylerin kelime öğrenme becerisi ses bilimsel kısa süreli hafıza, güncel kelime hazinesi boyutu, yaşamla ilgili deneyimlerin çeşitliliği ve derinliği, üstbilişsel ve üstdilsel unsurlar tarafından belirlenmektedir. Yetersiz bir üstdilsel farkındalık, bağlamdan yola çıkarak söz dizimsel ipuçlarını kullanmada bireyin başarısız olmasına neden olabilmektedir.

Anderson ve Freebody (1981) okuduğunu anlama ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyle ilgili üç varsayım ortaya koymuştur. İlk varsayıma göre, kelime hazinesinin genişliğiyle metni anlama becerisi arasında nedensel bir ilişki vardır. Bu varsayıma göre, kişi ne kadar çok kelime bilgisine sahipse, o kadar iyi bir okuyucudur. İkinci varsayıma göre, bireyin sahip olduğu genel bilgi düzeyiyle okuduğunu anlama arasında yine nedensel bir ilişki bulunmaktadır. Burada bireyin kelime bilgisi, sahip olduğu genel bilgi düzeyinin yalnızca bir unsurudur. Üçüncü varsayıma göre de kişinin sözel becerisi ne kadar yüksek olursa, kelime bilgisi ve dolayısıyla okuduğunu anlama becerisi de o denli yüksek olmaktadır.

Kelime bilgisi fonolojik farkındalığa katkı sağlar. Buna göre çocuk ne kadar kelime bilirse, bu kelimelerin seslerini çıkarmada o derece analitik olma eğilimi göstermektedir. Bu sese dayalı farkındalık kelimeleri tanıma üzerinde de etkilidir ve akıcı okumaya ve anlamaya da katkı sağlamaktadır (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh ve Shanahan, 2001).

Gelişmiş dil becerilerine sahip olmanın okul başarısının olmazsa olmaz bir unsuru olduğu gerçeğini göz ardı etmemek gerekmektedir. Bu dil becerileriyle kelime bilgisinin doğrudan ilişkisi düşünüldüğünde, okul başarısının artırılmasında kelime bilgisinin ne denli önemli olduğu, yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

3.3. Kelime Hazinesinin Gelişimini Etkileyen Unsurlar

Kelime hazinesinin gelişimini etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Bu unsurların başında çevre ve aile gelmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir eğitim araştırmasına göre, düşük eğitim düzeyine sahip anne babanın bulunduğu bir ailedeki çocuklar birinci sınıfa başladıklarında yalnızca beş bin kelime bilmelerine karşın, en az ortaöğretim mezunu olan

anne babanın bulunduğu bir ailedeki çocuklar yaklaşık olarak yirmi bin kelime bilmektedirler (Hart ve Risley, 2003). Geniş kelime hazinesine sahip öğrenciler yemek zamanında, gezilerde, günlük ev işlerinde ve birlikte oyun oynadıklarında yetişkinlerle konuşmakta ve bu sayede söz varlıklarını geliştirmektedirler. Örneğin bir anne buz gibi bir havadan ya da bunaltıcı bir sıcaktan şikâyet ettiğinde çocuk o konuşmada geçen sözcükleri sıcak gün veya soğuk günle ilişkilendirerek doğal ortamda zihinsel sözlüğüne yeni kelimeler eklemiş olur (DeVries, 2012).

Birçok araştırma, ailenin gelir düzeyi ve sosyoekonomik durumunun bireyin kelime bilgisiyle oldukça ilişkili olduğunu göstermektedir. “İrk, cinsiyet ve doğum sırası kelime hazinesinin gelişiminde pek önemli değilken, ekonomik seviye önemlidir” (Akyol ve Temur, 2013, s. 196). Farklı gelir düzeyine sahip olan ailelerden gelen öğrencilerin kelime hazineleri arasında tutarlı bir farklılık bulunmaktadır. Yüksek ve düşük gelir düzeyine sahip olan öğrencilerin dokuz yaşında, bildiği kelimeler arasında 4700-5300 kelimelik bir fark bulunmaktadır (Templin’den aktaran Nagy ve Herman, 1984). Bir başka araştırmaya göre orta gelir düzeyine sahip olan birinci sınıf öğrencileri, düşük gelir düzeyindeki öğrencilerden yüzde elli daha fazla kelime bilmektedirler (Graves, Brunetti ve Slater’den aktaran Nagy ve Herman, 1984).

Çocuğa sesli olarak kitap okunması ya da çocuğun okul dışında bağımsız olarak okuma yapması da kelime hazinesinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Cunningham (2005) çocuğun kelime hazinesinin genişlemesi için, hâlihazırda zihinsel sözlüğünde yer alan sözcüklerin dışındaki dilsel unsurlarla da karşılaşması gerektiğini ifade ederek, sesli okuma aracılığıyla bunun olanaklı hâle gelebileceğini ileri sürmektedir. Bağımsız okumada da durum benzerdir. Öğrencilerin, öğretmen desteği olmadan kendi kendilerine yaptıkları okuma olan bağımsız okumanın da kelime hazinesi gelişimini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Zengin bir kelime kadrosunun kullanıldığı nitelikli edebi ürünlerin okunup tartışılması, çocuğun kelime bilgisini geliştirmektedir. Nagy ve Herman (1987) üçüncü, beşinci ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmanın sonucunda; düzenli ve yoğun bir şekilde yapılan okumanın, tüm sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilerin uzun vadeli kelime hazinesinin gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır (Yopp, Yopp ve Bishop, 2009’dan aktarılmıştır).

Eğitsel televizyon programlarını izlemek de kelime hazinesinin gelişimini etkilemektedir. Eğitsel programlar kişiyi hiç görmediği yerlere götürebilir. Örneğin bir çocuk, yaşadığı ülkede

bulunmayan bir hayvanla ilgili bir video izlediğinde sadece hayvanın ismini değil, doğal yaşam alanını, avladığı canlıları ve onları avlayan hayvanları da öğrenir ve kelime bilgisini geliştirmiş olur (DeVries, 2012).

Çevre ve aileyle ilgili unsurlar başta olmak üzere, sosyoekonomik durum ve bağımsız okuma düzeyi gibi birçok değişkenin etki ettiği kelime hazinesinin, zengin bir dilsel bağlamla karşı karşıya olunduğunda önemli bir gelişim gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu yüzden bireyin bu fırsatlara ulaşmasına yardımcı olabilecek düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

3.4. Kelime Öğretimi ve Amacı

Dil öğretiminin vazgeçilmez unsurlarından biri olan kelime öğretimi, yöntem ve amaç olarak çeşitlilik göstermektedir. “Kelime öğretimi doğrudan öğretim ve dolaylı öğretim olmak üzere temelde iki metoda dayanmaktadır. Doğrudan öğretim, bir ders etkinliği içerisinde, önceden belirlenmiş kelimelerin öğretimi için zaman ayrılması ve kelime öğretimi etkinliklerinin yapılmasıdır. Dolaylı öğretim ise işlenen metindeki yeni kelimelerin rastlantısal olarak öğretimidir.” (Kurudayıoğlu, 2005, s. 41). Doğrudan kelime öğretimi planlanmış ve açık bir şekilde tanımlanmış bir kelime öğretiminden söz eder. Doğal bir şekilde meydana gelen rastlantısal kelime öğrenimi ise yetişkinlerle konuşma, yüksek sesle okunan bir kitabı dinleme ya da birinin kendi kendine yoğun bir şekilde okuması yoluyla gerçekleşir (NICHD, 2000).

Kasıtlı öğrenme, öğrenci ve öğretmenler tarafından istemli bir şekilde tasarlanıp planlanan bir öğrenmedir. Bir öğrenme türü olarak rastlantısal öğrenme ise kasıtlı öğrenme dışında gelişen bir yan öğrenme ürünü olarak düşünülebilir (Hatch ve Brown, 2001, s. 368). Yapılan araştırmalar, öğretimi yapılan ve bireyin bildiği kelime sayısı arasında büyük bir fark olduğunu, kelimelerin çoğunun doğrudan öğretilmediğini, öğrencilerin dille ilgili deneyim yaşaması yoluyla dolaylı olarak öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Nagy ve Anderson (1984) öğrencilerin doğrudan kelime öğretimiyle her yıl ortalama birkaç yüz yeni kelime öğrendiğini ancak üçüncü ve on ikinci sınıflar arasında okuma kelime hazinesine her yıl yaklaşık olarak üç bin kelime eklediğinin kabul edildiğini belirtmektedir. Bu fark, büyük ölçüde bireyin sözlü dille ilgili günlük deneyimleri ve yoğun okuma yapma aracılığıyla kelimeleri dolaylı olarak öğrenmesinden kaynaklanmaktadır (Yopp, Yopp ve Bishop, 2009, s. 33). Nagy (2005, s. 29)

de zengin sözlü dil deneyiminin kelime gelişimi açısından önemli olduğunu belirterek, bu deneyimi kelime gelişimini yönlendiren temel lokomotif olarak tanımlamakta ve öğrencilerin sözlü kelime bilgisini geliştirmek için sesli okuma, hikâye anlatımı, rutin sınıf konuşmaları, oyun gibi sınıf içi etkinliklerinin yapılabileceğini ileri sürmektedir.

Dinleme veya okuma yoluyla rastlantısal kelime öğrenimi daima öğrencilerin genel kelime hazinesi gelişiminin bir parçası olmaya devam edecektir. Bu öğrenme türünün kapsamı ve niteliği tartışmalı olsa da çok kelimeyle donatılmış bir çevrenin önemi tartışmasız bir şekilde kabul edilmektedir. Bu öğrenme türünün; başta bağlamda kelime öğrenimi olmak üzere, dinleme, aile okuryazarlığı ve geniş çaplı okuma çalışmaları boyutlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalar zengin bir dilsel çevrenin kelime öğrenimindeki önemini ortaya koymaktadır (Blachowicz ve Fisher, 2000, s. 507).

Bağlam içinde tesadüfi yolla kelime öğrenme süreci üçüncü sınıftan sonraki okul çağı çocuklarında daha sık görülmektedir (Nagy ve Herman, 1984). Bu yüzden özellikle bu sınıf düzeyinden sonra öğretmenlerin öğrenciler için zengin bir dilsel ortam oluşturmaları önemli görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler, öğrencilerin çeşitli bağlamlarda sözlü ve yazılı dile katılmaları ve bunu tecrübe etmeleri için çok sayıda fırsat sunmalıdırlar.

Allen (2006, s. 11) doğrudan kelime öğretiminin beş temel amacı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; okuduğunu anlama, yeni kavramlara yönelik bilgi geliştirme, yazmada sahip olunan anlayışı ve özgünlüğü iletme, öğrencilerin daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olma, kısmen farkında olunan kelime ve kavramlara yönelik daha derin bir anlayış geliştirmedir.

Güneş (2013, s. 7) günümüzde kelime öğretiminin yapılandırıcı yaklaşımın da etkisiyle gerek amaç gerekse içerik anlamında farklı şekilde ele alındığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşımda kelime öğretiminin amacı; öğrencinin kelimeleri aktif olarak öğrenmesi, günlük yaşamında kullanması, kelime bilgi ve becerilerini geliştirerek yaşamına yön vermesi, kelime kullanma becerilerini geliştirerek aktif zihinsel sözlüğünü zenginleştirmesidir.

Kelime öğretimi ya da edinimi farklı şekillerde gerçekleşse de nihai hedefin, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirme yoluyla dilsel becerilerini iletmesine ve etkili iletişim kurmasına katkı sağlamak olduğu görülmektedir.

3.5. Etkili Kelime Öğretimi

Kelime öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı düşünceler ortaya atılmıştır. Örneğin Hiebert (2005, s. 244), bir kelime öğretim programının etkili ve verimli olması gerektiğini savunmuştur. Etkili kelime öğretimi, öğrencilerin hem ilerideki okumalarında karşılarına çıkabilecek kelimelere hem de bilinmeyen kelimelere odaklanır. Verimli kelime öğretimi de öğrencilere, kelimelerle çeşitli şekillerde karşı karşıya kalacağı fırsatlar sunmaktır. Bir kelime öğretilirken onunla ilişkili olan kelimelerin de öğrenilmesi yararlıdır. Bir kelime öğretim programına özelleştirilmiş alan içeriğinin de dâhil edilmesi gerekmektedir. Etkili kelime öğretimi uzun süreli bir önermedir. Kelime dağarcığının gelişimi erken yaşlarda başlamakta, okul öncesinde ve okul yılları boyunca devam etmektedir. Bu yüzden de kelime öğretimi eğitimin sürdürülebilir bir unsuru olarak görülmelidir. Etkili kelime öğretimi çok yönlü olmalı, üretimsel kelime bilgisini oluşturmali, dil kullanıcısını sözlü ve yazılı dilin unsurlarıyla yoğun olarak karşı karşıya bırakmalı ve bireysel kelimeleri öğretecek kapsamda olmalıdır (Nagy, 2005, s. 28). Kelime öğretiminin etkili olabilmesi için sadece bireysel kelimelerin anlamlarına odaklanmak yetmez, aynı zamanda kelime anlamlarının oluşturduğu tüm şemalara da dikkat etmek gerekmektedir (Heimlich ve Pittleman'dan aktaran Koppelman, 1999, s. 12). Kelime öğretimi yoğun bir şekilde yapılmalıdır. Yoğun ve zengin kelime öğretimi öğrencilere hem kavramsal hem de bağlamsal bilgi verilmesini içerir. Öğrencilere öğrendikleri kelimeleri var olan bilgileriyle bağlantılı olarak ve yaratıcılık gerektiren çeşitli şekillerde kullanabilecekleri fırsatlar verilmelidir (Stahl, 1986). Böylelikle öğrenci deneyimlerinden hareketle kelimelere yönelik bir anlayış oluşturabilecek ve bilginin kalıcılığını sağlayabilecektir.

Amerikan Ulusal Okuma Paneli, çok yönlü kelime öğretimi temelinde kelime öğretiminin ne şekilde yapılması gerektiğini yapılan bilimsel araştırmalara dayalı olarak sekiz başlıkta özetlemiştir (NICHD, 2000, s. 4):

1. Belirli bir metin için bilinmesi gereken sözcükler doğrudan öğretilmelidir.
2. Kelime öğretiminde tekrar ve kelimeyle olabildiğince karşı karşıya kalma oldukça önemlidir.
3. Zengin bağlamda kelime öğrenme değerlidir. Öğrencilere birçok bağlamda ortaya çıkması olası olan kelimeler verilmelidir. Böylelikle öğrenci kelimelerin bu bağlamlarda

yararlı olduğunu görür. Kelime, öğrenme materyalinin içeriğinden elde edildiğinde, öğrenci belli bir okuma konusunun üstesinden gelebilme noktasında en iyi şekilde donatılmış olacaktır.

4. Kelime ile ilgili görevler gerektiğinde yeniden yapılandırılmalıdır. Sadece öğrenilen kelimeye odaklanmak yerine okuma bağlamında kelimenin ne işlev gördüğünün tam olarak anlaşıldığından emin olunmalıdır. Yeniden yapılandırma, düşük başarıya sahip olan veya risk altındaki öğrenciler için en etkili eylemdir.

5. Kelime öğrenimi öğrenme görevlerine aktif katılımı gerektirdiğinde etkilidir.

6. Kelime öğretime yardımcı olmak için bilgisayar teknolojisi etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

7. Kelime öğrenimi tesadüfi olarak da gerçekleşebilmektedir. Çoğu öğrenci, kelimeleri açık bir şekilde öğrenmekten ziyade rastgele öğrenme eğilimindedirler. Tekrarlama, bağlamsal zenginlik ve güdülenme, tesadüfi kelime öğreniminin etkililiğini artırabilir.

8. Tek bir yönteme bağlı olarak yapılan kelime öğretimi üst düzeyde öğrenme ile sonuçlanmayacaktır. Bunun yerine öğrencilerin zengin bir bağlamda çok sayıda kelimeyle karşı karşıya kalmasını olanaklı hâle getiren çoklu ortamlarda öğrenmeye vurgu yapan yöntemler kullanılmalıdır.

Laufer ve Nation (1999) öğretimsel olarak kelimeleri; yüksek sıklığı olan kelimeler, alana özgü teknik kelimeler, düşük sıklığa sahip olan kelimeler, yüksek yararı olan kelimeler olarak kategorize etmişlerdir. Etkili kelime öğretimi, öğretilmek üzere doğru kelimelerin seçilmesini öngörür (Snow, 2002, s. 36). Etkili kelime öğretimi sözlük tanımlarına bağlı değildir. Kelime açıklamalarının öğrencilerin günlük dille bağlantı kurabilecekleri şekilde sunulmaları gerekmektedir. Kelimelerle defalarca karşı karşıya gelmek son derece önemlidir. Öğrenciler kelimelerle çeşitli şekillerde etkileşime girerse, öğrenmeye yönelik derin bir anlayış da geliştirebileceklerdir (Hinrichs, 2008, s. 23).

Beck, McKeown ve Kucan (2002) etkili kelime öğretimi için şu adımları önermektedir:

- Kelimenin bağlamda tanıtılması,
- Kelimenin tekrar edilmesi,
- Bağlamda örnek sunarken öğrencilerin anlayabileceği dille kelimenin açıklanması,
- Diğer bağlamlarda kelimeyle ilgili örnek verilmesi,

- Öğrencilere örneklerle etkileşime girme fırsatının sağlanması,
- Kelimenin tekrar edilmesi.

Marzano (2004, s. 103) da etkili kelime öğretimini altı adımda özetlemiştir. Bunlar:

1. Öğretmenin yeni kelimenin tanımını, açıklamasını ve örneğini sunması
2. Öğrencilerin yeni kelimeyi kendi ifadeleriyle yeniden açıklaması
3. Öğrencinin kelimeye ilişkin dil dışı bağlamda bir temsil oluşturmaları
4. Öğrencilerin kelimeyi dağarcığına ekleyebilmesine yardım edebilecek düzenli etkinlikler yapması
5. Öğrencilerin düzenli olarak kelimeleri birbirleriyle tartışmaları
6. Öğrencilerin kelimelerle oynamasına izin veren oyunlara katılması

Fisher ve Blachowicz (2005) kelime öğretiminde olması gereken altı temel ilkeyi şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kelime öğretimi yapılan ortam güdüleyici ve kelimeler açısından zengin olmalıdır.
2. Kelime öğretimi hem ayrı bir öğretim alanı olarak ele alınmalı hem de diğer ders içi ve ders dışı etkinliklere yerleştirilmelidir.
3. Kelimeler gelecekteki yararları göz önünde bulundurularak dikkatle seçilmelidir.
4. Kelime öğretiminde çeşitli yöntemler kullanılmalıdır.
5. Öğrenciler etkinliklere aktif katılım noktasında cesaretlendirilmelidir.
6. Kelime öğretiminde eş ve karşıt anlam bağlantıları kurulmalı ve geliştirilmelidir.

Graves (2006), kelime öğretiminin geniş kapsamlı olarak şu dört unsuru içermesi gerektiğini savunmaktadır:

1. Zengin ve çeşitlendirilmiş dil deneyimleri: Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma yoluyla kelimeleri içselleştirmesi,
2. Bireysel kelimelerin öğretiminin yapılması: Öğrencilere kelime anlamlarının hem tanıma hem de bağlama dayalı olarak öğretilmesi, öğrencilerin aktif katılımlarının sağlanması, onlara kelime öğrenmeyle ilgili birçok uygulama fırsatı sunulması,
3. Bağımsız kelime öğrenme stratejilerinin öğretilmesi: Öğrencilere bağlamı ve kelime yapısını bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağımsız olarak belirleyebilecekleri sözlük gibi ek kaynakları nasıl kullanabileceklerinin öğretiminin yapılması,

4. Kelime bilincinin geliştirilmesi: Öğrencilerin etkinliklere katılması yoluyla kelimelerle ilgili farkındalığının, ilgisinin ve üstbilişinin geliştirilmesi ve kelime öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılmasıdır.

Kelime bilinci, kelimelere yönelik ilgi ve aynı zamanda duyuşsal ve bilişsel tutum içeren bir farkındalık olarak tanımlanmaktadır (Yopp, Yopp ve Bishop, 2009, s. 21). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde önemli bir unsur olan (Graves, Watts-Taffe ve Graves, 1998) kelime bilinci, üretimsel kelime bilgisinin oluşmasında da önemlidir. Üretimsel kelime bilgisi, kelimelerin farklı yönleriyle ilgili farkındalık sahibi olmayla gerçekleşir. Kelimelerin anlamları, geçmişleri, diğer kelimelerle olan ilişkileri, kelimeyi oluşturan parçalar vb. buna örnek olarak verilebilir (Blachowicz ve Fisher, 2004).

Kelime öğretiminde kapsayıcı bir terim olarak Beck ve McKeown (2007) tarafından “*zengin öğretim*” terimi ortaya atılmıştır. Zengin öğretimde hâlihazırda bilinen ve yeni öğrenilen kelimeler arasındaki ilişki ve bağlantıları geliştirmede öğrenciye yardımcı olunmakta, öğrencilere hedef kelimelerle sık sık karşılaşma olanağı sunulmakta, kelimelerin derinlemesine işlenmesini sağlayıcı tartışma ortamları oluşturulmakta ve yeni kelimeleri uygun bağlamlarda kullanmaları noktasında öğrenciler cesaretlendirilmektedir. Zengin öğretim, özellikle sosyoekonomik durumu ve okuma becerisi düşük olan öğrenciler için gereklidir. Sınırlı kelime hazinesine sahip olan çocuklar konuşma ve dinleme alanlarına yönelik kelime hazineleriyle yeni kelimeler arasında bağlantı kurma konusunda desteğe ihtiyaç duyarlar. Bu da zengin öğretimle öğrencilere sunulabilir (Beck ve McKeown, 2007, s. 196-197). Etkili bir kelime öğretiminin ne şekilde yapılması gerektiği konusunda araştırma yapan uzmanlar “öğretimi yapılan kelimelerin öğrenciler tarafından kullanılmasının kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesine katkı sağladığı” düşüncesini paylaşmaktadırlar. Örneğin Baker, Simmons ve Kame’enui (1995, s. 7) kelime hazinesi gelişmemiş olan öğrencilerin bağımsız kelime öğrenicileri olabilmeleri için sağlam ve sistematik bir eğitim desteği gerektiğini ve kelime hazinesini geliştirmenin anahtarının onlara kelimenin anlamını öğretmenin yanı sıra kelimeleri sıkça kullanabilecekleri fırsatlar verilmesi olduğunu savunmuşlardır. Öğrencilere dili duyabilecekleri ve çeşitli ortamlarda kullanabilecekleri fırsatlar verilmesi kelime gelişimi açısından son derece önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin çeşitli bağlamlarda dili aktif olarak kullanmalarıyla ve yüksek nitelikteki bilişsel sözel

girdilerle dili besleyebilecekleri bir “dilsel sera” oluşturmalıdır (Yopp, Yopp ve Bishop, 2009, s. 32). Okul çağındaki çocukların kelime bilgilerini geliştirmenin en iyi yolu, onlara ilk ve ortaokul boyunca etkileşime dayalı olarak bolca sözlü dil deneyimi sağlamaktır (Johnson, 2001, s. 19).

Öğretimi yapılan kelimeler üçe ayrılabilir:

- 1) Öğrencilerin eş ve yakın anlamlarını bildiği kelimeler: *kötü, üstünlük, şeytan vb.*
- 2) Tanımının, açıklamasının ve bağlamının açıklanması gereken kelimeler: *meydan okuma, arp, ihanet vb.*
- 3) Kompleks kavramları temsil eden kelimeler: *özgürlük, olasılık, biyom vb.* (Graves’ten aktaran Stahl, 2005, s. 101).

Bu sınıflamadan hareketle Stahl (2005, s. 101), farklı kelimelerin farklı şekillerde öğretilmesinin kelime öğretiminin daha kolay gerçekleştirilmesini sağladığını ve bu öğretimin daha az zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Örneğin öğrencilerin özel bir paragrafı okurken anlamını bilmedikleri *kızıl* kelimesinin kelime dağarcıklarında hâlihazırda var olan *kırmızı* kelimesiyle yakın anlamlı olduğunu öğrenmeleri, okudukları paragrafı anlamalarına katkı sağlamaktadır. Bu yüzden yakın anlamlı kelimenin öğretmen tarafından öğrenciye anında söylenmesi gerekmektedir. Ancak bu tür ilişkili öğretim, o an için öğrencinin okuduğunu anlamasına katkı sağlasa da genel olarak okuduğunu anlama becerisinin genel gelişimine muhtemelen büyük bir katkı sağlamayacaktır. Kompleks kavramlar ise farklı yollarla öğretilmelidir. Örneğin *özgürlük* gibi karmaşık ve soyut bir kavram sadece sözlük anlamı verilerek düzgün bir şekilde öğretilmeyebilir. Bu sözcüğe çeşitli perspektiflerden yaklaşılmalı, kavramla ilgili tam ve zengin bir anlayış oluşturulmalıdır. Çaprazlama yapılarak kavramın sınırları, ne olup ne olmadığı, kişisel ve siyasal yönleri gibi unsurlara dikkat edilerek öğretim yapılmalıdır. Bu tür kelimelerin öğretimi zaman alıcıdır, bu yüzden de bu öğretim sadece gerekli kavramlar için uygulanmalıdır (Stahl, 2005, s. 109-110).

Kelime öğretim tekniklerini kelime öğrenme amacına göre çeşitlendirmek de etkili bir kelime öğretimidir. Örneğin amaç; okunacak olan metni anlamayı geliştirmek için içerikle ilgili kelimelerin öğretilmesiye metin için önemli olan kelimelerin önceden öğretilmesi, ilişkisel bağlantıların belirlenmesiye anımsatıcı araçların ve görsel-dokunsal araçların kullanımı

yararlı olabilmektedir. Kelime öğrenme amacı sık kullanıma sahip olan kelimelerin uzun süreli olarak hafızada saklanmasıysa kelimelerle birçok kez karşılaşma, bağımsız okuma zamanlarının ve okuma fırsatlarının sağlanması, dilsel ortamda bulunma fırsatlarının verilmesi ve kelime oyunlarının düzenlenmesi öğrenene katkı sağlayacaktır. Amaç bağımsız kelime öğrenme ise bağlamsal ve biçimbirimsel analizler, özelleştirilmiş sözlükler ve soru sorma stratejileri kullanılabilir (Allen, 2006, s. 41-42).

Tüm bu açıklamalar; kelimelerin öğrenilmesi kadar kalıcılığının sağlanmasının da önemli olduğunu, bunun için de bu dilsel unsurların zengin bağlamda öğrenilmesi ve kullanılması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca kelime öğretiminde tek bir öğretim yönteminin kullanılmasının etkili öğrenmeyle sonuçlanmayacağı ve öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlamayacağı da ortaya konulmaktadır.

4. Kalıp Sözler

Bir dilin söz varlığı denildiğinde o dilde yer alan sözcükler, sözcük grupları ve kalıplaşmış ifadeler akla gelir. Türkçenin söz varlığında da kalıplaşmış hâlde bulunan ve bireyler tarafından değiştirilmeden benzer şekillerde kullanılan birimler vardır. Kalıplaşmış dil birimleri çerçevesinde ele alınabilecek bu ifadeler içinde ikilemeler, atasözleri, deyimler ve kalıp sözler bulunmaktadır.

“Kalıplaşma, bir veya birden fazla birimin göreceli bir yaygınlık ve kullanım sıklığı sonucunda belirli bir biçime bürünüp çoğunlukla öylece kalmasını ve yeni girdiği biçimiyle anlamı pek dikkate alınmadan uygun bağlamda belli bir işlevi yerine getirmek üzere tekrar tekrar kullanılmasını içermektedir.” (Gökdayı, 2011, s. 25-26).

Her toplumda belli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş sözler, duyguları açığa vuran kalıplar, çeşitli klişeler vardır. Örneğin bir kimseyle karşılaşıldığında, onu selamlarken, bir kimseden yardım ya da iyilik görüldüğünde, bir şey rica edildiğinde, hasta olduğunu öğrendiğimiz bir kimseye söylenen sözler gibi (Aksan, 2009, s. 163). Söz varlığı içinde yer alan bu öğeler, bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması âdet olan birtakım sözlerdir ve toplumun kültürel hayatını yansıtmaktadır (Aksan, 2004, s. 35; Ünalın, 2010, s. 108). Bu sözler; deyimler ve atasözlerinde olduğu gibi, bir dili konuşan toplumun

kültürü hakkında ipuçları vermekte; o kültürün inançlarını, toplumsal ilişkilerdeki ayrıntıları, gelenek ve göreneklerini yansıtmaktadır (Canbulat ve Dilekçi, 2013).

Kalıp sözlerle ilgili olarak yapılan araştırmalarda ve çalışmalarda bu sözlerin çeşitli terimlerle ifade edildiği görülmektedir. Yurt içindeki alanyazında bu klişe sözler için *kalıp söz* (Aksan, 2004, 2009; Bilgin, 2012; Çotuksöken, 2011; Gökdayı, 2011; Martı, 2009; Ünal, 2010), *ilişki sözleri* (Aksan, 2009), *sözeylem* (Kılıç'tan aktaran Ünsal, 2013) ve *bağlamsal söz* (Çotuksöken, 2011) gibi terimlerin kullanıldığı görülmektedir. Yurt dışındaki araştırmacıların çalışmalarına bakıldığında ise terim çeşitliliğinin daha fazla olduğu dikkati çekmektedir. Bunlar arasında hafızaya alınmış cümleler (Pawley ve Syder, 1983), formüller (McLaughlin, 1995; Moon, 1998), sözcüksel öbekler (Nattinger ve DeCarrico, 2000), kalıplaşmış dil (Wray, 2002), yapılar (Ellis, 2003) gibi birçok terim bulunmaktadır. Wray ve Perkins (2000) kalıplaşmış ifadelerin bir veya daha fazla türünü ya da bir alt türünü ifade etmek için kullanılan kırkın üzerinde terim olduğunu ifade etmektedir. Bunlar arasında kalıplaşmış diziler, kalıplaşmış sözcükler, klişeler, sabit ifadeler, uzlaşmış rutinler, rutin formüller, analiz edilmemiş konuşma parçaları, basmakalıp ifadeler, hazır ifadeler, sabit ifadeler, bilindik ifadeler, prefabrike (önceden hazırlanmış) parçalar gibi terimler sayılabilir (Wray, 2002, s. 9).

Terimler çeşitlilik gösterse de zihinde benzer olguları çağrıştırmaktadır. Kalıp sözlerin adlandırılmasında ortaya çıkan bu çeşitlilik; araştırmacıların kalıp sözleri tanımlarken kullandığı ifadelerin farklı olma durumunu da beraberinde getirmiştir. Gökdayı (2011, s. 60), kalıp sözlerle ilgili çalışma yapan araştırmacıların ortaya koydukları tanımlamalarda dil dışı unsurları dilsel unsurlardan daha ön planda tuttuklarını ve bu sözleri tanımlarken üç ana yöntem kullandıklarını öne sürmektedir. Birincisi; kültür, insan ilişkileri, âdet, gelenek ve görenek gibi dil dışı unsurlara; ikincisi; yapı, sözcük dizilişi, anlam vb. gibi dil unsurlarına, üçüncüsü de her ikisini kapsayan bir yaklaşıma dayalı olarak yapılan tanımlamalardır. Burdelski ve Cook (2012), dil dışı bağlamda ele aldıkları kalıp sözleri, *bir topluluğa özgü kural, değer, tutum ve kimliğe ilişkin unsurlar taşıyan ve sosyalleşme aracı olan ifadeler* olarak tanımlamaktadırlar. Wei ve Ying (2011) ise kalıplaşmış dizileri *anlam bilimsel ve söz dizimsel olarak birbirinden ayrılmaz iki veya daha fazla kelimeden oluşan özel yapıları çoklu öğeler* olarak dilsel bağlamda açıklamaktadır. Wray (2002, s. 9) dil içi ve dil dışı bağlamı göz önünde bulundurarak bu ifadeleri; *hazır halde oldukları için dil bilimsel üretime ve analize tabi*

tutulmadan saklanan ve kullanım esnasında hafızadan bir bütün olarak alınan ardışık veya aralı sözcük ya da diğer unsurlardan oluşan diziler olarak tanımlamaktadır. Gökdayı (2011, s. 106), kalıp sözlerin yapısı, anlamı, bağlamı, kullanımı gibi durumları göz önünde bulundurarak bu sözleri kapsamlı bir biçimde şu şekilde tanımlamaktadır:

Önceden belirli bir biçime girip hafızada öylece saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak, gerekiyorsa bazı ekleme ve/veya çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcükler içeren sözcük öbeği ya da tümceden oluşabilen, belirli durumlarda söylenmesi toplumca benimsenmiş ve görece bir sıklığa sahip sözler olarak iletişimin kurulmasına, devamına veya sonlandırılmasına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir.

Yapılan bu tanımlar kalıp sözlerin yapılarına, işlevlerine ve anlamsal özelliklerine ilişkin ipuçları vermesi bakımından önemlidir. Ayrıca kalıp sözlere ilişkin terimsel çeşitliliğin neden olduğu karmaşık durumun giderilmesinde ve bu sözlerin diğer kalıplaşmış dil birimlerinden ayrılmasında söz konusu tanımlarda yer alan ayırt edici özelliklerinden yararlanılabilir.

4.1. Kalıp Sözlerin Özellikleri

Kalıp sözlerin yapısal, anlamsal, işlevsel açılardan birtakım ayırt edici özellikleri bulunmaktadır. Kalıp sözlerin kalıplaşmış olarak bulunma, çoğunlukla öbek veya cümle dizilişi gösterme, belirli cümle ve öbek türlerinde yer alma, az sayıda sözcükten oluşma ve öteki kalıplaşmış birimlerden dönüşebilme gibi yapısal özellikleri vardır (Gökdayı, 2011, s. 74). Van Lancker Sidtis (2012) kalıplaşmış ifadeleri diğer ifadelerden ayıran dört önemli özelliğe dikkat çekmektedir. Bunlar klişeleşmiş-kalıplaşmış olma, geleneksel anlama sahip olma, özel koşullarda ve işe yarayan zamanlarda kullanılma ve ana dili kullanıcısı tarafından bilinme ya da kullanıcıların hafızalarında kayıtlı olma özellikleridir.

Formülleri alışıl gelmiş cümlelerden ayıran iki ayırıcı özellik vardır: (1) *sınırlı biçim* (2) *sınırlı kullanım*. Sınırlı biçim formüllerin yapısal ve sözcüksel olarak tekrar formülleştirilmeye bağlı olmamasıdır. Onlar dilin izin verdiği farklı yollardan sadece biriyle ifade edilirler ve sınırlı bir sözcüksel dizilim gösterirler. Yapısal olarak katıdırlar. Özel bir anlamı ifade etmek için dil tarafından sağlanan kaynakların sınırlı bir bölümünden yararlanılarak oluşturulurlar.

Sınırlı kullanım ise formüllerin özel iletişimsel durumlara bağılı olarak meydana gelme eğilimi göstermesini ifade eder (Corrigan, Moravcsik, Ouali ve Wheatley, 2009).

Kalıp sözlerin kendilerine özgü anlamları vardır. Bu anlamlar betimsel ya da mecazlı olabilir. Kastedilen anlamlar diziyi oluşturan parçaların toplamından farklı bir anlam taşımaktadır (Wray, 2002). Sahip olduğu bu metaforik anlamdan dolayı bazı durumlarda o kalıplaşmış ifadeyi anlamak bir açıklama olmaksızın dinleyici için imkânsız hâle gelebilmektedir. Örneğin doğrudan olayın içinde olan ve olayı en iyi bilen bir kişiden bilgi alındığında *ilk elden* ifadesi kullanılır ve bu ifadenin anlaşılması zordur. Diğer durumlarda metaforik anlamlar doğrudan doğruya anlaşılabilir. Örneğin insanın yaşamının sonbaharı denildiğinde bu ifadenin kişinin yaşamının son bölümünü ifade etmek için kullanıldığı herkes tarafından anlaşılır. Bu yönüyle bazı kalıp sözlerde anlamsal düzensizlik olduğu görülmektedir (Gibbs'ten aktaran Wray ve Perkins, 2000).

Gökdayı'ya (2011, s. 79-80) göre, kalıp sözlerin bir kısmı gerçek anlam taşımazken, büyük bir bölümü gerçek anlamıyla kullanılır. Örneğin Türkçedeki *buyurun* kalıp sözü *emir verin* anlamında değil, *rahatlıkla ve güvenle içeri girin* anlamında kullanılmaktadır. Benzer şekilde *güle güle* gibi kalıp sözler değişmece anlamlarıyla kullanılır. Ama *Saatiniz var mı? hoşça kal, mutlu yıllar, iyi bayramlar, ellerinizden öperim* gibi birçok kalıp ifade gerçek anlamlarıyla kullanılmaktadır. Öte yandan, her ne kadar kalıp sözler genellikle gerçek anlamlarıyla kullanılma yönüyle diğer kalıplaşmış dil birimlerinden ayrılırlar da anlamdan ziyade işlevin ön plana çıktığı da bir gerçektir.

Kalıp sözler bir bütün olarak hafızada saklanmaktadır (Schmitt ve Carter, 2004, s. 4) ve dinamik bir süreç olan bu saklama eylemi konuşmacının ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir (Wray, 2002, s. 101). Konuşmacı daha büyük anlatım birimlerinin planlaması da dâhil olmak üzere dilsel iletişimdeki herhangi bir görevi yerine getirirken kodlama esnasında ekstra bir zihinsel çaba göstermediğinden bu sözlerden kolaylıkla yararlanabilmektedir (Wei ve Ying, 2011).

Dil öğrenimi ve edinimi bir bütün hâlinde başlamakta, sonra bu bütün onu oluşturan parçalara bölünmektedir. Dili öğrenenler kelimeleri en büyük hâliyle algırlar ve bir bütün olarak algıladıkları bu örneklere göre kurallar oluştururlar. Çoklu kelime öbekleri olan kalıp sözler de bir bütün olarak algılanmakta ve analiz edilmeye ihtiyaç duyulmadan kullanılabilir.

(Peters, 2009). Dili kullanan her birey, belli özel amaçları gerçekleştirebilmek, iletişim kurabilmek ve bu iletişimin sürekliliğini sağlayabilmek için kalıplaşmış dizileri kullanmaktadır. Ancak kalıplaşmış dizilerin edinimi bir anda gerçekleşmemektedir. Kalıplaşmış öbeklerin alımlanması, anlamının öğrenilmesi ve uygun bir şekilde kullanılması zaman içinde bu öbeklerle birçok kez karşılaştıktan sonra aşamalı olarak ortaya çıkabilecek bir durumdur (O’Keefe, McCarthy ve Carter, 2007, s. 79).

Van Lancker Sids (2009), dil öğrenenlerin yeni kelimeleri öğrenirken ve kalıplaşmış dizileri işlerken farklı bir yol izlediklerini belirlemiştir. Ona göre yeni kelimelerin üretiminde analitik mod, kalıplaşmış dizilerin işlenmesinde ise bütünsel mod tercih edilmektedir. Her iki moddaki kelimelerin tanınmasında herhangi bir anlamlı fark bulunmazken, bunların geri çağırılmasında ve hatırlanmasında kalıplaşmış dizilerin bariz bir üstünlüğü bulunmaktadır. Bu durum, bilginin işleme sürecinde kalıplaşmış dizilerin bir bütün hâlinde hafızaya alınması ve öylece saklanmasından kaynaklanmaktadır.

Wray (2002, s. 261-264) kalıplaşmış dizilerle ilgili olarak psikolinguistik açıdan bütünlük bir model önermiş ve bu modele “Farklı Yapı Dağılımlı Sözlük” adını vermiştir. Bu modelde, beş farklı zihinsel sözlük vardır. Bunlar; dil bilgisel, açıklayıcı/göndergesel, iletişimsel (rutin), ezberlenmiş ve yansıtıcı sözlüklerdir. Her sözlüğün kendi içinde bütünlük arz eden ve kendine özgü nitelikleri olan üç bölümü vardır: *biçimbirimler*, *kalıplaşmış kelimeler* ve *kalıplaşmış kelime dizileri*. Bu bölümlerin boyutu her sözlükte farklıdır. Biçimbirimler; *-ebilmek*, *yardım*, *merhaba*, *kahretsin* gibi yapıların yanında telefon numaraları için kullanılan tek kelimelik anımsatıcılar, birkaç kelimenin baş harflerinin veya ilk hecelerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan kısaltmalar gibi tek yapıya bağımsız kelimelerdir. Kalıplaşmış kelimeler *binaenaleyh*, *pekâlâ*, *Yarabbi* gibi bütüncül olarak hafızada saklanan ve işlenen çoklu yapı kelimelerdir. Kalıplaşmış kelime dizileri ise *seni görmek güzel*, *büyük olasılıkla*, *Aman Allah’ım* gibi örneklerin yanında *tekerlemeler*, *şarkılar* gibi yine hafızada bir bütün olarak saklanan kelime dizileridir. Bu bölümler birbirleriyle bağlantılıdır. Her ne kadar bir dizi, bölümlenmiş olarak ve bir veya daha fazla parçası zihinde ayrı ayrı saklansa da bunlar bütüncül olarak hafızada saklanmaya devam edebilir.

Kalıp sözleri deyim ve atasözü gibi diğer kalıplaşmış dil birimlerinden ayırt edebilmek bazı durumlarda güçtür. Çünkü kalıp sözlerin kalıplaşmış halde bulunma, geleneksel anlama ve

standart bir öge dizilimine sahip olma gibi özellikleri diğer kalıplaşmış dil birimlerinin de ortak özellikleri arasında yer almaktadır. Bu yüzden de bir kalıplaşmış dil biriminin kalıp söz olarak adlandırılabilmesi için her özelliği aynı anda karşılayıp karşılamama durumunun göz önünde bulundurularak bütüncül bakış açısıyla bir değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Sadece işlevsel, bağlamsal ya da yapısal açıdan bir değerlendirmenin yapılmasının, kalıp sözlerin diğer kalıplaşmış dil birimleriyle karıştırılmasına neden olabileceği unutulmamalıdır.

4.2. Kalıp Sözlerin Amaçları ve İşlevleri

Kalıp sözlerin ya da kalıplaşmış dizi olarak adlandırılan ifadelerin birçok amacı bulunmaktadır. Schmitt ve Carter (2004, s. 3) bu amaçları şu şekilde sıralamaktadır:

- Bir mesaj veya fikir ifade etmek: Bir işi geciktirmemek için söylenen “*Erken kalktım işime, şeker kattım aşıma.*”,
- Bir işlevi gerçekleştirmek: Bir esnaftan gelen yardım teklifini reddetmek için söylenen “*Sadece bakıyorum (teşekkürler).*”,
- Sosyal dayanışmayı ifade etmek: Uzlaşma hâlinde olduğunu ifade etmek için kullanılan “*İşte budur!*”,
- Belli bir bilgiyi kesin ve anlaşılır bir şekilde aktarmak: Bir piste girmek ve kalkışa hazırlanmak için izin vermeyi ifade eden “*Kalkış için hazır-müsait*”,
- Anlatımın ne yönde devam edeceğine dair işaret vermek: Önceki anlatılanın tam tersi bir şey söyleneceğine dair ipucu veren “*Öte yandan*” ifadeleri söz konusu amaçlara örnek olarak verilebilir.

Bu ifadeler dili işleme yükünü hafifletir (Wei ve Ying, 2011; Jiang and Nekrasova, 2007; Wray, 2002; Perkins, 1999). Kalıplaşmış diziler dinleyicinin anlamasına önemli katkıda bulunur. Önceden hazırlanmış kalıp ifadelere aşina olan dinleyici dil işleme için gereken zamanı azaltabilir hatta tamamen atlayabilir, iletişimde mesajı işleme ve analiz etme işini azaltabilir. Dahası kalıplaşmış diziler konuşmacının vereceği mesajı tahmin etme konusunda dinleyiciye yardım edebilir. Bir sonraki reaksiyonu ne şekilde vermesi gerektiği ve bilgiyi nasıl işleyeceği konularında dinleyiciye zaman kazandırır. Örneğin *anladığım kadarıyla, işin doğrusu* gibi kalıp ifadeleri sonraki ifadelerin ne olabileceğiyle ilgili dinleyiciye tahminde

bulunma imkânı verebilir (Wei ve Ying, 2011). Bu ifadeler bazı durumlarda, özel bir anlam iletme yerine sosyal bir olayı yerine getirirler. Bir başka ifadeyle, dostça ilişkiler oluşturma ihtiyacına dayalı olarak kişisel ilişkiler kurma aracı olarak işlev görürler (Malinowski'den aktaran Doğançay, 1990). Bilgi veya fikir vermekten ziyade sosyal bir ortam oluşturmak veya duygu paylaşımında bulunmak, bazen dinleyicinin dikkatini çekmek veya iletişimi sürdürmek amacıyla kullanılan bu kısa ifade ve formüllere (Nordquist, 2014), *Nasılsın?*, *Nasıl gidiyor?*, *Görüşmek üzere* gibi kalıp sözler örnek olarak verilebilir.

Kalıplaşmış diziler, etkin ve verimli iletişimi, özellikle akıcı konuşmayı kolaylaştırır, ilişkileri ve olguları ifade etmede yararlanılan sözcükler olduklarından sözel iletişimin daha etkili olmasını sağlar (Wood, 2009). Konuşma sırasında bazı istekleri kabul veya reddettiğini bildirme; uyarma, öğüt verme ve sembolik ödüllendirme kalıp sözlerle yapılabilir. Söz gelimi bir şeyin kabul edildiği *baş üstüne*, *eyvallah* gibi sözlerle bildirilirken, birisini uyarmak için *dikkat*, birisine öğüt vermek amacıyla *erkekliğin onda dokuzu kaçmaktır*, birisini sembolik olarak ödüllendirmek için de *aferin* gibi sözler kullanılabilir (Gökdayı, 2011, s. 84).

Dil kullanıcıları dilsel yetkinlik konusunda yetersizlik hissettiğinde kalıplaşmış diziler, kullanıcıların iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamalarında bir araç görevi görmektedir (Wei ve Ying, 2011). Kalıplaşmış ifadeler dil öğrenenlerin derin bir bilgiye sahip olan kişiler olarak konuşma durumlarına uyum sağlamalarına yardımcı olur ve sözel yeterliliklerini geliştirir (Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers ve Demecheleer, 2006). Öğreneni özgürleştirir, onun hem anlama hem de üretme etkinliğinde bağımsız olarak bir işi başlatma ve yürütme yeterliğine ulaşılmasına olanak tanır (O'Keefe vd., 2007, s. 77).

Belli durumlardaki iletişimlerde kullanılan bu sözler ortak bir geçmişe sahip toplum içindeki insanlar tarafından aynı biçimde algılandıklarından iletişimsel aksaklıkların ve yanlış anlaşılmanın yaşanma olasılığını azaltır. Standardize edilmiş iletişimsel ritüeller olarak da kişilerarası olumlu ve sağlıklı bir ilişki kurmaya yardımcı olurlar (Doğançay, 1990). Diğerleriyle olan ilişkileri düzenleme işlevi görürler. Bunlar, fiziksel, duyuşsal ve bilişsel ihtiyaçları tatmin etme işlevini yerine getirirler. Emirler, ricalar, nezaket ifadeleri, uzlaşma bu işlevin alt kategorileridir (Wray ve Perkins, 2000). Dil öğrenenler, topluma özgü değerleri ve kuralları ifade eden kalıp sözleri öğrenirken aynı zamanda topluluk üyeleriyle etkileşime girme becerilerini de edinirler (Ortaçtepe, 2013).

Kalıplaşmış ifadeler eş zamanlı olarak hem dinleyicinin hem de konuşmacının dil işleme durumunu destekler. Konuşmacının niyetinin dinleyici tarafından daha kolay anlaşılmasına yardımcı olur (Wray, 2002, s. 93), daha kısa sürede anlaşılmayı sağlar (Gökdayı, 2011, s. 83).

Kalıp sözlere sosyolinguistik açıdan yaklaşan Yorio'ya (1980, s. 438) göre, üzerinde uzlaşma sağlanmış olan bu formlar, zor veya stresli durumlarla başa çıkmada sosyal destek sağlamaktadır. Doğasında bulunan “sosyal ilişkileri düzenleme” özelliğinden dolayı iletişimin daha düzenli şekilde gerçekleşmesine yardımcı olur. Tepkileri organize eder ve seçim yapmayı kolaylaştırır. Böylece iletişimsel değişimlerin karmaşıklığını azaltır. Bir topluluğa ait olan veya olmayan kişilerin belirlenmesi noktasında grup üyelerine ipucu verir. Sosyal ilişkileri tanımlar, grup üyeliği konusundaki farkındalığı güçlendirir, grubun amaçlarını, değerlerini ve kurallarını sürdürmesine yardımcı olur.

Wray ve Perkins (2000) kalıplaşmış dizilerin hafızanın sınırlandırmalarını telafi edici ve sosyal etkileşimi sağlayıcı iki önemli işlevine dikkat çekmişlerdir. Hafızanın sınırlarını telafi etmeden kasıt kalıplaşmış dizilerin bilgiyi kısa yoldan işleme, zamandan tasarruf sağlama ve anımsatma araçları olmalarıdır. Sosyal etkileşimle ilgili işlev ise sosyal durumlarda konuşan kişinin kimliğini işaret etmeleridir. Kalıp sözler belli durumlarda kullanılmaya uygun dil araçları olarak önceden oluşturulduklarından konuşmacılar özgün sözler oluşturmak için zaman harcamak zorunda kalmaz ve bu ifadeleri kullanarak sosyal durumların oluşturduğu karmaşıklığı giderebilirler. Ayrıca mesajın daha net iletilmesini sağlarlar (Doğançay, 1990). Kalıp sözler, dilsel sistemi gelişmediğinden ihtiyaçlarını tam olarak aktaramayan çocukların dil sürecini destekleyen bir araç işlevi görür. Böylece çocuklara yetişkinlerin kurduğuna benzer bir sosyal iletişim kurma fırsatı verir (Wray, 2002, s. 119). Nattinger ve DeCarrico (2000) kalıplaşmış dizilerin, henüz dilsel sistemini oluşturamayan dil öğrencilerine güdüsel zorlukları aşmak ve akıcı konuşma becerisi kazandırmak gibi konularda katkı sağlayarak kendilerini ifade etmelerine imkân tanıdığını ileri sürmektedirler. Ana dil edinimi ile ilgili birçok çalışma, çocukların zihinlerinde belli öngörülebilir sosyal ortamlarda kullanabilecekleri önceden işlenmemiş kalıp ifadeler olduğunu ve bu kalıplaşmış ifadelerin mevcut dil yeterliliklerinin dışında dilin iletişim boyutuna da katkı sağladığını ortaya koymuştur. Kalıplaşmış ifadeler özellikle de derin yapısal analizler yapma konusunda yetersiz olan çocuklar için “kısayol” işlevi görürler (Tomasello, 2003, s. 305).

Bu ifadeler, dolaylı nezaket ifadeleri olarak toplumsal alanda doğru davranış sergilemenin önemli araçları olarak işlev görürler. Bazı kalıplaşmış ifadeler konuşmacıya, uygun bir şekilde cevap verme imkânı tanır. Hatta bazen sosyal açıdan kabul edilebilir bir yolla özel ve açık bir cevaptan kaçınma olanağı bile sunabilir (Örneğin *estağfurullah*). Ya da *inşallah* sözcüğü, konuşmacının söylediği bir şeyle gerçekten ilgilenilmediğini kabul edilebilir bir dille söylemenin nezaket çerçevesindeki bir ifadesidir (Doğançay, 1990). Kalıp sözlerin bireysel, zihinsel, dilsel ve toplumsal işlevleri, bu kalıplaşmış ifadelerin diğer dilsel birimlerden ayırt edilmesini de kolaylaştırmaktadır.

Genel olarak bakıldığında kalıp sözlerin dilin işlevselliğine de vurgu yaptığı görülmektedir. Dilin bireysel ve toplumsal iletişimi sağlama, kültürel devamlılığı sağlama gibi işlevleri aynı zamanda kalıp sözlerin kullanılma amaçlarıdır.

4.3. Kalıp Sözlerle Dil Becerileri Arasındaki İlişki

Dil büyük ölçüde kalıplaşmış dil birimlerinden oluşmaktadır (Wray ve Perkins, 2000) ve bu birimler dilin kullanıldığı her yerde vardır (Nattinger ve DeCarrico, 2000, s. 66). Cambridge Uluslararası Derlemi esas alınarak yapılan bir çalışmada da Kuzey Amerika İngilizcesi konuşma dilinde yer alan yaklaşık beş milyon kelimenin sıklık durumu incelenmiş ve bazı kalıplaşmış ifadelerin tek başına kullanılan sözcüklerden çok daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir. Örneğin *bilirsin*, *bence*, *bilmem*, *bunun gibi*, *aynı zamanda gibi* ifadelerin en sık kullanılan kalıplaşmış ifadeler olduğu belirlenmiştir (O’Keefe vd., 2007, s. 69).

Kalıplaşmış ifadelerin yazılı ve sözlü anlatımların önemli bir yüzdesini oluşturduğu bilinmektedir. Oppenheim (2000) benzer konulardaki kısa konuşmalarda yer alan birden çok kelimeden oluşan ifadeleri karşılaştırmış ve bu konuşmalardaki ifadelerin ortalama %66’sının aynı olduğunu yani kalıplaştığını ve aynı şekilde ifade edildiğini, Sorhus (1977), Kanada İngilizcesi konuşan kişilerin her beş kelimedede bir kalıplaşmış ifade kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Erman ve Warren dilin %52-58’inin kalıplaşmış ifadelerden oluştuğunu belirlemişlerdir. Biber, Johansson, Leech, Conrad ve Finegan (1999) konuşmada kullanılan kelimelerin yaklaşık %30’unun bu sözcük demetlerinden oluştuğunu, bunların %21’inin ise akademik nesirlerdeki parçalardan meydana geldiğini ileri sürmüşlerdir. Rayson (2008) da

metinlerin %18'inin kalıplaşmış birimlerden oluştuğunu belirlemiştir. Yapılan bu araştırmalar, anlatımların üçte ikisinin ya da yarısının kalıplaşmış birimlerden oluştuğunu ortaya koymuştur (Conklin ve Schmitt, 2012'den aktarılmıştır).

Kalıplaşmış diziler çocuğun dil ediniminde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan deyiş bilim analizleri, iletişimde kullanılan ifadelerin çoğunluğunun kalıplaşmış olarak hafızaya alınan belli iletişimsel ifadelerden meydana geldiğini ve dili akıcı bir şekilde kullananların geniş bir kalıplaşmış dizi birikimine sahip olduklarını ortaya koymuştur (Meunier ve Granger, 2008, s. 6). Bu sözler deyiş bilimsel olarak ana dile benzer bir yapıda olduklarından konuşma esnasında aşırı bir takılma veya bozukluk yaşamaksızın dil öğrenenlerin ana dil kullanıcıları gibi konuşabilmelerine izin verirler (Hunston ve Francis, 2000, s. 10). Kalıplaşmış dizilerin kullanımı bireyler arasında farklılık gösterir. Bu durum, dille karşı karşıya kalma oranının ve bireylerin deneyimlerinin farklılığından kaynaklanmaktadır. Dille daha yüksek oranda karşı karşıya kalan bireyler konuşmalarında kalıplaşmış dizileri çok daha sık kullanmaktadır. Bireylerin ifadelerinde yer alan kalıplaşmış dizilerin durumu, onların önceki deneyimlerine ve olayın bağlamına bağlıdır (Bannard ve Lieven, 2009).

Konuşma eyleminin büyük bir bölümünü kalıplaşmış diziler oluşturmaktadır (Schmitt ve Carter, 2004, s. 1). Her konuşmacının belli özel iletişimsel amaçları gerçekleştirebilmek ve iletişimi devam ettirebilmek için kalıplaşmış dizileri kullandığı görülmektedir (Wray ve Perkins, 2000, s. 10). Kalıplaşmış diziler konuşmacının niyetinin dinleyiciler tarafından daha kolay anlaşılması ve takip edilmesini kolaylaştırırken aynı zamanda metnin yapısını planlayarak konuşmacıya da yardımcı olur (Wray, 2002, s. 93).

Khodadady ve Shamsaee (2012), konuşma yeteneği ve akıcı konuşma arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmada, kalıplaşmış ifadelerin ana dili konuşanların konuşmalarının önemli bir kısmını oluşturduğunu ve akıcı konuşmanın bir yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Onlara göre kalıplaşmış diziler kullanılarak oluşturulan dâhilî zihinsel mekanizma dil unsurlarıyla ve becerileriyle oldukça ilişkilidir. Boers, Eyckmans, Kappel, Stengers ve Demecheleer (2006), kalıplaşmış dizileri doğrudan tecrübe eden deney grubunun, akıcı konuşma da dâhil olmak üzere sözel becerilerde kontrol grubuna oranla daha yetkin oldukları ve konuşmalarında kalıplaşmış dizileri daha fazla kullandıkları sonucuna

varmışlardır. Pawley ve Syder (1983) da kalıplaşmış diziler ve konuşmadaki akıcılık arasındaki bağlantıya dikkat çekerek, konuşmacıların sonsuz dil bilgisel ve sözcüksel seçenek olmasına rağmen konuşmalarında bunu göz ardı etme eğiliminde olduklarını; bunun yerine *Nasılsın?*, *Benimle evlenir misin?* gibi standart ve tahmin edilebilir kalıplar kullandıklarını ortaya koymuşlardır. Dil kullanıcıları, *Sağlığının şu anki durumu nedir?* ya da *Eşim olmaya istekli misin?* gibi benzer anlam ve işlevlere sahip olan ifadeleri kullanma eğiliminde değildirler. Ses bilimsel, yapısal ve söz dizimsel açıdan bakıldığında konuşma üretimi sadece kısmi zamanlarda kural odaklı olarak gerçekleştirilmektedir. İngilizce öğrenen Almanlar üzerinde yapılan deneysel bir çalışmada, dili öğrenen bireylerin kalıplaşmış dil birimlerini kullandıklarında daha düzgün ve akıcı bir konuşma becerisine sahip oldukları ortaya konulmuştur. Kalıplaşmış dil birimlerinin akıcı ve düzgün konuşmaya sağladığı bu katkı dolayısıyla Dechert onları "güvenilirliğin adaları" olarak adlandırmakta ve gerçek hayatta konuşmanın planlanması ve gerçekleştirilmesindeki önemlerine dikkat çekmektedir (Dechert'ten aktaran Conklin ve Schmitt, 2012, s. 47). Bu ifadeler sadece sözlü anlatımın değil herhangi bir anlatımın da önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ana dil ve ikinci dil kullanıcıları biçimsel bir araç olarak yazılarında kalıplaşmış ifadeleri kullanmakta ve bu durum onların anlatımsal yapılarının göstergesi olabilmektedir (Wray, 1999, s. 228). Diğer bir dil becerisi olan "dinleme" becerisine bakıldığında da kalıplaşmış dizilerin üstlendiği önemli rol göze çarpmaktadır. Wray (2000) dinleyicinin kalıplaşmış dizileri daha kolay çözümlediğini, bunun da sağlıklı iletişimin gerçekleşme olasılığını daha da artırdığını ileri sürmektedir. Kalıplaşmış diziler konuşmacının dil üretme sürecine gereksinim olmadan iletişim kurmasını sağlarken aynı zamanda dinleyicilerin anlama şansını azami düzeye yükselterek konuşmacının etkileşimsel amaçlarını gerçekleştirmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Yazılı ve sözlü anlatımların önemli bir yüzdesini oluşturduğu görülen kalıp sözlerle dil becerileri arasındaki ilişki, onu dil öğretimi için de vazgeçilmez kılmaktadır. Bireylerin dil becerilerinin bir bütün halinde gelişmesine katkı sağlamayı amaçlayan dil öğretim programlarında kalıp sözlerle ilgili unsurlara yeteri kadar yer verilmesinin söz konusu amaçlara hizmet edeceği unutulmamalıdır.

4.4. Kalıp Sözlerin Sosyal ve Kültürel Yönü

Toplumsal bir varlık olan insanın olduğu yerde bir kültürden bahsetmek olasıdır. Çünkü kültür, topluluk halinde yaşayan insan topluluklarının çeşitli sosyal etkileşimlerle oluşturduğu bir olgudur. Söz konusu olguyu ayakta tutan ve bunun devamlılığını sağlayan en önemli unsur ise dildir. Kültür ve sosyalleşme dil olmaksızın meydana gelemediği gibi, dil de bu unsurlar olmadan kendine özgü bir nitelik kazanamamaktadır. Kültürün ve dilin sosyal boyutunun etkisinin en fazla görüldüğü dilsel birimler ise kalıplaşmış ifadelerdir.

Burdelski ve Cook (2012), kalıplaşmış ifadelerle sosyalleşme arasındaki bu ilişkiye dikkat çekmekte ve bu bağlamdaki düşüncelerini *dil sosyalleşmesi* adı verilen teoriye dayandırmaktadırlar. Bu teori dili yeni öğrenenlerin sosyokültürel aktivitelere katılım aracılığıyla dil ve kültür edinimini nasıl gerçekleştirdiğine dair argümanlar ortaya koymaktadır. *Dil sosyalleşmesi* çocukların sosyokültürel ortamlara katılarak dilsel yapıları içselleştirmesi ve dile özgü formlarla sosyal ortamları ilişkilendirebilme yetkinliğine ulaşmasıdır. Bu durum ana dil ediniminde son derece önemli bir unsur olarak görülmektedir (Schieffelin ve Ochs'tan aktaran Ortaçtepe, 2013). Kalıp sözlerin dil sosyalleşmesindeki öneminin farkında olan toplumlar bu sözleri formal ve informal eğitim durumlarında kullanmaktadırlar. Örneğin ev içinde, okul öncesi ortamlarda ve oyun alanlarında ana dil ve ikinci dil olarak Japonca öğrenenlerin sosyalleşmeleri için bakıcılar, öğretmenler ya da kardeşler belli kalıplaşmış ifadeler kullanmaktadırlar. Özellikle okul çağındaki çocuklar kalıplaşmış bir dil kullanarak sosyal etkileşime girmekte, kendi anlamsal ve sosyal dünyalarını oluşturmada kalıplaşmış ifadeleri bir kaynak ve araç olarak kullanmaktadırlar (Burdelski ve Cook, 2012).

Bir dili öğrenen birey aynı zamanda o dilin bağlı bulunduğu sosyal grup ya da topluluğun gelenekleri, düşünce yapısı ve değerleriyle bağlantılı olan yapıları da öğrenmektedir. Dil öğrenenler dili kullanabilmek ve sosyalleşebilmek için bu dile özgü ifadelerin göstergesel anlamına ilişkin yorum yapabilmelidir. Genellikle örtük anlam taşıyan bu ifadelerin anlaşılması için de sosyal ortamlarda bulunulması gerekmektedir (Burdelski ve Cook, 2012).

“Kalıplaşmış dil birimleri, yapısal, işlevsel, anlamsal, bağlamsal özellikleri ve kullanım sıklıklarından dolayı potansiyel olarak kültürel bilginin en çok depolandığı ve kültürel özelliklerin en fazla yansıtıldığı birimler olarak belirlemektedir.” (Gökdayı, 2011, s. 121). Kültürel unsurlarla ilişkili olan kalıp sözler; oluşturuldukları ortamla ilgili ahlâki, sosyal ve

kültürel tecrübelerle göre açıklanabilirler. Bu sözlerin başarılı bir şekilde yorumlanabilmesinde ön koşul olan deneyime sahip olunmadığında kalıp sözlerin yorumlanması mümkün olmamaktadır (Erman, 2009, s. 337). Kalıplaşmış ifadeler her yetkin konuşmacının söz dağarcığında yer alan ve genel olarak belli iletişim ortamlarında işe koşulan ifadelerdir. Bu dilsel rutinler, oluşturuldukları sosyokültürel bağlama göre analiz edilebilecek anlam ve işlevlere sahiptir. Aynı toplumda yaşayan insanlar ortak kültür unsuru olan bu ifadeleri sık kullansa da kullanmasa da onların dağarcıklarında bu sözler mevcuttur (Doğançay, 1990).

Toplumların kendilerine özgü kültürel dinamikleri, inanışları, tarihsel arka planları, sosyal yapıları, yaşam biçimleri ve değerler sistemi vardır. Kalıp sözlerin de bu sistem içinde bulunan kültürel yapıları yansıtmaya gibi bir işlevi vardır. Gökdayı (2011, s. 121-126), Türk kültürü bağlamında ele aldığı kalıp sözlerin yansıttığı kültürel özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Dildeki kalıp sözler, anlamları ve kullanımlarıyla insan ilişkilerindeki saygıyı, nezaketi, duygusallığı ve yakınlığı yansıtır. Söz gelimi, konuşma sırasında kaba bir söz söyleneceğinde bundan hem dinleyenin rahatsız olmaması hem de konuşan kişinin kaba birisi olduğu izlenimini vermemesi amacıyla *sözüm meclisten dışarı* ifadesi kullanılabilir.
- Dilde yer alan bazı kalıp sözler, insan davranışlarına yön veren batıl inançları taşır. Söz gelimi *avucum kaşınıyor* sözü, sağ avuç içi kaşındığında kişinin bir yerden maddi kazanç elde edeceği şeklinde yorumlanır.
- Türk kültüründe, insanların yaşadıkları sevinç ve mutluluk gibi duyguların diğerleri tarafından paylaşılması durumunu somutlaştıran kalıp sözler vardır. Söz gelimi, bebek doğduktan sonra onu görmeye gelenler *Allah bağışlasın, güle güle büyütün* gibi sözlerle anne babanın sevincine ortak olabilir.
- Türk toplumunun yaşam biçimi çoğu iletişim durumunda bireysel özgürlük ve özgünlük yerine önceden oluşturulmuş kalıpları kullanmayı yeğler. Söz gelimi *Allah analı babalı büyüksün, Allah bağışlasın* gibi kalıp sözler Türk kültürüne özgüllüğü açıkça gösterir.
- Toplumsal yaşamı etkileyen İslâm dini, kalıp sözlerde açıkça yansıtılır. Söz gelimi *Selamünaleyküm, İnşallah, Maşallah* gibi kalıp sözler dinin kültür üzerindeki etkisini açığa çıkarır.

Genel anlamda söylenebilir ki Türkçede kalıp sözlerin bu denli önemli bir yer tutması, sözlü kültür geleneğiyle ve toplumsal hayatın şekillenmesindeki işlevi göz ardı edilemeyecek olan

din unsuruyla açıklanabilir. Bu kalıp sözler de ancak Türk toplumunun sahip olduğu sözlü kültür geleneği ve değerler sistemi çerçevesinde yorumlanabilir.

4.5. Kalıp Sözlerin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yeri

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar) “Genel Amaçlar” başlığı altında Türkçe dersinin genel amaçlarından birinin öğrencilerin “Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek” (MEB, 2009, s. 13) ifadesi yer almaktadır. Programda ayrıca öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kelime çalışmalarına gereken önemin verilmesi ve öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2009, s. 16). Bu doğrultuda tüm sınıf düzeylerinde okuma öğrenme alanına yönelik olarak “söz varlığını geliştirme” (MEB, 2009, s. 32, 49, 66, 86, 108) kazanımları bulunmaktadır. Ancak kalıp sözlere doğrudan vurgu yapan bir kazanım maddesi bulunmamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)’nın temel yaklaşımına, genel amaçlarına, öngördüğü temel becerilere, öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlara ve etkinlik örneklerine bakıldığında da söz varlığını edinme, geliştirme ve uygun koşullarda kullanma ile ilgili ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Programın temel yaklaşımında, “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir.” (MEB, 2006, s. 3) ifadesi yer almaktadır. Bunun yanında Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla öğrencilerin, “Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri”, “Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları”, “Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” (MEB, 2006, s. 4) amaçlanmaktadır. Ayrıca tüm derslerin öğretim programlarında ortak olarak yer alan dokuz temel beceriden biri de “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” (MEB, 2006, s. 5) becerisidir.

Öğrenme alanları açısından bir inceleme yapıldığında da her bir öğrenme alanının içinde yer alan farklı kazanım ifadelerinin söz varlığı ile ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, dinleme/izleme öğrenme alanına ilişkin “söz varlığını zenginleştirme” (MEB, 2006, s. 17) amacına yönelik altı, konuşma öğrenme alanına ilişkin “kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” (MEB, 2006, s. 23) amacına yönelik dört, okuma öğrenme alanına yönelik “söz varlığını zenginleştirme” (MEB, 2006, s. 28) amacına yönelik yine dört ve “yazma öğrenme alanına ilişkin “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” (MEB, 2006, s. 35) amacına yönelik on kazanım ifadesi bulunmaktadır.

Konuşma ve yazma öğrenme alanlarında yer alan kazanım ifadelerinde her ne kadar “kalıp söz” terimine doğrudan vurgu yapılmasa da kazanımlara ilişkin açıklamalarda bu sözlerin öğretimiyle ilgili bazı ifadelerle yer verildiği görülmektedir. Örneğin, “Konuşma kurallarını uygulama” amacı altında yer alan “Konuşmaya uygun ifadelerle başlar.” kazanımıyla ilgili “Merhaba, günaydın, affedersiniz, hoş geldiniz” vb. iletişimi başlatmak için kullanılan ifadeler üzerinde durulur.” (MEB, 2006, s. 19) açıklamasına yer verilmektedir. Benzer şekilde yine aynı amaç ifadesinin “Konuşmayı uygun ifadelerle bitirir.” kazanımına yönelik açıklamalarda “Teşekkür ederim, görüşmek üzere vb. ifadeler üzerinde durulur.” (MEB, 2006, s. 19) ifadesi yer almaktadır. Yazma öğrenme alanında ise “Farklı türlerde metinler yazma” amacına bağlı olarak “Olay yazıları yazar.” kazanımı ve bu kazanımın açıklamasında “Günlük dilde ve masallarda kullanılan kalıplaşmış ifadelerden yararlanır.” (MEB, 2006, s. 32) ifadesi bulunmaktadır. Bunun yanında dil bilgisi alanında “Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacına dayalı olarak oluşturulan “Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.” kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımın açıklamalarında “Kalıplaşmış cümle yapılarında belli kuruluş ve kullanım özellikleri taşıyan, *Ne kadar erken kalkarsan o kadar iyi olur, Şu sokak senin bu sokak benim... Gez babam gez* (MEB, 2006, s. 49) gibi cümleler ele alınır. Öğrencinin kalıplaşmış cümle yapılarını kullanmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilir.” ifadeleri vardır.

Canbulat ve Dilekçi (2013, s. 223-224), 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan kalıp sözleri sınıf düzeylerine göre derlemiş ve bu sözlere ilişkin bir geçiş sıklığı tablosu oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda Türkçe ders kitaplarında en fazla sıklığa sahip olan kalıp sözlerin; *Efendim, Teşekkür ederim, Ne yazık ki, Lütfen, Aman, Hoş geldiniz ve İyi akşamlar*

kalıp sözleri olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca belirlenen 171 kalıp sözün 153'ünün toplumsal ve kültürel ilişkileri yansıttığını ortaya koymuşlardır (Canbulat ve Dilekçi, 2013, s. 230).

Dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olduğu düşünüldüğünde, Türkçe dersi öğretim programlarında kalıp sözlere doğrudan vurgu yapan bir kazanım ifadesinin bulunmamasının program adına bir eksiklik olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken kalıp sözlerle ilgili çalışmaların yapılmaması ve bu kalıp sözlerin öğretimiyle ilgili bir standardın oluşturulmamış olması da söz konusu eksiklikler arasında sayılabilir. Bu eksikliklerin giderilmesi, dil öğretiminin hedeflerine ulaşılmasına katkı sağlayacaktır.

III. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazına bakıldığında, öğrenme stilleri konusunda birçok araştırma ve çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların büyük çoğunluğu öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin belirlenmesine odaklanmış ve yüzeysel bir durum tespiti olmaktan öteye geçememiştir. Çalışmalar eğitim bilimleri alanı başta olmak üzere belli başlı birkaç alanda yoğunlaşmış, araştırma modeli olarak da benzer yöntemler tercih edilmiştir. Türkçe Eğitimi alanına bakıldığında ise öğrenme stillerine göre kelime öğretiminin ana dili öğretimiyle ilgili araştırmalara yeterli düzeyde konu edilmediği göze çarpmaktadır. Benzer şekilde kelime öğretimiyle ilgili birçok çalışma yapıldığı, ancak bunların da çoğunluğunun yöntem olarak benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ülkemizde, kelime öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretim teknik ve etkinliklerini buna göre çeşitlendirme uygulamaları ve bu uygulamaların olası sonuçlarına ilişkin çalışmalar yok denecek kadar azdır. Alanyazında genellikle, bir kelime öğretim tekniğinin belli sayıdaki öğrencilere uygulanması ve bu tekniğin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığının süreç sonunda istatistiki olarak belirlenmesi şeklinde yapılan deneysel çalışmalar mevcuttur. Çalışmaların büyük çoğunluğu ikinci dil öğretimi ve yabancı dil öğretimi alanlarında yapılmıştır.

Tight (2010), ana dili İngilizce olan ve ikinci dil olarak İspanyolca öğrenen lisans öğrencilerinin somut sözcükleri öğrenmeleri ve zihinlerinde saklamaları durumunu öğrenme tercihlerine dayalı olarak araştırmıştır. Bu kapsamda, 128 lisans öğrencisine, her birinde 12 kelimeden –6 iki heceli, 5 üç heceli, 1 dört heceli- olduğu üç bölümde 36 somut kelimelerin öğretimi yapılmıştır. Kelimelerin seçilmesinde kelime sıklıkları da dikkate alınmış, en sık

kullanılan iki bin kelimedenden iki, iki bin dört bin arası kelimedenden üç, dört bin üzeri kelimedenden ise yedi kelime seçilerek öğretim yapılmıştır. Uygulamada; görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik veya karma olmak üzere dört türde etkinlikler hazırlanmış, bunlar sınıf ve bilgisayar temelli olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirleyebilmek amacıyla 30 maddelik bir ölçek, kelime öğrenme düzeylerini belirleyebilmek için de başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, öğrencilerin %64'ünün tek bir öğrenme stiline sahip olduğu, algısal tercihlerden birinin diğerine kelime edinimi ve kelimeleri zihinde tutma konularında bariz bir üstünlüğünün olmadığı, farklı öğrenme stillerine -görsel, işitsel, dokunsal/kinestetik veya karma öğrenme- sahip öğrencilerin kelime öğrenmede gösterdikleri başarının birbirine yakın olduğu sonucuna varılmıştır. Amerikalı genç yetişkinler üzerinde daha önce yapılan araştırmalara da paralel olarak onların kelime öğrenirken bir algısal öğrenme stilini daha baskın olarak kullandıklarını ve öğretimin buna uygun olarak yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenme tercihlerine uygun olarak öğretilen kelimelerin öğrenciler tarafından daha uzun süre zihinde saklandığı, bu yüzden de etkinlik ve öğrenme stili arasındaki ilişkinin iyi organize edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Huffman (2010), İngilizce kelime öğreniminde ve kelime bilgisinin geliştirilmesinde iki farklı öğrenme stiline etkisini araştırmıştır. Araştırmacı, 18 ve 32 yaşları arasındaki 24 lisans ve yüksek lisans öğrencisi üzerinde yaptığı deneysel araştırmada, ana dili olarak İngilizce konuşmayan bu öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmeye yönelik tutumlarını ve belirlediği 75 kelimeyi bilme durumlarını tespit etmek amacıyla ön test uygulamıştır. Bu testten elde edilen veriler son testteki benzer sorulara verilen cevaplarla karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin tamamı araştırma kapsamında öğrenme stilleri tercihlerini belirleyen formlar doldurmuş, bir kısmı bağımsız, diğer kısmı ise iş birlikli olarak onlar için seçilen kelimelerin kök ve eklerini görebilecekleri bilgisayar destekli “LanguageQuest”i tamamlamıştır. Araştırma sonunda iş birlikli olarak kelimeleri öğrenen öğrencilerin bağımsız olarak öğrenen öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca farklı öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılan kelime öğretiminin öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarını ve kelime dağarcıklarını geliştirdiğini belirtmiştir.

Fu (2009), Güney Çin'deki ilkokullarda yapılan yabancı dil olarak İngilizce öğretimini ve özelde kelime öğretim stratejilerini ele almıştır. Orta ve ileri düzeyde İngilizce konuşabilen 8-

12 yaş arası 253 öğrenci ve bu öğrencilere İngilizce öğreten 21 öğretmen üzerinde yapılan araştırma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin öğretim stratejileri ile öğrencilerin öğrenme stilleri araştırılmış, ikinci bölümde öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerinin neler olduğu belirlenmiş, üçüncü bölümde toplanan veriler analiz edilerek çalışmanın işlem basamakları tanımlanmış, son aşamada ise kelime öğretimiyle ilgili olarak öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonunda işitsel, görsel ve kinestetik duylara hitap eden uygulamaların az olduğu belirtilerek çoklu duyu yaklaşımlarına ağırlık verilmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Ayrıca, birçok öğretmenin öğretme stiliyle öğrencilerin öğrenme stiline uyum sağlanmadığı, öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almadan yapılan kelime öğretiminin de başarıya ulaşmayacağı ifade edilmiştir.

Garza (2008), öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı olarak oluşturulan öğretim stratejilerinin kelimeleri anlamadaki etkililiğini ortaya çıkarmak ve bu stratejilerin öğrencilerin kelime hazinesine katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma doğrultusunda; “Geleneksel kelime öğretimi yapılan grup ile öğrenme stillerine uygun kelime öğretimi yapılan grubun ön test ve son test puanlarına bakıldığında iki grup arasında anlamlı bir fark oluşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aramıştır. Araştırma sorusuna paralel olarak her biri 6. sınıfta öğrenim gören 25 öğrenciye bir öğretim yılı boyunca araştırmacı tarafından belirlenen 100 kelimenin öğretimi yapılmıştır. Öğrenme stili tercihlerinin dikkate alındığı grup deney grubu, geleneksel öğretimin yapıldığı grup ise kontrol grubunu oluşturmuş; bu 100 kelimenin yer aldığı okuma parçaları okul günlerinin belli saatlerinde öğrencilere okutulmuştur. Araştırmanın sonunda, öğrenme stillerinin dikkate alındığı deney grubunun kazanımlara ulaşma ve kelimeleri öğrenme noktasında %30’luk ilerlemeyle kontrol grubuna oranla az da olsa başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Leone (2008), “Kelime ödevleriyle ilgili olarak kendi öğrenme stilleriyle fazlaca uyumluluk gösteren anne ve babalarından bir destek alan öğrencilerin kelime başarı testlerindeki doğru cevaplarının sayısında, anlamlı bir artış olmakta mıdır?” ve “Ev ödevlerine yönelik öğrenci tutumlarına olumlu bir etkisi var mıdır?” sorularına yanıt aradığı deneysel çalışmasında New York’ta bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 37 dördüncü sınıf, 25 beşinci sınıf ve 22 altıncı sınıf öğrencisi ve onların ebeveynleri (n=158) üzerinde çalışmıştır. Ön test-son test kelime başarı testi ve ebeveyn destekli ev ödevi gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı

çalışmada katılımcıların öğrenme stilleri Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri temelinde hazırlanan “*The Clue to You*” “*Building Excellence*” adlı iki çevrimiçi öğrenme stilleri modeliyle belirlenmiştir. Fiziksel, sosyolojik, psikolojik, duygusal ve çevresel boyutlardaki öğrenme stillerini belirlemeye yardımcı olan söz konusu çevrimiçi öğrenme modellerinden ve kelime başarı testlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, öğrencilerin başarılarında anlamlı bir artış olmadığı ($p < .05$); ancak öğrencilerin ödevlere ilişkin tutumunun olumlu yönde arttığı sonucuna varılmıştır.

Levine (2006), farklı kültürlerden gelen 55 ilköğretim birinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı deneysel çalışmada öğrencilerin öğretimi yapılan kelimeleri hatırlama düzeylerini araştırmıştır. Tek bir okuma yaklaşımının tüm öğrenciler için uygun olamayacağı savından hareketle, öğrenciler üç gruba ayrılarak her bir gruba farklı öğretim tasarımı uygulanmıştır. Her çocuğun akıcı okuma becerisine sahip olmasını isteyen, anaokulunda ve birinci sınıflarda alfabetik kodlamaların ve sesletimin öğretilmesi gerektiğini savunan ses temelli bir anlayış olan “phonics” ve cümle yapılarını, anlamı ve kelimenin içinde geçtiği bağlamı dikkate alarak kelimeyi bir yapbozun parçası gibi düşünen “whole-word” anlayışı ile kelimeler öğretilmiştir. Her gruba 60 kelimenin öğretildiği ve her öğretimden önce öğrencilere ön test ve kısa süreli bir son test uygulanarak puanlarının kaydedildiği altı haftalık uygulamanın ardından ise en son test gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli esas alınarak öğretim yapılan grubun kısa ve uzun süreli olarak kelimeleri hatırlama düzeylerinin kelime bütünlüğü ve fonetik yaklaşımıyla öğretim yapılan gruba göre daha yüksek olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Görsel öğrenme tercihine sahip öğrencilerin kelime bütünlüğü yöntemiyle, dokunsal öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise RITA (Rita is the answer) modeliyle kelimeleri kısa ve uzun vadede daha iyi zihinlerinde saklayabildikleri ve anımsadıkları sonucuna varılmıştır.

Chatterton (2005), okuma metninin resimli veya resimsiz olması durumunun kelime hatırlamaya ve tutuma olan etkisini öğrenme stilleri bağlamında ele almıştır. New York’taki bir devlet okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 64 öğrenci üzerinde yaptığı deneysel çalışmada, öğrencileri iki gruba ayırmıştır. Bir gruba seçilen bir romanın beş bölümü resimli olarak, diğer gruba ise resimsiz olarak okutulmuştur. Araştırma sonunda, resimli olarak metinleri okuyan grubun resimsiz olarak okuyan gruba oranla kelimeleri daha iyi hatırladıkları sonucuna

varılmıştır. Bunun yanı sıra, görsel öğrenme tercihinin sahip olan öğrencilerin diğer algısal öğrenme tercihinin sahip olanlara oranla da daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Bu durum, öğrenme stili ve öğretim yöntemi arasındaki ilişkiyi kanıtlayan bir unsur olarak sunulmuştur.

Landy (2005), dokunsal ve kinestetik öğretim kaynaklarıyla yapılan öğretimin Bermudalı ortaokul öğrencilerinin kelime başarısını olumlu yönde etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. 53 öğrenci üzerinde yapılan deneysel araştırmada deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve dört hafta boyunca bir gruba öğrenme stillerine dayalı öğretim diğerine ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenme tercihlerini tespit etmek amacıyla uygulanan öğrenme stilleri envanterinden, kelimeleri öğrenme durumunu gösteren kelime başarı testinden ve tutumlara yönelik olarak yapılan anlamsal ayıricılık ölçeğinden elde edilen veriler, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundakilere göre daha başarılı ve daha olumlu tutum içinde olduklarını göstermiştir.

Bascome (2004), yedinci sınıfta öğrenim gören dil sanatları öğrencilerinin öğrenme stillerinin, kısa ve uzun vadede kelimelere yönelik tutumlarına ve kelimeleri zihinde saklama durumlarına olan etkisini incelemiştir. Öğretimi öngörülen kelimelerin öğrenilmesi için iki farklı öğretim yöntemi bağımsız değişken olarak atanmıştır. Geleneksel öğretim yöntemi ve öğretmenin yapılandığı dokunsal ve kinestetik öğrenmeye dayalı “Programlanmış Öğrenme Dizisi” 72 öğrenciye uygulanmış ve tekrarlı ölçümler yapılmıştır. Araştırma sonunda, öğrenme stillerinin dikkate alındığı deney grubundaki öğrencilerin başarı düzeyi, geleneksel öğretim yapılan gruba oranla daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin baskın öğrenme tercihleri dikkate alınarak yapılan kelime öğretiminin, kelimeleri öğrenme ve akılda tutma boyutu üzerinde .75 ve .83 arasında değişen bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yeh ve Wang (2003), ortaöğretimde resmî şekilde altı yıl yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören 82 Tayvanlı üniversite birinci sınıf öğrencisi üzerinde yaptıkları deneysel araştırmada, öğrencilerin bir kelimeyi açıklarken onların algısal öğrenme stillerinin etkili olup olmadığını belirlemek istemişlerdir. Bunun yanında kelime öğrenme ve açıklamada hangi tür materyalin daha etkili olduğu sorusuna cevap aramışlardır. Birinci araştırma sorusuna bağlı olarak beş gruba ayrılan (görsel/işitsel; görsel ama işitsel olmayan; işitsel; görsel/işitsel ve görsel/sözlü olmayanlar, işitsel/görsel ama sözlü olmayanların oluşturduğu karma grup) katılımcıların kelimeleri açıklamada algısal tercihlerinin önemli bir rol oynamadığı sonucuna varılmıştır.

İkinci araştırma sorusuna bağlı olarak yapılan ön test son test verilerine göre de resim ve kelime açıklamasının birlikte sunularak kelime öğretiminin yapıldığı grubun ortalama puanı 23,4 ile en yüksek puan olmuştur. Bu yüzden resim ve kelimenin birlikte olduğu kelime öğretiminin en etkili kelime öğretim yöntemi olduğu sonucuna varılmıştır.

Kayıntu (2001), öğrenme stillerine dayalı kelime öğretiminin, kelime öğrenme başarısına ve akademik başarıya olan etkisini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin öğrenme biçemlerine dayalı kelime öğretimi yapmış ve sözcük tanıma düzeyinde öğrencilerin kelime başarısını 40 soruluk bir çoktan seçmeli test ile belirlemiştir. 14-16 yaş arasındaki 39 lise öğrencisi üzerinde yapılan deneysel araştırmanın sonucunda, öğrenme biçemlerine uygun olarak öğretimi yapılan İngilizce kelimeleri öğrencilerin daha iyi tanıdıkları ve öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca görsel ve işitsel öğrenme tercihinin sahip olan öğrencilerin başarılarına bakıldığında görsel öğrenenler lehine küçük bir fark olsa da, bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Garrett (1992), algısal tercihlerin, motivasyonun ve akademik başarının kısa ve uzun süreli kelime hazinesine etkilerini araştırmıştır. Kelime öğretiminin işitsel, görsel ve dokunsal algılama tercihleriyle uyumlu olma ya da olmama durumunun sonuçlarının irdelendiği deneysel çalışma 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören 97 lise öğrenci üzerinde yapılmıştır. Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Envanteri'nin ve Anlamsal Ayırıcılık Ölçeği'nin kullanıldığı araştırmada, isim, fiil ve sıfat olarak kullanılan yirmişer kelimenin yer aldığı iki liste oluşturulmuştur. Görsel ve işitsel öğrenme biçimine sahip olan öğrencilere uyumlu ancak dokunsal- kinestetik öğrenenlere uyumsuz olan birinci kelime listesi öğrencilere ev ödevi olarak verilmiş, ikinci listede ise tam tersi durum uygulanmıştır. İkinci hafta sonunda ve altı ay sonra yapılan başarı testlerinde iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak bu şekilde öğretimin kelime öğretimine yönelik tutumu olumlu anlamda geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Koppelman (1990), ana dili olarak İngilizce öğretimi alanında yaptığı çalışmasında, algısal öğrenme tercihlerine dayalı kelime öğretimi yapılan öğrencilerin kelime başarısı ile geleneksel kelime öğretimi yapılan öğrencilerin başarısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığına yanıt aramıştır. Bunun yanında iki farklı öğretim yönteminin öğrencilerin kelimeleri öğrenmeye yönelik tutumlarına ve kaygı düzeylerine etki edip etmediğini araştırmıştır. Ortaokul yedinci sınıfta öğrenim gören 240 dil sanatları öğrencisi üzerinde yapılan deneysel araştırmada

öğrenciler deney ve kontrol gruplarına eşit olarak dağıtılmıştır. Her haftanın sonunda 22 kelimenin öğretildiği çalışma dört hafta sürmüştür; araştırmada öğrenme stilleri envanteri, okuma testi dereceleri, anlamsal ayırıcılık ölçeği ve durum-özellik kişiliği envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda dört haftanın tamamında deney grubundakilerin kontrol grubuna oranla daha başarılı oldukları ancak düzeyler arasındaki farkın sadece iki haftada istatistiki olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Kelime öğrenmeye yönelik tutum ve kaygı düzeyleri boyutunda yapılan değerlendirmede ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gull (1990) yapmış olduğu deneysel çalışmada, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme stiliyle uyumlu olan kinestetik okuma öğretiminin kelime öğrenme becerilerine ve anlamaya olan etkisini Amerika'nın güneydoğu bölgesinde bulunan iki ilköğretim okulunun iki, üç ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 75 öğrenci üzerinde araştırmıştır. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubuna yaratıcı ve kavramsal drama, pandomim, kukla gösterisi ve karakter taklidi gibi uygulamalarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle kelimeler öğretilmiştir. Yedi hafta süren araştırmada, analitik okuma envanteri, okuma testi dereceleri, öğrenme stilleri envanteri gibi ölçme araçlarından yararlanılmış, öğrencilerin kelime başarısı ön test ve son testle belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin kelime hazinelerini ve anlama yeteneklerini geliştirdikleri ve başarılarını artırdıkları, kontrol grubundakilerin ise aynı başarıyı gösteremedikleri belirlenmiştir.

Della Valle (1984), 40 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada öğrencilerin “hareketlilik” alt boyutuna ilişkin öğrenme tercihlerinin kelimeleri tanımlarına olan etkisini araştırmıştır. Bu kapsamda İngilizce’de yüksek sıklığa sahip olan 220 ve ayrı olarak derlenen 95 isim görevli kelimenin yer aldığı Dolch ve Amerikan İngilizcesi’nde en yüksek sıklığa sahip olan 2200 kelimenin yer aldığı Kucera-Francis Kelime Listeleri’nden yararlanılmıştır. Öğrencilere bu listelerden tesadüfi olarak seçilen 60 kelimenin öğretimi yapılmıştır. Öğrencilerin “hareketlilik” alt boyutuyla uyumlu olan ve olmayan iki durumda öğrencilerin kelimeleri tanıma durumu aktif ve pasif çevre koşullarında yapılan testlerle belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda hareketlilik tercihlerini yerine getirebildikleri çevrede kelimeleri öğrenen öğrencilerin puanlarının, tercihleriyle uyumsuz bir ortamda kelimelerin

öğretildiği gruptaki öğrenci puanlarına oranla istatistiksel olarak anlamlı ($p<.001$) şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrenme stillerine dayalı sözcük öğretimi konusunu ele alan bu çalışmalara bakıldığında, söz konusu çalışmaların genel olarak tutum ve başarı olmak üzere iki değişken temelinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çerçevede araştırmacılar; “Öğrenme stillerine dayalı sözcük öğretimi, öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik tutumlarını etkilemekte midir?” ve “Öğrenme stillerine dayalı sözcük öğretimi, öğrencilerin sözcükleri zihinlerinde saklamaları durumunu ve akademik başarılarını ne şekilde etkilemektedir?” sorularına yanıt aramışlardır. Bu doğrultuda yapılan bir öğretimin, öğrencilerin tutumları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna varılan bir çalışma (Koppelman, 1990) olsa da, tutumu olumlu yönde etkilediğine yönelik birçok çalışma (Huffman, 2010; Leone, 2008; Landy, 2005; Garrett, 1992) olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğretimin sözcükleri öğrenmeyi, bu sözcükleri zihinde saklamayı ve akademik başarıyı istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna varılan birçok çalışmanın (Tight, 2010; Huffman, 2010; Leone, 2008; Kayıntu, 2001; Della Valle, 1984) olduğu da görülmektedir.

Örneklemlere ya da gruplara bakıldığında çalışmaların, ilkokuldan lisansüstü eğitimin sonuna kadar geniş bir yelpazede yapıldığı görülmektedir. En sık çalışılan örneklem grubunu ise ilkokul ve ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Yapılan çalışmaların biri dışında (Kayıntu, 2001) tamamı yurt dışında yapılmıştır. Bunlar arasında Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli’nin tüm boyutlarını ele alan bir çalışma (Leone, 2008) olsa da genellikle modelin tek bir boyutu esas alınmıştır. Bunlar arasında algısal (Tight, 2010; Landy, 2005; Bascome, 2004; Yeh ve Wang, 2003; Kayıntu, 2001; Garrett, 1992; Koppelman, 1990; Gull, 1990) ve hareketlilik (Della Valle, 1984) gibi fizyolojik ya da takım-ış birliği (Huffman, 2010) gibi sosyolojik boyutlar sayılabilir.

Çalışmaların tamamı deneysel olarak desenlenmiştir. Kullanılan ölçme araçları genellikle benzerlik göstermektedir. Bu ölçme araçları arasında “Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Envanteri ve Anlamsal Ayırıcılık Ölçeği” görece daha fazla kullanılmıştır. Bunun yanında, öğretimi yapılacak sözcüklerin seçilmesinde yüksek sıklığa sahip olan kelimelerin derlendiği Dolch ve Kucera Francis gibi kelime listelerinden yararlanıldığı gibi araştırmacılar tarafından oluşturulan listelerin de kullanıldığı görülmektedir. Genel olarak bakıldığında, araştırmalarda

benzer ölçme araçlarının kullanılması ve çeşitliliğin sağlanamamış olması, bu çalışma alanına yönelik bir eksiklik olarak yorumlanabilir.

IV. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma evrenine, ölçme araçlarına, ölçüm güvenirliğine, ölçüm yorumlarının ve kullanımlarının geçerliliğine, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına yönelik bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerine göre düzenlenmiş bir sözcük ve kalıp söz öğretiminin etkililiğini ve uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma eylem (aksiyon) araştırması olarak desenlenmiştir.

4.2. Eylem Araştırması

Eylem araştırması dünyada bir mesleki öğrenme biçimi olarak özellikle eğitim ve öğretimde oldukça popüler bir durumdadır (McNiff ve Whitehead, 2006, s. 7). Eylem ya da diğer bir adıyla aksiyon araştırması, bir araştırma modeli olarak birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Aksiyon araştırması, kendi mesleki uygulamalarıyla ilgili bilgi sahibi olmak isteyen bireyler tarafından yürütülen düşünme, yansıtma, araştırma ve eylem sürecidir (Frost, 2002, s. 25). Reason ve Bradbury (2001, s. 1) bu araştırma modelini; “katılımcı bir dünya görüşü temelinde, yararlı insani amaçlara ulaşmak için uygulama bilgisinin geliştirilmesine odaklanan demokratik bir süreç” olarak tanımlamaktadırlar. “Eylem araştırması, herhangi bir olgu, olay

ya da subjeyi içinde gerçekleştirdiği ya da bulunduğu sosyal bir durumda sistematik olarak tanımak ve geliştirmek amacıyla sosyal durum içindeki kişi ya da kişiler tarafından yürütülen bilimsel bir etkinliktir” (Ekiz, 2003, s. 146). Dick (2002) aksiyon araştırmasının eyleme dayalı değişimin ve iyileştirmenin, araştırmaya dayalı olarak da bilgi ve anlayışın aynı anda oluşabilmesine olanak sağlayan esnek ve sarmal bir süreç olduğunu ifade ederken; Yıldırım ve Şimşek (2011), bu araştırma modelinin uygulamada ortaya çıkan sorunların belirlenmesine ve çözülmesine yönelik işlevine dikkat çekmektedirler. Eylem araştırması, araştırmacıların kendi eğitimsel ve sosyal uygulamalarının olduğu ortamı tanımlarının yanında, uygulamalarını daha akılcı ve doğru şekilde geliştirmelerine fırsat veren toplumsal ve yansıtıcı bir araştırma şeklidir (Kemmis ve McTaggart, 1992, s. 5).

Eylem araştırması, eylemin içinde olan kişinin yine eylem aracılığıyla öğrenmesi esasına dayanır. Buna göre eylem sürecinde bir değerler sistemi ortaya çıkar. Değerler zaman içinde uygulamada tam olarak işlerlik oluşturmadığında ya da yeni gelişmelerle mevcut uygulamalar ters düştüğünde eylem adımını atma yönünde ilk farkındalık gelişmiş olur. Eylem adımı atılır ve sonuçları süreç içinde değerlendirilir. Döngü, tatmin edici boyuta ulaşılan kadar bu şekilde devam ettirilir (McNiff ve Whitehead, 2000, s. 202-203).

Costello (2003, s. 5-6); planlama, eylemi gerçekleştirme, gözlem yapma ve yansıtma olmak üzere dört temel boyutta özetlediği eylem araştırması modelinin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Çeşitli biçimlerde süreç, araştırma, yaklaşım, esneklik ve döngüsel süreç terimlerine vurgu yapar.
- Uygulamaya dönüktür ve problem çözme odaklıdır.
- Bu araştırma modeli profesyoneller ve eğitimciler tarafından sıklıkla kullanılır.
- Sistematik, yansıtıcı ve eleştirel bir süreçtir.
- Eğitimsel uygulamaları geliştirmeyi ve iyileştirmeyi amaçlar.
- Eylem; anlama, değerlendirme ve değiştirme amacıyla gerçekleştirilir.
- Araştırma genellikle öğrenme ile öğretmenin bir yönüyle ilgili veri toplama ve yorumlamayı gerektirir.
- Eleştirel yansıtma, ortaya konulan eylemlerin gözden geçirilmesini ve ilerideki eylemlerin buna göre planlanarak yürütülmesini içerir.

Winter (1996, s. 13-14), eylem araştırmalarının altı temel ilkesi olduğunu ileri sürmüştür:

- *Yansıtıcı Eleştiri*: Araştırmacının algısal ön yargılarının farkında olması süreci.
- *Diyalektik Eleştiri*: Bağlamdaki çeşitli olguları oluşturan unsurlar arasındaki ilişkinin anlaşılması yolu olma.
- *İş Birliği*: Durumun anlaşılmasına katkı sağlayan herkesin görüşünün alınmasının amaçlanması.
- *Rahatsızlık Durumunu Göze Alma*: Araştırmacının kendi araştırma süreciyle ilgili olarak eleştirileri göze alması ve bununla ilgili bir anlayış geliştirmesi.
- *Çoklu Yapılar Oluşturma*: Tek bir yetkin yorumdan ziyade çeşitli açıklamaları ve eleştirileri içermesi.
- *Teori ile Uygulamanın İç İçe Olması ve Bu şekilde İçselleştirilmesi*: Teori ve uygulamanın birbirine bağımlı şekilde değişim sürecinin tamamlayıcı unsuru olmaları.

Eylem araştırması ile öğretmenlerin günlük olarak yaptıkları uygulamalar arasında birtakım farklılıklar vardır. Bu araştırma öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkında yaptığı gibi sıradan bir düşünme değildir. Grup özelliğini yansıtan verilerin titizlikle toplanması temelinde çok daha sistematik olmayı ve iş birliği içinde çalışmayı gerektiren bir araştırmadır (Kemmis ve McTaggart, 1992, s. 21). Bu araştırma yöntemi, öğretmenlere kendi uygulamalarını çözümlene ve değerlendirme fırsatı sunması bakımından önemlidir (Schoen, 2007).

Coghlan ve Brannick (2005, s. 4), eylem araştırmasını diğer araştırma modellerinden ayıran dört önemli özelliğe dikkat çekmektedirler. Bunlar:

1. *Eylem hakkında araştırmadan ziyade eylem içinde araştırma*: Eylem araştırması modeli, sosyal ve kurumsal konuların açıklığa kavuşturulmasında doğrudan o konuları tecrübe eden kişilerin birlikte çalışmasını öngören bilimsel bir yol önerir. Bilinçli olarak önceden oluşturulan dört adımlı bir döngüsel süreç üzerinden işler: planlama, eylemi gerçekteştirme, eylemi değerlendirme ve yapılan değerlendirmeye göre bir sonraki eylemi yönlendirme.

2. *İş birliğine dayalı demokratik ortaklık*: Araştırmanın üyeleri yukarıda sözü edilen dört adımlı döngüsel sürece aktif olarak katılırlar. Katılımcılar arasındaki iş birliği ve dayanışma ortamı aksiyon araştırmasının önemli bir unsurudur. Bu yönüyle eylem araştırması, geleneksel araştırma yöntemlerinden ayrılır.

3. *Eylem ile eş zamanlılık*: Amaç bilimsel bilgi üretirken aynı zamanda etkili bir eylem ortaya koymaktır.

4. *Bir olaylar dizisinden meydana gelen problem çözme yaklaşımı olması*: Bir olaylar dizisi olarak eylem araştırması tekrarlanan veri toplama çalışmalarını ve geri bildirimleri, verilerin analiz edilmesini, eylemin planlanmasını, eylemin gerçekleştirilip değerlendirilmesini, bir sonraki eylem adımını atmayı ve bunun gibi işlemleri içerir. Bir problem çözme yaklaşımı olarak da eylemi çözümleyerek gerçeğe ulaşmak için kurumsal sistemin üyeleri ve aksiyon araştırmacılarının iş birliğinde bilimsel bir yöntemin uygulanmasını içerir. Eylem araştırması farklı alanlarda kullanılabilir. Örneğin:

- *Öğretim yöntemleri*: Geleneksel bir öğretim yönteminin yerine yeni bir öğretim yönteminin kullanılması.
- *Öğrenme stratejileri*: Öğrenme ve öğretmenin tek başlarına birer alan olduğu düşüncesi yerine bütünleştirilmiş bir öğrenme yaklaşımının benimsenmesi.
- *Değerlendirmeye dayalı işlemler*: Bireyin farklı değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda süreklilik göstermesi.
- *Tutum ve değerler*: Öğrencinin çalışmaya ilişkin daha olumlu tutum geliştirmesi veya değerler sisteminde hayatın bazı yönleriyle ilgili değişikliğe gitmesi yönünde cesaretlendirilmesi.
- *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğini sağlama*: Öğretmenlerin öğretme becerilerini iyileştirmesi, yeni öğrenme yöntemleri geliştirebilmeleri, analiz etme güçlerini artırmaları ve öz farkındalık düzeylerini yükseltmeleri.
- *Yönetim ve kontrol*: Davranış değişikliği tekniklerinin aşamalı olarak tanıtılması.
- *İdarecilik*: Okul yaşamının bazı idari yönlerindeki etkililiği artırmak (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 297).

Aksiyon araştırması, basit bir mantıkla sosyal bilimlerin veri toplama araçlarından biri olarak görülmemelidir. O bir veri toplama aracı ya da metodolojiden ziyade bilginin farklı şekillerde kavranma yollarını belirginleştirme ve bilginin uygulamayla olan bağlantısını kurma gibi farklı amaçları olan bir araştırma yönelimidir (Reason, 2003, s. 106). Bu araştırma yöneliminin temelinde “incele ve geliştir” ilkesi vardır. Buna göre sosyal bir durum kendi

şartları içinde incelenmekte ve durumun olumlu yönde geliştirilmesi adına araştırmacı ve uygulayıcı tarafından niteliği artırıcı çalışmalar yapılmaktadır.

Aksiyon araştırması, açıklamalardan da anlaşılacağı üzere araştırmacının sürecin içinde yer aldığı bir araştırma yöntemidir. Bu modelde, araştırmacı ve uygulayıcının süreklilik gösteren bir iş birliği ve iyileştirme çabası içerisinde olmaları gerekir (Burns, 2007, s. 13). Aksiyon araştırmacısı olayın iç yüzünü bilir. Kendisini olayın bir parçası olarak görür. Araştırmacı *“Çalışma istenilen şekilde gidecek mi?, Gerek görüldüğünde ya da bir problem hissedildiğinde uygulamaya ilişkin iyileştirme nasıl yapılacaktır?”* gibi sorular sorar ve sürekli bir araştırma ve sorgulama çabası içinde olur. Uygulama istenilen şekilde gitse de bu durumun nedenlerini değerlendirir. Bir şeyleri değiştirme ihtiyacı hissettiğinde ne yapması gerektiği konusunda bir yol haritası belirlemek için düzenli olarak tuttuğu sözlü ve yazılı raporlardan ve kayıtlardan yararlanır (McNiff ve Whitehead, 2006, s. 8).

Her ne kadar bazıları tarafından eğitim ve sosyal bilim araştırmaları aynı gibi görülse de farklıdır. Sosyal bilim araştırmaları, sosyal durumları olduğu şekliyle incelemeyi ve bunların nasıl işlediklerini ortaya koymayı amaçlar. O durumun iyileştirilmesi için farklı yollar önermez. Bu açıdan bakıldığında aksiyon araştırmaları, sosyal bilimden ziyade eğitim araştırmaları içinde değerlendirilmelidir (Lomax, 1999). Aksiyon araştırmaları, sosyal bir durumu araştırma ortamında olmayan başka şeylere göre anlamaya ve tanımlamaya çalışan geleneksel sosyal bilim araştırmalarından farklıdır. Bu modelde araştırmacı, sürecin içinde olan bir uygulayıcı olarak yapılan uygulamaların niteliği hakkında daha derin bir anlayış geliştirme fırsatı edinmekte ve kendi uygulamalarını gözden geçirme şansı bulmaktadır. Ayrıca, araştırmanın içindeki bireylerin de aktivitelerini geliştirerek öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Böylelikle araştırma sadece kişisel değil, sosyal amaçla da ele alınmaktadır (McNiff ve Whitehead, 2010). Carr ve Kemmis’e (1986, s. 182) göre de bu, araştırmayı yapan kişi tarafından eğitim uygulamalarının niteliğinin betimlenmesi gibi bireysel bir süreç değil, araştırmanın tüm aşamalarında iş birliği içinde olmayı gerektiren sosyal bir süreçtir.

Eylem araştırması, problem çözmeye vurgu yapan uygulamaya dönük bir yaklaşımdır. Bu yüzden dolayı özellikle de eğitimcilere cazip gelmektedir (Bell, 1999, s. 10). Aksiyon araştırmasının en belirgin özelliklerinden birisi uygulayıcıların aktif olarak araştırma sürecine katılımını esas almasıdır. Aktif katılım, uygulayıcıların kendi aktivitelerini ya da aksiyonlarını

değiştirmek ve geliştirmek için bizzat araştırma sürecine girmelerini ifade eder. Burada aksiyon ve araştırmanın birlikte yürütölmesi, uygulamanın sistematik olarak anlaşılması, geliştirilmesi ve birtakım reformlara gidilmesi söz konusudur (Ekiz, 2003, s. 146). Bir aksiyon araştırmacısı, “Üzerinde çalıştığım işi nasıl daha iyi hale getirebilirim?” türünden sorular sorarak araştırmasına başlar. Bu soruyu oldukça sistematik bir araştırma süreci izler. Bu süreçte araştırmacı kritik bir noktaya ulaşır, harekete geçme ihtiyacı hisseder, seçilen doğrultuda eylemi hayata geçirir, süreci izler ve eylemleri değerlendirir; değerlendirmeler ışığında eylemlerin yönünü değiştirir. Durum karmaşık bir hâl aldığında bu karmaşıklıkla nasıl başa çıkılacağına ilişkin anlayış sürecin merkezinde yer alır (McNiff ve Whitehead, 2000, s. 202).

Gerçek sosyal ortamdan elde edilen verilerle yürütölün bu araştırma modelinin süreç odaklı olması ve uygulamaların belli bir süreklilik göstermesi, odaklanılan soruna ilişkin değışim ve gelişimlerin daha net ve ayrıntılı biçimde görölmesini sağlamaktadır. Araştırma sonuçlarının uygulamaya yansıtılması ve bu sayede sorunun yeniden yapılandırılarak farklı boyutlarda ele alınması mümkündür. Eylem araştırmasının eleştirel düşünme, eğitim uygulamalarının geliştirme; sistematik, yansıtıcı, döngüsel, katılımcı ve iş birlikçi olma; öz eleştiriye fırsat verme, döngüsel bir mantık geliştirme gibi özellikleri vardır (Kemmis ve McTaggart, 1992).

Aksiyon araştırmalarında araştırmacı sürecin merkezindedir, genellikle araştırmacının içinde olduğu bir durumun değıştirilmesi söz konusudur. Sürecin kapatılması değil sürekli hâle getirilmesi esastır. Aksiyon araştırması eğitici ve katılımcı bir süreçtir (McNiff ve Whitehead, 2002). Bu araştırma modeli, güçlü ve titiz bir araştırma etkinliğiyle katılımcıların bilgi ve anlayışını bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçları test etmek amacıyla teori ve uygulama bilgisi bir araya getirilmektedir.

Eylem araştırması birçok araştırma programının, özellikle de eğitim alanındaki araştırmaların önemli bir parçası hâline gelmiştir (Glassman, Erdem ve Bartholomew, 2012; Gall, Gall ve Borg, 2010). Şüphesiz ki, eğitimin var olan ya da olası sorunlarını sistematik bir şekilde incelemek, bu sorunları ortadan kaldırmak veya engellemek öğrenme-öğretme sürecinin daha verimli olmasını sağlayacaktır. Bunun yanında, süreç içerisinde kullanılan yöntemlerin etkililiğini ve sınırlılıklarını belirleyerek öğretimsel uygulamaları buna göre geliştirmek de programda belirtilen amaç ve kazanımların gerçekleştirilmesinde önemli bir rol üstlenecektir.

Eylem araştırmaları şu şekilde gerçekleştirilebilir:

- O anki uygulamalar gözden geçirilir.
- Geliştirilmek istenen bir boyut belirlenir.
- İleriye dönük bir yol düşünülür.
- Deneme yapılır.
- Ne olduğunun değerlendirmesi yapılır.
- Bulguların ışığında planda değişiklik yapılır ve eyleme devam edilir.
- Yapılan uygulamalar izlenir.
- Eylemin değiştirilmiş hâli değerlendirilir.
- Uygulama tatmin edici olana kadar bu işleme devam edilir (McNiff ve Whitehead, 2000, s. 204-205).

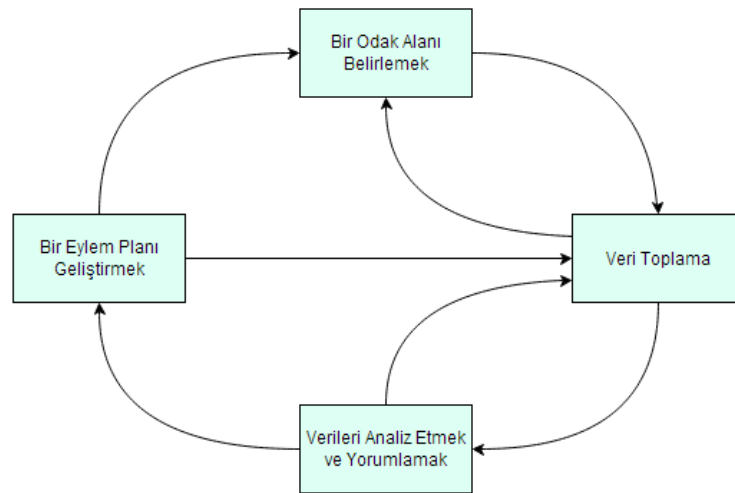
Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere eylem araştırması genel olarak araştırmacının yansıtıcı ve eleştirel bir tutumla çalışmasını sürdürdüğü ve eylem planları oluşturduğu döngüsel bir sistemdir. Bu döngüsel sistem içinde önemli olan, araştırmacının ya da uygulayıcı konumundaki kişinin kendi uygulamalarına yönelik olarak bir anlayış geliştirmesidir.

4.2.1. Eylem Araştırması Süreci

Eylem araştırmasının aşamaları birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin Kurt Lewin eylem araştırmasını planlama, uygulama ve keşfetme aşamalarını içeren sarmal bir süreç olarak tanımlamıştır. Stephen Kemmis, Lewin'in modelinin temel özelliklerini de içeren bir model oluşturarak, eylem araştırmasının aşamalarını; keşfetme, planlama, ilk eylem adımıını atma, gözlem yapma, yansıtıcı düşünme, yeniden düşünme ve değerlendirme başlıkları altında temellendirmiştir. Emily Calhoun, "Eylem Araştırması Döngüsü Modeli"nde aşamaları; bir alan veya konu seçmek, veri toplamak, verileri organize etmek, verileri çözümlemek, yorumlamak ve eyleme dönüştürmek olarak beş başlıkta ele almıştır. Gordon Wells, "Eylem Araştırması Döngüsünün İdealize Edilmiş Modeli" adını verdiği çalışmasında ise gözlem yapma, yorumlama, değişimleri planlama, uygulama ve

uygulayıcının kişisel teorisi aşamalarına yer vermiştir. Ernest Stringer, “Eylem Araştırması Sarmalı Modeli”nde, “gözlem yapma, düşünme ve uygulama” aşamalarını araştırma süresince tekrar edilecek unsurlar olarak görmüştür. John Creswell, eylem araştırmasının öncelikle çalışmada kullanılacak en iyi desen olup olmadığının belirlenerek üzerinde çalışılacak sorunun tanımlanması gerektiğini ifade etmiştir. Sorunu çözmek için kaynaklara ulaşma, gereken bilgileri ve verileri toplama, verileri analiz etme, bir eylem planı geliştirme, planı uygulama ve olası farklılıkları yansıtma durumları da modelin diğer aşamalarıdır. Creswell ayrıca eylem araştırmasını dinamik ve esnek bir süreç olarak tanımlamıştır. Richard Sagor ise eylem araştırmasını; vizyonu netliğe kavuşturma, teorileri ifade etme, eylemi uygulama ve verileri toplama, yansıtma ve bilinçli bir eylem planlama olarak dört aşaması olan bir araştırma olarak düşünmüştür. Görüldüğü üzere tüm modellerde benzerlikler göze çarpmaktadır. Problemi veya odak alanını belirleme, gözlem yapma, veri toplama, toplanan verileri analiz etme, yorumlama ve bir eylem planı geliştirme gibi aşamalar modellerdeki ortak unsurlar olarak dikkat çekmektedir (Mills, 2011’den aktarılmıştır).

Bu çalışmada da genel olarak Mills’in (2011, s. 19) “Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü” adını verdiği dört aşamalı model uygulanmıştır. Bu modelde eylem araştırması; bir odak alanı belirlemek, veri toplamak, verileri çözümleyip yorumlamak ve bir eylem planı geliştirmek aşamalarını içermektedir. Şekil 3’te, çalışmada kullanılan bu döngüye yer verilmiştir:



Şekil 3. Eylem Araştırmasının Diyalektik Döngüsü

Kaynak: Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher*. NJ: Pearson Education.

Bir odak alanı belirlemek: Eylem araştırması sürecinin başında odak alanı olabilecek genel düşüncenin netleştirilmesi gerekmektedir (Mills, 2011, s. 41). Bu genel düşünce eylemle bağlantılı olup, değiştirilmesi veya geliştirilmesi istenen bir durumla ilgilidir (Elliot, 1991, s. 72). Eylem araştırmalarında araştırmacı bir yerden başlamak zorundadır ve olağan başlangıç noktası genel kapsamın belirlenmesidir. Genel kapsamın belirlenmesini içeren bu ilk aşamada araştırmacının düşüncelerinin oluşmasına şu sorular yardımcı olabilmektedir:

- Neyle ilgili çalışma yapma konusunda bir istek duyuyorsunuz?
- Neyi merak ediyorsunuz?
- Denemek üzere hangi yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarıyla ilgileniyorsunuz?
- Mevcut öğretim durumuyla senin görmek istediğin durum arasında ne gibi boşluklar var?
- Öğrencilerin hangi ihtiyaçlarının karşılanamadığını düşünüyorsunuz?
- Niçin bazı öğrenciler diğerleri kadar başarılı olamıyor?
- Niçin bazı öğrenciler diğerleri gibi davranışlar sergilemiyor?
- Öğrencilerin hangi dil becerileri geliştirilmeli? (Burns, 2009, s. 24).

Araştırmacı, lisans ve lisansüstü öğrenimi sırasında, Türkçenin güncel sorunlarıyla ve okul çağındaki çocukların ulusal ve uluslararası sınavlardaki başarı durumlarıyla ilgili araştırmalar yapmış, bu konularla ilgili olarak yayımlanmış birçok bilimsel yayını ve raporu arşivlemiştir. Ayrıca öğretmenlik yaptığı dönemde, ortaokul düzeyinde eğitime devam eden öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları birtakım sorunlarla ve yetersiz oldukları alanlarla ilgili bilgi sahibi olmuştur. Bu deneyimin etkisiyle, odak alanının belirlenmesine yardımcı olan yukarıdaki sorularla da bağlantılı olarak araştırmacı, öğrencilerin temel dil becerileriyle ilgili sorunlar yaşadıklarını düşünmüştür. Bunun yanında dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorununun üstesinden gelemediklerini, dersi çoğu zaman sıkıcı bulduklarını, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme ve okuduklarını anlama konusunda zorluk yaşadıklarını gözlemlemiştir. Araştırmacı ayrıca her öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde farklı gereksinimleri olduğu ve farklı şekillerde öğrendikleri ile ilgili belli bir kanaat oluşturmuştur. Bunu öğrenme stilleri yaklaşımlarının genel mantığıyla örtüştürerek konuyla ilgili daha kapsamlı bilgi edinmek amacıyla alanyazın taraması yapmıştır. Odaklanılan sorunla ilgili daha iyi bir anlayış geliştirme konusunda ilgili alanyazının gözden geçirilmesi önemlidir. Alanyazın taraması zaman alıcı bir uygulama olsa da bir strateji olarak sürece önemli katkı sağlamaktadır

(Mills, 2011, s. 44). Yapılan taramada, öğrenme stillerine dayalı bir öğretimin öğrencilerin derse olan tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Buna ek olarak yapılan bir başka taramada da temel dil becerileriyle kelime hazinesi arasında oldukça güçlü bir bağlantı olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı, bu alanyazın araştırmaları sonucunda öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimi yapma konusunda istek duymuştur. Mills (2011, s. 41), odak alanı belirlenirken öğretim ve öğrenmeyle ilgili ve kontrol edilebilecek bir durum olmasına, araştırmacının o konuda bir istek duymasına ve değiştirilmek ya da geliştirilmek istenen bir uygulamayı konu almasına dikkat edilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmacı, kendi öğretmenlik deneyimlerinden ve yapmış olduğu alanyazın taramasından hareketle çalışma konusunda istek duyduğu bu konuyla ilgili olarak bir Türkçe öğretmeniyle görüşmüştür. Öğretmen kendisinin de sözcük öğretiminde benzer sorunları yaşadığını ve öğrencilerin önemli bir bölümünün kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu ileri sürerek araştırmanın bir katılımcısı olabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı, Türkçe öğretmenin ileri sürdüğü iddianın somut verilerle desteklenmesi için uygulama öncesinde sınıfta gözlem çalışması yapmıştır. Ayrıca öğrencilere kelime bilgisi testi uygulamaya karar vermiştir. Bu doğrultuda öğrencilere 50 sorudan oluşan bir kelime bilgisi testi uygulanmıştır. Bu test sonuçları, öğrencilerin önemli bir bölümünün kelime bilgi düzeyinin oldukça düşük olduğunu göstermiştir. Odak alanının netleştirilmesi amacıyla süreç boyunca bu testlerin devam ettirilmesine karar verilmiş ve öğrencilere toplamda yedi test uygulanmıştır. Bu uygulamaların amacı odak alanının netleştirilmesine katkı sağlamaktır.

Bazen kişi, odak olarak genel düşüncüyü belirlerken, geliştirilmesi gereken durumu ya da problemin doğasını yanlış anlayabilmektedir. Bu yüzden de eylem araştırması sürecinde genel düşünce sürekli olarak gözden geçirilmelidir. Araştırmanın başında sabit bir odak noktası belirlemek yerine, süreçte daha derinlemesine bir problemle karşılaşılabilmesi olasılığı göz önünde bulundurulmalı, sürecin her aşamasında döngüsel olarak genel düşünce bu olasılıklara göre şekillendirilmelidir (Elliot, 1991, s. 72-73). Bu doğrultuda yapılan gözlemler ve kelime bilgisi testleri, genel düşüncenin geriye dönük olarak gözden geçirilmesini ve odak alanının doğruluğunu kanıtlayacak veriler elde edilmesini sağlamıştır. Gözlem ve kelime bilgisi testlerine ilişkin bulgular, “Bulgular ve Yorum” bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Şekil 4’te odak alanının belirlenmesi ve netleştirilmesine ilişkin uygulamalara yer verilmiştir:

Gözlem

- Öğretmenlik deneyimi
- Uygulama öncesi sınıf gözlemi

Görüşme

- Uygulama öncesi Türkçe öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme

Alanyazın taraması

- Türkçenin güncel sorunları
- Ulusal ve uluslararası eğitim raporları
- Öğrenme stilleri
- Temel dil becerileri
- Kelime hazinesi ve sözcük öğretimi
- Kalıp sözler
- Eylem araştırması

Kelime Bilgisi Testleri

Şekil 4. Odak Alanının Belirlenmesine ve Netleştirilmesine İlişkin Uygulamalar

Veri toplamak: Veri toplamak, bütün araştırmaların olduğu gibi eylem araştırmasının da olmazsa olmaz bir unsurudur. Eylem araştırmalarında uygulamanın gerçekliğini ve başkaları üzerindeki olası etkilerini göstermek için veri toplanması gerekir (McNiff ve Whitehead, 2000, s. 203). Bu araştırma verilerinin toplanmasında gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme formu, video kaydı, ses kaydı, araştırmacı ve öğretmen günlükleri, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, kelime bilgisi testi, kalıp sözler başarı testi gibi nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Verilerin toplanmasıyla ilgili ayrıntılı bilgiye “Yöntem” bölümünde yer verilmiştir.

Verileri analiz etmek ve yorumlamak: Eylem araştırması, iş birliği içinde problemleri kaynağında analiz etme ve çözümleme yoluyla daha iyi, daha özgür, daha adil bir toplum oluşturmamıza yardımcı olur (Greenwood ve Levin, 2007, s. 3). Aksiyon araştırmacısı verileri analiz etmeye başlamadan önce geçerlilik terimiyle ve geçerliliği tehdit eden unsurlarla ilgili bir anlayış geliştirmelidir. Geçerlilik, verilerin ne kadar doğru ve yararlı olduğuyla ilgilidir (Tomal, 2010, s. 91). Analiz aşamasında veriler dikkatli bir şekilde incelenmelidir. Bu analizler öğrenci etkileşimlerine ilişkin gözlemlerin, öğrenci çalışmalarının, anket ve

görüşmelerin, ön test ve son testlerin veya standardize edilmiş başarı testlerinin analizi olabilir (Henning, Stone ve Kelly, 2008, s. 9).

Eylem araştırması analizleri iki aşamalı işlemde oluşur. İlk aşamada eylem araştırmacılarının öğrenci performanslarının nesnel bir açıklamasını oluşturmaları gerekir. Bu açıklama kapsamlı, ayrıntılı ve nesnel olmalı, çıkarımlardan ve ön yargılardan arındırılmalıdır. Açıklama ne kadar tarafsız ve nesnel olursa, analiz edilmesi ve yorumlanması o kadar kolay olur. İkinci aşamada, eylem araştırmacılarının gözlemlerini genişletebilmeleri için verileri, farklı bakış açılarıyla incelemeleri gerekmektedir. Bakış açısının değiştirilerek gözlemlerin genişletilmesi, eylem araştırmasının sonraki aşamalarında yorum yapabilme noktasında daha geniş bir dayanak sağlamaktadır (Henning, Stone ve Kelly, 2008, s. 9-10).

Bu araştırmada toplanan verilerin geçerliğini sağlamak için gerekli olan önlemler alınmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda toplanan nitel verilerin bir bölümü QSR NVivo 8.0 for Windows programıyla analiz edilmiş, bir bölümü üzerinde de betimsel analizler yapılmıştır. Nicel veriler ise IBM SPSS Statistics 20.0 programıyla çözümlenmiştir.

Bir eylem planı geliştirmek: Eylem araştırması sürecinin bu aşamasında araştırmacı temel olarak, “Bu incelemeden öğrendiğim şeylere dayalı olarak şimdi ne yapmalıyım?” sorusuna yanıt vermeye çalışır. Bu noktada ilk olarak araştırmacının, araştırmaya rehberlik eden varsayımları yansıtmaları ve sonrası için eylemin seyrinin ne olacağını belirlemesi gerekmektedir (Mills, 2011, s. 155). Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinden sonra elde edilen bulgular doğrultusunda, değiştirilmesi ya da geliştirilmesi gereken bir durum varsa araştırmacı yeni bir eylem planı geliştirir. Bu araştırmanın eylem planının hazırlanmasında Mills’in (2011, s. 155) sistemli hale getirdiği şu unsurlara yer verilmiştir:

- Ne öğrenildiğine ilişkin bulgular
- Bulgular doğrultusunda önerilen eylem
- Eylemlerden sorumlu olan kişiler
- Çalışmanın bulguları ve ilişkili eylemler konusunda bilgilendirilmesi ve danışılması gereken kişiler
- Eylemin etkilerini izleyecek ve değerlendirecek kişiler
- Eylemin ve izlemenin zamanı

- Eylemi yürütmek için gerekecek olan kaynaklar

Bu unsurlar doğrultusunda, haftalık olarak hazırlanan ders planları araştırmanın genel eylem planının yansıması şeklinde düşünülmüştür. Yapılan uygulamalardan elde edilen bulgular geçerlik heyeti üyeleriyle paylaşılmış, heyet üyelerinin görüşleri doğrultusunda eylem planında değişikliklere gidilmiş, ortaya konulan değişikliğin belirlenen süre içerisindeki etkileri izlenmiş ve sonuçlar raporlaştırılmıştır.

Berg (2001, s. 186), içerik, amaç ve uygulama yönünden farklılaşan eylem araştırmalarını üç ana başlık altında incelemiştir. Bunlardan biri de teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasıdır. Yapılacak olan çalışmada önceden belirlenmiş kuramsal bir çerçevede gerçekleştirilecek uygulamaların test edilerek işlerliğin ve etkililiğin ortaya konulması amaçlandığından teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmasından yararlanılmıştır.

Eylem araştırmasını uygulayıcı konumundaki kişi yapabileceği gibi dışarıdan bir araştırmacı da uygulayıcı ile iş birliği içerisinde araştırmayı gerçekleştirebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 295). Bu çalışmada da uygulayıcı; yeni bir yaklaşımı uygulamış, iş birliği içinde sorunları belirlemiş, verileri toplayıp analiz etmiş, ihtiyaca göre yeni eylem planları oluşturarak bu planları uygulamaya yansıtmış ve gerekli değerlendirmeleri yaparak araştırmayı sonlandırmıştır. Araştırma sürecinde eylem araştırmasına dayalı olarak yapılan işlemler Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. Araştırma Takvimi

Tarih	Yapılan İşlem
23.12.2013	Süreçle İlgili Olarak Velilerin Bilgilendirilmesi ve Veli Onay Formlarının Oluşturulması
26.12.2013	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'nin Uygulanması
14.01.2014	1. Kelime Bilgisi Testi'nin Uygulanması
17.01.2014	2. Kelime Bilgisi Testi'nin Uygulanması
21.01.2014	3. Kelime Bilgisi Testi'nin Uygulanması
11.02.2014	1. Kalıp Sözler Başarı Testi'nin Uygulanması
12.02.2014	Araştırma Ortamında Gözlemler Yapılması
13.02.2014-	
14.02.2014-	
15.02.2014	1. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
17.02.2014	Süreçle İlgili Olarak Öğrencilerin Bilgilendirilmesini Amaçlayan İlk Dersin İşlenmesi
18.02.2014	2. Kalıp Sözler Başarı Testi'nin Uygulanması
21.02.2014	3. Kalıp Sözler Başarı Testi'nin Uygulanması
24.02.2014	İlk Kalıp Söz Öğretim Uygulamasının Gerçekleştirilmesi
26.02.2014	2. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
28.02.2014	4. Kelime Bilgisi Testi'nin Uygulanması
02.03.2014	3. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
04.03.2014	2. Kalıp Söz Öğretim Uygulamasının Gerçekleştirilmesi

07.03.2014	4. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
11.03.2014	3. Kalıp Söz Öğretim Uygulamasının Gerçekleştirilmesi
13.03.2014	5. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
14.03.2014	5. Kelime Bilgisi Testi'nin Uygulanması
18.03.2014	4. Kalıp Söz Öğretim Uygulamasının Gerçekleştirilmesi
20.03.2014	6. Kelime Bilgisi Testi'nin Uygulanması
25.03.2014	6. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
28.03.2014	5. Kalıp Söz Öğretim Uygulamasının Gerçekleştirilmesi
02.04.2014	7. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
08.04.2014	6. Kalıp Söz Öğretim Uygulamasının Gerçekleştirilmesi
14.04.2014	8. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
14.04.2014	7. Kelime Bilgisi Testinin Uygulanması
05.05.2014	Son Testin Uygulanması
09.05.2014	Öğrencilerle Görüşme Yapılması
12.05.2014	Türkçe Öğretmeniyle Görüşme Yapılması
16.05.2014	9. Geçerlilik Heyeti Toplantısı
23.05.2014	Uygulama Sonuçlarıyla İlgili Öğrencilerin ve Velilerin Bilgilendirilmesi

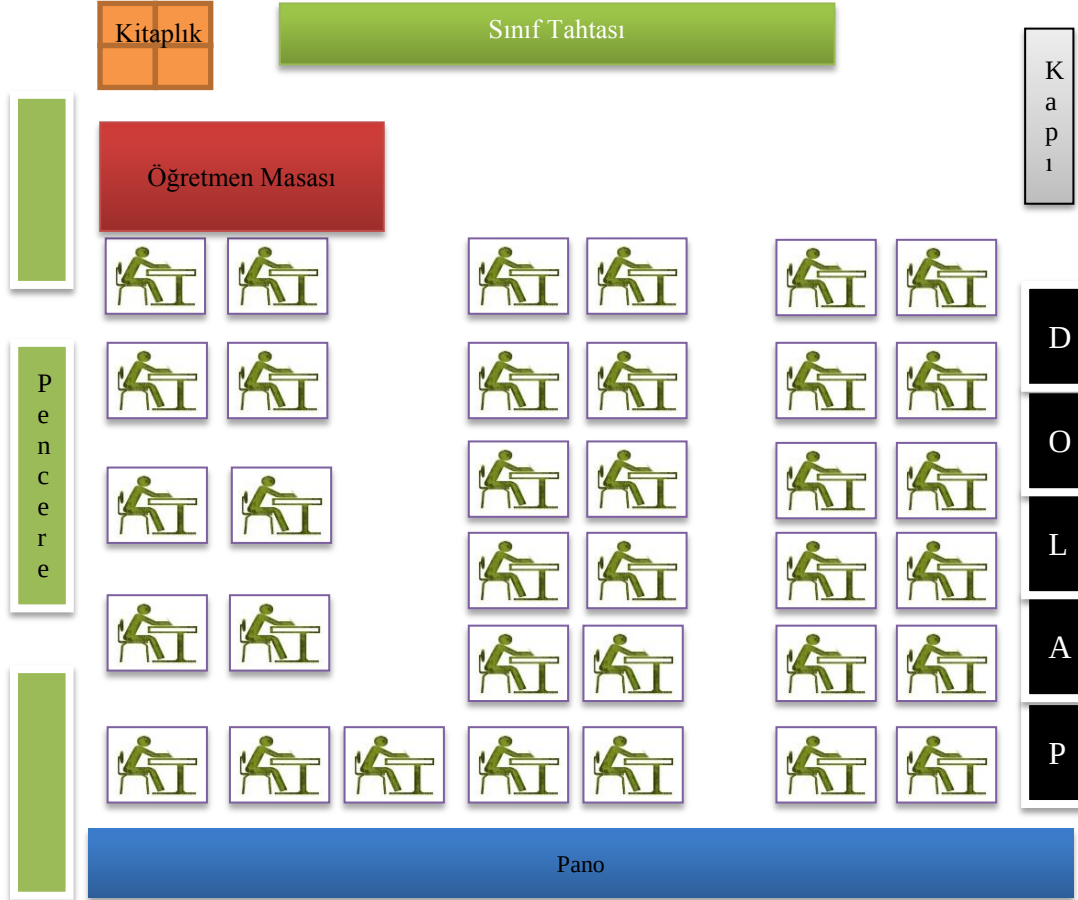
4.3. Araştırma Ortamı

Araştırma 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Bartın il merkezinde bulunan bir devlet okulu olan Hendekyanı Ortaokulu'nun 5/B sınıfındaki Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 1982 yılında kurulan okulun yerleşkesinde 26 derslik bulunmakta, 868 öğrenci öğrenim görmekte ve 45 öğretmen görev yapmaktadır. 08.50-15.50 saatleri arasında tam gün eğitim veren ve normal öğretim şekline sahip olan okulun üç binasından ikisinde derslikler bulunmakta, biri ise spor salonu olarak hizmet vermektedir. Araştırmanın gerçekleştirildiği 5/B sınıfı, ana bina olarak hizmet veren A blok zemin katta yer almakta ve okulun ön bahçesini görmektedir. Bundan dolayı zaman zaman çevreden gelen sesler araştırma ortamında bulunan öğrencilerin dikkatini dağıtmış, video kaydına da dış sesler dâhil olabilmektedir.

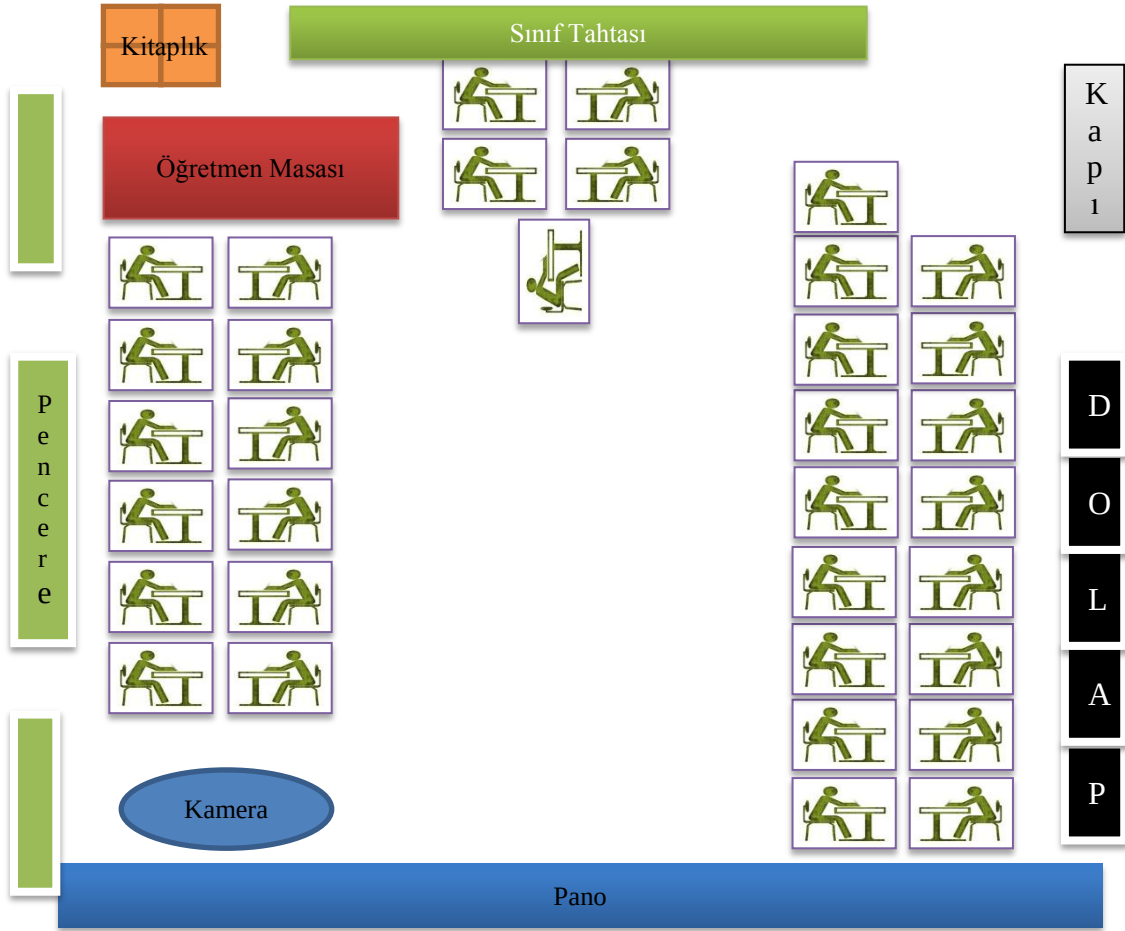
Uygulamanın tamamı sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. 5/B sınıfında 18'i erkek 16'sı kız olmak üzere toplam 34 öğrenci öğrenim görmektedir. Sınıf mevcudu sınıfın fiziki kapasitesinin üzerindedir. Öyle ki, sınıf içi uygulamaları kayıt altına almak amacıyla kullanılan video kayıt cihazının konumlandırıldığı en elverişli yer bile öğrencilerin tamamını kadraj içine alamamaktadır. Bu durum, araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Duvara sıfır olarak konumlandırıdığım tripod ve kamera öğrencilerin tamamını görüntüleyemedi. Sonra yerini ve açısını değiştirerek kamerayı sınıfın en arka bölümüne yerleştirdim. Hâlâ kameranın kadrajına girmeyen birkaç öğrenci vardı (AG, 27.12.2013).

Sınıfta bir adet kitaplık, öğrenci dolapları ve sıraları, sınıf tahtası, öğretmen masası, projeksiyon cihazı ve pano bulunmaktadır. Uygulama öncesinde ve uygulama sırasında sınıf içi yerleşim düzenini gösteren kroki Şekil 5 ve Şekil 6’da verilmiştir:



Şekil 5. Uygulama Öncesindeki Sınıf İçi Yerleşim Düzeni



Şekil 6. Uygulama Sürecindeki Sınıf İçi Yerleşim Düzeni

Uygulama öncesinde geleneksel yerleşim düzeninin bulunduğu sınıfın yeni oturma planı araştırmanın amacına ve eylem planına dayalı olarak geçerlik heyetince belirlenmiştir. Görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin üç gruba ayrıldığı yeni yerleşim düzeni etkinliklerin uygulanmasını ve sınıf içi iletişimi daha olanaklı hâle getirmiştir.

4.4. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları; Hendekyanı Ortaokulunun 5/B sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci, Türkçe öğretmeni, araştırmacı ve geçerlilik heyeti üyeleridir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgilere geçmeden önce, araştırma etiğiyle ilgili birtakım açıklamalara yer vermek yararlı olacaktır.

Verilerin kötüye kullanılmasının mümkün olduğu mevcut koşullarda etik ilkelere uymak sadece bir nezaket değil aynı zamanda yasal bir zorunluluktur. Bu etik ilke ve kurallar araştırmaya katılan bireyleri her durumda yetkilendirme ve zararlı durumlardan koruma amacına odaklanılarak oluşturulmuştur (Piper ve Simons, 2004, s. 58). Eylem araştırmasında da araştırma etiğinin olağan standartlarına uyulması gerekmektedir. Gerekli izinler alınmalı, araştırma gizlilikle sürdürülmeli ve katılımcıların kimlikleri korunmalıdır (Denscombe, 2007, s. 129). Katılımcıların araştırmanın amacını, işleyişini, onlar üzerindeki olası etkilerini, verilerin ne şekilde kullanılacağını bilme hakları vardır. Özellikle de hangi haklarının güvence altına alındığını bilmeleri gerekmektedir. Örneğin etik ilkeler doğrultusunda araştırma raporunda katılımcılardan bahsederken bir takma ad; Ö1, Ö2 ya da A, B, C gibi kodlamaların kullanılması gerekmektedir. Ayrıca katılım konusunda “gönüllülük” ilkesi esas alınmalı ve katılımcıya istediği takdirde araştırmadan çekilebilme hakkı tanınmalıdır (Burns, 2009, s. 35). McNiff ve Whitehead (2006, s. 86-87) bu etik ilkeleri üç boyutta ele almıştır:

1. *Verilerin ve görüşmelerin güvence altına alınması:* Bu boyut araştırmaya ve görüşmelere başlamadan önce gerekli yasal izinlerin alınmasını içerir. Bu izin resmî ya da yazılı olarak alınmalıdır. Bunun yanında çalışma grubundaki öğrencilerden ve öğrenci velilerinden de izin alınması gerekmektedir. Bu izin formunun bir kopyası araştırma raporunda yer almalı ve ulaşılabilir olmalıdır.
2. *Katılımcıların haklarının korunması:* Eylem araştırmalarındaki katılımcılar bazen gerçek adlarının araştırmada yer almasını isteyebilirler. Ancak onlar istemedikçe araştırmalarda gerçek adların kullanılmaması gerekmektedir. Katılımcılar kimliklerini saklamak istediklerinde sayı ya da harfler kullanılarak kodlama yapılmalıdır. Örneğin; Öğrenci 3, Meslektaş A gibi. Haklarının korunacağı, onların istekleri doğrultusunda araştırmanın gizlilikle sürdürüleceği konusunda katılımcılara güvence verilmelidir. Ayrıca istedikleri herhangi bir zamanda araştırmadan çekilebileceklerine ve istedikleri takdirde verilerinin imha edileceğine dair katılımcılara söz verilmelidir.
3. *İyi niyet gösterileceğine dair güvence verilmesi:* Araştırmacının yapacağını söylediği şeyleri yapmasıdır. Bu, her zaman iyi niyet gösterildiği ve gösterileceği anlamına gelir. İnsanlar güvenebilecekleri insanlarla çalışma konusunda çok daha isteklidirler. Bu yüzden dürüstlük ve saygı ortamının oluşturulması gerekmektedir.

Bu araştırmada da yukarıda sıralanan etik kurallara uyulmuştur. Öncelikle araştırmaya katılım konusunda “gönüllölük” ilkesi göz önünde bulundurulmuştur. Öğrenci velileriyle çalışmanın amacı, kapsamı, önemi, süreç içinde yapılması planlanan etkinlikler, veri toplama araçları, verilerin kullanılması gibi durumlarla ilgili bilgileri içeren “Veli Onay Formu” (EK 1) paylaşılmış ve velilerin izni alınmıştır. Bunun yanında öğrencilerden, geçerlilik heyeti üyelerinden ve Türkçe öğretmeninden de benzer izinler alınmıştır. Araştırmada öğrencilerin ve sınıf öğretmenin gerçek adları kullanılmamış, takma adlar kullanılmıştır. Katılımcılarla, istedikleri zaman araştırmadan çekilebilme hakkına sahip oldukları bilgisi paylaşılmıştır. Ayrıca katılımcılara kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunacağına dair güvence verilmiş ve sürecin her anı şeffaflık içinde yürütölmüştür.

4.4.1. Öğrenciler

Araştırmaya Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Hendekyanı Ortaokulu’nun 5/B sınıfında öğrenim gören 34 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 18’i erkek, 16’sı kızdır. Eylem araştırmasının doğası gereği katılımcı özelliklerinin kapsamlı bir şekilde belirtilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da öğrencilerin sınıf içi iletişimleri, başarı durumları, sosyoekonomik özellikleri, ilgi alanları ve sosyal ilişki düzeyleri ortaya konulmuştur.

Bu bölümde, uygulama sonrasında görüşme yapılan on iki odak öğrencinin özelliklerine yer verilmiştir. Ortaya konulan bu öğrenci özellikleri şube öğretmen kurulu tutanakları, Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmeler ve araştırmacı gözlemlerine dayanmaktadır. Etik ilkeler ve kurallar gereği öğrencilerin gerçek adları kullanılmamış, araştırma ile doğrudan ilgisi olmayan özel bilgilerine yer verilmemiştir.

Ö7: Sosyoekonomik açıdan iyi düzeydedir. Okuma alışkanlığı olan, kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen bir öğrencidir. Derslere katılımı üst düzeydedir ve başarı durumu oldukça iyidir. Sorgulamayı sever, eleştirel düşünme becerisi gelişmiştir.

Ö10: Maddi durumu iyidir. Hareketli, konuşkan bir öğrencidir. Başarısı sınıf seviyesinin altındadır. Okuma becerisi yeterince gelişmemiştir.

Ö11: Sosyoekonomik durumu orta düzeydedir. Derslere karşı ilgisi yeterli değildir. Hareketli ve konuşkan bir yapıya sahiptir.

Ö13: Maddi durumu iyidir. Başarı durumu orta düzeydedir. Meraklı ve sorgulayıcı bir yapıya sahiptir.

Ö14: Hareketli, araştırmacı, zeki bir öğrencidir. Derslerde başarılıdır. Sorumluluklarının bilincindedir. Sosyal etkinliklerde görev almaktan hoşlanır. Düzenli okuma alışkanlığına sahiptir.

Ö15: Maddi durumu iyi değildir. Derslere karşı ilgilidir. Sözel ifadesi ve yorumu oldukça güçlüdür. Yardımlaşmayı ve paylaşmayı seven bir öğrencidir. Başarılı bir öğrencidir.

Ö24: Derslere karşı ilgisiz olmasına karşın, resme karşı özel bir ilgisi olan yetenekli bir öğrencidir. Verilen sorumluluğu genellikle yerine getirmemektedir. Zaman zaman dersin akışını bozabilecek davranışlar sergileyebilmektedir.

Ö27: Sosyoekonomik durumu iyidir. Başarılı bir öğrencidir. Son derece aktif biri olarak derse katılımı, istenen düzeydedir. Özellikle yazılı anlatım becerisi gelişmiştir. Verilen görevi zamanında yerine getirmektedir. Arkadaşlarıyla olan ilişkileri olumludur.

Ö29: Maddi durumu orta düzeydedir. Derslerdeki başarısı yüksektir. Sınıfta Türkçe dersi ortalaması en yüksek olan öğrencidir. Yazılı ve sözlü anlatım becerisi gelişmiştir. Sorumluluklarının bilincindedir. Ödevlerini düzenli olarak yapmaktadır.

Ö30: Sosyoekonomik durumu iyidir. Sakin, duygusal, paylaşımcı bir öğrencidir. Sosyal ilişkileri, okul kurallarına uyumu olumludur. Başarı durumu orta düzeydedir.

Ö32: Maddi durumu iyidir. Çekingen bir tavrı olduğundan derslere katılımı üst düzeyde değildir. El kasları zayıf olduğu için güzel yazı yazma becerisi gelişmemiştir. Bunun yanında başarı durumu oldukça iyidir. Sorumluluk sahibi bir öğrenci olarak üstlendiği bir işi özen göstererek yapar. Düzenli olarak kitap, dergi vb. okumaktadır. Okuduğunu anlama becerisi oldukça iyidir.

Ö34: Maddi durumu iyidir. Başarılı bir öğrencidir. Konuşkan ve aktif bir öğrencidir. Sorumluluk bilinci gelişmiştir.

4.4.2. Türkçe Öğretmeni

Bu araştırmada etik kurallar gereği araştırmanın katılımcılarının istekleri, görüş ve önerileri dikkate alınmıştır. Bunun sonucunda uygulamanın yapıldığı sınıfın Türkçe öğretmenin istediği ve geçerlilik heyetinin önerisi doğrultusunda öğretmenin gerçek adının kullanılmamasının daha uygun olacağı düşüncesi kabul görmüştür. Araştırmada Türkçe öğretmeni “Özge Hanım” takma adıyla yer almaktadır. Özge Hanım, 5/B sınıfının Türkçe öğretmeni olmasının yanı sıra sınıfın rehber öğretmenidir.

Özge Hanım, evli ve 26 yaşındadır. 2011 yılında bir devlet üniversitesi bünyesindeki Eğitim Fakültesi’nin Türkçe Eğitimi Bölümü’nden mezun olmuştur. 2012 yılının Şubat ayında öğretmenlik mesleğine adım atan Özge Hanım’ın iki senelik bir mesleki kariyeri bulunmaktadır. 2013 yılında şu anda görev yaptığı okula ataması gerçekleştirilmiştir.

Özge Hanım araştırmacıya, sınıf öğretmenliği yaptığı sınıftaki bazı öğrencilerin okudukları metinlerde yer alan kelimeleri yanlış anlamda kullandıklarını, okuduklarını anlayamadıklarını, bazen aynı okuma metninin sınıfta üç-dört kez okunduğunu ifade etmiştir. Bu durumun öğrenme-öğretme sürecini sekteye uğrattığını ve normal hızda öğrenen öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve dersten sıkılmalarına neden olduğunu ileri sürmüştür. Bu, araştırmacının problem durumunu ve odak alanını belirlemesine yardımcı olmuştur. Öğrencilerin öğrenme stilleriyle uyumlu olan etkinlikler aracılığıyla sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılmasına karar verildikten sonra Özge Hanım’la bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede araştırmanın amacı, kapsamı, süreç içinde yapılması planlanan etkinlikler ve veri toplama araçlarıyla ilgili bilgiler verilmiş ve Özge Hanım’a araştırmaya katılma konusundaki düşüncesi sorulmuştur. O da araştırmaya seve seve katılabileceğini belirtmiştir.

Özge Hanım’la uygulama öncesinde yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve sürecin anahtar kavramlarıyla ilgili sınıf rehber öğretmenin farkındalık düzeyini belirlemek amacıyla bazı sorular sorulmuştur. Sorulara Özge Hanım’ın vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda şu sonuçlara varılmıştır:

Özge Hanım’ın öğrenme stilleriyle ilgili bilgisi sınırlı olup, genel olarak öğrenme stillerinin “herkesin farklı yollarla öğrenmesi” anlamına geldiğini bilmektedir.

Araştırmacı: “Öğrenme stilleri” deyince aklınıza neler geliyor? Bu size yabancı bir kavram mı?

Özge Hanım: Aslında yabancı değil ama çok da aşina olduğum bir konu değil açıkçası. Üniversiteden mezun olalı fazla olmadı. KPSS’ye hazırlanırken görmüştük eğitim derslerinde. Öğrencilerin öğrenme yolları farklıdır. Herkes aynı şekilde öğrenmez gibi. Kolb vardı mesela, onun öğrenme stili vardı...

Özge Hanım’ın kalıp sözlerle ilgili farkındalığı ise üst düzeydedir. Aşağıda bunu örneklendiren bir diyaloga yer verilmiştir:

Araştırmacı: Kalıp söz ya da kalıplaşmış dil birimleriyle ilgili neler biliyorsunuz?

Özge Hanım: Yani kalıp hâlinde kullanılan ifadeler. Herkes tarafından kullanılan sözleri kastediyorsunuz.

Araştırmacı: Evet.

Özge Hanım: Deyimler, atasözleri, ikilemeler gibi sözler kalıplaşmıştır. Bunlar herkes tarafından aynı şekilde kullanılır. Mesela geçmiş olsun, akıl akıldan üstündür gibi. Çok yaşa. Sadece hapsirana deriz. Kalıplaşmış olduklarından değişmezler.

Özge Hanım, araştırma deseni olan “eylem araştırması” ile ilgili bilgi sahibi değildir. Sadece desenin ismiyle ilgili bir çıkarımda bulunabilmektedir.

Araştırmacı: Araştırmamızın modeli “eylem araştırması”dır. Eylem araştırması hakkında bilgi sahibi misiniz?

Özge Hanım: Hayır, değilim. Yapılan bir işin araştırılması olduğunu tabi anlıyorum ama dediğim gibi daha önce hiç duymadım.

Yarı yapılandırılmış görüşme sonrası öğrenme stilleri ve eylem araştırması süreciyle ilgili materyaller Türkçe öğretmeni ile paylaşılmış ve bu konularla ilgili bir farkındalık oluşturulması amaçlanmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarından da kısaca bahsedilmiş ve öğretmene süreç boyunca günlük tutup tutamayacağı sorulmuştur. Öğretmen de uygulama süreci boyunca günlük tutmayı kabul etmiş ve bu verileri araştırmacıyla paylaşmıştır. Eylem araştırması süreci boyunca yapılan uygulamalar araştırmacının ve Türkçe öğretmenin iş birliğinde gerçekleştirilmiştir.

4.4.3. Araştırmacı

Eylem araştırmalarında araştırmacının sahip olması gereken birtakım özellikler bulunmaktadır. Aksiyon araştırmacısı, şeffaflıkla kendi uygulamalarını ve bu uygulamaların etkilerini

yansıtıcı olmalıdır (Norton, 2009, s. 55). Uygulayıcılar kendi araştırmalarının içinde olduklarından dolayı araştırmacı ön yargısı devreye girebilmektedir. Öncelikle dışarıdan bir gözlemci olmasının yanı sıra araştırmacının da bizzat içinde olan bir unsur olarak araştırmacı, bu ön yargıyı bir kenara bırakmalı ve yansızlığını korumalıdır (Costello, 2011, s. 53-54). Eylem araştırmasının bilimsel araştırmalar içinde daha hassas ve kesin olmayan sonuçlar verdiği göz önünde bulundurulursa aksiyon araştırmacısının dikkatsizlik dürtüsüne daha fazla direnç göstermesi gerekmektedir (Tomal, 2010, s. 61). Ayrıca eylem araştırmacısının uygulamadaki rolünün kapsamlı ve net bir şekilde tanımlanması gerekmektedir.

Bu araştırmayı gerçekleştiren araştırmacı, 2011 yılında Eğitim Fakültesi'nin Türkçe Eğitimi Bölümü'nden mezun olmuştur. Bir yıl süreyle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Şu anda mesleki kariyerine araştırma görevlisi olarak devam etmektedir.

Bu çalışmada araştırmacı uygulama öncesinde, alanyazın taraması yapmış, araştırma için ilgili makamlardan ve kişilerden gerekli izinleri almış (EK 2), sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin ne şekilde gerçekleştiğine yönelik gözlemlerde bulunmuştur. Uygulama sürecinde de ders planları ve öğretim materyalleri hazırlamış, veriler toplamış, bu verileri geçerlilik heyeti üyeleriyle paylaşmış ve uygulamalara ilişkin yansıtıcı eleştiriler yapmıştır. Uygulama sonrasında ise öğrencilerle ve Türkçe öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış, topladığı verileri analiz ederek raporlaştırmıştır.

4.4.4. Geçerlilik Heyeti

Eylem araştırmalarında öznel deneyim temeline dayalı bilgi söz konusu olduğundan verilerin ve bulguların sürecin her aşamasında eleştirilmek üzere ilgililere sunulması gerekmektedir. Aksi takdirde araştırmacının iddiaları araştırmacının kendi düşüncesi olmaktan öteye gidememektedir. Araştırma sürecinde verilere ve düşüncelere dönüt verebilecek ve eleştiri yapabilecek kişilere ihtiyaç vardır. Geçerlik heyeti bu ihtiyacı karşılayabilmektedir. Araştırmanın şartlarına bağlı olarak heyette yer alacak kişiler 3-10 arasında değişebilmektedir. Heyet üyeleri araştırmanın önemli aşamalarında -özellikle de rapor yazma aşamasında-

toplanılan verileri mercek altına alarak bu verilerin tutarlı ve inanılır olup olmadıkları noktasında görüş bildirmektedirler (McNiff ve Whitehead, 2006, s. 85).

Verilerle ilgili olarak heyet üyelerinin yaptığı yapıcı eleştiriler, araştırmada daha güvenilir sonuçlar ortaya konulmasını sağlamaktadır. Bunun yanında eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygun olarak eylem planlarının gözden geçirilmesine de katkı sağlamaktadır. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılmasını amaçlayan bu araştırmanın geçerlilik heyetinde, araştırmacı dışında iki alan uzmanı bulunmaktadır. Heyet üyelerinden biri öğrenme stilleriyle, diğeri ise Türkçe öğretiminin çeşitli alanlarıyla ilgili çalışmalar yapmış öğretim elemanlarıdır. Araştırmada, geçerlik heyeti üyelerinin isteği ve araştırma etiği gereği gerçek adlara yer verilmemiş, üyeler Ü1 ve Ü2 olarak kodlanmıştır.

Araştırma sürecinde dokuz geçerlilik heyeti toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıların ikisine uygulama yapılan sınıfın Türkçe öğretmeni de katılmıştır. Uygulama öncesinde yapılan toplantılarda, araştırmacının hazırlamış olduğu materyallerin değerlendirilmesi ve ders planının yapılması başta olmak üzere bir dizi konuda heyet üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uygulama sonrasında ise, video kayıtlarının izlenerek dersin, heyet üyelerinin bakış açısından değerlendirilmesi amacıyla toplantılar gerçekleştirilmiştir. Yapılan toplantılarda ileri sürülen görüşler ve alınan kararlar “Geçerlilik Heyeti Toplantı Tutanağı” (EK 3) ile kayıt altına alınmıştır.

4.5. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın başlıca veri kaynakları, araştırma problemleri doğrultusunda uygulama yapılan okuldaki Türkçe öğretmeni ve öğrencilerdir. Kelime bilgisi testi (ön test-son test), kalıp sözler başarı testi, Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği, video kaydı, ses kaydı, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı günlüğü (yansıtıcı günlük), öğretmen günlüğü, öğrencilerin yazı çalışmaları diğer veri toplama araçlarıdır. Kelime bilgisi testi ve kalıp söz başarı testi ile öğrenme stillerine dayalı öğretimin öğrencilerin sözcük ve kalıp sözleri öğrenmelerine katkı sağlayıp sağlamadığı belirlenmiştir. Ayrıca kelime bilgisi testi ile öğrencilerin dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alan sözcük ve sözcük gruplarını bilme düzeyleri tespit edilmiştir. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ile öğrencilerin baskın öğrenme

stillerine yönelik veriler elde edilmiştir. Sınıf ortamındaki fiziksel ve sosyal durumun, araştırmacının sözcük öğretim tekniklerini kullanma sürecinde karşılaştığı durumların ve sınırlılıkların belirlenebilmesi amacıyla birincil veri kaynağı olarak video kayıt cihazından yararlanılmıştır. Bu kayıtlar, süreç içinde analiz edilerek, düzeltilmesi ve iyileştirilmesi gereken uygulamalar belirlenmiştir. Araştırmacı ve öğretmen günlükleri, süreç içinde karşılaşılan durumların, öğrencilerin öğrenme durumlarının ve tekniklere ilişkin düşüncelerinin belirlenerek ihtiyaç hâlinde eylem planında değişikliğe gitmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın soruları ile ilgili veri toplama araçları Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. Araştırma Sorularına İlişkin Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı 1	Veri Toplama Aracı 2	Veri Toplama Aracı 3	Veri Toplama Aracı 4	Veri Toplama Aracı 5	Veri Toplama Aracı 6
Öğrencilerin baskın öğrenme stilleri nedir?	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği					
Öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanabilirliği ne düzeydedir?			Video kaydı	Fotoğraf	Araştırmacı günlüğü (Yansıtıcı günlük)	Sınıf öğretmenliği günlüğü
Öğrenme stillerine dayalı öğretim, öğrencilerin sözcük ve kalıp sözleri öğrenmelerine katkı	Kelime Bilgisi Testi (Ön test-son test)	Kalıp Söz Başarı Testi (Ön test-son test)				Öğrencilerin yazı çalışmaları

sağlamakta
mıdır?

Öğrencilerin, Kelime
dördüncü sınıf Bilgisi
ders Testi
kitaplarında yer
alan sözcük ve
sözcük
gruplarını bilme
düzeyleri nedir?

Öğrencilerin ve Türkçe öğretmeninin, öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimi hakkındaki düşünceleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Yansıtıcı günlük	Sınıf öğretmenliği günlüğü
---	---	---------------------	----------------------------------

4.6. Ölçüm Güvenilirliği ve Ölçüm Yorumlarının Geçerliliği

Güvenilirlik, bir ölçümün tutarlılığını ve kararlılığını belirtir. “Ölçüm tekrarlırsa, yine aynı sonuçlar elde edilir mi?” sorusuna yanıt arar (Robson, 2002, s. 93).

Bu araştırmada araştırmacı tarafından, öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirleyebilmek amacıyla Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri temelinde hazırlanan Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’ne ilişkin Cronbach-Alpha iç tutarlılık değeri ,663, KMO değeri ise 0,928’dir. Öğrencilerin test değerlendirmeleri, bir araştırmacı ve alan uzmanınca değerlendirilmiş ve ölçüm güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Geçerlilik, araştırmadaki verilerin gerçekten iddiaya konu olan olguları yansıtıp yansıtmadığıyla ilgilidir (Sagor, 2004, s. 93). Aksiyon araştırması süreci boyunca sorulan önemli bir soru vardır: “Bulduğum sonuçların mantıklı yargılar ve sonuçlar olduğundan nasıl

emin olabilirim?” Bu soru araştırmacının yaptığı araştırmanın sağlam olup olmadığına dair bir kanaat oluşturabilmesi adına oldukça önemlidir. Nitel bir araştırma yaparken sosyal durumların gözlemlenmesinde ve yorumlanmasında bağlamsal ayrıntılara dikkat etmek de geçerliliği ve güvenilirliği artıran bir unsurdur (Sanger, 1996, s. 45). Sosyal bir olay ya da eylem gözlemlenirken sadece orada olan insanların anlık davranışları göz önünde bulundurulmaz aynı zamanda eylemi anlamlı hâle getiren bağlama ve deneyimlere de dikkat edilir (Mills, Durepos ve Wiebe, 2009, s. 942).

Araştırma ortamında uzun süreli bulunma, sürekli gözlem yapma, çeşitleme (kaynak, yöntem, araştırmacı ve kuram), meslektaşlarla bilgi alışverişi yapma, her duruma uyum sağlayan bir teori oluşturabilmek için geriye dönük olarak varsayımları gözden geçirme ve verilerin doğruluğunu katılımcılara teyit ettirme de araştırmanın güvenilirliğini artırır. Verilerin doğruluğunun katılımcılar tarafından teyit edilmesi; araştırılan duruma ilişkin hataları düzeltmek, araştırmacı tarafından yapılan analizin yeterliliğini kontrol etmek, kayıtlarda yer alan bilgilerle ilgili katılımcılardan dönüt almak amacıyla yapılan bir uygulamadır (Lincoln ve Guba'dan aktaran Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 136).

Araştırmalarda farklı veri toplama araçlarını kullanmak geçerlilik ve güvenilirliği artıran bir unsurdur. Veri çeşitlemesi adı verilen bu uygulama araştırmacıya toplanan verileri karşılaştırma ve bu verilerin sağlamasını yapma olanağı sunmaktadır. Böylelikle benzer olayın farklı algıları birleştirilerek çok daha sağlam veriler elde edilebilmekte ve ortaya çıkan resim daha bütüncül olarak görülebilmektedir (Vidovich, 2003, s. 78). Veri çeşitlemesi araştırmacıya çok daha dengeli bir bakış açısı kazandırmakla kalmaz aynı zamanda birbirini destekleyen veya birbiriyle çelişen verileri araştırmacının görmesini sağlar (Burns, 2009, s. 97). Çeşitleme, verilerin aktarılabilmesini sağlarken aynı zamanda araştırma bulgularının inanılabilirliğini da artırmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Farklı çeşitleme türleri bulunmaktadır. Bunlar:

- *Zaman çeşitlemesi:* Verilerin farklı zamanlarda toplanması
- *Yer çeşitlemesi:* Verilerin farklı alt gruplara ait kişilerden toplanması
- *Araştırmacı çeşitlemesi:* Verilerin birden çok araştırmacı tarafından toplanması
- *Kuramsal çeşitleme:* Tek bir bakış açısından yararlanma yerine verilerin birden çok kuramsal perspektife göre analiz edilmesi (Denzin' den aktaran Burns, 2009, s. 96- 97).

Burns (2009, s. 130-131) ölçüm yorumlarının geçerli olup olmadığının anlaşılabilmesi için şu soruların sorulması ve irdelenmesi gerektiğini ileri sürmektedir:

- Araştırmada odaklanılan durum doğru mu?
- Kullanılan etkinlik veya strateji eğitsel olarak gerçek anlamda değişikliğe neden oldu mu? Öğrenciler bundan yararlanabildi mi?
- Araştırma sorularını gözden geçirmeye ve geri dönmeye gerek var mı? Yeni sorulara gereksinim duyuluyor mu?
- Mümkün olduğunca büyük resim görülebildi mi yoksa tek bir bilgi kaynağına dayalı olarak ön yargıyla mı bir sonuç elde edildi?
- Araştırma süresince objektif olundu mu? Veriler istenildiği gibi mi yoksa tüm gerçekliğiyle olduğu gibi mi görüldü?
- Verilerin analizinde sürece ışık tutabilecek kişilerle iş birliği yapılabildi mi ya da birilerine danışıldı mı?
- Verilerin incelenmesi için yeterli zaman ayrıldı mı? Yoksa verilerin daha derin anlamları göz ardı edilerek sonuçlara ulaşma noktasında aceleci mi davranıldı?
- Sonuçlara çok küçük kanıtlardan yola çıkılarak mı varıldı? İleri sürülen iddiaları destekleyecek yeterli veriye ulaşıldı mı?
- Verilerin geri kalanıyla uyuşmayan durumların araştırıldığı söylenilebilir mi?
- Yapılan değişikliğin sonuçları hakkında çok mu fazla iddialı olundu? Sonuçların uygulama yapılan sınıfın ötesinde geçerli olduğu öne sürülüyor mu?

Bu araştırmada da verilerin geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için şu uygulamalar yapılmıştır:

- Veriler farklı zamanlarda farklı özelliklere sahip olan öğrencilerden, uygulayıcı ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.
- Toplanan veriler genel olarak kelime öğrenimi çerçevesinde analiz edilmiş, bunun yanında araştırmaya katkı sağlayan başta Türkçe öğretmeni ve geçerlilik heyetinin öne

sürdüğü düşünceler olmak üzere gözlemlere ve kuramsal alt yapıya dikkat edilerek çeşitleme oluşturulmaya çalışılmıştır.

- Nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlemesine gidilmiştir. Bir veri toplama aracıyla elde edilen veriler, başka bir veri toplama aracıyla desteklenmiştir.
- Kelime bilgisi testleri, kalıp sözler başarı testi, görüşme formunun oluşturulması gibi konularda uzman görüşüne başvurulmuştur.
- Geçerlilik heyeti araştırma sürecinin merkezine konumlandırılmış, yapılan uygulamalar konusunda heyet üyeleri bilgilendirilmiş ve sürecin şeffaf bir şekilde ilerlemesi sağlanmıştır.
- Uygulama sürecinde ortaya çıkan durumlar araştırma soruları bağlamında ele alınmış, veriler ve bulgularla araştırma sorularının yetersiz kaldığı durumlarda yeni sorular oluşturularak süreç devam ettirilmiştir.
- Tek bir bilgi kaynağından elde edilen veriler doğrultusunda genelleme yapılmamış, ihtiyaç duyulduğu zamanlarda geriye dönük olarak varsayımlar gözden geçirilmiştir.
- Araştırma sürecinde objektif olunmuş, ön yargılı hareket edilmemiştir.
- Verilerin incelenmesi için yeterli zaman ayrılmıştır. Verilerde maddi hata oluşmaması için titizlik gösterilmiştir.
- Eylem araştırmasının doğası gereği araştırmacı, Türkçe öğretmeni ve geçerlilik heyeti arasında iş birliğine dayalı bir ortam oluşturulmuştur.

4.7. Verilerin Toplanması

Esnek ve dinamik bir araştırma modeli olan eylem araştırması modeli sistematik ve dikkatli bir veri toplama sürecini gerektirir. Eylem araştırması, bir yapılandırılmış yansıtma şekli olarak mesleki uygulamaların bazı yönleriyle ilgili veri toplamayı ve analiz yapmayı içeren sorun odaklı bir araştırma sürecidir (Wallace, 2006, s. 15-16). Eylem araştırmalarında uygulamanın gerçekliğini ve başkaları üzerindeki olası etkilerini göstermek için veri toplanması gerekir (McNiff ve Whitehead, 2000, s. 203). Sınıfta gerçekleştirilen eylem araştırmaları genellikle bir öğretmenin tek başına ya da bir akademisyenle iş birliği içinde yaptığı, uygulamaların nasıl geliştirilebileceği hakkında yargıda bulunmak amacıyla nitel ağırlıklı verilerin toplandığı yorumlayıcı bir araştırma modelidir (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014, s. 11).

Eylem araştırması sürecinde genel plan oluşturulduktan sonraki adım verilerin toplanması aşamasıdır. Bu süreçte veriler şu şekillerde toplanabilmektedir:

- Öznel izlenimlerin yer aldığı ayrıntılı bir günlük tutulması
- Bir durum ya da olayla ilgili olan belgelerin toplanması
- Yapılan toplantılarla ilgili gözlem notları, sıklık çizelgeleri ve kullanılmak üzere önceden hazırlanmış kontrol listeleri
- Anketler
- Araştırmanın bilinmedik yönleriyle ilgili olan nüansların ayrıntılı bir şekilde açıklığa kavuşturulması amacıyla meslektaşlarla ya da ilgili kişilerle yapılan görüşmeler
- Deşifre edilebilen, tekrar tekrar dinlenip izlenebilen ve nesnel kayıtlar tutmaya olanak sağlayan ses ve video kayıtları
- Görüşme ve toplantılarla ilgili yazılı açıklamalar (Zuber-Skerritt, 1996, s. 11).

Teknik olarak eylem araştırması nitel araştırma metodolojisi içerisinde değerlendirilebileceği ve uygulanabileceği gibi nicel araştırma içerisinde de görülebilir. Yani veri toplamada kullanılan metot ve teknikleri kullanma açısından değerlendirildiğinde, her iki metodolojiden de beslendiğini söylemek mümkündür (Ekiz, 2003, s. 141). Eylem araştırmalarında nicel veya nitel veri toplama yöntemleri kullanılabilir. Ancak nitel araştırmaların “esnek yapısı ve genellenme amacının ön planda olmaması” gibi özellikleri eylem araştırmasında nitel veri toplama yöntemlerinin görece daha fazla kullanılması sonucunu doğurmuştur. Ayrıca nitel araştırmalarda üzerinde önemle durulan “araştırmacının katılımcı rolü” eylem araştırmalarının mantığına ve işleyişine de son derece uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 78). Aksiyon araştırmasında ön bilgilerin sağlanması ve izlenmesinde veri toplamak için kullanılabilecek birtakım metot ve teknikler bulunmaktadır. Veri toplama açısından diğer araştırmalarda kullanılanlardan çok farklı olmayan bu araçlar arasında günlük tutma, profiller, gözlem ve görüşme sayılabilir (Ekiz, 2003, s. 164). Burns (2009, s. 56-57), eylem araştırmalarında veri toplama çalışmalarının ne yönde olacağını belirleyen iki temel soru bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar; “*Görmem gereken şey nedir?*” ve “*Bilmem gereken şey nedir?*” sorularıdır. İlk sorunun yanıtlanmasında gözleme dayalı, ikinci sorunun yanıtlanmasında ise

gözlem dışı araçlar kullanılır. Tablo 6’da aksiyon araştırmasında kullanılabilecek veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Aksiyon Araştırmasında Kullanılan Veri Toplama Araçları

<i>Gözlem: Görmem gereken şey nedir?</i>	<i>Gözlem dışı: Bilmem gereken şey nedir?</i>
Örnekler: • Öğretmen ya da meslektaş tarafından, sınıftaki bir eylemin belli bir yönüne ilişkin olarak yapılan gözlem • Öğrenme sürecinde öğretmen tarafından tutulan kısa notlar veya kayıtlı yorumlar • Sınıf içi etkileşimleri kaydeden ses veya video kayıtları • Öğretmen- öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki sınıf içi etkileşimin deşifresi • Sınıf içi etkileşimi gösteren harita, taslak veya sosyogramlar • Fiziksel durumu gösteren fotoğraflar	Örnekler: • Görüşmeler • Sınıf içi tartışmalar/ odak grup toplantıları • Anketler ve araştırmalar • Öğrenenler veya öğretmen tarafından tutulan günlük ve dergiler • Sınıfa ilişkin belgeler, öğretmen yapımı materyaller, ders kitapları, öğrencilere ait yazı örnekleri, değerlendirme dosyaları, portfolyolar, öz değerlendirmeler

Kaynak: Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. London: Routledge.

4.7.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veriler; kelime bilgisi testi, kalıp sözler başarı testi ve Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ile toplanmıştır.

4.7.1.1. Kelime Bilgisi Testi

Çalışma kapsamında Bilim Kültür Yayınları’na ait Türkçe ders kitabı incelenerek sözcük ve sözcük grupları belirlenmiştir. Bu sözcük ve sözcük gruplarının yer aldığı, her biri elli sorudan oluşan yedi test oluşturulmuş ve uygulanmıştır (EK 4). Testlerde yer alan her bir soru kökünde sözlük anlamı verilmiş ve bu sözlük anlamının hangi kelimeye ait olduğu sorulmuştur. Çoktan seçmeli formatında hazırlanan bu testlerin soru köklerinde yer alan ifadeler Türk Dil Kurumunun yayımladığı Türkçe Sözlük’ten alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda sınıf düzeyiyle uyumluluk göstermeyen bazı ifadeler düzeltilmiştir. Çeldiricilerin oluşturulmasında da üç dil uzmanının görüşü alınmıştır (EK 5). Gerçekleştirilen kelime bilgisi testlerinin üç temel amacı bulunmaktadır:

- * Öğrencilerin dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alan kelime ve kelime gruplarını bilme düzeyini belirlemek yoluyla öğrencilerin mevcut kelime bilgi düzeyini tespit etmek,
- * Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan kelime öğretim teknik ve etkinliklerinin kelimeleri hatırlamaya ve kalıcı öğrenmeye olan etkisini tartışmak,
- * Öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilmediği kelime ve kelime gruplarını belirleyerek, bu kelimelerin bir kısmının öğrenme stillerine dayalı olarak öğretimini yapmak.

5/B sınıfında öğrenim gören üç öğrenci bir önceki sınıf düzeyinde farklı bir yayınevine ait kitabı ders materyali olarak kullandıklarından dolayı bu öğrencilere bu yayınevine ait kitapta yer alan kelimelerden oluşan testler uygulanmıştır.

Kelime bilgisi testinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve IBM SPSS Statistics 20.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Hangi kelimenin kaç öğrenci tarafından bilindiği, hangi öğrencinin kaç kelime bildiği gibi sorular istatistiki olarak kayıt altına alınmış ve tablollaştırılmıştır.

4.7.1.2. Kalıp Sözler Başarı Testi

Öğrencilerin kalıplaşmış sözlerle ilgili bilgi düzeyini belirlemek ve öğretimi yapılacak kalıp sözleri tespit etmek amacıyla “kalıp sözler başarı testi” geliştirilmiştir (EK 6). Bu testler üç oturumda gerçekleştirilmiş olup, her bir testte 30 kalıp söz yer almıştır. Testte yer alan tüm kalıp sözler Gökdayı’ya (2011) ait “Türkçede Kalıp Sözler” adlı kitaptan alınmıştır. Bu sözlerin belirlenmesinde kullanım sıklığı, öğrenci seviyesine uygunluk ve işlevsellik gibi unsurlar göz önünde bulundurulmuştur. Kalıp söz testi öğrencilerin kalıp sözleri en az tanıma düzeyinde bilip bilmediğini ölçecek tarzda oluşturulmuştur. Yapılan testlerin sonucunda öğretimi yapılmak üzere otuz üç kalıp söz belirlenmiştir. Testin hazırlanması, uygulanma biçimi gibi unsurlarla ilgili olarak alan uzmanı görüşü alınmıştır.

4.7.1.3. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği

MÖS, 9-11 yaş öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenebilmesi amacıyla oluşturulmuştur. Şimşek (2007) tarafından “Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Envanteri” esas alınarak geçerlilik ve

güvenilirlik çalışması yapılan bu ölçek; çevresel, duygusal, sosyolojik ve fizyolojik olmak üzere dört temel boyuttan ve bu temel boyutlara dayalı alt boyutlardan oluşmaktadır. Şimşek (2007) yapmış olduğu hesaplamalarda ölçeğin geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini istatistiki verilerle ortaya koymuştur. Ölçekte 94 madde yer almakta ve bu maddelere katılımcı “evet” ya da “hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıt vermektedir. Her bir alt boyutta bulunan madde sayısının yarısı bir tercihi belirtirken, alt boyuttaki maddelerin diğer yarısı bu tercihin tersi durumu içeren ifadelerden oluşmaktadır (Şimşek, 2007, s. 114-115).

Yapılan bu çalışmada MÖS’ün öğrencilerin algısal öğrenme tercihlerini irdeleyen görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç faktörden oluşan toplam 27 maddelik bölümü kullanılmıştır. MÖS’ün görsel, işitsel ve dokunsal alt boyutlarına ilişkin Cronbach-Alpha iç tutarlılık değerleri görsel alt boyut için ,75, işitsel alt boyut için ,61 ve dokunsal alt boyut için ,73 olarak belirtilmiştir. Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin güvenilirlik düzeyini belirlemek amacıyla yapılan test-tekrar test uygulamasının sonucunda ölçeğin kararlılığının da kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tüm bu veriler Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin beşinci sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme tercihlerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

Ölçek, 5/B sınıfında öğrenim göre 34 öğrenciye uygulanmış ve öğrencilerin algısal öğrenme tercihleri belirlenmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen veriler sınıf ortamında yapılan gözlem sonuçları ile de desteklenmiştir.

4.7.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veriler; gözlem, yarı yapılandırılmış görüşme, öğrenci çalışma örnekleri, video kayıt cihazı, araştırmacı ve öğretmen günlükleri kullanılarak toplanmıştır.

4.7.2.1. Gözlem

Araştırmalarda gözlem, sistematik bir şekilde planlanır ve yürütülür. Günlük yaşamdaki gibi doğal bir şekilde ve rastgele yapılan bir eylem değildir. Gözlenen durum ya da olay, bireysel hafızada saklanmak yerine sistematik olarak kaydedilir, dikkatlice yorumlanarak analiz edilir ve sonrasında yine sistematik ve planlı bir prosedür takip edilir (Foster, 2006, s. 58).

Gözlem en önemli veri toplama araçlarından biridir. Gözlem o anda meydana gelen bir durumun biri tarafından izlenmesini ve kayda alınmasını gerektirir. Veri toplama aracı araştırmacının kendisidir. Birey, duyu organları aracılığıyla bilinçli olarak verileri toplar. Çeşitli şekillerde kayıt tutma yoluyla toplanan bu veriler olaydan sonra dikkatli bir şekilde incelenmek ve analiz edilmek amacıyla saklanır (Jones ve Somekh, 2004, s. 138). Eylem araştırmasında araştırmacı sadece dersleri gözlemleyen değil aynı zamanda eylemi yapan kişidir. Bu yönüyle, gerektiğinde araştırmacının müdahalesini de içeren bir model olduğundan gözlemin titizlikle yapılması kolay olmayabilmektedir (Wragg, 1999, s. 118).

“Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemi olan gözlem, araştırmacının veriye ilk elden ulaşmasını sağladığı gibi, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin bir anlayış geliştirmesine de yardımcı olur.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 169-170). Eylem araştırmasında iki tür sınıf gözlemi söz konusudur. Birincisi büyük ölçüde rasyonel-tepkisel bir yaklaşımdır. Buna göre araştırmacı sınıfta ne olduğunu gözlemler, iyileştirme ihtiyacı hissedilen özel bir soruna odaklanır ve o duruma tepki vermek veya sorunu düzeltmek için bir program belirler. İkincisi ise sezgisel-önleyici bir yaklaşımdır. Sorunu belirleyen araştırmacı ne yapması gerektiğini bilir ve bir müdahale programını uygulamaya koyar. Bu müdahale programının işlerliğini kontrol etmek için de sınıfta gözlem yapar (Wragg, 1999, s. 118). Bir başka deyişle rasyonel-tepkisel yaklaşımda önce gözlem, sonra uygulama; sezgisel-önleyici yaklaşımda ise önce uygulama sonrasında ise gözlem yapma söz konusudur. Bu araştırmada süreç öncesinde rasyonel-tepkisel, süreçte de sezgisel-önleyici yaklaşımdan yararlanılmıştır.

Gözlem, katılımcıların rutin uygulamalarıyla ilgiliyse gözlemcinin bunu fark ettirmeden yapması gerekmektedir. Çünkü gözlem yapıldığının bilinmesi katılımcıların normalden daha farklı davranışlar göstermesine yol açabilmektedir. Ayrıca gözlem zamanının da önceden oluşturulan planın bir parçası olarak iyi ayarlanması gerekmektedir. Katılımcı uygun zamanda gözlemlenmediğinde elde edilen veriler kullanışsız ve yararsız olabilmektedir (Phillips ve Stawarski, 2008, s. 29).

Bu çalışmada sözcük ve kalıp söz öğretiminin gerçekleştirileceği araştırma ortamında öğrencilerin ne gibi durumlarla karşı karşıya kaldıkları, öğrenme-öğretme sürecinde nelere ihtiyaç duydukları, öğretimin nasıl yapıldığı ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin ne düzeyde

olduğu, uygulama süreci boyunca gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu gibi sorulara yanıt arandığı için gözlem çalışması yapılmıştır.

4.7.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Görüşme, “insanların neyi neden düşündüklerini; duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır” (Ekiz, 2003, s. 61). Görüşmenin doğasında veri toplayanlar ve katılımcılar arasında bir etkileşim vardır. Görüşmenin amacı, ne araştırma sorularına cevap almak ne hipotezleri test etmek ne de değerlendirme yapmaktır. Görüşmenin temelinde diğer insanların yaşadığı deneyimle ilgilenme ve bu deneyimin anlaşılması çabası vardır (Seidman, 2006, s. 9).

Olayla ilgili deneyim yaşayan bireylerin bu deneyimlerinin anlaşılması yoluyla önemli sosyal konularla ilgili bir iç görü kazanma noktasında önemli bir tekniktir (Seidman, 2006, s. 14).

Araştırma kapsamında, uygulama okulundaki 5. sınıf Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde yapılan görüşmede; öğrencilerin derse katılımları, öğrenme-öğretme sürecindeki etkileşim, kullanılan öğretim yöntemleri, öğretmenin öğrenme stillerine ilişkin farkındalığı gibi konularda bilgi alınmıştır. Uygulama sonrasında da öğretmenin ve 12 odak öğrencinin sözcük ve kalıp söz öğretim sürecine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirleyebilmek amacıyla bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

4.7.2.3. Öğrenci Çalışma Örnekleri

Öğrenci çalışma örnekleri nitel veriler içindeki en zengin veri kaynaklarından biridir. Öğrencilerin yaptığı herhangi bir ödev ya da etkinlik aksiyon araştırmalarında potansiyel bir veri kaynağı olabilmektedir. Öğretimin etkinliği ve öğrencilerin öğrenme durumlarıyla ilgili yansıtıcı bilgiler içeren bu kaynaklar öğrenme ve öğretmenin doğal bir parçasıdır (Curtis, Webb-Dempsey ve Shambaugh, 2010, s. 30). Bu çalışmada da öğrencilerin sözcük ve kalıp sözleri kullanırken ne gibi yanlışlıklar yaptıklarını, ne tür kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirleyebilmek ve bunları giderebilmek amacıyla her uygulamadan sonra yazı çalışmaları yaptırılmıştır (EK 7). Bu yazı çalışmalarında belirlenen durumlar geçerlilik heyeti üyeleriyle paylaşılmış ve neler yapılabileceği konusunda görüş alışverişinde bulunulmuştur.

4.7.2.4. Video kaydı

Video kamera, durumların gerçekliğini göstermede kullanılabilecek en güçlü veri toplama aracıdır. Kamera kaydı aracılığıyla uygulamada ne gibi durumların yaşandığını, hangi iletişimsel ayrıntıların oluştuğunu göstermek mümkündür (McNiff ve Whitehead, 2002, s. 96). Video kaydı özellikle de son yıllarda personel yetiştirme, değerlendirme, öğrenme ve öğretmede yaygın olarak kullanılmaktadır (Sanger, 1996, s. 79).

Video kaydı, eylem araştırmalarında da çok sık kullanılan bir veri toplama aracıdır. Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin uygulanabilirlik durumunu ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada da video kaydından yararlanılmıştır. Öğrenme-öğretme sürecinin tamamı video kayıt cihazına kaydedilmiştir. Ayrıca, uygulama öncesinde yapılan gözlemler de video kaydıyla desteklenmiştir. Video kayıtları Sony marka dijital kamera ile gerçekleştirilmiş, kaydın yazılı dökümü araştırmacı tarafından yapılmıştır. Video kamera ile elde edilen bu kayıtlar geçerlilik heyetiyle paylaşılmış, kayıtlardan eylem planlarının gözden geçirilmesinde ve ders planlarının hazırlanmasında birincil veri kaynağı olarak yararlanılmıştır.

4.7.2.5. Araştırmacı ve Öğretmen Günlükleri

Eylem araştırmalarında günlük tutmak oldukça yaygındır. Bir araştırmacının bulunduğu ortamdaki durum ve olayları kaydetmesine; izlenimlerini, inançlarını, öğretim felsefesini, kişisel geçmişini, uygulamalarıyla ilgili düşüncelerini ve anlayışını yansıtmasına yarayan klasik bir veri toplama aracıdır (Burns, 2009, s. 89). Bu doğrultuda, hem araştırmacı hem de sınıf rehber öğretmeni tarafından uygulama süreci boyunca günlükler tutulmuş ve bu günlüklere süreçte yaşanan durum ve olaylar yansıtılmıştır.

4.8. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu bölümde araştırmaya soruları doğrultusunda elde edilen nitel ve nicel verilerin çözümlemesi ve yorumlanması iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

4.8.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

“Öğrenme stillerine dayalı öğretim, öğrencilerin sözcük ve kalıp sözleri öğrenmelerine katkı sağlamakta mıdır?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan ön test ve son test uygulamasından elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 20.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bu veriler üzerinde parametrik ve parametrik olmayan istatistik teknikleri uygulanmıştır.

Öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgisinin, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan sözcük ve kalıp söz öğretimi öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır.

Ön test ve son test ortalama puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmama durumunu incelemek üzere İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney U-Testi ve İlişkisiz Örneklemeler İçin T-Testi, öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmama durumunu belirlemek amacıyla da İlişkisiz Örneklemeler İçin Kruskal Wallis H-Testi ve Tek Faktörlü ANOVA analizi yapılmıştır.

“Öğrencilerin, dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alan sözcük ve sözcük gruplarını bilme düzeyleri nedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan kelime bilgisi testlerinden elde edilen veriler üzerinde frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

“Öğrencilerin kalıp söz bilgi düzeyleri nedir?” sorusu çerçevesinde yapılan kalıp söz başarı testlerinden elde edilen veriler üzerinde de frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

4.8.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

“Öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanabilirliği ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla elde edilen video kaydı verileri yazılı forma dönüştürülmüş, geçerlilik heyeti üyeleriyle bu yazılı formlar paylaşılmıştır. Bu yazılı form üzerinde betimsel analizler yapılmıştır.

Öğrencilerin sözcük ve kalıp sözleri yazılı anlatımlarında kullanma durumlarını belirleyebilmek için de doküman incelemesi tekniği kullanılmış, verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

“Öğrencilerin kendi öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde bilgisayar destekli nitel veri analiz programı olan QSR NVivo 8 programı kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında elde edilen nitel veriler “içerik analizi” modeli çerçevesinde çözümlenmiştir.

İçerik analizi, nitel verilerin açıklanabileceği kavramları, temaları ve ilişkileri belirtme sürecidir. Bu süreçte veriler incelenerek, araştırma sorusuna ilişkin kavram ve temalar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Lichtman (2010) içerik analizi işlem basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:

- İlk kodlamanın yapılması,
- İlk kodlamaların gözden geçirilmesi,
- Temel düşüncelerin ve ilk kategorilerin elde edilmesi,
- Elde edilen kategorilerin düzenlenmesi,
- Kategori ve alt kategorilerin yeniden gözden geçirilmesi,
- Kategorilerin temalara yerleştirilmesi

Veriler kodlanarak serbest kod listelerine yerleştirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu işlemlerin ardından ortaya çıkan bazı kavramlar, aralarındaki ilişkiyi yansıtacak biçimde modellenmiştir. Yorumlama aşamasında görüşlere ilişkin frekanslar dikkate alınmıştır.

Bu araştırmanın kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, öncelikle görüşme formunda yer alan sorularla ilgili olarak alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Sonrasında görüşüne başvurulmuş uzmanların görüşleri doğrultusunda görüşme formu üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde kapsam geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin belirlenebilmesi amacıyla alan uzmanlarından, öğrenci görüşlerinin yeniden ve hiçbir görüş boşta kalmayacak şekilde daha önceden belirlenen kategorilere/temalara yerleştirmeleri istenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği şu formül kullanılmıştır:

$$Uzlaşma\ Yüzdesi\ (P) = \frac{Görüş\ Birliği\ (Na)}{Görüş\ Birliği\ (Na) + Görüş\ Ayrılığı\ (Nd)} \times 100$$

Nitel araştırma deseninde hazırlanan araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki benzerliğin %90 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilirliği için yeterlidir (Saban, 2004). Güvenilirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulmuş uzmanlar 8 katılımcı görüşünü araştırmacılarından farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Bu hesaplama sonucunda $P = 140 / (140 + 8) \times 100 = \%94,59$ olarak hesaplanmıştır.

V. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nitel ve nicel veriler, araştırma soruları kapsamında ele alınmış, bulgulara ve bu bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde “Öğrencilerin baskın öğrenme stilleri nelerdir?”, “Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki ortalama puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” “Öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanları cinsiyete ve öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”, Öğrencilerin dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alan sözcük ve sözcük gruplarına yönelik bilgi düzeyleri nelerdir?” ve “Öğrencilerin kalıp söz bilgi düzeyleri nelerdir?” sorularına yanıt bulabilmek amacıyla toplanan veriler üzerinde istatistiki analizler yapılmış ve bazı bulgulara ulaşılmıştır.

5.1.1. Öğrencilerin Baskın Öğrenme Stillerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada, öğrenme stillerine dayalı olarak düzenlenen sözcük ve kalıp söz öğretiminin uygulanabilirliğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ilk basamağında, baskın öğrenme stillerinin belirlenebilmesi amacıyla öğrencilere Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin baskın öğrenme stillerini belirleyebilmek amacıyla uygulanan Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği’nin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7. Öğrencilerin Baskın Öğrenme Stilleri

Cinsiyet				Öğrenme Stili					
Kız		Erkek		Görsel		İşitsel		Dokunsal	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
16	47,1	18	52,9	12	35,3	5	14,7	17	50

Tablo 7 incelendiğinde; uygulamanın yapıldığı sınıfta kız ve erkek öğrencilerin sayısal açıdan dengeli bir dağılım gösterdikleri, sınıftaki öğrencilerin yarısının dokunsal öğrenme stiline sahip olduğu, bu öğrencileri sırasıyla görsel ve işitsel öğrencilerin izlediği görülmektedir. Bunun yanında, araştırmanın amacıyla doğrudan ilgisi olmadığından, öğrencilerin görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme tercihleri ile ilgili alt boyutun, cinsiyete göre manidar bir şekilde farklılaşmadığına ilişkin yorumlamaya gidilmemiştir.

5.1.2. Öğrenme Stillerine Göre Düzenlenmiş Öğretimin Öğrencilerin Sözcük ve Kalıp Sözleri Öğrenmelerine Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “*Öğrenme stillerine dayalı öğretim, öğrencilerin sözcük ve kalıp sözleri öğrenmelerine katkı sağlamakta mıdır?*” sorusuna yanıt bulmak amacıyla ön test-son test uygulanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin 33’ü kalıp söz, 19’u kelime ve kelime grubu olmak üzere 52 kelimeye ilişkin bilgi düzeyini belirlemek amacıyla testler uygulanmıştır. Ön testten sonraki 6 hafta boyunca bu sözcük ve kalıp sözlerin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Öğretim tamamlandıktan bir ay sonra ise öğrencilerin öğretimi yapılan sözcük ve kalıp sözleri öğrenme düzeylerini belirlemek ve söz konusu etkinliklerin öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine olan katkısını tespit edebilmek amacıyla son test uygulanmıştır.

Çalışma grubunda 34 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 12’si görsel, 5’i işitsel ve 17’si dokunsal öğrenme stiline sahiptir. Gruplarda yer alan öğrenci sayılarının istatistiksel olarak az olması nedeniyle, yapılmış olan testlerden elde edilen veriler üzerinde hangi istatistik tekniğinin uygulanacağı konusunda ilgili alanyazın gözden geçirilmiş ve araştırmacıların konuyla ilgili olarak ileri sürdükleri çeşitli görüşlere ulaşılmıştır.

Pallant (2005), gruptaki öğrenci sayısının 30'un üstünde olduğu durumlarda parametrik, 30'un altında olduğu durumlarda eş değer parametrik olmayan testin yapılmasını önermektedir. Gravetter ve Wallnau (2005), örneklemin 30'dan büyük olduğu durumlarda popülasyonun normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedir. Brewer (1985), parametrik ve parametrik olmayan testlerin kullanımının örneklem büyüklüğüne bağlanmasının ve parametrik testlerin daha güçlü sonuçlar sunduğu düşüncesinin araştırmacıları yanlış yönlendiren bir düşünce olduğunu ortaya koyarak, kullanılacak istatistiksel testlerin böyle belirleyici örneklem sayılarını düşünmeden, varsayımlardan hareketle kontrol edilmesini önermektedir.

Fraenkel ve Wallen (2012) verilerin analiz edilmesinde, parametrik ve parametrik olmayan tekniklerin her ikisi de kullanıldığında, bunun sonucunda sonuçlar uyumlu ve tutarlı çıkmışsa, yorumların daha güçlü yapılabilirliğini belirtmektedir.

Elde edilen veriler üzerinde İlişkisiz Örneklem İÇİN T-testi analizi ve betimsel analizler yapılmıştır. İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s. 67).

Ön test ve son test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8. Ön Test ve Son Test Ortalama Puanların T-Testi Sonuçları

Ölçüm	N	X	S	sd	t	p
Ön test	34	8,47	3,97	33	-17,17	,000*
Son test	34	34,88	10,06			

*p<,05

Tablo 8'de ön test ve son test ortalama puanlarına bakıldığında öğrencilerin başarılarında önemli bir artışın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesindeki başarı puanları ortalaması X=8,47 iken, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan uygulamalar sonrasında bu ortalama X=34,88'e yükselmiştir. Bu fark 0,05 düzeyinde istatistiki olarak anlamlıdır. Bu bulgu, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan kelime ve kalıp söz öğretiminin öğrencilerin

kelimeleri öğrenmelerinde ve bu kelimelerin kalıcılığını sağlamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Elde edilen veriler üzerinde ayrıca normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kullanılan parametrik olmayan testlerden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Bu teknik, sosyal bilimlerde az denekli yürütülen grupları içi araştırmalarda sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s. 162). Öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgisinin, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan sözcük ve kalıp söz öğretimi öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları da benzer şekilde, araştırmaya katılan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($z=5.08$, $p<.05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamı dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test lehinde olduğu görülmektedir. Her iki analiz sonucu da öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgisini geliştirmede istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

5.1.3. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmama durumunu incelemek üzere İlişkisiz Ölçümler için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Mann Whitney U-Testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2012, s. 155). Yapılan Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9. Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Cinsiyete göre U-Testi Sonuçları

Test	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Öntest	Kız	16	21,81	349	75,00	,02
	Erkek	18	13,67	246		
Sontest	Kız	16	24,53	392,50	31,50	,00
	Erkek	18	11,25	202,50		

Tablo 9 incelendiğinde; öğrencilerin ön test ve son test ortalama puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ($U_{\text{öntest}}=75,00$ $p<,05$; $U_{\text{sontest}}=31,50$ $p<,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında hem ön test hem de son test için kız öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu kız öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı olarak öğretimi yapılan sözcük ve kalıp sözleri öğrenmede erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak daha başarılı olduğunu göstermektedir.

İlişkisiz Örneklemeler İçin T-testi analizinin sonucuna göre de öğrencilerin ön test ortalama puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin ön testten almış oldukları puanların ortalamaları ($X=10,25$), erkek öğrencilere göre ($X= 6,88$) daha yüksektir. Benzer şekilde kız öğrencilerin son test puan ortalamaları ($X=41,9$), erkek öğrencilerin puan ortalamalarına göre yine daha yüksektir. Bu bulgu, öğrencilerin ortalama puanlarıyla cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

5.1.4. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumuna İlişkin Bulgular

Öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılan görsel, işitsel ve dokunsal grupların ön test puanları ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla İlişkisiz Örneklemeler İçin Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2012, s. 158). Bu testin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10. Başarı Puanlarının Öğrenme Stillerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Test	Öğrenme Stili	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Ön test	Görsel	12	18,88	2	1,67	,43
	İşitsel	5	21,20			
	Dokunsal	17	15,44			
Son test	Görsel	12	19,54	2	3,73	,15
	İşitsel	5	23,10			
	Dokunsal	17	14,41			

Öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılan görsel, işitsel ve dokunsal grupların gerek ön test puanları gerekse son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($\chi^2_{(2,34)}_{\text{öntest}}=1,67$ $p>,05$; $\chi^2_{(2,34)}_{\text{son test}}=3,73$ $p>,05$). Bu bulgu görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stili öğrencilerin sözcük ve kalıp söz bilgi düzeylerinin artırılmasında farklı etkilere sahip olmadıklarını istatistiksel olarak göstermektedir. Bir başka deyişle, öğrenme stillerinin birinin diğerine üstünlüğü bulunmamaktadır.

İlişkisiz örneklemeler için Tek Faktörlü ANOVA analizi sonucuna göre, ön test ve son test ortalama puanlarının öğrenme stillerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermemektedir ($p>,05$). Bu sonuç Kruskal Wallis H Testi sonuçlarını desteklemektedir.

5.1.5. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Sözcük ve Sözcük Gruplarını Bilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın odak alanının netleştirilmesine katkı sağlaması amacıyla araştırma süreci boyunca öğrencilere yedi kelime bilgisi testi uygulanmıştır. Bu testlerde yer alan kelimeler, doküman incelemesi tekniği kullanılarak, Bilim Kültür Yayınevi'ne ait İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kelimeler arasından seçilmiştir. Dördüncü sınıf düzeyi, araştırmanın katılımcıları olan öğrencilerin bir önceki sınıf düzeyidir ve bu öğrenciler Türkçe derslerinde bu yayınevine ait ders kitabını kullanmışlardır. Odak alanının netleştirilmesi amacının yanında

bu testlerin yapılmasının diğer bir amacı da dördüncü sınıf düzeyinde farklı etkinlikler yoluyla öğretimi yapılan kelimelerin öğrenciler tarafından ne kadarının öğrenildiğinin ve kalıcılığının sağlandığının belirlenerek, kelime öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerinin etkili olup olmadığına ilişkin bir anlayış geliştirmektir.

Tablo 11’de Öğrencilerin 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcük ve sözcük gruplarını bilme düzeyleri nedir? sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan testlerden elde edilen bulgular yer almaktadır:

Tablo 11. Öğrencilerin Sözcük ve Sözcük Gruplarını Bilme Düzeyleri

ÖĞRENCİ	Ndoğru	Nyanlış	%
Ö1	282	68	80,57
Ö2	159	191	45,42
Ö3	224	126	64,0
Ö4	186	164	53,14
Ö5	122	228	34,85
Ö6	229	121	65,42
Ö7	263	87	75,14
Ö8	201	149	57,42
Ö9	225	125	64,28
Ö10	173	177	49,4
Ö11	233	117	66,57
Ö12	123	227	35,14
Ö13	234	116	66,85
Ö14	215	135	61,42
Ö15	240	110	68,57
Ö16	243	107	69,42
Ö17	230	120	65,71
Ö18	211	139	60,28
Ö19	232	118	66,28
Ö20	133	217	38,0
Ö21	223	127	63,71
Ö22	252	98	72,0
Ö23	144	206	41,14
Ö24	168	182	48,0
Ö25	141	209	40,28
Ö26	187	163	53,42
Ö27	259	91	74,0
Ö28	270	80	77,14
Ö29	259	91	74,0
Ö30	177	173	50,57
Ö31	161	189	46,0

Tablo 10 incelendiğinde; öğrencilerin yaklaşık üçte birinin (%29,03; n=9), dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alan kelime ve kelime gruplarının en az %50'sini bilmediği görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık olarak yalnızca beşte biri (%19,35; n=6), bu kelime ve kelime gruplarının en az %70'ini bilmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin önemli bir bölümünün 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime ve kelime gruplarını bilme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Sözcük ve sözcük gruplarının bilinme düzeyini gösteren grafiklere EK 8'de yer verilmiştir.

5.1.6. Öğrencilerin Kalıp Sözlere Bilme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Uygulamanın gerçekleştirildiği 5/B sınıfı öğrencilerinin kalıp sözlerle ilgili bilgi düzeyini belirleyebilmek amacıyla üç kalıp söz başarı testi uygulanmıştır. Kalıp söz başarı testlerinin uygulanmasının, öğrencilerin bilgi düzeyini belirleme amacının yanında, bilinme yüzdesi en düşük olan kalıp sözlerin belirlenerek bunların öğretiminin yapılması amacı da bulunmaktadır. Bu amaçla öğretimi yapılmak üzere 33 kalıp söz belirlenmiştir. Bu testlerde yer alan kalıp sözlere ilişkin olarak öğrencilerin yaptıkları açıklamalar iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve açıklamanın doğruluğu veya yanlışlığı konusunda alan uzmanlarının görüş birliği şartı aranmıştır. Tablo 12'de öğrencilerin kalıp sözleri bilme düzeylerine ilişkin bilgiler yer almaktadır:

Tablo 12. Öğrencilerin Kalıp Sözlere İlişkin Bilgi Düzeyleri

ÖĞRENCİ	Ndoğru	Nyanlış	%
Ö1	41	49	45,5
Ö2	25	65	27,7
Ö3	34	56	37,7
Ö4	20	70	22,2
Ö5	24	66	26,6
Ö6	25	65	27,7
Ö7	54	36	60,0
Ö8	31	59	34,4
Ö9	35	55	38,8
Ö10	30	60	33,3
Ö11	31	59	34,4
Ö12	11	79	12,2
Ö13	45	45	50,0
Ö14	35	55	38,8
Ö15	42	48	46,6
Ö16	35	55	38,8

Ö17	51	39	56,6
Ö18	36	54	40,0
Ö19	30	60	33,3
Ö20	25	65	27,7
Ö21	23	67	25,5
Ö22	28	62	31,1
Ö23	37	53	41,1
Ö24	17	73	18,8
Ö25	21	69	23,3
Ö26	17	73	18,8
Ö27	48	42	53,3
Ö28	52	38	57,7
Ö29	52	38	57,7
Ö30	19	71	21,1
Ö31	37	53	41,1
Ö32	45	45	50,0
Ö33	38	52	42,2
Ö34	34	56	37,7

Tablo 12'ye bakıldığında, öğrencilerin %17.64'ünün (n=6) kalıp sözlerin en az %75'ini, %79,4'ünün (n=27) ise söz konusu kalıp sözlerin en az %50'sini bilmediği görülmektedir. Bu sonuçlar, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kalıp söz bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Kalıp sözlerin bilinme düzeyini gösteren grafiklere EK 9'da yer verilmiştir.

5.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen nitel verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular, uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonunda toplanan verilere dayalı olarak ortaya konulmuştur.

5.2.1. Uygulama Öncesinde Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Olarak Yapılan Gözlem Çalışmalarından Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı olarak ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde sözcük ve kalıp söz öğretiminin uygulanabilirliğini ortaya koymak ve uygun etkinlikler yoluyla öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın sınıf içindeki

ilk uygulamaları 12.02.2014-14.02.2014 tarihleri arasında gerçekleştirilen “gözlem” çalışmalarıdır. Bu gözlem çalışmaları, sınıf rehber öğretmenin izni ve geçerlik heyetinin önerisi doğrultusunda video kayıt cihazına kaydedilmiştir. Gözlemlerde şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

- Sınıfın fiziki durumu nasıldır?
- Öğrenci-öğretmen etkileşimi ne düzeydedir?
- Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde nelere ihtiyaç duymaktadırlar?
- Öğrenme-öğretme sürecinde hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır?
- Kelime öğretiminde hangi yaklaşım ve teknikler uygulanmaktadır?

Sınıfın fiziki durumuna ilişkin olarak yapılan gözlemin sonuçları, araştırma ortamı başlığı altında ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

Öğrenci-öğretmen etkileşimi ne düzeydedir? sorusuna yanıt bulmak amacıyla yapılan gözlemlerde, öğretmenin bazı pasif öğrencileri mümkün olabildiğince öğrenme-öğretme sürecine dâhil etme çabası içerisinde olduğu, ancak sınıfın fiziki durumunun, öğrencilerin psikolojik ve sosyal özelliklerinin ve akademik başarı düzeylerinin bu çabanın genellikle sonuçsuz kalmasına neden olduğu görülmüştür. Bir başka deyişle öğretmen, her öğrenciyle aynı oranda etkileşime girememektedir. Öte yandan Türkçe öğretmeni, derse katılım konusunda istekli olan öğrencilere kendilerini ifade edebilmeleri için gereken fırsatı tanımakta, almış olduğu doğru yanıtlara çoğunlukla sözel pekiştireç vermektedir.

Öğrenciler öğrenme-öğretme sürecinde nelere ihtiyaç duymaktadırlar? Yapılan gözlemlerde öğrencilerin bir kısmının, özellikle kendilerini sözlü olarak ifade etme ve okuma becerilerinde ciddi yetersizliklerinin olduğu görülmüştür. Ayrıca derslerde eğlenceye ve oyuna daha fazla ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Bazı öğrencilerin öz güven eksikliği yaşadığı, bazılarının ise öz düzenleme kapasitesinin gelişmediği görülmüştür.

Öğrenme-öğretme sürecinde hangi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır? Yapılan gözlemlerde, öğretmenin sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandığı, genellikle anlatım ve soru cevap tekniğini tercih ettiği belirlenmiştir. Öğretmen genellikle dinlemede, not alarak

dinleme; okumada, sesli ve not alarak okuma; yazmada, serbest ve kelime havuzundan seçerek yazma; konuşmada ise serbest ve katılımlı konuşma yöntem ve tekniklerini kullanmaktadır.

Kelime öğretiminde hangi yaklaşım ve tekniklerin uygulandığına yönelik olarak yapılan gözlemde, öğretmenin yazılı bir metinde karşılaşılan; ancak anlamı bilinmeyen bir kelimeyi öncelikle öğrencilere sorduğu, ardından da gereken açıklamayı kendisinin yaptığı görülmüştür. Aşağıdaki diyalog bu durumu örneklendirmektedir:

Öğretmen: Bakın, orada ne diyor çocuklar? Aşağıdaki resmi inceleyiniz. Gördüğünüz canlıları, canlıların özelliklerini betimleyerek anlatınız. Betimlemek ne demek? Bilen var mı acaba?

Ö13: Özelliklerini söylemesi.

Öğretmen: Özelliklerini söylemek, evet. Başka bir şey söylemek isteyen var mı?

(Sessizlik)

Öğretmen: Bir şeyi betimlemek demek onu sözcüklerle resmetmek, gözümüzde canlandırmak demektir. Yani siz bu resimde gördüklerinizi aynı şekilde tasvir edeceksiniz... Mesela bu resimde ne görüyorsunuz?

Öğrenciler: Aslan, hayvanlar, orman.

Öğretmen: Orman derken yemyeşil bir orman var diyebilirsiniz mesela. Bunun gibi (VD-1, 13.02.2014).

Araştırmacının uygulama öncesinde Türkçe öğretmeniyle yapmış olduğu görüşmede bahsi geçen, özellikle de bazı öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamak amacıyla metnin birkaç kez okunması durumunun öğrenme-öğretme sürecini yavaşlattığı ve öğrencilerin bir kısmında dikkat dağınıklığına neden olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen bunun önüne geçebilmek amacıyla öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri not etmelerini ve metni dinlerken bağlama dikkat etmelerini istemektedir.

Öğretmen: Dinleme etkinliği var. Herkes birinci etkinliği açsın. Sayfa 96.

Ö11: Öğretmenim iki kere okur musunuz?

Öğretmen: İki kere okuyacağım zaten. Bilim kurgu dünyası diye bir metin. Güzelce dinliyoruz, bilmediğimiz kelimeler varsa oraya yazıyoruz. Evet, başlıyorum hazırsanız.

Öğrenciler: Evet.

(Metin okunur.)

Öğretmen: Şimdi bilmediğiniz kelimeler varsa bir yazın.

Ö14: Öğretmenim ET var. O ne?

Öğretmen: ET özel isim. Bir film adı.

Ö22: Öğretmenim, bilmediğimiz kelimelerden UFO.

Öğretmen: UFO. Yaz o zaman. Hangi kelimenin anlamını tam olarak bilmiyorsanız mutlaka oraya yazın.

Ö9: Öğretmenin uzay yolu ne?

Öğretmen: İşte birazdan söyleyeceğiz. Çocuklar, şimdi ben bir kez daha okuyacağım bu metni. Çünkü ikinci, üçüncü etkinlikleri de bu metne göre yapacağız. Bu sefer bilmediğiniz kelimelerden ziyade biraz anlamaya çalışarak, ne anlattığını öğrenmeye çalışarak dinleyin tamam mı? (VD-1, 13.02.2014)

Bu duruma ilişkin olarak araştırmacının yapmış olduğu tespit, günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Benzer öğrenciler benzer konularda sorun yaşıyor. Bu öğrencilerin bir kısmı sorunu gideremediği gibi, işin uzaması, konuyla ilgili bir sorun yaşamayan öğrencilerin de zaman zaman dersten kopup ders dışı eylemler yapmalarına neden oluyor. Yanındakiyle konuşanlar, yazdığı bir şeyi ya da çizdiği bir resmi sınıfın en uzak köşesine kadar gidip arkadaşına gösterenler... Bu öğrencilerin uzun anlatımlardan sıkıldığı belli (AG, 13.02.2014).

Öğretmenlerin bazı kelime anlamlarını doğrudan öğretmesi gerekir. Öğrencilerin özel amaçları için bilmeleri gereken kelimelerin öğretiminin yapılması etkili bir öğretimdir. Örneğin öğretmen, *volkan* kelimesini öğretirken, bununla ilgili olan diğer kelimelerin yazılı ve sözlü olarak öğrencilerin karşısına çıkmasını beklemek yerine *magma*, *lav*, *menfez* ve *patlama* kelimelerini de öğretmelidir. Benzer şekilde öğretmen, öğrencilerle bir hikâye paylaştığında, o hikâyenin anlaşılmasında önemli olan kelimeleri de belirlemeli ve öğretmelidir (Yopp, Yopp ve Bishop, 2009, s. 22). Türkçe öğretmeni de kelime öğretimi yaparken varsa kelimenin eş anlamlısına da öğrencilere söylemekte ve bu şekilde benzer kavramların öğretimini birlikte yapmaktadır.

Öğretmen: Ben size sorayım o halde. “Düşlemek” ne demek?

Ö32: Hayal kurmak.

Öğretmen: Hayal etmek, hayal kurmak. Düşlemenin eş anlamlısı aynı zamanda. Peki uzay ne demek? Uzayın diğer adı feza bu arada. Eş anlamlı olarak zihinlerinizde yer etsin. Fe-za.

Ö1: Gezegen ve yıldızların olduğu bir yer.

Öğretmen: Sadece gezegenler ve yıldızlar mı peki?

Ö1: Öğretmenim, atmosferin dışındaki hava, su.

Öğretmen: Evet.

Ö27: Öğretmenim, tüm gök cisimlerinin bulunduğu...

Öğretmen: Tüm gök cisimlerinin bulunduğu. Yani bütün kâinatı kaplayan boşluk, yani feza. Tamam mı?

Ö7: Kâinat ne demek?

Öğretmen: Kâinat, evren demek. Yani içinde sadece Dünya'yı düşünmeyin (VD-1, 13.02.2014).

Öğretmen, öğrencilerin bilmediği bir kelimeyi açıklamadan önce, onların ön bilgilerini etkinleştirmek amacıyla soru cevap tekniğini kullanmaktadır. Cevapların yetersiz kaldığı durumlarda öğrencileri sözlük kullanmaya yönlendirmekte ve mantıksal çıkarımlar yapmalarına yardımcı olabilmek amacıyla günlük yaşamdan, ilgi çekici örnekler vermektedir. Bilim kurgu kelime grubunun anlamının ne olduğuna ilişkin olarak yapılan tartışmada öğretmenle öğrenciler arasında şu diyalog geçmektedir:

Öğretmen: Peki bilim kurgu ne demek? Bunu biliyor musunuz? Kim açıklayabilir?

Ö11: Öğretmenim, mesela şey. Benim yazdığım gibi. Mesela bir şey icat ediyorlar. Ama onların gerçekliği kanıtlanmamış.

Öğretmen: Evet.

Ö7: Gerçekliği kanıtlanmamış bilim eserleri.

Öğretmen: Ama bilim kanıtlanmış şeylerdir değil mi? Kim daha geniş çaplı bir şey söyleyebilir?

(Sessizlik)

Öğretmen: Tamam, sözlükten o hâlde anlamını alalım.

Ö1: Bilim kurgu; teknolojik gelişmelerin, gelecekteki olayların ve toplumsal değişmelerin insanların üzerindeki etkilerini ele alan edebiyat ve sinema filmi.

Öğretmen: Evet. Mesela Frankenstein diye bir film geldi sinemaya. Giden var mı?

Ö11: Ben gideceğim.

Öğretmen: Orada bilimsel verileri kullanıyorlar, ölümlere can vermeye falan çalışıyorlar. Bir ekran var, ekranda gözleriyle ve parmak hareketleriyle bütün işlemleri yapabiliyorlar. Ama günümüzde böyle şeyler var mı? Hayır, yok. O halde bilim kurgu (VD-1, 13.02.2014).

5.2.2. Uygulama Öncesinde Öğrencilerin Araştırmanın Temel Kavramlarına Yönelik Farkındalık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Sözcük ve kalıp söz öğretimi uygulamasına başlamadan önce; çalışmanın amacının, kapsamının ve süreç içinde yapılması planlanan etkinliklerin öğrencilere anlatılması ve çalışmayla ilgili genel kavramlar konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 17.02.2014 tarihinde sınıfta bir ders gerçekleştirilmiştir. Tablo 13'te gerçekleştirilen bu dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecine yer verilmiştir:

Tablo 13. 17.02.2014 Tarihinde Gerçekleştirilen Türkçe Dersinin Öğrenme-Öğretme Süreci

Tarih: 17.02.2014
Ders süresi: 32'.36"
Öğrenme-öğretme süreci
• Öğrenme stilleri konusunun tartışılması • Kelime hazinesinin temel dil becerileri bağlamında tartışılması • Kelime hazinesini etkileyen unsurların açıklanması • Araştırmanın kapsamıyla ve yapılması düşünülen etkinliklerle ilgili genel bilgilerin verilmesi • Öğrencilerle isim-soy isim oyununun oynanarak dersin bitirilmesi

Öğrenme stilleri konusunun tartışılması: Araştırmanın temel kavramlarından biri olan öğrenme stilleriyle ilgili olarak öğrencilerin sahip oldukları bilgi düzeyini belirleyebilmek amacıyla onlara sorular sorulmuştur. Verilen yanıtlar, öğrenme stilleri konusunda öğrencilerin tamamına yakınının bilgi sahibi olmadığını, bazılarının ise sınırlı bir farkındalığa sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla sorulan bir soruya, sadece iki öğrenci yanıt vermek için söz hakkı istemiştir. Bu öğrencilerle araştırmacı arasında geçen diyalog şu şekildedir:

Araştırmacı: Öğrenme stili deyince aklınıza ne geliyor? Ne demektir öğrenme stili sizce?

Ö12: Şey öğretmenim, öğrenme stili derken. Düzgün çalışmak mı?

Araştırmacı: Düzgün çalışmak diyorsun. Başka fikri olan var mı?

Ö22: Öğretmenim ezberleme türleri vardır. Görsel olarak anlama şekilleri vardır. Bunun gibi şeyler.

Araştırmacı: Çok güzel. Aferin sana. Doğru bir cevap geldi oradan (VD-2, 17.02.2014).

Araştırmacı, bilinenden bilinmeyene ilkesinden hareketle, öğrencilerin bilmediği bir kavram olan “öğrenme stili” kavramını, bildikleri kavramlarla ilişkilendirerek, öğrencilerde daha etkili ve kalıcı bir farkındalık oluşturmak istemiştir. Bu çerçevede beş duyu organımızın ne olduğu; görsel, işitsel ve dokunsal kelimelerinden ne anlaşıldığı gibi sorular sorularak, öğrencilerin düşünceleri ve bilgiyi zihinsel yapılarına oturtmaları amaçlanmıştır.

Araştırmacı: Evet, o zaman en başından başlayalım. Nedir, ne değildir? Bunu kafamızda güzel bir şekilde netleştirelim. Çocuklar, yaşadığımız dünyayı anlamlandırmak için ya da anlamak için bizim bazı tercih ettiğimiz yollar vardır. Algısal tercihler deriz mesela. Beş duyu organımız vardır değil mi? Nedir bu beş duyu organımız?

Ö15: Kulağımız, burnumuz, gözlerimiz, ağzımız bir de sanırım tenimiz.

Araştırmacı: Dokunma duyusundan bahsediyorsun. Demek ki kaç tane? Beş tane duyu organımız var. Çocuklar, bu duyu organları algısal öğrenme tercihleriyle birebir ilişkili. Yani bu sınıfta görsel olarak daha iyi öğrenenler olduğu gibi işitsel olarak, dokunsal olarak daha iyi öğrenenler de var (VD-2, 17.02.2014).

GÖS’e sahip olanların özellikleri bağlamında yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Araştırmacı: Çocuklar, şimdi görsel olarak öğrenenlerin özellikleri nelerdir? Bundan biraz bahsedelim. Ondan sonra işitsel ve dokunsal öğrenenlerin özelliklerinden de bahsedeceğiz. Görsel öğrenenler sizce ne gibi özelliklere sahiptir? Görsel deyince aklınıza ne geldiğinden yola çıkarak bu soruya cevap verebilirsiniz.

Ö4: Şekille anlatım, yani resimle anlatım.

Araştırmacı: Çok güzel aferin sana.

Ö12: Öğretmenim görmek olabiliyor mu, yani görmekle.

Araştırmacı: Evet. Mesela, okuduğumuz bir metinde eğer resim varsa görsel öğrenenler o metni daha iyi anlıyor. Görselle o metindeki cümleyi ilişkilendirerek daha iyi hatırlıyorsunuz. Bunun haricinde görsel öğrenenler şemalarla ve grafiklerle çok daha iyi öğreniyor. Ya da bir metni okuyorsunuz, o metinde farklı bir renkle yazılmış, farklı bir renk kodlaması kullanılmış bir cümle var. Bunu daha iyi anlıyorsunuz. Görsel öğrenenler bu şekilde öğreniyor (VD-2, 17.02.2014).

İÖS’e sahip olanların özellikleri bağlamında yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Araştırmacı: İşitsel öğrenenler ne şekilde öğreniyor sizce? Adı üstünde.

Ö24: Duyarak.

Araştırmacı: Duyarak değil mi? Başka? Diyelim ki bir tane ses kaydı var. Bu ses kaydını görsel, işitsel ve dokunsal ayrı ayrı dinledi. Sizce hangisi daha iyi öğrenir?

Ö31: İşitsel.

Araştırmacı: Neden işitsel daha iyi öğrenir peki?

Ö31: Çünkü ses kaydından ses geliyor. İşitsel, kulağıyla daha iyi algılıyor (VD-2, 17.02.2014).

Araştırmacı: Aferin. Başka fikrini söylemek isteyen var mı? Ses kaydı haricinde ne olabilir çocuklar?

Ö31: Müzik olabilir.

Araştırmacı: Aferin sana. Bir tane müzik dinledik. Bu müziğin farklı bir ezgisi var, farklı bir armonisi var. İşitsel öğrenen bunu daha iyi öğreniyor. Bu, şu demek değil çocuklar: Görsel öğrenen, dokunsal veya işitsel öğrenemez diye bir şey yok. Baskın öğrenme tercihlerinden bahsediyoruz (VD-2, 17.02.2014).

DÖS'e sahip olanların özellikleri bağlamında yapılan açıklamalar şu şekildedir:

Araştırmacı: Şimdi geldik dokunsala. Sınıfta en fazla dokunsal öğrenci var, on sekiz tane dokunsal öğrenen var aranızda. Dokunsal ne şekilde öğrenir?

Ö11: Öğretmenim mesela deney gibi bir şey yapıyorsun. Deney yaparken de ellerini kullanarak, dokunarak anlayabiliyorsun.

Araştırmacı: Aferin çok güzel.

Ö31: Öğretmenim bebekler mesela, bir oyuncak var. Ona dokunarak onun nasıl bir şey olduğunu öğrenebilir.

Araştırmacı: Çok güzel.

Ö24: Yazarak.

Araştırmacı: Yazarak diyorsun, çok güzel. Çünkü yazdığı zaman ne yapmış oluyor çocuklar? Kaleme dokunuyor, sayfayla, o yazdığı şeyle bir bağlantı kuruyor.

Ö31: Göremeyen birisi yürürken.

Araştırmacı: Evet, bu da çok güzel. Çocuklar özetlemek gerekirse, dokunsal öğrenenler yaparak yaşayarak öğrenmeyi tercih ederler. Yani ben size şu an bir şey anlatıyorum değil mi? İşitsel öğrenenler bu anlattıklarımı daha iyi anlayabilecek; ancak dokunsal öğrenenler için bu yeterli gelmiyor. Çünkü onlar öğrenmek istedikleri, öğrenecekleri şeyi dokunarak hissetmek istiyor. Yani kendilerinin yaptığı bir şeyden dolayı öğrenmek istiyor. Arkadaşınız az önce söyledi. Deney.

Deneyi kim yapıyor? Kendisi. Deneyi yaptığı zaman ne öğreniyor? Sebeplerini sonuçlarını kendisi görüyor. Mesela yapbozu düşünelim. Çocuklar yapboz yaparken öğrenci ne yapıyor? Tamamlama yapıyor. Tek tek parçaları yan yana getirerek bir tamamlama yapıyor. Parçalardan bir bütün oluşturduğu için ve dokunma duyusuyla da alakalı olduğu için dokunsal öğrenmiş oluyor (VD-2, 17.02.2014).

Kelime hazinesinin temel dil becerileri bağlamında tartışılması: Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin kelime hazinesinin gelişimine katkı sağlamaktır. Bu amaçla kelime hazinesinin tanımlanması, kelime hazinesiyle temel dil becerilerinin ilişkilendirilmesi ve günlük hayatta kelime hazinesinin önemi gibi konularla ilgili aşağıdaki açıklamalar yapılmıştır:

Araştırmacı: Kelime hazinesi, söz dağarcığı ne demektir çocuklar? Bir insanın kelime hazinesi diyoruz, neyi kastediyoruz?

Ö33: Öğretmenim birinin bildiği sözcüklerin tümü.

Araştırmacı: Evet, bir bireyin bildiği sözcüklerin tümü onun sözcük dağarcığını oluşturur. Ne kadar fazla kelime biliyorsak, ne kadar fazla kalıp söz biliyorsak bizim sözcük dağarcığımız da o kadar zengindir ve iyidir. Şimdi iki kişi düşünelim çocuklar. Birinci kişinin sözcük dağarcığı yetersiz olsun. İkinci kişinin de sözcük dağarcığı çok zengin olsun. Bu iki kişiyi zihnimizde canlandıralım. Sözcük dağarcığı yetersiz olan bir kişinin dinlediklerini ve izlediklerini anlaması, okuduklarını anlaması, güzel bir şekilde konuşabilmesi ya da derdini yazarak güzel bir şekilde anlatabilmesi mümkün müdür?

Ö13: Öğretmenim anlatamaz çünkü bildiği kelimeler az.

Ö22: Öğretmenim çünkü öğretmen bilmediği bir kelimeyi söyler, o da anlayamaz.

Araştırmacı: Evet.

Ö28: Yazarak anlatmaya çalışır ama tam anlatamaz.

Araştırmacı: Anlatamaz değil mi? Bildiği bir şeyi derinlemesine aktaramaz. Hep böyle sizin bilmediğiniz kelimelerden kurulu bir cümle kursam, bu şekilde bir anlatım yapsam, sizin bunu anlayabilmeniz mümkün olur mu? Olmaz değil mi? Ya da aynı şekilde size bir film izletsem, o filmin karakterleri hep sizin bilmediğiniz kelimelerden oluşan replikler kullansa, yine anlayamazsınız. Şimdi aynı mantıkla ikinciye cevap veriyoruz. İkinci kişinin sözcük dağarcığı mükemmel. Sürekli yeni kelimeler öğreniyor. Bu kişi hakkında ne söylersiniz? Dinlediklerini, izlediklerini, okuduklarını düzgün bir şekilde anlayabilir mi, anlayamaz mı?

Ö6: Öğretmenim anlayabilir çünkü kelime hazinesi yüksek.

Araştırmacı: Güzel, başka?

Ö13: Öğretmenim anlayabilir çünkü birisi ona bir soru sorduğunda o kelimeyi bildiği için cevabını doğru verebilir.

Araştırmacı: Evet, hepimizin söyleyeceği şey üç aşağı beş yukarı böyle olacak. Kelime dağarcığı zengin olan biri anlama ve anlatma becerileri açısından da zengindir. Anlarsa eksik anlar, anlatırsa eksik anlatır (VD-2, 17.02.2014).

Kelime hazinesini etkileyen unsurların açıklanması: Öğrencilere kelime hazinesini etkileyen unsurlarla ilgili olarak şu açıklamalar yapılmıştır:

Araştırmacı: Çocuklar ben şimdi sizin sınavlarınızı okuyorum. Elli kelimenin ellisini yapan da çıkıyor, elli kelimededen on beş tane yapan da çıkıyor. Bu neden kaynaklanıyor? Kelime öğrenmeyi etkileyen faktörler nelerdir diye sorduğumuzda aklımıza birkaç tane şey geliyor. Örneğin yaş çocuklar. Hepiniz hemen hemen aynı yaştasınız. Ama yaş ilerledikçe bildiğiniz kelime sayısı da artıyor. Sizin beş yaşında bildiğiniz kelime sayısı şu anki aynı olabilir mi?

Öğrenciler: Hayır.

Araştırmacı: Bunun haricinde bir de çevresel faktörler var. Eğitimli bir ailede yaşayan birey, eğitimsiz ailede yaşayan bir bireye göre çok daha fazla kelime öğreniyor. Ya da düzenli kitap okuma alışkanlığı olan biri hiç kitap okumayan birine göre daha fazla kelime biliyor (VD-2, 17.02.2014).

Araştırmanın kapsamıyla ve yapılması düşünülen etkinliklerle ilgili genel bilgilerin verilmesi: Araştırmanın amacının ne olduğu, ne kadar süreceği, araştırma kapsamında ne tür etkinlik ve uygulamaların yapılacağı gibi unsurlarla ilgili olarak öğrenciler bilgilendirilmiştir.

Öğrencilerle isim-soy isim oyununun oynanarak dersin bitirilmesi: Araştırmanın, “sıkıcı birtakım uygulamalar dizisi” gibi algılanmasının önüne geçmek ve öğrencilerin tamamı ile olumlu bir etkileşim ortamı oluşturabilmek için dersin sonunda “isim-soy isim” oyunu oynanmıştır. Öğrencilerin tamamı bu oyuna aktif olarak katılmıştır.

Genel olarak bu ilk derste, önemli olan kavramlar temelinde öğrencilerin düşündürülmesi, sorulan sorulara ön bilgilerinden hareketle yanıtlar vermeleri ve araştırma ile ilgili belli bir farkındalık oluşturmaları amaçlanmıştır. Bu çerçevede, öğrencilere yakın çevrelerinden örnek olaylar sunulmuş; kelime öğrenmenin günlük hayattaki önemi, bireysel farklılıkların ve öğrenme stillerinin eğitimdeki yeri gibi konularda bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin zihinsel şemalarına yeni bilgiler eklemeye yönelik olarak planlanan ve uygulamaya konulan bu derste, öğrencilerin belli bir kısmının etkin olarak tartışma ortamına katıldıkları, bir kısmının ise

sadece dinlemeyi tercih ettiği gözlemlenmiştir. Araştırmacı ilk dersle ilgili izlenimlerini ve değerlendirmelerini günlüğüne şu cümlelerle yansıtmıştır:

Bugün, uygulamayla ilgili öğrencileri bilgilendirmek ve sınıf içinde gözlem yapmak için okula gittim. Ders boyunca bazı önemli kavramları öğrencilere açıkladım. Sorduğum sorulara genellikle belli öğrencilerin yanıt verdiğini, diğeri öğrencilerin pasif durumda olduğunu gördüm. Ayrıca bazı konularla ilgili farkındalıkları düşüktü. Dersin sonunda öğrencilerle isim-soy isim oyununu oynadık. Adını söyleyen öğrencilerin soyadlarını söyledim. Pasif olan öğrenciler de bu oyuna katıldı. Ders bittiğinde etrafımı öğrenciler sardı ve isimlerini nereden bildiğimi, kaç günde ezberlediğimi, bir daha ne zaman geleceğimi sordular. İsimleri ezberleme durumumla görsel öğrenme stilini ilişkilendirdim. Derste anlattıklarımı örneklendirmesi açısından güzeldi (AG, 17.02.2014).

5.3. Öğrenme Stillerine Uygun Sözcük ve Kalıp Söz Öğretim Sürecine İlişkin Bulgular

Algısal öğrenme stillerine göre görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç ayrı gruba ayrılan beşinci sınıf öğrencilerine altı hafta boyunca kendi öğrenme stillerine uygun etkinlikler yoluyla sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılmıştır. Bu öğretim, etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmiş, etkinlikler sonrasında öğrencilere serbest türde yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Bu bölümde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olarak düzenlenen sözcük ve kalıp söz öğretimine, geçerlilik heyeti üyelerinin söz konusu öğretime ilişkin görüşlerine, gerçekleştirilen etkinliklere, gözlemlere ve yorumlara yer verilmiştir:

5.3.1. Birinci Hafta

“Öğretim sürecinde kullanılan materyaller öğrencilerin derslere daha etkili katılımları için önemlidir. Bu yüzden söz konusu düzeyde öğretim sürecinde öğretmen, kullandığı materyalleri kullanışlılığı, güncelliğı, etkililiğı gibi açılardan değerlendirerek zenginleştirir veya yaratıcı, özgün materyaller hazırlar.” (Kana ve Koçer, 2013, s. 491). Bu kapsamda, uygulama öncesinde materyal hazırlama ve bu materyalleri öğrencilerin öğrenme stillerine uygun hâle getirme gibi konularla ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Bunun yanında, etkinliklerde kullanılması düşünülen materyallerin eğitsel yararı göz önünde bulundurulmuş, geliştirilme süreçleri öncesinde geçerlilik heyetinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu

doğrultuda öğrencilerin algısal öğrenme stillerine göre oluşturulan üç ayrı materyalin yer aldığı üç ayrı etkinlik ilk kez uygulama sürecinin ilk haftasında sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir.

Büyükkaragöz ve Sünbül (1997), dikkat çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin derslerde anlatılan konuyu kavramalarında olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedirler. Bir dersin işlenişinde ilk basamak dikkati çekmedir. Öğretmen dersin başında öğrencilerin dikkatini konuya ve kazandırılacak davranışlara çekmek için farklı olgu ya da olayları kullanabilir (Sönmez, 2011, s. 293). Bu amaçla dersin başında öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve ön bilgilerinin aktif hâle getirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından, *“Birisi bize bir iyilik yaptığında, yararımıza bir şey yaptığında ona ne deriz?”* ve *“Birisini yemek yerken gördüğümüzde ne deriz?”* soruları yöneltilmiştir. Bu soruların öğrenciler tarafından cevaplandırılmasının ardından güdüleme basamağına geçilmiştir. Bu basamakta, öğrencilerin öğrenme isteklerini güdülemek için öğretmen, öğrenilen şeyin yaşamlarında neden gerekli olacağını vurgulayabilir (Sönmez, 2011, s. 296). Bu doğrultuda öğrencilere, *“Biz bu kalıp sözleri öğrenerek sosyal yaşamımızda, ikili ilişkilerimizde, grup hâlinde bir şeyler yaptığımızda ve paylaşımlarda bulunduğumuzda kendimizi daha iyi ifade edebileceğiz.”* açıklaması yapılmıştır. Ardından öğretimi yapılacak olan dokuz kalıp sözün ne olduğu ifade edilmiş ve etkinlikler öğrencilere açıklanmıştır. Öğrencilerin araştırmanın amacıyla yapılan etkinlikler arasında anlamlı bir bağ kurabilmeleri amacıyla da gerekli açıklamalar yapılmıştır.

GÖS’e sahip olan öğrenciler için dokuz farklı kalıp sözün ve anlamının yer aldığı karikatür kartları oluşturulmuştur. Karikatür, insan ve toplumla ilgili her tür olayı konu alarak abartılı bir biçimde veren, düşündürücü ve güldürücü resim (TDK, 2009) olarak tanımlanmaktadır. *“Öğrenciye en sıkıcı gelen konular bile karikatürün içerdiği mizah özelliği sayesinde öğrencilere kolayca kavratılabilir. Karikatür sanatında öne çıkan düşünme, çözme, yorumlama, sonuca ulaşma etkinlikleri aynı zamanda eğitimin de amaçları arasındadır. Derslerde karikatür kullanımı da bu amaçlara ulaşmada iyi bir yol olabilir.”* (Melanlıoğlu, Karakuş Tayşi ve Özdemir, 2012, s. 243).

Yapılan araştırmalar karikatürlerin derse olan güdülenmeyi artırdığını, hayal gücünü geliştirdiğini ve hatırlamayı kolaylaştırdığını (Yaman, 2010), okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiğini (Fındık Dönmez, 2013), dil bilgisi öğrenimini kolaylaştırdığını

(Akkaya, 2011; Yaman, 2010), deyim ve atasözlerinin anlamlarının kavranılmasında önemli bir araç olduğunu (Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz, 2014; Mürsel, 2009) ortaya koymaktadır. Bu yüzden, özellikle de son yıllarda, eğitimin genel ve özel amaçları doğrultusunda bu araçlardan yararlanılmaktadır.

GÖS'e sahip olan öğrenciler için hazırlanan karikatürler; içerik, amaç ve düzeye uygunluk gibi unsurlarla ilgili değerlendirilmeleri amacıyla, uygulama öncesinde geçerlilik heyetiyle paylaşılmıştır. Geçerlilik heyeti üyeleri, karikatürlerin öğrenci düzeyine uygun ve ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, üyelerin söz konusu karikatürlere ilişkin değerlendirmeleri doğrultusunda karikatürlerde, kalıp sözün anlamına da yer verilmesi düşüncesi benimsenmiştir. Sözü edilen konuya yönelik heyet üyelerinin görüşleri şu şekildedir:

Ü2: Resimler olsun, konuşmalar olsun. Karikatürler ilgi çekici. Öğrencilerin hoşuna gidecektir. Yalnız bu kartlarda anlamları da yazsın bence kalıp sözlerin. Öğrenci bunları hem okusun, hem de örneğini hemen görebilsin.

Ü1: Mantıklı, böyle yapalım (GHT, 15.02.2014).

Geçerlilik heyetinin önerileri ve görüşleri doğrultusunda oluşturulan açıklamalı karikatürler öğrencilere dağıtılmış ve öğrencilerden bu kartları okumaları istenmiştir. Şekil 7'de, öğrencilerin karikatürleri okuduğunu gösteren fotoğraf karesine yer verilmiştir:



Şekil 7. GÖS'e Sahip Olan Öğrencilerle Yapılan Açıklamalı Karikatür Etkinliği

Araştırmacı, GÖS’e sahip olan öğrencilerin söz konusu açıklamalı karikatürleri ilgi çekici bulduğunu gözlemleyerek, bu durumu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Ders tamamlandıktan sonra teneffüste Türkçe öğretmeniyle ayaküstü kısa bir sohbet yaptık. Öğretmene dersi nasıl bulduğunu, dikkatini çeken bir durumun yaşanıp yaşanmadığını sordum. O da yapboz etkinliğinin öğrencilerin hoşuna gittiğini, güzel düşünülmüş bir etkinlik olduğunu ifade etti. Ama en çok hoşuna giden şeyin görsel grupta yer alan öğrencilerin karikatürleri defalarca okumaları olduğunu söyledi. Bunu da karikatürlerin ilgi çekici olmasına bağladı. Öğretmenin tespitine ben de katıldım. Yazma esnasında ihtiyaç duyduklarında kartlara bakmaları, görselleri ve kalıp sözlerin açıklamalarını daha fazla görmelerini sağladı. Bunun, öğrencilerin kalıp sözleri öğrenmelerine büyük katkı sağladığını düşünüyorum (AG, 24.02.2014).

İÖS’e sahip olan öğrenciler için, öğretimi yapılacak olan kalıp sözleri içeren dokuz farklı dinleme metni, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve seslendirilmiştir. Bu ses kayıtları, prozodik açıdan değerlendirilmek üzere, uygulama öncesinde geçerlilik heyeti üyelerine sunulmuştur. Üyeler, söz konusu ses kayıtlarının prozodi yeterliklerini yansıtmaya düzeyini belirlemede; Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) tarafından geliştirilen “Prozodi Ölçeği”ni kullanmışlardır.

Ölçekte yer alan; vurgulamalar, okuma sırasında verilen mesaja uygun tonlama yapma, anlaşılabilirlik, verilen anlama uygun hızda okuma, karakterlerin duygusal durumunu yansıtmaya, noktalama ve imlâ kurallarını dikkate alarak okuma, telaffuz ve aksan, ses tonunun hoş gitmesi, ses kontrolünü sağlayarak okuma, hata yapmadan okuma, ses tonunun kendine olan güveni yansıtmaya ve konuşur gibi bir ritimle okuma (Ulusoy vd., 2011, s. 767) maddeleri göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmede, ses kaydının prozodik yeterliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ses kaydında yer alan her bir diyalog, farklı karakterleri ve farklı olayları içermektedir. GÖS’e sahip olan öğrencilerin karikatürlerinde yer aldığı gibi işitsel öğrencilerin dinleyecekleri bu metnin sonunda da kalıp sözlerin anlamlarına yer verilmesi gerektiği düşüncesi öne çıkmış ve bu düşünce kabul görmüştür. Konuyla ilgili, geçerlik heyeti toplantısında öne sürülen görüşler şu şekildedir:

Ü1: O hâlde bunda da anlamlarını koyalım. Anlamlarını da seslendirip koyabilirsen daha iyi olur.

Ü2: Hatta şöyle yapalım Hocam. Konuşmaları dinlesinler. Sonra hemen anlamlarını dinletmeyelim. Öğrencilere anlamlarını tahmin ettir. Fikirlerini aldıktan sonra da anlamlarını dinlet.

Araştırmacı: Bağlamdan hareketle yani doğru. Tahmin etmelerini isteyeyim sonra da dinleteyim. Örnek üzerinden açıklama yapsam hatta daha iyi olmaz mı? Mesela, bu böyle söylemiştir, çünkü şunu istemektedir, dilemektedir vesaire. En sonunda da sözlük anlamını veririm.

Ü2: Çok iyi olur ama, ses kaydının süresi ne kadar olur tahminen. Fazla uzarsa öğrenciler kopabilir.

Araştırmacı: Şu anda konuşmalar üç dakika falan sürüyor. Herhalde en fazla 7-8 dakika sürer.

Ü1: Evet evet, zaten dokuz tane konuşma üç dakika sürüyorsa hepsi maksimum o kadar sürer.

Uygulama öncesinde araştırmacı, geçerlilik heyetinin aldığı karar doğrultusunda 6'.49" süren bir ses kaydı oluşturmuştur. Bu ses kaydında içinde kalıp sözlerin yer aldığı dokuz farklı diyalog metni ve bu kalıp sözlerin niçin o durumlarda kullanıldığına yönelik açıklamalar yer almaktadır. Aşağıdaki örnekte, bu diyaloglardan ve açıklamalardan birine yer verilmiştir:

Ömer: Zeynep? Sen ha!

Zeynep: Aa! Gözlerime inanamıyorum. Ömer?

Ömer: Evet benim. Görüşmeyeli uzun zaman oldu. Nasılsın, neler yapıyorsun?

Zeynep: Her şey yolunda. Mutlu bir evliliğim, iyi bir işim ve en önemlisi de dünyalar tatlısı bir kızım var. Ya senin?

Ömer: Ben de evliyim ve yakışıklı mı yakışıklı bir oğlum var. Hatırlarsın belki, lisedeyken hep iyi bir avukat olmak istediğimi söyledim. Şu an istediğim ve sevdiğim işi yapıyorum. Anlayacağın, son derece mutluyum. (4) diyelim. Umarım böyle devam eder.

Zeynep: Umarım. Tekrar görüşmek üzere.

Ömer: Görüşürüz.

Açıklama: Dördüncü örnekte Ömer, uzun zamandır görmediği lise arkadaşı Zeynep'e, kendi hayatından memnun olduğunu söylemekte, bu durumun bozulmaması ve böyle devam etmesi için de "şeytan kulağına kurşun" kalıp sözünü kullanmaktadır. Şeytan kulağına kurşun, yolunda giden işlerin kötüye gitme ihtimalinden söz edildiğinde, içinde bulunulan durumdan memnuniyeti, o durumun kesinlikle bozulmaması ve nazar değmemesi dileğiyle söylenebilecek bir sözdür.

Bu şekilde oluşturulan ses kaydı İÖS'e sahip olan öğrencilere dinletilmiş ve öğrencilerden, "kalıp söz tamamlama etkinliği" başlıklı çalışma yaprağında boş bırakılan yerleri, dinledikleri metinden hareketle doldurmaları istenmiştir. Boşluk tamamlama tekniğinin işitsel öğrenciler için uyarlanmış bir şekli olarak düşünülebilecek olan bu uygulamada, öğrencilerin yapmış oldukları hatalara ilişkin bir anlayış geliştirme amacı güdülmüştür. İşitsel boşluk tamamlama testleri, öğrencilerin dinleme beceri düzeyleri hakkında ayrıntılı bilgiler veren tekniklerden

biridir. Bu testler, öğrencilerin dinleme ve anlama düzeylerini belirlemenin yanında, dinleme görevleri sırasında yaptıkları yanlışların çözümlenmesine de olanak tanır (Ulusoy, 2010, s. 308). Şekil 8’de öğrencilerin, metni dinlemeleri ve çalışma yapraklarında boş bırakılan yerleri doldurmalarını gösteren bir fotoğrafa yer verilmiştir:



Şekil 8. İÖS’e Sahip Olan Öğrencilerle Yapılan Kalıp Söz Tamamlama Etkinliği

Söz konusu etkinlikte öğrencilere kalıp söz diyalogları dinletilmiş, sonrasında onlardan bu kalıp sözlerin anlamlarına yönelik tahminlerde bulunmaları istenmiştir. Öğrencilerin; “lafını balla kestim”, “Allah gecinden versin”, “kısa günün kârı” ve “taş çatlasa” kalıp sözlerinin açıklamalarını duymadan bile doğru tahminlerde bulundukları gözlemlenmiştir. Bu gözlem, araştırmacıda, kelimelerin bağlamda öğretilmesi gerektiğine dair bir düşüncenin oluşmasını sağlamıştır. Bu durumla ilgili yorum, araştırmacı günlüğüne şu cümlelerle yansımıştır:

Metinde anlatılan olaydan hareketle; “taş çatlasa”, “lafını balla kestim” gibi kalıp sözlerin anlamlarını net bir şekilde ifade ettiler. Bu kalıp sözlerin sadece anlamları verilseydi, öğrenciler tarafından bu kadar net bir şekilde anlaşılamazlardı. Üstelik dinleme metinlerinde yer alan kalıp sözleri doğru bir şekilde boşluklara yerleştirmeleri de sevindiriciydi. Bugünkü uygulama öngördüğüm şekilde gerçekleşti ve öğrencilerden aldığım tepkilerden memnun olduğumu söylemeliyim (AG, 24.02.2014).

DÖS’e sahip olan öğrenciler için de yapboz etkinliği oluşturulmuştur. Oluşturulan yapbozlar görsel içermemekte, sadece kesite göre birleştirme esasına dayanmaktadır. Her birinde farklı kesitler bulunan yapboz parçaları doğru şekilde birleştirildiğinde üstte kalıp sözler, hemen

altlarında ise bu kalıp sözlerin anlamları sıralanmakta ve öğrenciler bu kalıp sözleri anlamlarıyla birlikte öğrenebilmektedir. Bu şekilde araştırmacı tarafından her bir öğrenciye 18 parça düşecek şekilde toplam 306 yapboz parçası oluşturmuştur. Bu yapboz parçaları öğrencilere karışık hâlde dağıtılmış ve onlardan parçaları doğru bir şekilde birleştirmeleri istenmiştir. Şekil 9’da öğrencilerin yapboz parçalarını birleştirmelerini gösteren fotoğrafa yer verilmiştir:



Şekil 9. DÖS’e Sahip Olan Öğrencilerle Gerçekleştirilen Yapboz Etkinliği

Öğrencilerden, yapbozları doğru bir şekilde birleştirdikten sonra, beş dakika boyunca yapbozların üzerinde yer alan tanımları okumaları istenmiştir. Sürenin bitiminde diğer arkadaşlarıyla bu yapbozları değiştirebilecekleri ifade edilmiş ve kalıp sözlerin anlamlarıyla birkaç kez karşı karşıya kalmaları sağlanmıştır. Uygulama sonrasında gerçekleştirilen geçerlilik heyeti toplantısında, derse ilişkin videonun üyeler tarafından izlenmesinden sonra bu etkinliğin; eğlenceli ve yararlı, ancak özellikle bazıları için zaman alıcı olduğu ifade edilmiştir. Etkinliğe ilişkin olarak öne sürülen görüşler şu şekildedir:

Ü1: Kesitler biraz fazla olduğundan karmaşık geldi bazılarına. Belki biraz daha az olabilirdi. Birleştirmek için fazla zaman harcamazlardı. Ama öğrencilerin hoşuna gitmesi önemli olan. Görüldüğü kadarıyla hoşlarına gitmiş (GHT, 26.02.2014).

Etkinliklerin bitiminde öğrencilerden kalıp sözleri içeren serbest türde yazılar yazmaları istenmiştir. “Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı etkinlikler yoluyla öğrendikleri sözcük ve kalıp sözleri yazılı anlatımlarında kullanma durumları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt bulmak

için yapılan bu uygulama, araştırma boyunca devam ettirilmiştir. Bu yazı çalışmaları, o hafta içinde değerlendirilerek öğrencilere dönütler verilmiştir. Yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesinin amacı, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kalıp sözleri hangi bağlamlarda ele aldıklarını belirlemek ve bu sözlerle ilgili kavram yanlışlarını düzeltmektir.

Öğrencilerin ilk hafta kaleme aldıkları yazılı anlatım çalışmaları incelendiğinde, bir bölümünün değişmece anlamlı kalıp sözleri gerçek anlama sahipmiş gibi algıladıkları ve bu şekilde kullandıkları görülmüştür.

Ö5: Hoca dedi ki aman sessiz konuşun, şeytan kulağına gitmesin.

Sonra bize dilinin ucuyla şu suyu tadın dedi.

Yolunda giden işlerin kötüye gitme ihtimalinden söz edildiğinde içinde bulunulan durumdan hoşnut olduğunu bildiren ve bu duruma nazar değmemesi dileğiyle söylenen bir söz olan “şeytan kulağına kurşun” kalıp ifadesiyle ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu kalıp söz, birçok öğrenci tarafından kötü bir durumun daha da kötüye gitmemesi ya da önlenmesi amacıyla söylenen bir sözmüş gibi algılanmıştır. Bu durumu örneklendiren ifadelerden birkaçı şu şekildedir:

Ö25: Hayırdır oğlum, bu ne telaş?

-Arkadaşım Hasan’a araba çarpmış.

-Şeytan kulağına kurşun. Nasıl şimdi iyi mi?

-Çok şükür iyiymiş.

Ö18: Ayşe ailesine ya kurban alamazsak dedi. Dedesi hemen ardından:

Şeytan kulağına kurşun Ayşe, dedi.

Ö30: Birden babamın karşına hiç görüşmediği arkadaşı çıktı. Kavga edeceklerini düşünerek şeytan kulağına kurşun dedim.

Bu durum araştırmacının günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Öğrencilerin yazdıklarını kontrol ettiğimde “şeytan kulağına kurşun” kalıp sözünü bazılarının yanlış anlamda kullandığını gördüm. Üç grupta da benzer yanlışların yapılmış olması gerçekten ilginç. Bu kavram yanlışısını nasıl giderebileceğime dair bir araştırma yapmam gerekiyor (AG, 24.02.2014).

Bunun yanında, “en fazla” anlamına gelen “taş çatlasa” kalıp sözünün “dünya yıkılsa” deyimindeki anlamla aynıymış gibi kullanıldığı görülmüştür:

Ö9: Zaten Semanur’un taş çatlasa haberi olmayacak.

Ö27: Doktor: Çok kötü acımasız insanlar var. Yaralıyı görüp hastaneye bile getirmiyorlar. Bazıları taş çatlasa bile getirmez.

Öğrencilerin önemli bir bölümü, etkinliklerde kendilerine sunulan örneklerin aynısını yazılarında kullanarak farklı örnekler vermekten kaçınmışlardır. Araştırmacı, bu durumu günlüğüne şu şekilde yansıtmıştır:

Belki hata yapma korkusuyla, belki de o kalıp sözün sadece örneklerde yer alan durumlarda kullanılıp başka şekilde kullanılamayacağı düşüncesiyle aynı örnekleri verdiler. Onlara olabildiğince farklı örnekler vermek bu düşüncelerinin değişmesini sağlayabilir. Bir de yazıların bütünlüğü meselesi var. Anlam bütünlüğü olmayan, bir ana düşünce etrafında değil de kalıp sözlerin gelişigüzel bir akışla kullanıldığı bir yapı söz konusu. Aslında yapı demek yanlış. Düşünceler dağınık. Ve sistematik değil. Bu konuda bir uyarı yapmıştım ama önümüzdeki hafta buna bir kez daha dikkat çekeceğim. Ayrıca ders içinde daha fazla dönüt vermem gerekiyor (AG, 24.02.2014).

5.3.2. İkinci Hafta

Uygulama sürecinin ikinci haftasında GÖS’e sahip öğrenciler için zihin haritalama tekniği kullanılarak, zihin haritaları oluşturulmuştur. Zihin haritası terimi, ilk olarak 1970’lerde Tony Buzan tarafından ortaya konulmuştur. Bilginin görselleştirilmiş bir şekli olan bu araçlar, hafızayı güçlendirmekte, birden fazla duyunun kullanılmasını sağlamakta, temel düşüncelere ve kavramlara odaklanılmasına katkı sağlayarak yaratıcılığı geliştirmektedir (Mapman, 2013, s. 18-22).

Zihin haritaları öğrencilere, planlama ve konuyu daha etkili bir şekilde yapılandırma becerisi sunarak, yazılı ve uygulamalı çalışmalarda öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmektedir (Holland, Holland ve Davies’ten aktaran, ThinkBuzan Ltd, 2014, s. 59). Bu haritalar, doğrusal olmayan çağrışıma dayalı düşünme becerisini geliştiren güçlü bir bilişsel araçtır. Ayrıca yeni kavramların tanıtılması için de yararlı bir tekniktir (Mento, Martinelli ve Jones’tan aktaran ThinkBuzan Ltd, 2014, s. 60).

Görsel haritalama tekniklerinden biri olan zihin haritası, bilgilerin görsel olarak organize edilmesini ve bütünleştirilmesini sağlayarak, kişinin daha net ve sağlam bir biçimde düşünmesine olanak tanır (Mapman, 2013, s. 4). Zihin haritası tekniği, düşüncelerin, durumların ve olguların merkezî bir tema etrafında, farklı düzeyler arasındaki ilişkinin açıkça görülebileceği şekilde tasarlandığı bir tekniktir. Bilginin kaydedilmesindeki doğrusal yöntemlerin aksine zihin haritası büyük oranda yazılı metinlere dayanmaz. Onun yerine çizgiler, semboller, anahtar kelimeler, renkler ve görseller kullanılır (ThinkBuzan Ltd, 2014, s. 32).

Zihin haritalama tekniğinin özellikleri şunlardır:

- Merkezde yer alan bir resimle konuya dikkat çekilir.
- Merkezde yer alan resimden çıkan dallar konunun ana temalarını oluşturur.
- Dallarda bir anahtar resim veya sözcük bulunur.
- Dallar arasında yapısal bir ilişki bulunur (Buzan ve Buzan, 1994, s. 59).

Yapılan araştırmalar, zihin haritalarının hafızayı geliştirici etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Toi tarafından yapılan bir araştırma, zihin haritalama tekniğinin çocukların kelimeleri anımsamalarına kelime listelerinden çok daha etkili bir şekilde yardımcı olduğunu, çocukların hafızalarında %32'lik bir iyileşme sağladığını ortaya koymuştur. Farrand, Hussain ve Hennessey de zihin haritalama tekniğinin bireylerin uzun süreli hafızasını %10 oranında geliştirdiğini belirlemişlerdir (ThinkBuzan Ltd., 2014'ten aktarılmıştır).

Bu etkinlik, öğrenme-öğretme sürecinde görsel materyaller kullanıldığında görsel öğrenenlerin daha iyi öğrenebileceği varsayımından hareketle oluşturulmuştur. İlgili etkinliğe geçmeden önce öğrencilere “zihin haritası” ile ilgili bilgiler verilmiş ve onlarda belli bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı: Görsel öğrenenler için bir zihin haritası oluşturduk çocuklar. Zihin haritası diye bir şey daha önce duymamışsınızdır. Kısaca ne olduğunu söyleyeyim. Dokuz tane kalıp sözün anlamını, örneğini, hangi durumlarda kullanıldığını, kimleri ilgilendirdiğini gösteren bir harita bu. Tam ortada temel kavramımız ve görselimiz var. Bu temel kavramdan oklar, dallar çıkıyor. Anahtar kelimeler de yer alıyor bu haritada. Böylece öğrendiğiniz kelimelerin ilişkili olduğu görselle birlikte hafızanızda uzun süre saklanmasını amaçlıyoruz (VD-4, 04.03.2014).

Yapılan açıklamalardan sonra GÖS'e sahip olan öğrencilere, üzerinde kalıp sözlerin, kalıp sözlerle ilgili açıklamaların, şekillerin ve görsellerin olduğu zihin haritası kartonları dağıtılmıştır. Öğrencilerden zihin haritalarını incelemeleri, bu inceleme sırasında da açıklamalara ve görsellere dikkat etmeleri istenmiştir. Kendilerinin de sözcükleri ve kalıp sözleri öğrenirken bu tür zihin haritaları oluşturabilecekleri söylenerek, bu tekniğin görsel öğrenenler için çok yararlı olduğu ifade edilmiştir. Şekil 10'da GÖS'e sahip olan öğrencilerin etkinlik sırasında zihin haritalama tekniğini kullanmalarını gösteren bir fotoğraf karesine yer verilmiştir.



Şekil 10. GÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Zihin Haritası Etkinliği

Etkinliğin gerçekleştirilme sürecinde öğrencilerin bir bölümünün etkinlikle ilgili anlamadıkları noktaları sormaları üzerine araştırmacı sözel açıklamalar yapma durumunda kalmıştır:

A: Bunlara dikkat ediyorsunuz. Bu resimlerle bunları ilişkilendiriyorsunuz. Mesela ne diyor burada? “Buyurun cenaze namazına” diyor. Orada cenazenin başında olan bir tane adam var. Anlamı farklı ama zihninizde yer etmesi, anlamınız açısından bu şekilde yapıldı. “Ne oldum delisi”nde para saçan bir adam var. “Dün bir bugün iki”de bir takvim var. “Allah tamamına erdirdin”de nişanlanan bir çift var. Orada ellerini ve yüzüklerini görüyorsunuz. “Hangi dağda kurt öldü”de bir kurt var. “Ateş almaya mı geldin”de bir ateş görüyorsunuz. “Şahtı şahbaz oldu”da da hani satrançta bir taş var ya çocuklar, şah adında. Onu çizdik buraya. Bunları anlamaya çalışacaksınız. “Ne oldum delisi” mesela. Kime söylüyoruz, hangi duyguyla söylüyoruz. Anlamı ne, örneği ne olabilir? Bunlara bakıyorsunuz (VD-4, 04.03.2014).

Etkinliğin uygulanma sürecinde GÖS'e sahip olan öğrencilerin sözel yönergelere de ihtiyaç duyması durumu, araştırmacının günlüğüne şu şekilde yansıtılmıştır:

Görseller, zihin haritası etkinliğini, yaptığım açıklamalardan sonra daha iyi anladı. Her ne kadar görsel stile sahip olsalar da işitseller gibi sözel açıklamalara da ihtiyaç duyuyorlar. Baskın öğrenme stilleri görsel olsa da diğer öğrenme stillerine tam sırt çevirmiş değiller (AG, 04.03.2014).

Görsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin zihin haritası etkinliği ile ilgili tutumları da araştırmacı günlüğüne şu cümlelerle yansıtmıştır:

Etkinlik öğrencilerin bayağı hoşuna gitti. Zihin haritalarının olduğu kartonları dağıttığımda hepsi pür dikkat oldu. Bazılarının resimleri yanlarındaki kalemle boyadığını gördüm. (AG, 04.03.2014).

İlgili alanyazın tarandığında zihin haritalarının derse güdüleyici bir eğitim materyali olduğu görülmektedir. Goodnough and Woods (2002, s. 8) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin altı ay boyunca zihin haritası kullanmalarını sağlamışlar ve bunlara yönelik algılarını belirlemişlerdir. Elde edilen veriler doğrultusunda zihin haritalarının öğrenciler tarafından öğrenmeye güdüleyici, ilginç ve eğlenceli olarak algılandığını saptamışlardır. Ayrıca bu tekniğin, derslerde sunulan materyallerin daha iyi bir şekilde organize edilmesini, anlaşılmasını ve bütünlleştirilmesini sağladığını, bağımsızlığı geliştirdiğini ve tartışma esnasında soru cevap tekniğini cesaretlendirdiğini tespit etmişlerdir.

İÖS'e sahip olan öğrencilere, içinde kalıp sözlerin yer aldığı dokuz farklı diyalog ve kalıp sözlerin anlamlarına ilişkin açıklamalar dinlettirilmiştir (Şekil 11). Diyalog metinleri oluşturulurken öğrencilerin anlamlı öğrenmesine katkı sağlamaları amacıyla günlük hayattaki somut örneklerle ve kişilere yer verilmiştir. Örneğin, sınıf ortamında konu anlatan bir öğretmen, telefonda konuşan kuzenler, patronundan izin isteyen bir çalışan, halasına misafirlğe giden bir yeğen, sohbet eden iki komşu ya da alışveriş yapan biri vb. Bu kişilerin birbirleriyle yaptıkları konuşmalarda geçen kalıp sözlere dikkat çekebilmek amacıyla öğrencilere dağıtılan çalışma yapraklarında bu sözlerin yer alması gereken kısımlar boş bırakılmış ve öğrencilerden dinlediklerinden hareketle bu kısımları doldurmaları istenmiştir. *“Kalıp Söz Tamamlama Etkinliği”* başlıklı bu çalışma yaprağı EK 10'da verilmiştir.



Şekil 11. İÖS’e Sahip Olan Öğrenciler İçin Oluşturulan Kalıp Söz Tamamlama Etkinliği

Dokuz farklı diyalogun ve açıklamanın yer aldığı metinler öğrencilere iki kez dinletilmiştir. Araştırmacı, metinler dinletildikten sonra İÖS’e sahip öğrencilere, “Anlayamadığınız bir kalıp söz var mı?” sorusunu yöneltmiştir. Bu sorunun ardından öğrencilerin bir bölümü, ilk diyalogdaki “*Allah tamamına erdiresin.*” ifadesi ile “*Allah mutlu etsin.*” ifadesi arasındaki farkı ve dokuzuncu diyalogda yer alan “*Şahtı şahbaz oldu.*” kalıp sözünü anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı da eylem planına dayalı olarak öğrencilere, çeşitli örneklerle bu kalıp sözleri açıklamıştır.

Ö14: *Allah tamamına erdiresin* öğretmenim. Evlenene denir diyor ya orada. Allah mesut etsin de evlenene deniyor.

Ö27: Hayır, evlenene değil. Nişanlanana deniyor dedi ya.

Araştırmacı: Evet, *Allah tamamına erdiresin* nişanlanmış ama henüz evlenmemiş olana deniliyor. Diyelim ki çocuklar, birisi nişanlandı ya da sözlendi. Ne yapacak ileride, evlenecek değil mi? *Allah tamamına erdiresin* denildiğinde bu evlilik kast ediliyor. Bunu söylüyor. Yani evlendiğinde Allah tamamına erdirmiş olacak. Ama evlenmişse zaten Allah tamamına erdirmiştir. Bu kalıp sözü o yüzden kullanamayız, onun yerine Allah mesut etsin diyebiliriz mesela.

Ö27: Öğretmenim, mesut demek çok mutlu demek değil mi?

Araştırmacı: Evet, mutlu demek. Bu sözü mutlu olmasını istediğiniz herkese söyleyebilirsiniz. Ya da hamile birisi çocuk dünyaya getirecektir. Ona da Allah tamamına erdiresin diyerek çocuğun sağlıklı şekilde doğmasını isteriz. Anladınız değil mi? Başka var mı böyle?

Ö30: Şahtı şahbaz oldu var öğretmenim.

Araştırmacı: Durumu kötüydü daha da kötü oldu demek. Mesela çirkindi daha da çirkin oldu anlamında da kullanıyoruz bunu. Diyelim ki ben saçımı kazıttım. Üstüne bir de bana yakışmayan böyle büyük bir gözlük taktım. Siz de beni gördünüz. Şahtı şahbaz oldu diyebilirsiniz. Yani çirkindi daha da çirkin oldu anlamında (VD-4, 04.03.2014).

İşitsel öğrenenlerin bir kısmının metinleri dinlerken zaman zaman odaklanma ve dikkat sorunu yaşadıkları ve metinden koştukları gözlemlenmiştir. Bu durum, derse ilişkin videonun izlenmesi esnasında geçerlik heyeti üyeleriyle paylaşılmış ve ne yapılması gerektiği konusunda görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Ü1: İşitsel öğrenenlerle biraz daha fazla ilgilenilebilir. Ya da konuşmalar arasındaki ses efektleri, o müzikler var ya daha ilgi çekici olabilir.

Ü2: Evet bazıları sadece o boşluğu doldurmaya odaklanıyor gibi. Bağlama dikkat etmiyorlar. Bizim için bağlam önemli. İki kere dinletiyorsun değil mi? Üç kere dinletsen nasıl olur?

Araştırmacı: Son dinleme metni nereden baksan on dakikaya yakın sürdü. Ciddi zaman kaybı olur.

Ü1: Evet evet iki kere yeterli. Ama dediğim gibi yap. Efektleri falan. Bakalım ne olacak? (GHT, 07.03.2014).

Dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrencilere ise “sihirli kutucuklar” adlı etkinlik yaptırılmıştır. Orijinal adı “magic square” (Allen, 2006, s. 102) olan bu etkinlikte kelimeler ve sözlük anlamlarının ayrı ayrı ve karışık halde yer aldığı iki sütun yer almaktadır. Birinci sütundaki kelimeler harflendirilmiş, ikinci sütundaki kelime anlamları ise numaralandırılmış hâlde bulunmaktadır. Dokuz harfle dokuz rakam tablo üzerinde doğru şekilde eşleştirildiğinde yatay, dikey ve çapraz olarak sayıların toplamı 15 olmaktadır. Eşleştirmeye dayanan bu eğitsel oyunda, öğrenciler eşleştirmelerinin doğruluğunu ve yanlışlığını tablo üzerinde görerek, doğruya ulaşana kadar deneme yapabilmektedir. Dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin problemleri fiziksel olarak çalışarak çözmeyi sevdiği ve yeni şeyler denemeye istekli olduğu düşüncesinden hareketle bu etkinlik, onlara uygun hâle getirilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilere daha önceden hazırlanmış kartonlar ve tablolar dağıtılmıştır (Şekil 12). Kartonlarda üç sütun bulunmaktadır. Bu sütunların birincisinde kalıp sözler, üçüncüsünde ise kalıp sözlerin anlamları yer almaktadır. Orta sütun ise boştur. Öğrencilerden üçüncü sütunu keserek dokuz ayrı parçaya ayırmaları ve ikinci sütundaki boşluklara uygun bir şekilde bu

parçaları yapıştırma istenmiştir. Ayrıca onlara bu eşleştirmelerin doğruluğunu veya yanlışlığını tablo üzerinden kontrol edebilecekleri de hatırlatılmıştır.



Şekil 12. DÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan "Sihirli Kutucuklar" Etkinliği

Düşünme, anlama, ilişki kurma, analiz etme gibi zihinsel becerilerin kullanılmasını amaçlayan ve buna göre tasarlanan etkinlik için ders planında ayrılan süre 25 dakika olmasına rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğunun etkinliği 15-20 dakika arasında tamamladığı görülmüştür. Etkinliği en son tamamlayan son öğrenci ise bu etkinlik için ortalama 30 dakikasını ayırmıştır. Bu iki öğrencinin durumu araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Ö12, etkinliği arkadaşlarından daha geç sürede tamamladılar. Etkinlik bittikten sonra ikisi de yazma konusunda isteksizdi. Aslında etkinliğin başında ikisi de oldukça istekli görünüyordu. Bu isteksizlik, başaramamış olma düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durumu geçerlilik heyetiyle görüşmem gerekiyor (AG, 04.03.2014).

Yaşanan durumla ilgili olarak Ö12 kodlu öğrencinin bir önceki hafta öğretimi yapılan kalıp sözlerle ilgili yazılarının daha detaylı olarak incelenmesine karar verilmiştir. Yapılan incelemede, her iki öğrencinin de yazma konusunda ciddi yetersizliklerinin olduğu görülmüştür. Yazım, noktalama, cümle oluşturma gibi unsurlarla ilgili olarak yaşanan bu yetersizliğin öğrencilerin “öğrenilmiş çaresizlik” duygusunu yaşamalarına neden olduğu düşünülmüştür. “Öğrenilmiş çaresizlik, zihnin ortaya çıkarabileceği tüm davranışların sonuç

üzerinde hiçbir olumlu değişikliğe etkisinin olmayacağını, ne yapılırsa yapılsın olumsuz durumun olumlu hâle döndürülemeyeceğinin öğrenilmesidir.” (Avcı, 2008, s. 14). Öğrencilerin durumlarıyla ilgili olarak geçerlilik heyeti üyelerinin düşünceleri ve soruna yönelik çözüm önerileri şu şekildedir:

Ü1: O öğrencilerle daha fazla ilgilenilmeli, olumlu bir durum yaşanırsa takdir edilmeli. Sonuçta bizim amacımız kelime öğretimi yapmak, ama bu da önemli.

Ü2: Yazma becerilerinde büyük bir sorun var Hocam. Bu öyle ha deyince düzeltilebilecek bir şey değil. Güzel yazı yazmayla ilgili teşvik edilmeli evet ama buna odaklanmak yerine kelime öğretime odaklanmak lazım. Kelimeleri öğrenebilmiş mi önemli olan bu.

Araştırmacı: Onları kullanabilmesi de önemli tabi. Ne yapalım sizce?

Ü1: Biraz daha esnek davranılabilir. Çocuğa bir şeyler yazdıralım derken, etkinliklerdeki hevesini de kırmayalım bence. Başardığı her şey için tebrik edelim. Anlık düzeltme verelim. Bir şeyleri başardığını görünce yazmaya da istekli olur. Sonucu o zaman değerlendiririz.

Ü2: İki öğrenci de dokunsal. Bir şeyi başardığında omzuna dokunmak, sırtını sıvazlamak etkili olur. Bunlara da dikkat et bence. (GHT, 07.04.2014).

Etkinlik sonrasında öğrencilerin yazmış oldukları metinler incelendiğinde, özellikle dokunsal öğrenme stiline sahip olanların bir kısmının, öğretimi yapılan kalıp sözleri yanlış anlamda kullandıkları belirlenmiştir. Aşağıda bu durumla ilgili birkaç örneğe yer verilmiştir:

Ö8: Yalnız bir daha asla sırları dağlara taşlara anlatma dedi.

Ö10: Selim eve doğru giderken dağda bir kurt görmüş, kurt ölüymüş.

Ö25: Benim dedem ölmüş, sonra Hoca dedi ki, buyurun cenaze namazına dedi. Sonra dedemi gömdük.

Ö31: Anne: Durmadan telefonla konuşurken ne oldu deme. Ne oldu delisisin.

Bu durumun nedeniyle ilgili olarak araştırmacı, günlüğünde şu çıkarımda bulunmaktadır:

Etkinlik aracılığıyla öğretimi yapıldığı hâlde bazı öğrencilerin kalıp sözleri hiç duymamış biri gibi cümleler kurduklarını gördüm. Oysaki videoya baktığımda etkinliği tamamlamış oldukları görünüyor. Yani basit bir mantıkla etkinliği tamamladıklarında bunlarla ilgili az ya da çok bir farkındalık oluşturmaları gerekiyordu. Söz konusu öğrencilerin anlamlarına hiç dikkat etmeden tamamen deneme yanılma yoluyla kalıp sözleri eşleştirdiklerini anlıyorum (AG, 04.03.2014).

Bu etkinliğe ilişkin sınıf rehber öğretmeni günlüğüne şu cümleleri yazmıştır:

Etkinlik dokunsallara zor gelmişti. O yüzden de sürekli soru sordular. Diğer gruplar ise etkinliği kısa sürede tamamlayıp yazmaya geçti. Her ne kadar öğrenciler etkinliklerden memnun görünseler de gürültülü bir sınıf ortamı oluştuğunu söylemem gerek (ÖG, 04.03.2014).

5.3.3. Üçüncü Hafta

Uygulama sürecinin üçüncü haftasında GÖS'e sahip olan öğrencilere kalıp sözlerin anlamlarının ve sekiz farklı diyalog metninin yer aldığı çalışma yaprakları dağıtılmıştır (Şekil 13). Çalışma yapraklarında verilen kalıp söz anlamlarının okunarak diyalog metinlerinde yer alan boşlukların doldurulması esasına dayanan bu etkinlik, görsel öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Bu öğrenciler bir şeyi başka birinin okumasındansa, kendi kendilerine okumayı tercih ederler (Tileston, 2004, s. 14). Öğrencilerin kalıp sözlerin anlamlarını okuyarak, boşlukları doldurmaları sırasında bir bölümünün *kelimenin tam anlamıyla, fırsattan istifade ve özrü kabahatinden büyük* kalıp sözlerini boşluklara yerleştirmekte zorlandıkları ve hata yaptıkları görülmüştür. Araştırmacı, öğrencilere anında dönüt vererek, gereken kısımların düzeltilmesini sağlamıştır. Söz konusu öğrencilerin etkinliğin bitiminde yazdıkları metinler incelendiğinde, bu kalıp sözleri, yapılan dönütlerin sonucunda doğru şekilde kullanabildikleri belirlenmiştir. Bu durum ve yapılan etkinliğe ilişkin genel yorum araştırmacı günlüğüne şu cümlelerle yansımıştır:

Görseller okuduklarından, işitseller dinlediklerinden hareketle aynı metin üzerindeki boşlukları doldurdu. Bu esnada etkinliği oluşturmadan önce tahmin ettiğim bir durum yaşandı. Birkaç kalıp sözü anlamakta zorlanan öğrenciler oldu. Bu öğrencilere, yaptıkları yanlışlarla ve doğru kullanımla ilgili bilgiler verdim. Bu açıklamaları çok uzun tutmadım; çünkü görsel öğrenen oldukları için sıkılabileceklerini düşündüm. Belki resim, görsel içermeyen bir etkinlikti ama bu öğrencilerin okumaktan hoşlandıklarını ve bu tür etkinliklerin amaca hizmet ettiğini göstermesi açısından güzeldi (AG, 11.03.2004).



Şekil 13. GÖS’e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Etkinlik

İÖS’e sahip olan öğrencilere de içinde kalıp sözlerin yer aldığı sekiz farklı metin dinletilmiştir. Dinleme metinlerinin sonunda kalıp sözlerin anlamlarına da yer verilmiştir. Bir önceki geçerlik heyetinde alınan karar doğrultusunda, dinleme metinlerinde ses efektleri ve ortam seslerine de yer verilmiştir. İşitsel öğrenenlerin müziği sevdikleri (Fender, 1998, s. 23) bilinmektedir. Gerçekten de dinleme metinlerine yerleştirilen trafik sesi, filmin başlama anonsundan önceki müzik sesi gibi efektlerin dinleme esnasında öğrencilerin ilgisini çektiği gözlemlenmiştir. Alttaki örnekte, içine efekt yerleştirilen bir diyalog ve diyalogun ardından seslendirilen kalıp söz anlamı yer almaktadır:

Biletçi: Film başlıyoooooor...

Taner: Selin, kapı açıldı. Girelim istersen.

Selin: Olur.

Biletçi: Efendim, biletinizi kontrol edebilir miyim?

Taner: Tabi, buyurun.

Biletçi: Size oturacağınız yeri göstereyim.

Selin: Aa, teşekkürler, zahmet etmeyin. Oturacağımız yeri biliyoruz.

Biletçi: Olsun efendim. (4).....

Selin: Peki o halde.

Âdet yerini bulsun diye, “aslında gereğine inanılmadığı hâlde, geleneklerden dolayı ya da herkes öyle yaptığı için yapılan” anlamına gelmektedir.

Dinleme metninin ardından öğrencilerle kalıp sözlerin anlamları hakkında tartışılmış, anlaşılmayan kalıp sözlerle ilgili farklı örnekler verilmiştir (Şekil 14).



Şekil 14. İÖS’e Sahip Olan Öğrencilerle Dinleme Metninin Ardından Kalıp Sözlerin Tartışılması

DÖS’e sahip olan öğrencilerin yeni şeyler denemeye istekli olma ve nesnelerle oynamaktan hoşlanma gibi özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrenciler için “kalıp söz tuzluğu” adlı bir etkinlik oluşturulmuştur (EK 11). Bu etkinlik aynı zamanda eğitsel bir oyundur. Kelime oyunları öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik derin bir anlayış geliştirmelerine yardım eder. Bu yolla öğrenci hem kelimeleri çeşitli şekillerde tecrübe etme olanağı bulur hem de eğlenceli zaman geçirebilir (Hinrichs, 2008, s. 23). Etkinlikte ayrıca, DÖS’e sahip öğrencilerin bir işi yaparken işlem adımlarını takip ederek sonuca gitme özelliklerine dayalı olarak yönergeler aşamalı şekilde verilmiştir. Etkinliğin dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için uygun ve işe yarar olduğu düşüncesi geçerlik heyetinin bir üyesi tarafından uygulama öncesinde şu cümlelerle ifade edilmiştir (Şekil 15).

Ü1: Bence bu etkinlik dokunsallar için biçilmiş kaftan. Dokunsalların birçok özelliğine uygun. Bir kere en başta oyun oynuyorlar. Nesneye dokunuyorlar. Hem de orada vereceğimiz cümlelere göre bunu yapıyorlar. Adımı yanlış attı mı yanlış yapmış oluyorlar (GHT, 07.03.2014).



Şekil 15. DÖS’e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Oyuna Dayalı Kalıp Söz Tuzluğu Etkinliği

Etkinliklerin bitiminde her üç gruba da kalıp sözlerle ilgili serbest türde ve konuda yazma çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin öğretimi yapılan kalıp sözlerden *âdet yerini bulsun diye, özrü kabahatinden büyük, yüzünü gören cennetlik, affınıza sığınarak, fırsattan istifade ve düşman başına* kalıp sözlerinin sınıfın neredeyse tamamı tarafından anlamına uygun şekilde kullanıldığı belirlenmiştir. Bu kalıp sözlerle ilgili olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alan ifadelerden birkaçı şu şekildedir:

Ö7: Ceylin’in babası takım elbise giyer.

Ceylin: Baba çok güzel olmuşsun. Seni böyle görmeyeli epey olmuş.

Babası: Kızım zaten ben böyle şeyleri giymem, âdet yerini bulsun diye giydim.

Ö32: Pasta kesildiğinde Ayşe öksürmeye başladı. Öğretmen, niye öksürüyorsun? diye sordu. Ayşe, alerjim var. Derya bunu biliyordu, dedi. Öğretmen, Derya niye çilekli pasta aldın? diye sordu. Derya, özür dilerim ama ben çilekli pasta seviyorum, dedi. Öğretmen, özrün kabahatinden büyük dedi.

Ö3: O sırada Burcu uzun zamandır görmediği bir arkadaşını görmüş.

Burcu: Aaa, Ayşegül “yüzünü gören cennetlik” nereden geliyorsun?

Ö13: Anneciğim, affına sığınarak telefonunda oyun oynayabilir miyim?

Ö22: Ninemin evinin içine girdikten sonra dedemi gördüm. Dedem hastalanmıştı. Fırsattan istifade onu da ziyaret etmiş olduk.

Ö17: Özgür: Anne Ali’yle sinemaya gidebilir miyim?

Anne: Öyle yağma yok. Odan çok dağınık. Topla öyle gidersin.

Yapılan incelemede, öğrencilerin bir bölümünün, o hafta öğretimi yapılan kalıp sözlerin yanında, önceki haftalarda öğrendikleri kalıp sözleri de yazılı anlatımlarında kullandıkları belirlenmiştir. Aşağıdaki örnekte farklı haftalarda öğretimi yapılan “*taş çatlasa-kelimenin tam anlamıyla*”, “*Allah tamamına erdiresin- âdet yerini bulsun*” ifadelerinin bir arada kullanıldığı görülmektedir:

Ö19: Sema, giyinme odasından çıkıp aynaya baktı. Elbiseyi çok beğendi ve fiyatını sordu. Satıcı 150 lira olduğunu söyledi. Selin, elbise kelimenin tam anlamıyla muhteşem ama taş çatlasa 80 lira eder, dedi.

İrem: Bugün gezerken Sude’yi, Elifnaz’ı ve Ada’yı gördüm. Bana ablanı istemeye geldiklerini söylediler. Allah tamamına erdiresin. Tuz koydunuz mu kahveye?

Ö29: Sevgi: Âdet yerini bulsun diye yaptık.

Ali: Fırsattan istifade arkadaşlarımı da göreyim.

Ö27: Neslihan Teyze: Ateş almaya mı geldin oğlum?

Ali: Affınıza sığınıyorum, gideyim geleceğim tekrar.

Bu durumla birlikte öğrencilerin öğretim materyallerinde yer alan örneklerle bağlı kalmayıp özgün örnekler vermeleri ve daha tutarlı bir olay örgüsü içinde kalıp sözleri kullanma durumları araştırmacının günlüğüne şu cümlelerle yansımıştır:

Yazdıkları metinlerde kalıp sözleri kullanma konusunda bir bilincin ve farkındalığın oluştuğunu görmek beni oldukça mutlu etti. Bazı öğrenciler önceki haftalarda öğrendikleri kalıp sözleri de kullanmışlardı. Araştırmanın bir amacı da bu zaten. Öğrenilen kalıp sözün uygun bağlamda, tutarlı bir biçimde kullanılması onun kalıcılığının sağlanması noktasındaki ilk adım anlamına geliyor (AG, 11.03.2014).

5.3.4. Dördüncü Hafta

Uygulama sürecinin dördüncü haftasında, GÖS’e sahip olan öğrenciler için kalıp sözlerle ilgili flaş kartlar hazırlama düşüncesi geçerlilik heyetiyle paylaşılmıştır. Uygulama öncesinde toplanan geçerlik heyetine flaş kartların eğitimde kullanımıyla ilgili alanyazın sunulmuş ve heyet üyelerinin önerileri doğrultusunda uygulama sürecinde kullanılmak üzere flaş kartlar hazırlanmıştır. Hazırlanan flaş kartlarda öğretimi yapılacak olan kalıp söz, bu kalıp sözün

anlamı, örnek bir olay ve ilgili görsel yer almaktadır. Alışıl gelmiş flaş kartlardan farklı olarak kalıp sözün anlamının ve bu kalıp sözle ilgili örnek bir olaya yer verilmesinin nedeni, kelimenin hangi bağlamda kullanıldığı ile ilgili öğrencide belli bir farkındalık oluşturma isteğidir.

Flaş kartlar, bir kelime, cümle veya basit bir resmin yer aldığı bir kartondur. Kelime öğrenmede kullanılan bir strateji olan kelime flaş kartları, kelimeleri hafızada saklamaya yardımcı olan eğlenceli, renkli ve yaratıcı bir yoldur (Komachali ve Khodareza, 2012, s. 137-138). Görsel temelli oldukları için akılda kalıcılığı fazla ve uygulaması kolay olan bir kelime öğretim metodudur (Arslan ve Gürdal, 2012, s. 258). Yapılan araştırmalar bu kartların öğrencilerin kelime bilgisini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Tan ve Nicholson, 1997; Başoğlu ve Akdemir, 2010; Komachali ve Khodareza, 2012). Oluşturulan flaş kartlar okumaları amacıyla GÖS'e sahip öğrencilere dağıtılmıştır (Şekil 16).



Şekil 16. GÖS'e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Flaş Kart Etkinliği

İÖS'e sahip olan öğrencilere de heyet üyelerinin önerileri doğrultusunda içinde örnek olayların yer aldığı bir metin dinletilmesi ve bu metindeki olayların grup içinde örnek olay yöntemine göre tartışılması kararlaştırılmıştır (GHT, 13.03.2014). “Örnek olay yöntemi, olmuş ya da olması muhtemel bir olayın öğrencilere sunulması ve sonrasında örnek olay içindeki problem çerçevesinde sorulan sorularla tartışma ortamı oluşturulması esasına dayalı bir yöntemdir.” (Taşpınar, 2013, s. 179). Sunulan örnek olayın güncel yaşamdan olması,

öğrencilerin ilgisini çekmesi açısından önemlidir (Taşpınar, 2013, s. 179). Bu doğrultuda araştırmacı tarafından güncel yaşamla ilişkili olduğu düşünülen yedi farklı örnek olayın yer aldığı bir dinleme metni oluşturulmuştur. Aşağıda, dinleme metninde yer alan bu örnek olaylardan birine yer verilmiştir.

Yaşı bir hayli ilerlemiş olan Mehmet dede, oğlunun iş yerine gitmek amacıyla bir otobüse binmiştir. Otobüs tıklım tıklımdır ve otobüste hiç boş koltuk yoktur. Ancak tam önündeki koltukta 15-16 yaşlarında bir çocuk oturmaktadır. Mehmet dedeye de yer vermemektedir. Bu durum karşısında Mehmet dede eskiden bütün gençlerin yaşlılara yer vermek için âdeta birbiriyle yarıştığını anımsamakta ve içinden *ne günlere kaldık* demektedir. Mehmet dede bu sözle geçmişin böyle olmadığını, zamanın değiştiğini söylemekte ve şimdiki durumdan yakınmaktadır.

Ne günlere kaldık kalıp sözünün yanında *yarından tezi yok, dile kolay, iş olsun diye, alacağın olsun senin, helâli hoş olsun* ve *lafını unutma* kalıp sözleriyle de ilgili örnek olaylar grup içinde tartışılmıştır (Şekil 17).



Şekil 17. Örnek Olaylardan Hareketle İÖS’e Sahip Öğrencilerle Kalıp Sözlerin Tartışılması

DÖS’e sahip olan öğrenciler için, öğretimi yapılacak olan kalıp sözleri oluşturan harfler ve bu kalıp sözlerin anlamlarının bulunduğu kartonlar hazırlanmıştır. Öğrencilerden harfleri birleştirerek anlamı verilen kalıp sözü oluşturmaları istenmiştir (Şekil 18). Bu etkinliğin amacı, DÖS’e sahip olan öğrencilerin harflerden kelime oluşturmaları yoluyla, kelimelerle mümkün olduğunca karşı karşıya kalmalarını sağlamaktır. Ayrıca kalıp sözlerin anlamlarını da görmelerini olanaklı hâle getiren bu materyal aracılığıyla kalıp sözleri zihinsel şemalarına yerleştirmelerine yardımcı olmaktadır.



Şekil 18. DÖS'e Sahip Öğrenciler İçin Hazırlanan Kes-Yapıştır Etkinliği

Öğrencilerle dersin son 20 dakikasında, daha önce öğretimi yapılan kalıp sözlerle ilgili bir tekrar çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin kalıp sözlerle ilgili orijinal örnekler verdikleri gözlemlenmiştir. Altta, bu durumu örneklendiren bir diyaloga yer verilmiştir:

Araştırmacı: Geçen hafta öğrendiğimiz bazı kalıp sözler vardı değil mi? Bunları size sorayım çocuklar. Bakalım ne kadarını öğrenebilmişsiniz. Fırsattan istifade mesela. Ne anlama geliyordu?

Ö14: Mesela yapamadığı bir şeyi vakit bularak bir şekilde yapmak.

Araştırmacı: Evet, bildiğin anlaşılıyor bu ifadenden. Ama tam olarak ifade edelim.

Ö29: Önceden yapmak istediğimiz bir işi fırsat doğduğunda yapmak.

Araştırmacı: Evet güzel. Kim bir örnek vermek ister? Gözde?

Ö15: Bir apartman sahibiyile apartmanda oturan bir kişi konuşuyorlar. Apartmanda oturan kişi diyor ki biliyorsunuz geçen sefer sizin evinize hırsız girdi. Apartmanda uyuyamıyoruz. Güvenlik kamerası alalım diyor. Apartman sahibi de evet benim de aklımda vardı. Fırsattan istifade alalım diyor.

Araştırmacı: Aferin sana. Âdet yerini bulsun diye neydi?

Ö8: Olmasını böyle çok kesin istemiyor ama âdet yerini bulsun diye yapıyor. Mesela düğünde âdet yerini bulsun diye geline kırmızı kuşak bağlamak (VD-6, 18.03.2014).

Etkinlik sonrasında öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazmış oldukları metinler incelendiğinde, önemli bir çoğunluğunun özgün örnekler vererek kalıp

sözleri doğru anlamda kullandıkları görülmüştür. Aşağıda öğrencilerin yazdıkları metinlerden alınan bazı örneklerle yer verilmiştir:

Ö34: Ah Mehmet ah. Ne günlere kaldık. Oğlumuz bile sevmez oldu bizi. Görüyor musun?

Ö18: Can ve Alperen çok iyi arkadaşmış. Alperen Can'ı bir gün dışarıya çağırmış. Can ben gelmeyeceğim demiş. Bunun üzerine Alperen “Alacağın olsun senin.” demiş.

Ö25: Sen ne yapıyorsun orada?

-İş olsun diye yürüyüş yapıyorum.

Ö2: Ya çok ödevim var ama yarından tezi yok ödevlerimi bitireceğim.

Ö30: Seda: Anneciğim kardeşime duyması için kulaklığı ne zaman alacağız?

Anne: Canım kızım, en yakın zamanda. Ama paramız yetmiyor.

Seda: Ben kardeşim için her şeyi yaparım. Benim kumbaramda biraz para vardı. Kardeşime helâli hoş olsun.

Ö16: -Dile kolay, benim eşim tam 7 senedir yurt dışında.

-Allah kavuştursun.

Ö23: Çayları dağıttıktan sonra konuşmaya başlamışlar. Konuşurken birisi:

Lafını unutma da Ezgi'nin hâli çok kötü.

5.3.5. Beşinci Hafta

Uygulama sürecinin beşinci haftasında GÖS'e sahip olan öğrenciler için bant-karikatürler şeklinde öykü dizileri hazırlanmıştır. Bant-karikatür ya da çizgi roman, içinde bir hikâyenin anlatıldığı kutucuklardan oluşan bir resim dizisidir. Görsel türleri arasında yer alan bu resimli öykü dizileri; iletişimsel, popüler, erişilebilir ve okunabilir. Aynı zamanda estetik algıyla düşünsel ilgi alanlarını bütünleştirmekte, kelime ve görsel olmak üzere iki önemli araç kullanarak bildirimde bulunmaktadırlar (Liu, 2004, s. 229). Metinlerle görsel temsilleri birleştiren bant-karikatürler, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan önemli bir araç işlevi görmektedir (McVicker, 2007, s. 85). Bu karikatür şeklindeki öykü dizileri kelime öğretimini kolaylaştırmak için de kullanılabilir. Bunlar içinde konuşmada kullanılan ifadeler, deyimler, konuşma diline özgü kısaltmalar yer alabilmektedir. Öğrencilerin sadece yazılı ve resmî dilde karşı karşıya kaldığı kitabi ifadelerle donatılmasının önüne geçerek konuşma dilinin üstesinden gelebilmelerine yardımcı olur.

Ayrıca karakterlerin vücut dilini ve jestlerini gösterdikleri için de öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Csabay, 2006, s. 25).

Bu karikatürlü öykü dizileri Web 2.0 teknolojilerinden biri olan ToonDoo platformu aracılığıyla oluşturulmuştur. ToonDoo, kişilerin belli konularla ilgili karikatürlü öykü dizileri oluşturmalarına olanak tanıyan eğitsel bir internet platformudur.

Oluşturulan öykü dizisinde karikatürlü öykü dizisinde bir polis memuru olan Kuntin'in uzaylı gördüğünü kanıtlamak için verdiği uğraş konu edilmektedir. Sekiz farklı karakterin konuşmalarının yer aldığı bu öykü dizisinde, öğretimi yapılmak istenen on bir adet sözcük ve sözcük grubuna yer verilmiştir. Bu sözcük gruplarının ve açıklamalarının yer aldığı kâğıtlar da öğrencilere sunulmuştur. Şekil 19'da öğrencilerin bant karikatürleri okuduklarını gösteren bir fotoğrafa yer verilmiştir.



Şekil 19. ToonDoo Platformuyla GÖS'e Sahip Öğrenciler İçin Hazırlanan Bant-Karikatür Etkinliği

Öğrencilerden öncelikle kâğıtta yer alan kelimeleri okudukları öykü dizilerinde belirleyip bunların altlarını çizmeleri istenmiştir. Bu işlemin tamamlanmasından sonra da özellikle bu kelimeleri ve kelimelerin anlamlarını göz önünde bulundurarak sessizce öykü dizisini okumaları gerektiği ifade edilmiştir.

GÖS'e sahip olan öğrencilerden birinin ilgili etkinlik ile ilgili düşüncesi sınıf öğretmeninin günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

Dersin bitiminde G... yanıma gelerek, benden bir isteği olduğunu söyledi. “Nedir?” diye sorduğumda, “Bundan sonraki bütün Türkçe derslerinde karikatür olmasını istiyorum.” dedi. Nedenini sorduğumda karikatür okumayı çok sevdiğini ifade etti (ÖG, 28.03.2014).

İÖS’e sahip öğrencilere “Kuntin ve Uzaylı” adlı hikâye ve öğretimi yapılacak olan on bir sözcük dinletilmiştir. Öğrencilerden, dinledikleri metinden hareketle yazılı metinde boş bırakılan yerleri doldurmaları istenmiştir.

Brown ve Payne, yeni kelime öğrenmeyi beş adımda özetlemiştir:

- Yeni kelimelerle karşı karşıya kalacak kaynaklara sahip olmak,
- Kelimenin şeklini görsel, işitsel veya her iki şekilde açık bir imgeyle belli bir duruma getirmek,
- Kelimenin anlamını öğrenmek,
- Kelimenin biçimi ve anlamı arasında hafızada güçlü bir bağlantı kurmak,
- Kelimeyi kullanmak (Hatch ve Brown, 2001’den aktarılmıştır).

İÖS’e sahip olan öğrencilere metin öncelikle bilgisayardan dinletilmiş, ardından da araştırmacı tarafından okunmuştur. Araştırmacı öğrencilerden bu metinleri dinlerken sözcüklerin ne şekilde telaffuz edildiğine dikkat etmelerini istemiştir. Bundaki amaç öğretimi yapılan sekiz kelimededen “ahali, ibaret, harikulade” kelimelerinin uzun ünlü ses içermeleri, “iddia ve takdir” kelimelerinin de ünlü ve ünsüz harflerin yan yana gelmesi durumundan dolayı zor telaffuz edilmeleridir. Kelimelerin yanlış telaffuz edilmelerinin önüne geçebilmek amacıyla yapılan bu uygulamayla öğrencilerin zihninde belli bir duruma getirilen sözcüklerin daha sonra sözlük anlamları verilmiştir. Sonrasında ise öğrencilere kelimeleri kullanabilecekleri fırsatlar verilmiştir.

Araştırmacı: Evet şimdi herkes anlamların yazılı olduğu kâğıtları kapatsın. Size bir kelime söyleyeceğim. Siz bu kelimenin ve az önce öğrendiğiniz sekiz kelimedenden birinin içinde yer aldığı bir cümle kuracaksınız. Anlaştık mı?

Ö14: Kelime ne öğretmenim?

Araştırmacı: Söyleyeceğim şimdi. Mesela. Üniversite sınavı.

Ö14: Öğretmenim, üniversite sınavını kazanacağımı iddia ediyorum.

Araştırmacı: Çok güzel aferin. Umut Can?

Ö30: Canla başla üniversiteyi kazanmaya çalışıyorum.

Araştırmacı: Evet, güzel, başka? Başka hangi kelimelerimiz vardı? Hüner vardı mesela değil mi? Ahmet Can, sen söylemek ister misin?

Ö2: Hünerli olan sınavı kazanır.

Araştırmacı: Aferin. Takdir etmek neydi? Kim söyleyecek?

Ö7: Beğenmek  ğretmenim.

Araştırmacı: Beğenmekti değil mi? Başarılı olduğumuz zaman takdir belgeleri veriliyor değil mi size. Ne demek bu? Yani bizim o dönemki performansımızı beğenmişler. Bize takdir belgesi yani beğenme belgesi veriyorlar. Buradaki örneğimiz neydi?

Ö27: Oradaki biri Kuntin'i takdir ediyordu çalışmalarından dolayı.

Araştırmacı: Evet oradaki ahalinden biri Kuntin'i canla başla çalıştığı için takdir ediyordu değil mi aferin. Az  nceki gibi  niversite sınavıyla bağdaştırarak bir cümle içinde kullanalım bunu.

Ö7: Öğretmenim lütfen.

Araştırmacı: Evet?

Ö7: Üniversite sınavını kazanırsak annemiz ve babamız bizi takdir eder.

Araştırmacı: Çok güzel. Oralı bile olamamak da vardı orada. Onu da kullanalım.

Ö27: Arkadaşımdan proje  devi için yardım istemiştim ama o oralı bile olmadı.

Araştırmacı: Çok güzel ama kelimemizi de katalım.

Ö14: Üniversite sınavına çalışmasını istiyorum ama o oralı bile olmuyor (VD-7, 28.03.2014).

Öğrencilerin açıklamalardan sonra da anlamakta ve cümle içerisinde kullanmakta güçlük çektiği kelimelerde olabildiğince çok örnek verilip kelimeyi zihinlerinde yapılandırmaları amaçlanmıştır (şekil 20). Çeşitli  rneklerle somutlaştırılmaya çalışılan bu kelimeler *ibaret*, *hüner* ve *ahali* kelimeleridir. Aşağıdaki bölümde, kelimelerle ilgili olarak araştırmacının vermiş olduğu birkaç örnek sunulmuştur:

İbaret aslında çok basit  ocuklar. Mesela söyleyeceklerim bundan ibaret dediğimiz zaman bununla sınırlı, bundan oluyor, bundan meydana geliyor demek istiyoruz. Bugün evde anneme yardımcı oldum, babama işlerinde yardım ettim, televizyon izledim, biraz yürüyüş ve spor yaptım. Sonra da bugün yaptıklarım bundan ibaret diyoruz. Mesela pide tarifi vereceğiz.  nce hamuru açılır, sonra üzerine kıyması, yumurtası konulur. şu katılır, bu katılır, diyoruz. En sonunda da malzemeler bundan ibaret diyoruz anladık mı? Bundan meydana geliyor anlamında (VD-7, 28.03.2014).

Örneğin bir mobilyacıya gittik. Mobilyacıdan bize güzel bir koltuk yapmasını istedik. Mobilyacı bize öyle bir koltuk yapıyor ki çok güzel, böyle rahat, oturduğumuzda kendimizi huzurlu hissettiğimiz. Amma da hünerli bir ustaymış diyebiliriz. Yani marifetli, becerikli bir usta olduğunu söylüyoruz. Ya da birisi arabayı çok güzel kullanıyor. Arabayı hiç sarsmıyor, güzel bir şekilde

trafik kurallarına uyuyor. Onun hünerli bir  of r olduğunu söyleyebiliriz. Onun, yapmış olduğu i te becerikli olduğunu ifade etmiş oluyoruz (VD-7, 28.03.2014).

Ahaliyi bir yerde yaşayan topluluk olarak d   n n. Aralarında başka bir ortak özellik yok. Mesela “Ey ahali, duyduk duymadık demeyin.” diye bir söz vardır. Onu söyleyen kişi oradaki topluluğu kastediyor (VD-7, 28.03.2014).



Şekil 20. İ S’e Sahip   rencilerle Yapılan Beşinci Hafta Etkinli inde Kalıp Sözlerin Tartışılması

D S’e sahip olan   rencilere “Kuntin ve Uzaylı” öyküsünün yazılı olduğu A3 ebatındaki kağıtlar ve kelimelerle birlikte anlamlarının yer ald   A4 k  ıtları da ıtılmı tır. A4 k  ıdında bulunan kelimelerin kesilip, anlamlarına uygun bir şekilde A3 k  ıdındaki uygun boşluklara yapıştırılması esasına dayanan bu eğitsel etkinlikte, öğrenmenin gerçekleşebilmesi amacıyla sözcüklerin anlamlarına da yer verilmiştir ( ekil 21).



Şekil 21. DÖS'e Sahip Olan Öğrencilerle Yapılan Kes-Yapıştır Etkinliği

02.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen geçerlilik heyeti toplantısında, uygulama sürecinin son haftasında da beşinci hafta etkinliklerinin benzerinin yapılması kararlaştırılmıştır. Bu durumla ilgili olarak toplantıda ileri sürülen düşünceler şu şekildedir:

Ü2: Henüz etkinlik hazırlamadın değil mi? O hâlde önümüzdeki hafta da bunların aynısını yapalım. Aynısı derken, işitsellere yine bir hikâye seslendirirsin. Dokunsallara kesip yapıştırma. Görsellere o karikatürleri oluşturursun. Karikatürdeki olay örgüsünü de ayrıca konuşuruz. Nereden baksan bir hafta var. Sen bunları oluştur. Uygulamadan önce bize göster her zamanki gibi.

Araştırmacı: Tamam...

Ü2: Metinden hareketle bazı şeyleri anlatmak çok daha iyi. Zaten üç gruba da aynı hikâyeyi vereceğiz yine.

Ü1: Zaten farkındaysanız, dokunsallara hikâye metni oluşturmaya başladığımızdan beri yanlışları da azaldı (02.04.2014).

5.3.6. Altıncı Hafta

Uygulama sürecinin son haftası olan altıncı haftada, on bir adet kelime ve kelime grubunun öğretimi yapılmıştır. Bu uygulamalarda, geçerlilik heyeti üyelerinin önerisi ile bir önceki hafta yapılan etkinliklerin benzerleri oluşturulmuştur. Buna göre GÖS'e sahip olan öğrenciler için yine ToonDoo programı kullanılarak bant-karikatürlerden oluşan bir öykü dizisi, İÖS'e sahip olan öğrenciler için bir hikâyenin yer aldığı dinleme metni, DÖS'e sahip olan öğrenciler

için de kelime kesme ve yapıştırma etkinliği oluşturulmuştur (Şekil 22). Bu etkinliklerin sonrasında her üç gruba da serbest yazma çalışması yaptırılmıştır.



Şekil 22. Altıncı Hafta Etkinliklerinin Öğrenciler Tarafından Yapılması

Yazı çalışmaları incelendiğinde, öğrencilerin tanımı kısa ve net olan sözcük ve sözcük gruplarını daha iyi anladıkları görülmüştür. Bir başka deyişle, sözcük ve sözcüğün tanımını net bir şekilde eşleştirebildiklerinde o sözcüğü cümle içerisinde çok daha doğru bir şekilde kullanabilmişlerdir. Öğrencilerin, uzun tanımı olan sözcükleri, zihinsel yapılarına oturtamama durumlarına “zemin hazırlamak” sözcük grubu örnek olarak verilebilir. Öğrencilerin bir bölümü, tanımı görece daha uzun olan bu sözcük grubunu yanlış şekilde kullanmışlardır.

Ö18: Selim: Ali, kendine zemin hazırlamışsın.

Ali: Evet Selim, yeni dükkan açtım.

Ö21: Ben de deftere zemin hazırladım.

Ö30: Anne, misafir gelecek diye eve zemin hazırlamışsın. Ev süper olmuş.

08.04.2014 tarihinde gerçekleştirilen bu ders ile sözcük ve kalıp söz öğretimi uygulamaları sona ermiştir. Uygulama sürecinin bitiminden sonra gerçekleştirilen geçerlilik heyeti toplantısında, uygulamayla ilgili düşünceler paylaşılmış, öğrencilerle ve Türkçe öğretmeniyle yapılacak olan görüşmeler ana hatlarıyla konuşulmuştur. Geçerlik heyetinin son toplantısına Türkçe öğretmeni de katılmış ve sürece yönelik şu değerlendirmede bulunmuştur:

Özge Hanım: Ben öğrencilerin ilgisini bu kadar çekeceğini beklemiyordum. Özellikle sonlara doğru etkinlikleri, uygulamaları özümstediklerini gördüm. Başta, aynı sınıfta üç gruba nasıl öğretim

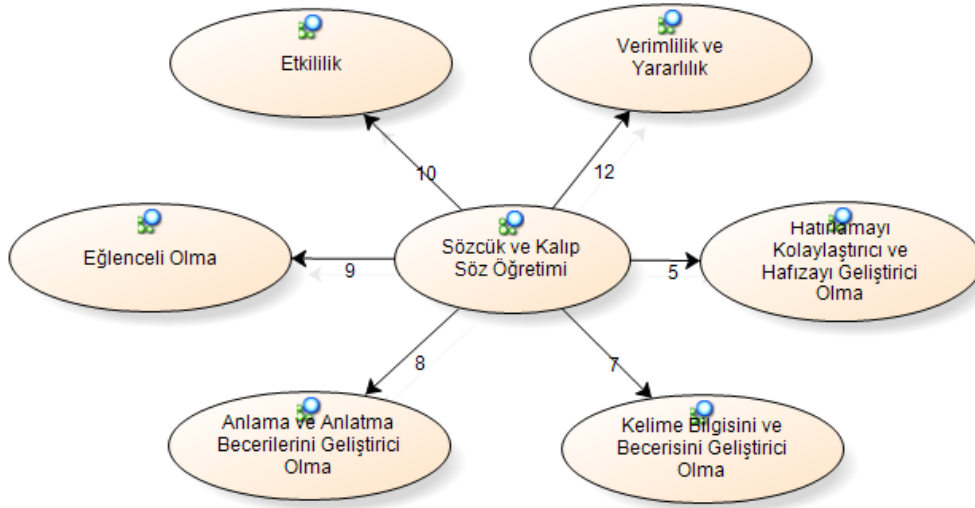
yapılacak, gürültü olacak mı? Bunları düşünüyordum. Ama hiçbir olumsuzluk yaşamadık (GHT, 14.04.2014).

5.4. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimine yönelik görüşlerini ve bu sözlerle ilgili farkındalığını belirlemek amacıyla 09.05.2014 tarihinde her bir gruptan dört öğrenci olmak üzere toplam on iki odak öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Odak öğrencilerin belirlemesinde sosyoekonomik durumları ve akademik başarıları göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme yapılan katılımcıların 7'si kız, 5'i erkektir. Katılımcıların sorulara verdiği yanıtların diğer katılımcıların görüşlerini etkilememesi ve özgün yorumların elde edilebilmesi amacıyla araştırmacı her bir katılımcıyla ayrı ayrı görüşmüştür. Görüşmelerin her biri ortalama on dakika sürmüştür.

Görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak QSR NVivo 8.0 programıyla analiz edilmiştir (EK 13). Bilgisayarların nitel araştırmalarda araştırmacıya en önemli katkısı, veri analiz aşamasında ortaya çıkmaktadır. Nitel veri analizi yapan yazılımlar yoluyla, araştırmacının veri analizi için harcayacağı zamanı ve enerjiyi önemli miktarda azaltması mümkündür. Ayrıca bu yazılımların, veri analiz sürecini daha açık ve sistematik hâle getirme, veri analizinde süreci daha iyi kontrol etme, yapılan kodlamaları gözden geçirme ve gerektiğinde düzeltme yapma, veri analiz sürecinde araştırmacıya esneklik sağlama gibi çeşitli artıları vardır (Miles ve Huberman'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 250-251).

Katılımcılara öncelikle, “Öğrenme stiline göre hazırlanmış sözcük ve kalıp söz öğretimi hakkındaki düşünceleriniz ve görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda bazı temalar belirlenmiştir. Katılımcılar görüşlerini belirtirken birden fazla temayı işaret eden görüş belirtebildikleri için, analizler sonucu elde edilen temalardaki görüş sayısı, genellikle toplam katılımcı görüş sayısından fazla olmuştur. Katılımcıların sözcük ve kalıp söz öğretimine ilişkin görüşlerinin yerleştirildiği temalar Şekil 23'te verilmiştir:



Şekil 23. Öğrencilerin Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimine Yönelik Görüşleri

Şekil 23’te görüldüğü üzere, katılımcıların söz konusu durumla ilgili görüşleri doğrultusunda; “verimlilik ve yararlılık, etkililik, eğlenceli olma, anlama ve anlatma becerilerini geliştirici olma, kelime bilgisini ve becerisini geliştirici olma, hatırlamayı kolaylaştırıcı ve hafızayı geliştirici olma” olmak üzere altı tema belirlenmiştir.

Oluşturulan temalar arasında, öğretim sürecinin “verimli ve yararlı” olduğuna ilişkin görüşlerin fazlalığı dikkat çekmektedir. Temayla ilgili öğrenci görüşlerinin birkaçı şu şekildedir:

Ö7: Hem metin yazıyoruz, hem dinliyoruz. İyi oldu, verimli güzel geçti.

Ö10: Yararlıydı bence. Her yerde kullanıyorduk.

Ö13: Öğretmenim yararlı oldu çünkü ben o kalıp sözleri öğrenmeseydim bazı şeyleri kavrayamazdım.

Ö14: Yararlı oldu. O kelimeler sınavlarda sorulursa yapabiliriz.

Ö29: Bana çok yararı oldu. Mesela yani hayatımda insanlara karşı güzel cümleler kurabiliyorum artık. Hiç böyle takıntılı olmuyorum. Öğrenmeden önce çok takıntı yapıyordum. O yüzden çok yararlı oldu.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bir diğer tema “etkililik”tir. Bu temaya uygun görülen öğrenci görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Ö7: Öğrencilerin anlamasına, anlamaya çalışmasına, nasıl anladığına dikkat ederdim. Sizin gibi onlara uygun bir şeyler verirdim. Anlatmaya çalışırdım. Daha etkili bir ders olurdu o zaman.

Ö13: Öğretmenim ben görsel olduğum için bazı konuları anlayamayabilirdim. O yüzden etkili oldu.

Eğlenceli olma temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Ö7: Böyle daha eğlenceli, keyifli.

Ö11: Uygulama süreci eğlenceli geçti. Bazen bulamadığımızda siz yardım ettiniz. Bulamayınca ben biraz sinirlendim ama.

Ö14: Eğlence sağlıyor insanlara. Hem eğleniyorsun, hem öğreniyorsun.

Ö15: Eğlenceli ve güzel. Mesela ailede evde annemle kullanıyorum. Çok güzeldi bence. Diğer arkadaşların da beğendiğini düşünüyorum. Daha da çevremize açıldık, yani ben açıldım. Eğlenceli geçti benim için, size teşekkür ederim.

Ö29: Eğlenceli geçtiği için biraz daha uzun olabilirdi yani. Güzeldi.

Anlama ve anlatma becerilerini geliştirici olma temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Ö13: Öğretmenim bana göre yapılmasaydı bu öğretim, ben görsel olduğum için bazı konuları anlayamayabilirdim. Benim görselim daha gelişmiş olduğu için fazla anlayamazdım.

O yüzden etkili oldu.

Ö14: Dokunsal ya da görselde olsaydım, daha zor anlayabilecektim. İşitselde olduğum için daha kolay öğrendim.

Ö24: Daha çok anlayabiliyorum. Öğrenme stiline göre yapılmasaydı bazıları anlayamazdı. Dokunsal olanlar görsel olanları anlayamazdı mesela.

Ö27: Bazılarını bilmiyordum. Bilmediklerimi öğrenmem beni çok sevindirdi. Okuduğumu anlamama, yazmama katkısı oldu.

Ö34: Güzel oluyor çünkü şey, daha iyi anlatabiliyorum ve anlayabiliyorum. Mesela annem babam veya kardeşlerim konuşurken lafını balla kestim ya da şeytan kulağına kurşun benzeri kalıp sözleri kullanıyorum.

Diğer bir tema kelime bilgisini ve becerisini geliştirici olma adını taşımaktadır. Altta, bu temaya yerleştirilen öğrenci görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

Ö11: Öğretmenim mesela kelime kabiliyetim daha iyi oldu. Mesela kitaplarda kalıp söz falan yazdığında anlayabiliyorum.

Ö14: O kelimeler hakkında bilgi alarak sosyal hayatında kullanabiliyorsun. Bir de kelime dağarcığını yükseltiyor, kelime fazlalığını artırıyor.

Hatırlamayı kolaylaştırıcı ve hafızayı geliştirici olma temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

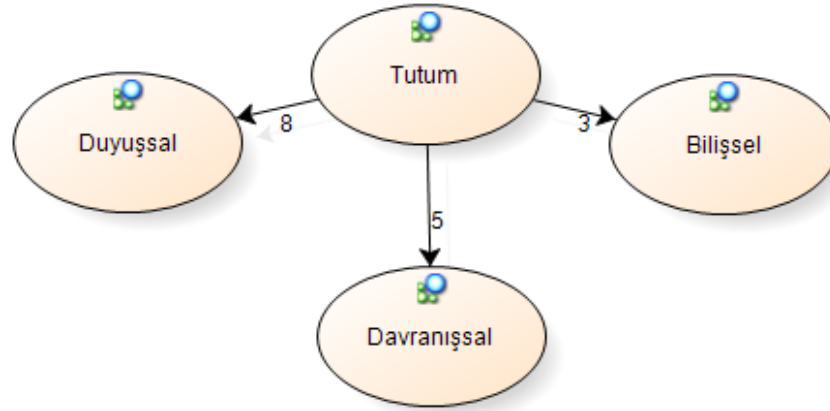
Ö7: İşitsel olduğum için biraz daha rahat hatırlıyorum gibi.

Ö10: Kalıp sözleri nerede kullanacağımı öğrendim. Unutmuyorum, aklımda kalıyor.

Ö15: Bence bizim yaşımıza göre büyüünceye kadar unutmayacağımız bir etkinlik. Hafıza geliştirici.

Ö32: Kalıp sözleri öğrendim. Kelimeleri öğrendim. Hafızada tutma, ezberleme becerim gelişti.

Görüşme yapılan öğrencilere, uygulama sürecinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ne yönde etkilediğine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Üç öğrenci, tutumunda herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmiştir. Diğer öğrenciler ise tutumlarında olumlu yönde bir değişiklik olduğunu ifade etmiştir. Bu öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tutuma ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Belirlenen temalar ve temalara ilişkin görüş sayısı Şekil 24’te verilmiştir.



Şekil 24. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları

Şekil 24’te görüldüğü üzere en fazla “duyuşsal” temaya ilişkin görüş belirtilmiştir. Bu temaya ilişkin olarak seçilen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö7: Kalıp sözleri yapınca mutlu oluyorum, cesaretim geliyor.

Ö11: Öğretmenim önceden Türkçe dersini sevmiyordum. Şimdi seviyorum. Önceden sevmememin nedeni de birinci sınıfta ben başka okuldaydım. O öğretmenim yazım dolayısıyla bana üç verdi. O yüzden.

Ö24: Öğretmenim eski okuldan beri hiç sevmiyordum Türkçe dersini. Şimdi seviyorum.

Ö34: Önceden sıkılıyordum biraz. Şimdi sıkılmıyorum.

Davranışsal temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

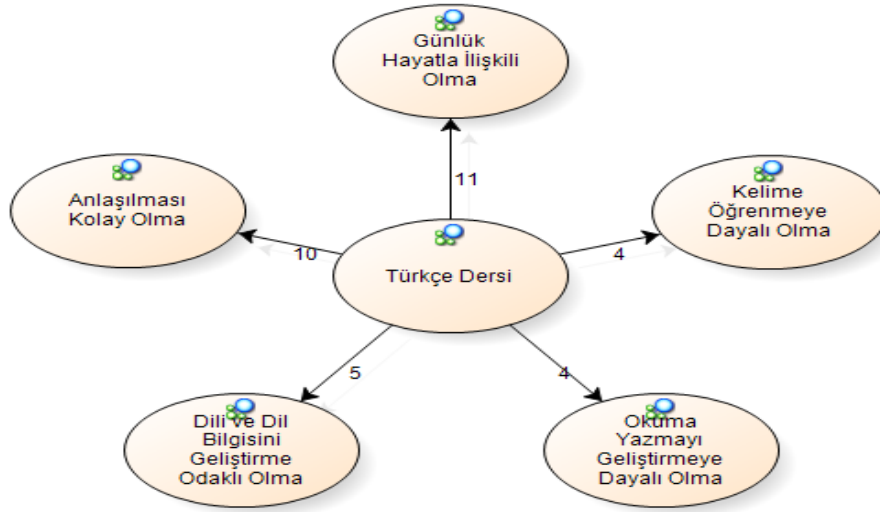
Ö7: Az biraz etkiledi. Cümleleri anlayabiliyorum. Bazen sorularda da çıkıyor. Bu cümlenin anlamı nedir diye. Onları yapabiliyorum.

Ö9: Türkçe dersinde daha aktif oldum.

Bilişsel temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ö34: Deyimler kullanılıyor ya Türkçe dersinde işte onları pek bilmiyordum ben. Şimdi daha iyi biliyorum.

“Türkçe dersini nasıl tanımlarsınız?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda beş tema belirlenmiştir. Bu temalar “günlük hayatla ilişkili olma, anlaşılması kolay olma, kelime öğrenmeye dayalı olma, okuma yazmayı geliştirmeye dayalı olma, dili ve dil bilgisini geliştirme odaklı olma”dır (Şekil 25).



Şekil 25. Türkçe Dersine Yönelik Genel Öğrenci Görüşleri

Günlük hayatla ilişkili olma temasına yerleştirilen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö7: Böyle mesela konuşurken, atasözü-deyim kullanırken, bir şey anlatıldığında onu anlamaya çalışırken.

Ö11: Öğretmenim mesela tabelalar oluyor. Onları okuyorsun. Dilimizi geliştiriyoruz. Düzgün davranış sahibi oluyoruz.

Ö13: Öğretmenim mesela bir kişi bize bir soru sorduğunda Türkçeyle ilgili, o soruya cevap verebilirim. Annem bana bir şey söylediğinde ona uygun bir kelime söyleyebilirim. Ailemize karşı saygılı olmamızı söylüyor. Sonra hayatla ilgili bilgiler veriyor.

Ö24: Öğretmenim Türkçe sayesinde bir şeyi gördüğünde onu okuyorsun. Ondan sonra yazmayı okumayı öğreniyorsun. Birisi bunu okur musun dediğinde okuyabiliyorsun.

Görüşme yapılan öğrenciler Türkçe dersinin zor bir ders olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşler “anlaşılması kolay olma” temasına yerleştirilmiştir. Altta, bu öğrenci görüşlerinden örneklerle yer verilmiştir:

Ö13: Zor değil, dinleyince kolay.

Ö15: Bizim ana dilimiz olduğu için kolay.

Ö29: Anlaşılması zor değil. Ama böyle Türkçesi zayıf olanlara olabilir.

Ö34: Dıştan zor gibi görünüyor ama öğrenince kolay.

Dili ve dil bilgisini geliştirmeye odaklı olma temasına yerleştirilen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö29: Onu öğrenmek lazım. Noktalama işaretleri, kişileştirme filan böyle.

Ö34: Noktalamalar olmasaydı cümleler karışır. Onları kullanıyoruz. “de, mi, ki”yi öğrendik. Onları da kullanıyoruz.

Okuma yazmaya dayalı bir ders olma temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

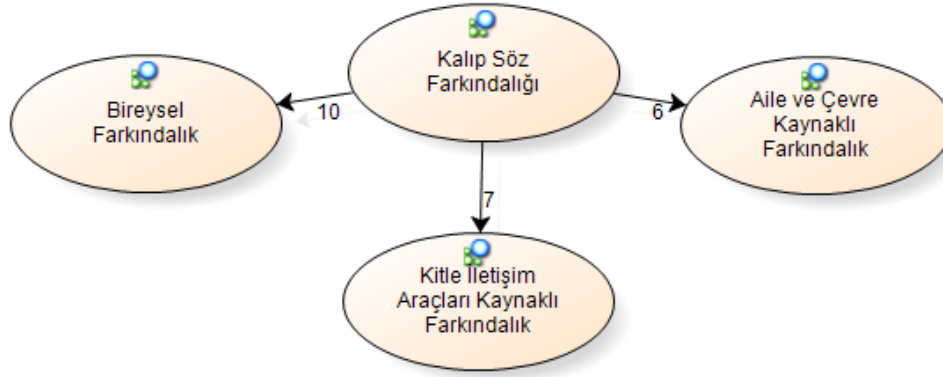
Ö14: Türkçe dersi benim için okumayı geliştirmeyi ifade ediyor. Türkçe dersi olmasaydı kişilerde okuma bozukluğu olabilirdi.

Öğrencilerin bir kısmı, Türkçe dersinin amacının kelime öğretmek olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Ö14: Günlük hayattaki bilinmeyen kelimeleri Türkçe dersinde öğreniyoruz.

Ö29: Türkçe dersinde bilmediğimiz kelimeleri öğreniriz.

Uygulama sürecinde ve sonrasında öğrencilerin *kalıp sözlerle ilgili farkındalığının artıp artmadığına* ilişkin soru çerçevesinde üç tema belirlenmiştir. Bu temalar “bireysel farkındalık, aile ve çevre kaynaklı farkındalık ve kitle iletişim araçları kaynaklı farkındalık”tır (Şekil 26).



Şekil 26. Öğrencilerin Uygulama Sonrasında Kalıp Sözlere İlişkin Farkındalık Boyutları

“Bireysel farkındalık” temasına yerleştirilen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö11: Öğretmenim lafınızı balla kestimi kullanıyorum. Buyurun cenaze namazınayı da kullandım.

Ö14: Mesela ben evde kendim bir kitap yazmaya çalışıyorum. Onlarda kullanıyorum. Bir tane kız var, okula gidiyor. Annesi hastalık geçiriyor. Bunu teyzesine anlatıyor. Teyzesi Allah gecinden versin diyor.

Ö15: Annem bana hediye aldığında ona teşekkür ettim mesela. Helali hoş olsun mu bana dedim. Şaşırmıştı.

Ö24: Lafınızı balla kestimi kullanıyorum. Dilinin ucuylayı kullandım annemle babam konuşurken. Arkadaşlarımla konuşurken de kullanıyorum.

Ö27: Mesela annem bana sınavıma çalışırken bir şey söylüyor. Dile kolay diyorum bazen.

Ö29: Daha dün köye gitmiştik. Orada böyle kuzenim yarım ağızla bir şeyler demişti. Ona örnek vermiştim. Ondan sonra... Bayağı bir örnek veriyorum. Bir şey vardı. Taş çatlasa. Onu da kullanıyorum. Pazar günleri biz çarşıya gidiyoruz. Alışveriş filan yapıyoruz. Tahmin ediyorum. Taş çatlasa bu kadar eder diyorum.

Ö32: Dedem hastayken Allah gecinden versini kullandım. Dayımın kızı olacaktı. Erken doğdu. Sonra Allah gecinden versin falan dediler.

“Kitle iletişim araçları kaynaklı farkındalık” temasına yerleştirilen öğrenci görüşleri şunlardır:

Ö7: Film izlerken kalıp söz kullanmışlardı ama şimdi hatırlamıyorum. Onu böyle daha iyi duymuştum, böyle dikkatimi çekmişti.

Ö13: Öğretmenim ben reklamda fark ettim Koka Kola reklamında. Hayırlı olsun falan vardı. Bir tane kadın doğurmuştu, çocuğu vardı kucağında. Herkesin birbirine sevgiyle yaklaşması, sevgide bulunmasını anlatıyordu.

Ö32: Koka Kola reklamında kalıp sözleri diyorlar. O film Türklerin kullandığı kalıp sözleri anlatıyor.

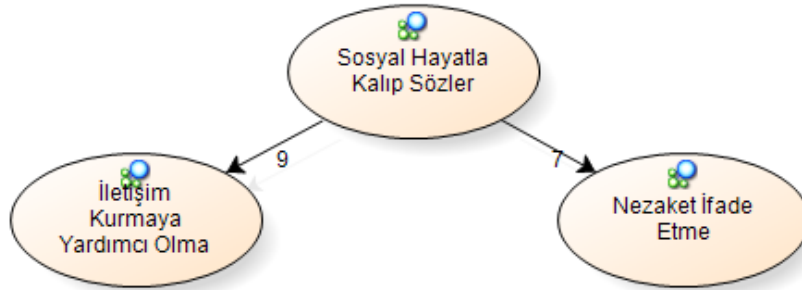
Ö34: Önceden kalıp sözler dikkatimi çok az çekiyordu. Şimdi biraz daha fazla çekiyor. Bir tane dizi vardı orada karşılaştım. Yedi Güzel Adam mıydı neydi?

Ö14: Muhteşem Yüzyıl'da bir tane kalıp söz duymuştum. Şimdi hatırlamıyorum ama anneme anlamını bildiğimi söylemiştim. Annem bilmiyordu.

“Aile ve çevre kaynaklı farkındalık” temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden biri şu şekildedir:

Ö7: Önceden çevremde az dikkat ediyordum. Duyunca da ne anlama geldiğini pek anlayamıyordum. Ama şimdi onu duyunca daha iyi anlıyorum, ne demek istediğini.

Sosyal hayatla kalıp sözler arasındaki ilişkiye dikkat çekebilmek amacıyla öğrencilere bu durumu örnekleyen küçük bir paragraf okunmuştur. Sonrasında öğrencilerden sosyalleşmenin kendilerince ne anlama geldiğinden hareketle sosyalleşme ve kalıp sözler arasında bir bağlantı kurmaları istenmiştir. Öğrencilerin soruya ilişkin görüşleri doğrultusunda iki tema belirlenmiştir. Bu temalar “nezaket ifade etme ve iletişim kurmaya yardımcı olma”dır (Şekil 27).



Şekil 27. Kalıp Sözlerin Sosyal İşlevleri

İletişim kurmaya yardımcı olma temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Ö7: Sosyalleşmek, kişilerle daha iyi iletişim kurmak... Onlarla yakın mesafeden konuşmak. Cümlemi daha iyi anlatabilirim. Eğitim gördüğümü falan anlayabilirler. Cümlemi daha açık ifade edebilirim. O sözü onların da anlaması ve düşünmesi için söyleyebilirim. Bu kelime bu cümleye uyabilir. Bu gibi anlamları bilir anlamında.

Ö11: Öğretmenim sosyalleşebilmek çevreyle ilişkimizin güçlenmesi. Bu sözleri kullanmasak, kötü sözler kullansak arkadaş çevremiz gelişmez.

Ö15: Başkalarıyla ilişkilerimiz artabilir. Özür dilediğimde onun düşüncesini alırım. Lafınızı balla kestim, lafını unutma diyebilirim. Onlardan izin isteyip de söze karışabilirim.

Ö24: Özür dilerim, üzgünüm. Dağlara taşlara, üzerinize afiyet. Mesela öğretmenim hasta olduğumuzu birisine anlatırken o da hasta olmasın diye söyleriz. Böylece güzel iletişim kurarım onu diyerek.

Ö29: Sosyalleşmek yeni kişilerle tanışmak. Onların içine girmek... Memnun oldum deriz tanıştığımız kişiye. Beni aranıza kattığınız için çok teşekkür ederim. Mesela yanlış bir hareket yaptık. Çok özür dilerim, üzgünüm, yapmak istemedim deriz. Böylece sosyalleşebiliriz. Öyle olabilir.

Ö30: Başkalarıyla konuşarak sosyal çevremizi genişletmek için gerekli. Arkadaş arıyorsun. Onların arasına giriyorsun. Merhaba affınıza sığınarak arkadaş olmak istiyorum sizinle diyorsun. Bu şekilde sosyalleşebilirsin.

Nezaket ifade etme temasına yerleştirilen öğrenci görüşlerinden birkaçı şu şekildedir:

Ö15: Değerimiz belki çoğalabilir onlara daha nazik sözler söylediğimiz zaman.

Ö32: Mesela iki kişi konuşurken biri araya girebilir. Lafınızı balla kestim, benimle arkadaş olabilir misin gibisinden. Daha kibar oluruz. Birbirimizi daha iyi anlarız.

Ö34: Mesela iki kişi konuşuyor diyelim. Lafını balla kestim demeden direkt cümleye atlarsak çok kabaca olur. Ama lafını balla kestim deyince kabaca olmaz.

Belirlenen bu temalar dışında öğrencilere, uygulama sürecinde aksaklığa neden olduğunu düşündükleri bir gelişme yaşanıp yaşanmadığı, yaşandıysa bunun ne olduğu soruları yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı uygulama sürecinden memnun olduklarını, herhangi bir olumsuz durum yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak *Ö13*, bazı etkinliklerde kelime bulmak için zorlandığını, *Ö24* ise gerçekleştirilen son etkinliğin biraz uzun sürdüğünü belirtmişlerdir.

Bunun dışında öğrencilere diğer derslerde de öğrenme stillerine dayalı etkinlikler yapılmasını isteyip istemedikleri sorulmuş, istiyorlarsa bunun nedenini paylaşımları istenmiştir. Öğrencilerin tamamı bu tür etkinlikleri diğer derslerde de istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, özellikle Matematik ve İngilizce derslerinde bu tür uygulamaların yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak da derslerde anlatılan konuları anlayamamalarını ve derslerin sıkıcı geçmesini göstermişlerdir. Altta bu durumu örneklendiren öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

Ö7: Öğretmenim Matematik’te anlatılıyor ama bazılarını anlamıyorum. Bir de sıkıcı geçiyor.

Ö11: Öğretmenim mesela bir şey anlatıyorsun İngilizcede. Sadece anlatıp geçilmesini istemezdim. Biraz etkinlik de yapmak isterdim.

Ö13: Öğretmenim İngilizce ve Matematikte isterdim. İngilizcem düşük olduğu için. Matematikte de biraz anlayamıyorum, kavrayamıyorum. İngilizcede de öyle.

Ö14: Dersler o şekilde işlendiğinde daha fazla anlayabiliriz, o derslerin gelmesini daha çok isteriz.

Ö27: Matematik ve İngilizcede isterim. Matematiği daha iyi kavramama yarar. Sıkılmamama.

Ö29: Öğretmenim Matematik’te isterdim. Güzel bir ders, seviyorum ama anlamıyorum. Yani o yüzden. Matematik’ te pek iyi değilim. Sınavlarda iyi olsam da dersleri kaldıramıyorum. Böyle sizin öğrettiğiniz gibi öğretilirse daha aktif olabilirim.

5.5. Türkçe Öğretmeninin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri

Türkçe öğretmenin uygulama sürecine yönelik düşüncelerinin belirlenebilmesi amacıyla 12.05.2014 tarihinde kendisiyle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucu elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda veriler, tematik olarak işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Görüşmede ilk olarak, uygulama sürecine yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla Türkçe öğretmene “Öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimi uygulamasına yönelik düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen vermiş olduğu yanıtta, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak derslerin eğlenceli geçmesini istediğini, öğrenme stillerine dayalı öğretimin de buna olanak tanıdığını ifade etmiştir:

Özge Hanım: Aynı zamanda bu yaştaki çocukları biliyorsunuz. Eğlence istiyorlar. Hangi konu olursa olsun onun oyunlaştırılarak anlatılmasını ya da işlenmesini tercih ediyorlar. Bu etkinlikler öğrencilere bunu sağladı... Hem eğlendiler, hem de kelime öğrenmiş oldular.

Öğretmen, sürecin öğrenciler için yararlı olduğunu ve bazı öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılmalarını sağladığını düşünmektedir. Öğretmen bu düşüncesini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Özge Hanım: Öğrenciler için oldukça yararlı olduğunu söyleyebilirim. Zaman zaman öğrencilerin ilgisini, dikkatini derse çekmekte zorlanıyoruz. Ama genel olarak söyleyebilirim ki bu etkinliklere öğrenci ilgisi üst düzeydeydi. Aralarında beni ciddi anlamda şaşırtanlar da oldu. Önemli gelişme kaydedenler oldu...

Türkçe öğretmeni, uygulama sürecinin yalnızca öğrenciler için değil kendisi için de yararlı olduğunu ve mevcut bilgi birikimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca yapmış olduğu gözlemlerden hareketle uygulama bilgisini de geliştirdiğini, öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı elde ettiğini ileri sürmüştür. Öğretmenin, konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir:

Özge Hanım: Her şeyden önce, öğrenme stilleriyle ilgili bilgi sahibi oldum. Görsel, işitsel, dokunsal. Nelere ihtiyaç duydukları, neleri yapmaktan hoşlandıkları, özelliklerinin ne olduğu. Ben de öğretim yaparken mümkün olduğunca bunlara dikkat etmeye çalışıyorum. Uygulama bilgimi geliştirdim. Mesela bir şey vardı. Dokunsal öğrenenlere aferin, güzel demektense onlarla temas kurmak, sırtlarını sıvazlamak daha etkili olur gibi. Buna dikkat ediyorum.

Eylem araştırması ile ilgili sizinle konuştuğumuzda, öz eleştiriye imkân tanıdığını söylemişsiniz. Öğretmenin kendi uygulamalarını gözden geçirmesine falan. Benim de bu konuda kendimi geliştirmeme vesile oldu bu uygulama. Öğretmen kendini sürekli yenilemek zorunda, geliştirmek zorunda. Zamanı nasıl kullanacağını, uygulamalarda nelere dikkat etmemiz gerektiğini. Yani bu konularda bilgi sahibi olmak gerekiyor. Ben de bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.

Görüşmede öğretmenden, uygulama sürecinde ne gibi dönütler aldığına yönelik olarak gözlemlerini aktarması istenmiştir. Öğretmen de öğrencilerin süreçten memnun kaldıklarını, uygulama sürecinde ve sonrasında konuyla ilgili belli bir farkındalık oluşturduklarını belirtmiştir. Bunun yanında öğrenci velilerinin de süreç boyunca gayet ilgili olduklarını söyleyerek uygulamayla ilgili olumlu tepkiler aldığını ifade etmiştir. Öğretmenin, “Uygulama sürecinde ve sonrasında öğrencilerden olumlu veya olumsuz ne gibi yorumlar aldınız?” sorusuna vermiş olduğu yanıt şu şekildedir:

Özge Hanım: Az önce de belirttiğim gibi öğrenciler süreçten memnun kaldılar. Açıkçası olumsuz hiçbir eleştiri almadım. Hatta daha da devam etmesini istediler. Çok eğlendiklerini söylediler. Aynı zamanda velilerden de olumlu yorumlar aldım. Öğrencilerin gelmediği günlerde o haftaki etkinlikleri, işte bu materyalleri almak isteyen veliler oldu. Sınıf öğretmeni de olduğum için telefonla beni arayıp etkinlikleri istediler. Süreç boyunca gayet ilgililerdi. Bu arada çocuklarda farkındalık oluştu bu kalıp sözlerle ilgili. Bana sık sık televizyonda, çevrelerinde duydukları kalıp sözleri söylediler. Hatta Koka Kola'nın yeni bir reklamı var. Canın sağolsun, geçmiş olsun, kısmet gibi kalıp ifadeler var reklamda. Dikkatlerini çekmiş, öğrendikleri kalıp sözler arasında bunlar olmamasına rağmen. Affınıza sığınarak lavaboya gidebilir miyim diyenler oluyor. Lafını balla kestimi de sıkça kullanıyorlar. Bu durum beni gerçekten çok mutlu ediyor açıkçası. Demek ki bu konuyla sadece etkinlikler esnasında ilgilenmiyorlar, günlük hayatlarında da kullanmaya çalışıyorlar.

Genel olarak söylenebilir ki gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşleri olumludur. Elde edilen veriler; öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan bir sözcük öğretiminin öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmenin yanında, farkındalıklarını da artırdığını göstermektedir. Ayrıca söz konusu öğretimin verimli, yararlı, etkili, eğlenceli ve beceri geliştirmeye yardımcı olduğu yönünde öne sürülen öğrenci görüşleri doğrultusunda, Türkçe öğretiminde öğrenme stilleri konusuna daha fazla önem verilmesi gerektiği de açıktır.

VI. BÖLÜM

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin ortaokul beşinci sınıf Türkçe derslerinde uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma eylem araştırması modeliyle desenlenmiş ve altı hafta sürmüştür. Öğrenciler, öğrenme stillerine dayalı olarak görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere üç gruba ayrılmış ve her bir gruba kendi stillerine uygun olarak sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılmıştır. Bu öğretim, gruplara göre farklılaştırılmış etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir etkinliğin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olması amacıyla, uygulama öncesi geçerlilik heyeti üyelerinin söz konusu etkinliklere ilişkin görüşleri alınmış ve düzenlemeler bu görüşler doğrultusunda yapılmıştır.

Uygulama sürecinde görsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için açıklamalı karikatür, bant karikatür, zihin haritası, flaş kartlar gibi çeşitli materyaller oluşturulmuştur. İşitsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için, içinde kalıp sözlerin anlamlarının ve farklı diyalogların yer aldığı altı ayrı dinleme metni oluşturulmuştur. Bu dinleme metinlerinde farklı efektlere, ortam seslerine ve müziklere de yer verilmiştir. Ayrıca öğretimi yapılan sözcük ve kalıp sözlerin anlamlarının ve işlevlerinin tartışılmasına dayalı öğretim uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için de nesnelerle oynamalarına, problemleri fiziksel olarak çözmelerine olanak tanıyan resimsiz yapbozları birleştirme, harf ve kelime kesip yapıştırma, sözcük ve kalıp söz parçalarını eşleştirme gibi eylemlere dayalı oyun temelli etkinlikler oluşturulmuştur. Bu etkinliklerin sonrasında, öğretimi yapılan sözcük ve kalıp sözlerin yazılı anlatımlarda kullanılma durumlarını belirleyebilmek amacıyla öğrencilerden serbest konulu yazılar yazmaları istenmiştir. Bu araştırma döngüsü uygulama süreci boyunca devam ettirilmiş, geçerlilik heyeti üyelerinin

görüşleri ve elde edilen bulgular doğrultusunda gerekli görülen zamanlarda eylem planlarında değişiklikler yapılmıştır.

Öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin ortaokul 5. sınıf Türkçe derslerinde uygulanabilirliğini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar, araştırma soruları temel alınarak sunulmuş ve ilgili alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

6.1. Öğrenme Stillerine Dayalı Olarak Yapılan Sözcük ve Kalıp Söz Öğretiminin Uygulanabilirliğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Gerçekleştirilen etkinlikler ve kullanılan ders materyalleri öğrencilerin derse güdülenmelerine katkı sağlamıştır. Güdülenme; Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli'nin unsurlarından biri olarak diğer unsurların yaklaşık dörtte üçünde olduğu gibi biyolojik bir yüklemeye oluşmamakta; aksine her bireyin deneyimleri, öğrenilen içeriğe olan ilgisi ve içeriğin kolay olup olmama durumuna göre şekillenmektedir (Shaughnessy, 1998). Bu bağlamda, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin güdülenmeleri üzerindeki olumlu etkisi, söz konusu etkinliklerin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmasıyla açıklanabilir.
- Öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimi özellikle akademik başarısı düşük olan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımını artırmış ve başarılarını yükseltmiştir. Bu sonuç; Dunn, Beaudry ve Klavas'ın (1989) hem düşük hem de orta düzeyde başarıya sahip olan öğrencilere öğrenme stillerine dayalı öğretim yapıldığında standart başarı testlerinden daha yüksek puanlar aldıkları yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir.
- Sözcüklerin ve kalıp sözlerin anlamlarına ilişkin olarak öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının giderilmesinde; anında yapılan dönütün, düzeltmenin ve açıklamanın olumlu etkisi gözlemlenmiştir. Bu gözlem; Demir'in (1994), ilkokul dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ortaya koyduğu; katılımın, pekiştirecin ve dönüt-düzeltilmenin birlikte kullanılmasının Türkçe erişimini anlamlı şekilde olumlu yönde etkilediğine ilişkin bulgusuyla paralellik göstermektedir.
- Öğrencilere sözcüklerin ve kalıp sözlerin tanımlarının yanında, kullanıldıkları bağlamların da sunulmasının daha olumlu öğrenme çıktılarının elde edilmesine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu tespit, Söylemez'in (2001) 53 lisans öğrencisi üzerinde yaptığı deneysel

araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada, bağlama dayalı ve bağlam dışı sözcük öğretiminin yapıldığı deney ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırılmış ve bağlama dayalı sözcük öğretiminin yapıldığı deney grubunun sözcükleri daha iyi öğrendikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde araştırma sonucunun, Nash ve Snowling'in (2006), tanıma ve bağlama dayalı kelime öğretiminin öğrencilerin sözcükleri öğrenme düzeylerine olan etkisini araştırdığı çalışmasındaki bulgularla da örtüştüğü görülmektedir. Nash ve Snowling (2006) çalışmasında, bağlama dayalı olarak kelimeleri öğrenen öğrencilerin ifade edici kelime hazinelerinin daha geniş ve öğretimi yapılan kelimeleri içeren metinleri anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

- Sözcük ve kalıp söz öğretiminde yapılan düzenli tekrarın, bilginin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu tespit, konuyla ilgili olarak yapılan araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çetinkaya (2005, s. 68), 51 altıncı sınıf öğrencisi ile yaptığı deneysel çalışmada basit ve alıştırmalar yoluyla yapılan tekrarın, sözcüklerin öğrenilmesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Webb (2007, s. 46) de Japonya'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 121 üniversite öğrencisi ile yaptığı deneysel çalışmada, tekrarın kelime bilgisi üzerindeki önemini ortaya koymuştur. Süreç boyunca her hafta yapılan tekrarlar, oluşturulan materyallerde zaman zaman o hafta öğretimi yapılan sözcüklerin yanında önceki haftalara ait sözcüklere de yer verilmesi gibi uygulamaların öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını gözlemlemiştir. Tekrar uygulamalarında aktif olan ve yazı çalışmalarında önceki haftalarda öğretimi yapılan sözcükleri kullanan öğrencilerin yapılan son testte görece daha yüksek puan aldıklarını belirlemiştir.

- Sözcük ve kalıp söz öğretiminde farklı tekniklerin kullanılması etkili olmuştur. Yapılan araştırmalar da tek bir yöntemle bağlı olarak yapılan kelime öğretiminin üst düzeyde öğrenme ile sonuçlanmayacağını ortaya koymaktadır (Demirel, 1998; NICHD, 2000). Türkçe öğretiminin etkili olabilmesi için derslerde birden çok yöntem kullanmaya önem verilmelidir. Türkçe dersi programında yer alan hedeflerin ve öngörülen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere etkin bir şekilde kazandırılması için yöntemsel çeşitlilik sağlanmalıdır (Demirel, 1998).

- Yapılan uygulamalar sonucunda, öğrencilerin ve Türkçe öğretmenin öğrenme stilleriyle ilgili bir farkındalık geliştirdiği gözlemlenmiştir. Bu sonuç, benzer konuda çalışma yapan

araştırmacıların düşünceleriyle uyumluluk göstermektedir (Reid, 1987; Sadler-Smith, 2012). Bu araştırmacılar, öğrenme stillerinin hem konu alanıyla ilgili biliş hem de öğrencinin kendi öğrenmesine yönelik bir üstbiliş kazanmasına katkı sağladığını ortaya koymaktadırlar.

- Öğrencinin baskın bir öğrenme stili olsa da zaman zaman diğer öğrenme stillerine göre yapılan uygulamalara da ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir. Örneğin görsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler, öğretimi yapılan sözcükleri anlayamadıklarında ya da zihinsel yapılarına oturtamadıklarında işitsel öğrenen öğrencilerinkine benzer şekilde sözel yönergelere ve açıklamalara ihtiyaç duymaktadırlar. Bireyler, yeni karşılaştıkları bir bilgiyi edinmede görsel, işitsel ve dokunsal olmak üzere genellikle üç yöntem tercih ederler. Ancak bu yöntemlerden birini daha baskın olarak kullanma eğilimindedirler. Öğrenme stilleri alanında çalışma yapan araştırmacılar da kuramlarını, bu temel varsayımdan hareketle oluşturmuşlardır. Görsel öğrenme stiline sahip olan bir birey, işitsel ya da dokunsal şekilde de bir bilgiyi edinebilir. Ancak görsel öğrenme tercihini görece daha sık kullanır. Bu yüzden bireyin sahip olduğu öğrenme stilinin tanımlanmasında “baskın” ifadesi kullanılmaktadır.

- İÖS’e sahip olan öğrenciler, dinledikleri metinlerde ilgi çekici bir ses, efekt veya müzik duyduklarında metne yönelik dikkatleri daha da artmaktadır. Bundan dolayı, oluşturulan materyallerde bu unsurlara yer verilmesi gerekmektedir. DÖS’e sahip olan öğrenciler, oyun temelli etkinliklerde bazen oyuna odaklanarak sözcüğün tanımına, bağlamına ve işlevine yeteri kadar dikkat etmemektedir. Bu yüzden dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için hazırlanan materyallerin eğlence ve bilgi ihtiyacını aynı oranda karşılayacak şekilde oluşturulmaları gerekmektedir. Öğrencilere, etkinliğin amacının sadece oyun oynamak değil, aynı zamanda sözcük öğrenerek kelime hazinesini geliştirmek olduğu hatırlatılmalıdır.

6.2. Öğrenme Stillerine Dayalı Olarak Yapılan Öğretimin Öğrencilerin Sözcük ve Kalıp Söz Öğrenmelerine Olan Etkisine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Öğrencilerin uygulama öncesindeki başarı puanları ortalaması $X=8,47$ iken, öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan uygulamalar sonrasında bu ortalama $X=34,88$ ’e yükselmiştir. Ortalamalar arasındaki bu anlamlı fark; öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin sözcük ve kalıp sözleri öğrenmelerine önemli oranda katkı sağladığını göstermektedir. Öğrenme stillerinin başarı üzerindeki etkisinin araştırıldığı birçok çalışma bu

sonuçla örtüşmektedir (Minotti, 2005; Zhang, 2000; Dunn ve DeBello, 1999; Dunn, Beaudry ve Klavas, 1989;). Shaughnessy (1998) yapılmış olan çalışmalarla; ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite düzeylerinin tamamında öğrenme stillerine dayalı öğretimin başarı üzerindeki olumlu etkisinin kanıtlandığını ileri sürmektedir. Ayrıca bu olumlu etkinin yalnızca belli bir konu alanıyla sınırlı olmayıp tüm dersler için geçerli olduğu iddiası da araştırma sonuçlarıyla desteklenmiştir. Örneğin Minotti (2005), New York'ta bulunan bir ilköğretim okulunun altı, yedi ve sekizinci sınıflarında öğrenim gören 167 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada; okuma, matematik, fen ve sosyal bilimler alanlarının tamamında öğrencilere öğrenme stillerine uygun ev ödevleri ve yönergeler vermiş; yapmış olduğu son testte deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundakilere oranla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur ($p < .001$). Sözcük öğretimi özelinde bakıldığında bu araştırmada ortaya konulan sonuç, öğrenme stillerine dayalı öğretimin başarı üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığının ileri sürüldüğü bazı çalışmalarla (Leone, 2008; Garrett, 1992) örtüşmese de söz konusu öğretimin öğrencilerin sözcükleri öğrenme ve akılda tutma başarılarını olumlu yönde etkilediğine ilişkin birçok araştırma sonucuyla (Levine, 2006; Bascome, 2004; Kayıntı, 2001; Gull, 1990; Della Valle, 1984) uyumluluk göstermektedir.

6.3. Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Ortalama Puanlarının Cinsiyete ve Öğrenme Stillere Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Kız ve erkek öğrencilerin hem ön test hem de son test ortalama puanları arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakla birlikte ($p < .05$) öğrenme stilleri değişkenine göre bir fark bulunamamıştır ($p > .05$). Bu sonuç, Tight'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada, algısal tercihlerden birinin diğerine kelime edinimi ve kelimeleri zihinde tutma konularında bariz bir üstünlüğünün olmadığı yönündeki bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrencilerin sözcük öğrenme başarısının öğrenme stillerine göre farklılaşmaması, bu şekilde düzenlenen bir sözcük öğretiminin uygulanabilir olduğu şeklinde yorumlanabilir.

6.4. Öğrencilerin Dördüncü Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Sözcük ve Sözcük Gruplarını Bilme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin %29,03'ünün dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime ve kelime gruplarının en az %50'sini; %19,35'inin %70'ini bilmemeleri öğrencilerin önemli bir bölümünün dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime ve kelime gruplarını bilme düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, öğrencilerin kelime hazinelerindeki yetersizliği ortaya koyan çalışmalarla (Akkaya, 2012; Sever, 2011) uyumluluk göstermektedir. Bu noktada, mevcut sözcük öğretim yöntem, teknik ve etkinliklerinin gözden geçirilerek bireylerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilecek uygulamalara yer verilmesi yararlı olacaktır. Öğrenme stillerine dayalı sözcük öğretimi, söz konusu uygulamalar arasında yer alabilecek bir öneri niteliği taşımaktadır.

6.5. Öğrencilerin Kalıp Sözlere İlişkin Bilgi Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin kalıp sözlere ilişkin bilgi düzeyleri oldukça düşüktür. Öğrencilerin %17,64'ü (n=6) kalıp sözlerin en az %75'ini bilmemektedir. Öğrencilerin %79,4'ü (n=27) ise söz konusu kalıp sözlerin en az %50'sini bilmemektedir. Bu bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun kalıp söz bilgi düzeylerinin oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir. Kalıp sözlerin işlevleri ve amaçları açısından düşünüldüğünde bu yetersizliğin; öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma alanlarındaki yetkinliğini de olumsuz yönde etkileyeceği açıktır. Bunun önüne geçilebilmesi için kalıp söz öğretimine gereken önem verilmeli, bu öğretim bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim anlayışının parçası hâline getirilmelidir.

6.6. Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Dayalı Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

- Görüşme yapılan öğrencilerin tamamı (n=12), uygulama sürecinin verimli ve yararlı geçtiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca bu öğretimin etkili (n=10), eğlenceli (n=9), anlama ve anlatma becerilerini geliştirici (n=8), kelime bilgisini ve becerisini geliştirici (n=7), hatırlamayı kolaylaştırıcı ve hafızayı geliştirici (n=5) olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Tüm bu unsurlar; öğrenme stillerine dayalı öğretimin, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ve

sözcük öğretiminin hedeflerine uygun olduğunu göstermektedir. Özellikle son yıllarda yapılan araştırmalar, eğlence ile öğrenmenin bütünleştirildiği uygulamaların öğrencilerin güdülenmesine (Gülsoy, 2013), beceri geliştirmesine (Fallata, 2012) ve başarısına (Şenol, 2007) olan katkısını ortaya koymaktadır. Ayrıca sözcük öğretiminde önemli görülen hafızayı ve dil becerilerini geliştirme amacının da öğrenme stillerine dayalı öğretimle sağlanabilmesi; bu öğretimin uygulanabilir ve verimli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

- Öğrenciler, kalıp sözlerin sosyal hayatta iletişim kurmaya yardımcı (n=9) ve nezaket ifade edici (n=7) olduğunu düşünmektedirler. Özellikle son yıllarda dilin iletişimsel işlevinin daha da ön plana çıkması, bu işlevin yerine getirilmesinde kalıp sözlerin kullanılabileceğini akıllara getirmektedir.
- Öğrenme stillerine dayalı olarak yapılan sözcük ve kalıp söz öğretimi, öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe dersine yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Bu sonuç; öğrenme stillerine dayalı öğretimin, sözcük öğrenmeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılan araştırma sonuçlarıyla (Huffman, 2010; Leone, 2008; Bascome; 2004; Garrett; 1992) benzerlik göstermektedir.

6.7. Türkçe Öğretmeninin, Öğrenme Stillerine Dayalı Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Türkçe öğretmeni, öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin pasif öğrencilerin derse katılımlarına katkı sağladığını belirtmiş, uygulama sürecinin kendisi için de yararlı olduğunu ve uygulama bilgisini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenme stillerine dayalı öğretimin derslerin eğlenceli geçmesine olanak tanıdığını ileri sürmüştür. Yalnızca öğrencilerin değil, velilerin de süreç boyunca ilgili olduklarını belirterek uygulamaya yönelik olumlu bildirimler aldığını dile getirmiştir.

Genel olarak; ortaya konulan görüşler, düşünceler ve istatistiki veriler öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretiminin olumlu öğrenme çıktılarının elde edilmesine olanak tanıdığını göstermektedir. Gerek öğrenciler gerekse öğretmenler açısından düşünüldüğünde bu öğretimin; öğrenme-öğretme sürecinin daha etkili ve verimli geçmesine, farkındalığın gelişmesine ve bilginin beceriye dönüştürülmesine yardımcı bir öğretim uygulaması olduğunu söylemek olasıdır.

VII. BÖLÜM

ÖNERİLER

7.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Sözcük öğretiminde kullanılmak üzere el yapımı materyaller hazırlanabilir. Bu materyallerin öğrenme stillerine göre çeşitlenmesinde konu alanıyla ilgili alanyazından yararlanılabilir. Bu kapsamda öğretmenler tarafından eğitim ortamı hedef kitlenin özelliğine göre düzenlenmeli ve oluşturulan materyallerin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun olup olmadığı konusunda meslektaşlarla ve ilgili kişilerle iş birliği yapılmalıdır.
- Öğrenme stillerine dayalı sözcük öğretimi konusunda materyal hazırlamada, çevrim içi paylaşım olanağı tanıyan ve eğitimde de kullanılan Web 2.0 teknolojilerinden; ToonDoo, PowToon, BrainPop, VoiceThread, Glogster gibi eğitsel platformlardan yararlanılabilir. Bu eğitsel platformlarda; oyunla eğitsel yarar bütünleştirildiğinden öğrencinin derse yönelik tutumu daha olumlu olabilmektedir.
- Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemede geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçlarından elde edilen veriler, sınıf içi ve dışı gözlem sonuçlarıyla desteklenmelidir. Bunun için öğretmen, öğrencilerin öğrenme stilleriyle ilgili farkındalığa sahip olabilmek amacıyla yapmış olduğu gözlemleri kayıt altına almalıdır.
- GÖS'e sahip olan öğrencilerin derse güdülenmesini sağlamak amacıyla imza ya da başarılı olduğuna dair teşvik edici bir yazı kullanılabilir. İÖS'e sahip olan öğrencilere sözel, DÖS'e sahip olan öğrencilere de temasa dayalı pekiştireçler verilebilir.

- Öğretmenler, öğrenme stillerine yönelik olarak sözcük öğretimi yapmadan önce ayrıntılı bir ders planı oluşturmalıdır. Bu ders planında hangi etkinliğin ne kadar süreceği, hangi kazanımları gerçekleştirmeye yönelik olarak oluşturulduğu gibi unsurlara yer verilmelidir.
- Öğretmenler, kalıp sözleri kullanma konusunda öğrencilere rol model olmalı, örnek olaylardan hareketle kalıp sözlerin işlevlerini öğrencilere sezdirmelidir.
- Bağımsız okumanın sözcük öğrenme üzerindeki olumlu etkisinden hareketle öğretmen, içinde kalıp sözlerin yer aldığı metinleri öğrencilere sunmalı ve bu sözlerin mümkün olduğunca zengin bir bağlamda öğrenilmesini sağlamalıdır.
- Öğretmenler tarafından, öğrenilen sözcüklerin ve kalıp sözlerin düzenli şekilde tekrar edilebileceği ve öğrencilerin olası kavram yanılgılarının belirlenebileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Bu tekrar çalışmalarında öğrencilere günlük yaşamdan somut örnekler sunulmalı ve öğrenciler özgün ifadeler kullanmaları konusunda teşvik edilmelidir.

7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma Dunn ve Dunn Öğrenme Stilleri Modeli temelinde hazırlanmıştır. Bu modelin çevresel, duyuşsal, sosyolojik ve psikolojik boyutlarına ilişkin daha farklı çalışmalar yapılabileceği gibi; çalışmalarda Honey ve Mumford, Kolb, McCarthy, Vermunt ve Gregorc gibi kuramcıların geliştirdikleri farklı öğrenme stilleri modellerinden de yararlanılabilir.
- Bu çalışma eylem araştırması modeliyle desenlenmiştir. Ön test ve son test kontrol gruplu desen gibi gerçek deneme modellerinden yararlanılarak nicel çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, daha büyük örneklem grupları üzerinde, genellenebilir sonuçların ortaya konulabileceği araştırmalar da gerçekleştirilebilir.
- Beşinci sınıftan farklı bir sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerine dayalı sözcük ve kalıp söz öğretimi yapılabilir.
- Aynı sınıf düzeyinde, öğrencilerin öğrenme stilleriyle eşleşen ve eşlenmeyen sözcük öğretimi etkinlikleri gerçekleştirilerek, sözcük öğrenmede öğrenme stillerine dayalı öğretimin etkisinin olup olmadığı araştırılabilir. Söz konusu uygulamada erişkiye dayalı değerlendirmelerden yararlanılabilir.

7.3. Programa Yönelik Öneriler

- Ders materyallerinde öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yardımcı olacak ölçme araçları yer alabilir. Bu ölçme araçlarının kullanımına ilişkin ayrıntılı yönergeler oluşturulabilir. Bu yönergelerle ve açıklamalarla ölçme-değerlendirme konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir.
- Öğretmen kılavuz kitaplarında; görsel, işitsel ve dokunsal öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmiş etkinliklere yer verilebilir. Bu etkinliklerde karikatürler, görseller, posterler, dinleme metinleri ve oyuna dayalı materyallerden yararlanılabilir. MEB Ders Aletleri Yapım Merkezi yetkililerinin ve alan uzmanlarının iş birliğiyle eğitim-öğretim dönemi boyunca kullanılmak üzere öğrenme stillerine uygun materyaller tasarlanabilir. Öğretmenlere ve öğrencilere; bu materyallerin kullanımı, hangi kazanımı gerçekleştirmeye yönelik olarak tasarlandığı, hangi durumlarda kullanılabileceği gibi unsurlara ilişkin bilgiler içeren broşürler dağıtılabilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı sözcük öğretiminde öğrenme stillerine uygun materyal kullanılmasına yönelik olarak bir genel ağ platformu oluşturabilir. Bu platformda öğretmen adaylarının çevrim içi paylaşımlarda bulunarak kendi öğretim uygulamalarına ilişkin bir anlayış geliştirmeleri ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları sağlanabilir. Ayrıca söz konusu platformda; görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun eğitsel uygulamalar yer alabilir ve öğrencilerin bunlardan yararlanabilecekleri ortamlar oluşturulabilir. Bu çerçevede, öğretmen kılavuz kitaplarında bu platforma dikkat çeken kısa açıklamalara yer verilebilir.
- Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan farklı öğrenme alanlarında, kalıp sözlerin öğretimine doğrudan vurgu yapan kazanım ifadelerine yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözvarlığı*. Ankara: Engin.
- Aksan, D. (2009). *Türkçenin gücü (12. basım)*. Ankara: Bilgi.
- Akyol, H., & Temur, T. (2013). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (3. baskı, s. 193-229). Ankara: Pegem.
- Albrechtsen, D., Haastrup, K., & Henriksen, B. (2008). *Vocabulary and writing in a first and second language: Processes and development*. NY: Palgrave Macmillan.
- Alexander, P., & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 33-68). Newark, DE; International Reading Association.
- Allen, J. (2006). *Words, words, words: Teaching vocabulary in grades 4–12*. Portland, OR: Stenhouse.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Anderson, R.C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Arslan, M., & Gürdal, A. (2012). Yabancılarla görsel ve işitsel araçlarla Türkçe kelime öğretim yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 255-270.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87(17), 37-47.

- Avcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarıları ile öğrenilmiş çaresizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.
- Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 147, 61-63.
- Bahar, M., & Bilgin, Y. (2003). Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 41-70.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1995). *Vocabulary acquisition: Curricular and instructional implications for diverse learners*. Technical Report No. 13. University of Oregon: National Center to Improve the Tools for Educators.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1997). Vocabulary acquisition: Research bases. In D. Simmons & E. Kame'enui (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Bannard, C., & Lieven, E. (2009). Repetition and reuse in child language learning. In R. Corrigan, E. Moravcsik, H. Ouali, & K. Wheatley (Eds.), *Formulaic language: Acquisition, loss, psychological reality, and functional explanations*, Vol. 2. (pp. 299-321). Philadelphia: John Benjamins.
- Bascome, E. G. (2004). *Effects of learning-styles instructional resources on short- and long-term vocabulary retention and attitudes of seventh-grade language arts students*, Doctoral Dissertation, St. John's University, Queens, NY.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başoğlu, E. B., & Akdemir, Ö. (2010). A comparison of undergraduate students' English vocabulary learning: Using mobile phones and flash cards. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 1-7.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J., & Ash, G. E. (2003). Research on Vocabulary Instruction: Voltaire Redux. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (Eds.), *Handbook on Teaching the English Language arts*, (2nd ed, pp. 752-785), Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Different ways for different goals, but keep your eye on the higher verbal goals. In R.K. Wagner, A.E. Muse, & K.R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 182- 204). New York: Guilford.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bring words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford.
- Bell, J. (1999) *Doing your research project: A guide for first- time researchers in education, health and social Science* (3rd ed.) Buckingham: Open University Press.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Needham Heights, MA: Pearson Education.
- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93, 498–520.
- Bilgin, M. (2012). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı.
- Blachowicz, C., & Fisher, P. (2000). Vocabulary instruction. In M. Kamil, P. Mosenthal, D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 503-523). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Blachowicz, C., & Fisher, P. (2004). Keeping the "fun" in fundamental: Encouraging word awareness and incidental word learning in the classroom through word play. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 218-237). New York: The Guilford.
- Boers, F., Eyckmans, J., Kappel, J., Stengers, H., & Demecheleer, M. (2006). Formulaic sequences and perceived oral proficiency: putting a lexical approach to the test. *Language Teaching Research*, 10(3), 245-261.
- Boulware-Gooden, R., Carreker, S., Thornhill, A., & Joshi, R. M. (2007). Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, 61, 70-77.
- Brewer, J. K. (1985). Behavioral statistics textbooks: Source of myths and misconceptions. *Journal of Educational Statistics*, 10(3), 252-268.

- Brock, K., & Cameron, B. J. (1999). Enlivening political science courses with Kolb's learning preferences model. 12.10.2013 tarihinde <http://www.apsanet.org/PS/june99/brock.cfm> sayfasından erişilmiştir.
- Bromley, K. (2007). Best practices in teaching writing. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction*. New York: Guildford Press.
- Burdelski, M., & Cook, H. M. (2012). Formulaic language in language socialization. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 173–188.
- Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. London: Routledge.
- Burns, D. (2007). *Systemic action research: A strategy for whole system change*. Bristol: Policy.
- Buzan, T, & Buzan, B. (1994). *The mind map book*. London: Penguin.
- Büyükkaragöz, S., & Sünbül, A. M. (1997, Eylül). *Dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkileri*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, M., & Dilekçi, A. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri. *Turkish Studies*, 8(7), 217-232.
- Carbo, M. (1980). *An analysis of the relationship between the modality preferences of kindergartners and selected reading treatments as they affect the learning of a basic sight-word vocabulary*. Doctoral Dissertation, St. John's University, New York. Dissertation Abstracts International. 41. 1389A.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. New York: RoutledgeFalmer.
- Chapelle, C. A. (1994). Are C-tests valid measures for L2 vocabulary research? *Second Language Research*, 10, 157-187.
- Chatterton, J. K. (2005). *Effects of individuals' learning-style strengths on reading recall and attitudes with and without pictures*. Doctoral Dissertation, St. John's University. Dissertation Abstracts International 66(9): 3217A.

- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Coghlan, D., & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own organization* (2nd ed.). London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge.
- Conklin, K., & Schmitt, N. (2012). The processing of formulaic language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 45–61.
- Corrigan, R., Moravcsik, E. A., Ouali, H., & Wheatley, K. M. (Eds.). (2009). *Formulaic language: Acquisition, loss, psychological reality, and functional explanations* (Vol. 2). Introduction. Approaches to the study of formulae Amsterdam: John Benjamins.
- Corson, D. J. (1995). *Using English words*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Costello, P. J. M. (2003). *Action Research*. London: Continuum.
- Costello, P. J. M. (2011). *Effective action research: Developing reflective thinking and practice*. London: Continuum.
- Csabay, N. (2006). Using comic strips in language classes, 1. *English Teaching Forum*. 21 Mayıs 2014 tarihinde Americanenglish.state.gov/files/ae/resource-files/06-44-1-f.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In Elfrieda H. Hiebert, & Michael L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 45–68). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Curtis, R., Webb- Dempsey, J., & Shambaugh, N. (2010). Understanding your data. In Robert P. Pelton (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* (pp. 27-57). Lanham, Maryland: Rowman&Littlefield Education.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırma yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130, 68-85.
- Çifci, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., & Çeçen, M. A. (2013). Kelime öğretimi. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 335-350). Ankara: Pegem.
- Çotuksöken, Y. (2011). *Uygulamalı Türk dili 2*. İstanbul: Papatya.
- De Bello, T. C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: Variables, appropriate populations, validity of instrumentation, and the research behind them. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 203-222.
- Della Valle, J. (1984). *An experimental investigation of the word recognition scores of seventh-grade students to provide supervisory and administrative guidelines for the organization of effective instructional environments*. Doctoral Dissertation, St. John's University. Dissertation Abstracts International, 45, 359A.
- Demir, N. (1994). *İlkokul dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe öğretiminde pekiştirme, katılım ve dönüt-düzeltilme değişkenlerinin bir arada kullanılmasının öğrencilerin erişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri. Seyhun Topbaş (Ed.), *Türkçe Öğretimi* içinde (s. 39-52). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Deniz, K. (2003). Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233- 255.
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide for small-scale social research projects* (3rd Ed.). Buckingham: Open University.
- DeVries, B. A. (2012). Vocabulary assessment as predictor of literacy skills. *New England Reading Association Journal*, 47(2), 4-9.
- Dick, B. (2002). Action research: action and research. 19 Mart 2014 tarihinde www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/aandr sayfasından erişilmiştir.
- Doğançay, S. (1990). "Your eye is sparkling": Formulaic expressions and routines in Turkish. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6(2), 48-64.
- Doolan, L. S. (2000). Teaching graduate students with a learning styles approach: Adding zest to the course ingredients. In Rita Dunn & Shirley A. Griggs (Eds.), *Practical*

- Approaches to using learning styles in higher education* (pp. 136-141). Westport, CT: Greenwood.
- Dunn, R. (2000). Capitalizing on college students' learning styles: Theory, practice, and research. In Rita Dunn & Shirley A. Griggs (Eds.), *Practical Approaches to using learning styles in higher education* (pp. 4-18). Westport, CT: Greenwood.
- Dunn, R., Beaudry, J. S., & Klavas, A. (1989). Survey of research on learning styles. *Educational Leadership*, 46(6), 50-58.
- Dunn, R., & DeBello, T. C. (1999). *Improved test scores, attitudes, and behaviors in America's schools: Supervisors' success stories*. Westport, Conn: Bergin & Garvey.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning style: Practical approaches for grades 3-6*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Eğitim Reformu Girişimi. (2008). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes, Buckingham: Open University.
- Ellis, N. C. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In Doughty, C. & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 63–103). Oxford: Blackwell.
- Ellison, L. (2001). *The personal intelligences: Promoting social and emotional learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Ergin, M. (2006). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Erman, B. (2009). Formulaic language from a learner perspective: What the learner needs to know. In Roberta Corrigan, Edith A. Moravcsik, Hamid Ouali & Kathleen M. Wheatley (Eds.), *Formulaic Language: Acquisition, loss, psychological reality, and functional explanations* (Volume 2, pp. 323-346). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.

- Eroğlu, M. A. (2013). Yazılı anlatım. Abdullah Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretmenliği: Alan bilgisi içinde* (s. 75-104). Ankara: Aby.
- Fallata, D. M. (2012). *The role of edutainment in teaching reading and vocabulary to English language learners*. California State University Master of Arts, Sacramento: CA.
- Falzano, C. (2003). *Effects of traditional instruction versus teacher-constructed and student-constructed tactual and kinesthetic resources on the short-and long term vocabulary achievement and attitudes and behaviors of sixth-grade students*. Doctoral dissertation, St. John's University). *Dissertation Abstracts International*, 66(04). 1172A.
- Fan, W., & He, Y. (2012). Academic achievement and intellectual styles. In Li-Fang Zhang, Robert J. Sternberg & Stephen Rayner (Eds.), *Handbook of Intellectual Styles: Preferences in cognition, learning and thinking* (pp. 233-249). NY: Sprenger.
- Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si: Öğrenmeyi öğrenmek ve beyin gücünü geliştirmek*. (Osman Akınhay, Çev.). İstanbul: Sistem.
- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fisher, P.J., & Blachowicz, C.L.Z. (2005). Vocabulary instruction in a remedial setting. *Reading & Writing Research Quarterly*, 21(3), 281-300.
- Foster, P. (2006). Observational Research. In Roger Sapsford & Victor Jupp (Eds.), *Data Collection and analyses* (pp.57-92). London: Sage.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2012). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGraw-Hill.
- Frost, P. (2002). 'Principles of the action research cycle', In Ron Ritchie, A. Pollard, Peter Frost, & Tony Eaude (Eds.), *Action Research: A Guide for Teachers. Burning Issues in Primary Education* (pp. 24-32). Birmingham: National Primary Trust.
- Fu, J. (2009). *A study of learning styles and vocabulary teaching strategies in Chinese primary school*. PRC: Kristianstad University College.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2010). *Applying educational research* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

- Garrett, S. L. (1992). *The effects of perceptual preference and motivation on vocabulary and attitude scores among selected high school students*. Doctoral dissertation, University of La Verne, La Verne, CA.
- Garza, S. (2008). The effects of learning styles on learning reading vocabulary words in context. *Journal of Border Educational Research*, 7(1), 161-172.
- Glassmann, M., Erdem, G., & Bartholomew, M. (2012). Action research and its history as an adult education movement for social change. *Adult Education Quarterly*, 63(3), 272-288.
- Goodnough, K., & Woods, R. (2002, April). *Student and teacher perceptions of mind mapping: A middle school case study*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Gökdayı, H. (2011). *Türkçede kalıp sözler*. İstanbul: Kriter.
- Graves, M. F., Watts-Taffe, S. M., & Graves, B. B. (1998). *Essentials of elementary reading*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book*. New York: Teachers College.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2005). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (5th ed.). Belmont, CA: Thomson.
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change*. (2nd ed.). London: Sage.
- Gregorc, A. E (1979). Learning/teaching styles: Their nature and effects. In National Association of Secondary School Principals (Eds.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 19-26). Reston, VA: NASSP.
- Gull, R. L. (1990). *Effects of matching kinesthetic modality preferences with corresponding reading instruction on comprehension ability and vocabulary development of below-grade-level readers*. Doctoral Dissertation, Graduate Faculty of Auburn University, Auburn, Alabama.
- Gülsoy, H. (2013). *Teaching vocabulary to sixth graders through games*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.

- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleriyle öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Haksever, O. (2012, 23 Nisan). *Bugün yarın* [TV Programı]. İstanbul: NTV.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27, 4-9.
- Hatch, E., & Brown, C. (2001). *Vocabulary, semantics and language education*. New York: CUP.
- Henning, J. E., Stone, J. M., & Kelly, J. L. (2008). *Using action research to improve instruction: An interactive guide for teachers*. London: Routledge.
- Hiebert, E. H. (2005). In pursuit of an effective, efficient vocabulary curriculum for the elementary grades. In Elfrieda H. Hiebert, & Michael L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 243–63). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hinrichs, S. R. (2008). *An analysis of vocabulary and comprehension knowledge growth of first-grade English language learners using an instructional package*. Doctoral Dissertation, Department of Literacy Education Northern Illinois University: Dekalb, Illinois.
- Huffman, S. R. (2010). *The influence of collaboration on attitudes towards English vocabulary learning*. Iowa State University, Iowa.
- Hunston, S., & Francis, G. (2000). *Pattern grammar: A corpus-driven approach to the lexical grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- James, W., & Gardner, D. (1995). Learning styles: Implications for distance learning. *New Directions For Adult and Continuing Education*, 67, 19-31.
- Jarema, G., & Libben, G. (2007). Introduction: Matters of Definition and Core Perspectives. In Gonia Jarema & Gary Libben (Eds.), *The mental lexicon: Core perspectives* (pp. 1-6). Amsterdam, The Netherlands: Elsevier.
- Jiang, N., & Nekrasova, T. M. (2007). The processing of formulaic sequences by second language speakers. *The Modern Language Journal*, 91(3), 433-445.

- Johnson, D. (2001). *Vocabulary in the elementary and middle school*. Boston: Allyn and Bacon.
- Jones, L., & Somekh, B. (2004). Observation. In Bridget Somekh & Cathy Lewin (Eds.), *Research methods in social sciences* (pp. 138-145). London: Sage.
- Joshi, R. M. (2005). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.
- Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the national reading panel findings. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 213-234). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kana, F. & Koçer, Ö. (2013). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri. Abdullah Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretmenliği: Alan bilgisi içinde* (s. 491-497). Ankara: Aby.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım* (3. baskı). Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Kaplan, E. J., & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 29-33.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi (Öğretmen el kitabı)*. Ankara: Sistem Ofset.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin.
- Kayıntı, A. (2001). *Vocabulary teaching and learning through learning styles*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Keefe, J. W. (1990). *Learning style profile handbook: Volume II, Developing Cognitive Skills*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The action research planner* (3rd ed.) Victoria, Australia: Deakin University Press.

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action research planner: Doing critical participatory action research*. NY: Springer.
- Khodadady, E., & Shamsaee, E. (2012). Formulaic sequences and their relationship with speaking and listening abilities. *English Language Teaching*, 5(2), 39-49.
- Komachali, M. E., & Khodareza, M. (2012). The effect of using vocabulary flash card on Iranian pre-university students' vocabulary knowledge. *International Education Studies*, 5(3), 134-147.
- Koppelman, V. N. (1999). *A comparison of vocabulary instruction outcomes of urban seventh grade students who have been taught through their learning style preference and those who have been taught in a traditional fashion*. Doctoral dissertation, St. John's University, Queens, NY.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lambert, N., & McCombs, B. L. (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education*. Washington, DC: APA.
- Landy, N. A. (2005). *Effects of tactual kinesthetic instructional resources on Bermudian middle-school students' vocabulary achievement and attitudes*. Doctoral dissertation, St. John's University School of Education and Human Services, New York.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., & Congdon, P. (2004). Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202-226.
- Laufer, B., & Nation, P. (1999). A vocabulary-size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16(1), 33-51.
- Laufer, B. & Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Leone, C. R. (2008). *Effects of more- versus less congruent parental/ child learning styles on the vocabulary achievement, comprehension, and attitudes of fourth- through sixth-grade students involved in a homework-support process*. Doctoral dissertation, St. John's University Administrative and Instructional Leadership of The School of Education, New York.

- Levine, J. (2006). *Comparative effects of alternative reading instructional approaches on the short- and long-term word-recognition and attitude test scores of first-grade students*. Doctoral dissertation, St. John's University, New York.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage.
- Liu, J. (2004). Effects of comic strips on L2 learners' reading comprehension. *Tesol Quarterly* 38(2), 225-243.
- Lomax, P. (1999). 'Working together for educative community through research'. *British Educational Research Journal*, 25(1), 5–21.
- Komachali, M. E., & Khoderaza, M. (2012). The effect of using vocabulary flash card on Iranian pre-university students' vocabulary knowledge. *International Education Studies*, 5(3), 134-147.
- Mapman, M. (2013). *Learn with mind maps: How to enhance your memory, take better notes, boost your creativity, and gain an edge in work or school-easily*. River Styx Publishing Company.
- Martı, L. (2009). Türkçe öğrenenler açısından kalıp sözler ve işlevleri. Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt (Ed.), *Yabancılarla Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler* içinde (s. 105-114). Ankara: Anı.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- McLaughlin, B. (1995). Fostering second language development in young children: Principles and practices. *National Center For Research On Cultural Diversity and Second Language Learning: Educational practice report: 14*. 09.04.2014 tarihinde <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdssl/epr14.htm> adresinden erişilmiştir.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2000). *Action research in organisation*. London: RoutledgeFalmer.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research, principle and practice*. London: RoutledgeFalmer.

- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3rd ed.). New York: Routledge.
- McVicker, C. J. (2007). Comic strips as a text structure for learning to read. *The Reading Teacher*, 61(1), 85-88.
- Meara, P. (1995). The importance of an early emphasis on vocabulary. *The Language Teacher*, 19(2), 8-10.
- Melanlioğlu, D., Karakuş Tayşi, E., & Özdemir, B. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karikatür kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256.
- Meunier, F., & Granger, S. (2008). *Phraseology in foreign language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mills, A. J., Durepos, G., & Wiebe, E. (2009). Encyclopedia of case study research. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412957397>: Sage.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Minotti, J. L. (2005). Effects of learning-style-based homework prescriptions on the achievement and attitudes of middle school students. *NASSP Bulletin*, 89, 67-89.
- Moon, R. (1998). *Fixed expressions and idioms in English: A corpus-based approach*. NY: OUP.
- Mürsel, C. G. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In Elfrieda H. Hiebert & Michael L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp.27-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W.E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R.K. Wagner, A.E. Muse & K.R. Tannenbaum (Eds.), *Vocabulary acquisition. Implications for reading comprehension* (pp. 52-77). New York: Guilford.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1984). *Limitations of vocabulary instruction* (Tech. Rep. No. 326). Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED248498)
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(3), 335–354.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: Author.
- Nattinger, J. R., & DeCarrico, J. S. (2000). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: OUP.
- Nielsen, T. (2012). A historical review of the styles literature. In Li-Fang Zhang, Robert J. Sternberg & Stephen Rayner (Eds.), *Handbook of Intellectual Styles: Preferences in cognition, learning and thinking* (pp. 21-46). NY: Springer.
- Nordquist, R. (2014). Phatic communication. 25 Nisan 2014 tarihinde <http://grammar.about.com/od/pq/g/phaticterm.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Norton, L. S. (2009). *Action research in teaching & learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London: Routledge.
- O'Keefe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: CUP.

- Onan, B. (2013). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 107-131). Ankara: Pegem.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2010). PISA 2009 results: executive summary. 11 Ocak 2014 tarihinde <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Orlich, D. C., Harder, R.J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., Brown, A. H., & Miller, D. E. (2013). *Teaching Strategies: A guide to effective instruction* (10th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Ortaçtepe, D. (2013). Formulaic language and conceptual socialization: The Route to becoming nativelike in L2. *System*, 41, 852-865.
- Otrar, M. (2006). *Öğrenme stilleriyle yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri- 2* (3. baskı). Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri- 1* (3. baskı). Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, M. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Öztürk, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı uygulama düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Pawley, A., & Syder, H. P. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency. In J. Richards & R. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). London: Longman.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Millî Eğitim Dergisi*, 157, 185-192.
- Perkins, M. R. (1999). Productivity and formulaicity in language development. In M. Garman, C. Letts, B. Richards, C. Schelletter, & S. Edwards (Eds.), *Issues in normal & disordered child language: From phonology to narrative* (pp. 51-67). Special Issue of The New Bulmershe Papers. Reading: University of Reading.

- Peters, A. M. (2009). Connecting the dots to unpack the language. In R. Corrigan, E. Moravcisk, H. Ouali, & K. Wheatley (Eds.), *Formulaic language: Acquisition, loss, psychological reality, and functional explanations* (pp. 387-402). Philadelphia: John Benjamins.
- Phillips, P. P., & Stawarski, C. (2008). *Data collection: Planning for and collecting all types of data*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Pikulski, J.J., & Templeton, S. (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long-term reading success*. Boston, MA: Houghton & Mifflin.
- Piper, H., & Simons, H. (2004). Ethical responsibility in social research. In Bridget Somekh & Cathy Lewin (Eds.), *Research methods in social sciences* (pp. 52-63). London: Sage.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. London: Routledge.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Reason, P. (2003). Pragmatist philosophy and action research: Reading and conversation with Richard Rorty. *Action Research*, 1(1), 103-123.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research*. London: Sage.
- Reid, G. (2005). *Learning styles and inclusion*. London: Sage.
- Reid, J. (1987). The Learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87-111.
- Richards, J. C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77-89.
- Robson, C. (2002). *Real world research* (2nd ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- Saban, A. (2009). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (5. baskı). Ankara: Nobel.
- Sadler-Smith, E. (2012). Intellectual styles in relation to allied constructs: Metacognition and styles. In Li-Fang Zhang, Robert J. Sternberg & Stephen Rayner (Eds.), *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning and thinking* (pp. 153-172). NY: Springer.
- Sagor, R. D. (2004). *The action research guidebook. A four step process for educators and school teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Sanger, J. (1996). *Compleat observer: A field research guide to observation*. London. The Falmer.
- Saygın, O. (2005). *NLP: Başarının bilimi ve sanatı*. İstanbul: Medya Ofis.
- Schmitt, N., & Carter, R. (2004). Formulaic sequences in action: An introduction. In N. Schmitt (Ed.), *Formulaic sequences: Acquisition, processing and use* (pp. 1–22). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Schoen, S. (2007). Action research: A developmental model of professional socialization. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 80(5), 211-216.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla* (M. Y. Demir, Çev.). Ankara: Nobel.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). NY: Teachers College.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Shaughnessy, M. F. (1998). An interview with Rita Dunn about learning styles. *The Clearing House*, 71(3), 141-145.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D programme in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Söylemez, A. S. (2001). *Teaching vocabulary in context*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sprenger, M. (2013). *Teaching the critical vocabulary of the common core: 55 words that make or break student understanding*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Stahl, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29, 662-68.
- Stahl, S. A. (2005). Four problems with teaching word meanings (And what to do to make vocabulary an integral part of instruction). In Elfrieda H. Hiebert & Michael L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 95-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Şenol, M. (2007). *Teaching vocabulary to secondary school students through games*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Şimşek, N. (2002). BİG 16 öğrenme biçimleri envanteri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 33-47.
- Şimşek, Ö. (2007). *Marmara öğrenme stilleri ölçeğinin geliştirilmesi ve 9-11 yaş çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revised: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text, *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.
- Taşpınar, M. (2013). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (Geliştirilmiş 6. baskı). Ankara: Edge.
- ThinkBuzan Ltd. (2014). Why mind mapping works. 17 Şubat 2014 tarihinde <http://thinkbuzan.com/articles/mindmappingworks/> sayfasından erişilmiştir.
- Tight, D. G. (2010). Perceptual learning style matching and L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 60(4), 792-833.
- Tileston, D. W. (2004). *What every teacher should know about: Learning, memory, and the brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Tomal, D. R. (2010). *Action research for educators* (2nd ed.). London: Rowman & Littlefield.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. London: Harvard.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe sözlük* (10. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Ulusoy, M. (2010). Assessing the listening ability levels of internet radio programs. *The New Educational Review*, 20(1), 306-324.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S., & Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.

- Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ideal öğretmen ve mesleki yeterliklerle ilgili değerlendirmeleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 1-18.
- Ünal, Ş. (2010). *Dil ve kültür* (4. baskı). Ankara: Nobel.
- Ünsal, G. (2013). Dil öğretiminde kalıp sözler ve çevirisi. *Turkish Studies*, 8(8), 1383-1394.
- Van Lancker Sids, D. (2009). Formulaic and novel language as a “dual process” model of language competence: Evidence from surveys, speech samples, and schemata. In R. Corrigan, E. A. Moravcsik, H. Ouali, & K. M. Wheatley (Eds.), *Formulaic language: Acquisition, loss, psychological reality, function* (pp. 445-472), Typological studies in language. Amsterdam: John Benjamins.
- Van Lancker Sids, D. (2012). Formulaic language and language disorder. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 62–80.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dil bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: ABC.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları Dergisi*, 41, 226-242.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25–50.
- Vidovich, L. (2003). Methodological framings for a policy trajectory study. In Tom O’Donoghue, & Keith Punch (Eds.), *Qualitative educational research in action: Doing and reflecting*. London: RoutledgeFalmer.
- Wallace, M. J. (2006). *Action research for language teachers*. United Kingdom: CUP.
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46-65.
- Wei, L., & Ying, H. (2011). On the role of formulaic sequences in second language acquisition, *US-China Foreign Language*, 9(11). 708-713.
- Williams, C. H. (2008). *Effect of independent reading on fourth graders’ vocabulary, fluency and comprehension*. Doctoral Dissertation, The Graduate Faculty of Auburn University, Auburn: Alabama.
- Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. In O. Zuber-Skerritt (Ed.) *New directions in action research* (pp. 9-22). London: Falmer.

- Wood, D. (2009). Effects of focused instruction of formulaic sequences on fluent expression in second language narratives: A case study. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 39-57.
- Wragg, T. (1999). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32(4), 213-231.
- Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principles and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: CUP.
- Wray, A., & Perkins, M. R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication*, 20, 1-28.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö., & Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 1215-1242.
- Yeh, Y., & Wang, C. (2003). Effect of multimedia vocabulary annotations and learning styles on vocabulary learning. *CALICO Journal*, 21(1), 131-144.
- Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK). (2013). PISA 2012 ulusal ön raporu. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/13053601_pisa2012_ulusal_n_raporu.pdf adresinden 28.03. 2014 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamamanın anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yopp, H. K., Yopp, R. H., & Bishop, A. (2009). *Vocabulary instruction for academic success*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Yorio, C. A. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly*, 14(4), 433-442.

- Zhang, L. F. (2000). Abilities, academic performance, learning approaches, and thinking styles: A three-culture investigation. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1(2), 123-149.
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J., & Rayner, S. (2012). *Handbook of Intellectual Styles: Preferences in cognition, learning and thinking*. NY: Sprenger.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*. In O. Zuber-Skerritt (Ed.), Introduction: *New directions in action research* (pp. 1-7). London: The Falmer Press.

EKLER

EK 1. Veli Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın veli,

Bu belgenin düzenlenme amacı, yüksek lisans tez çalışmam kapsamında yapacağım uygulamaya ilişkin sizlere bilgi vermek ve araştırmanın genel çerçevesini sizlerle paylaşmaktır.

Çalışmam temelde, Türkçe derslerinde öğrenme stillerine uygun etkinlikler geliştirerek kelime öğretiminin verimliliğini artırma ve beşinci sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığını zenginleştirme amacı taşımaktadır. Bu kapsamda öğrencilerin mevcut kelime bilgi düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla kelime başarı testleri, dersin işleniş sürecinde ortaya çıkan durumların yerinde tespit edilerek çözüm önerileri geliştirilebilmesi amacıyla video kayıtları yapılacaktır. Bunun yanında sınıf içinde gözlemler yapılacak, gereken durumlarda öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilecektir. Bu süreçte sınıf öğretmeniyle iş birliği yapılacak ve öğrenme öğretme sürecinin planlanması ve düzenlenmesinde birlikte hareket edilecektir.

Elde edilen veriler etik ilkeler göz önünde bulundurularak bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Söz konusu uygulama konusunda sınıf öğretmeni bilgilendirilmiş ve çalışma için resmi makamlardan gereken izinler alınmıştır. Bu açıklamalar doğrultusunda, aşağıda yer alan beyanı imzalamanızı rica ederim.

Hasan Basri Kansızoğlu
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Velisi olduğum Hasan Basri Kansızoğlu bahsini ettiğiniz uygulamaya katılmasında herhangi bir sakınca olmadığını beyan ederim.

İmza

Veli adı ve soyadı



EK 2. Gerekli İzinler

Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Kullanım İzni



hasan kansizoglu 05.12.2013
Kime: @hotmail.com

Sayın Dr. Özgür Şimşek

Sayın Hocam merhabalar.

Ben Hasan Basri Kansızoglu. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yüksek lisans yapmaktayım. Aynı zamanda Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışıyorum. Yüksek lisans tezim kapsamında öğrenme stillerine göre kelime öğretimi üzerine çalışacağım. Çalışmamda öncelikle ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerini tespit etmem gerekiyor. Bunun için Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmış olduğunuz Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği'ni sizce de bir sakıncası yoksa veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. Bu konuda ilgi ve anlayışınızı bekliyorum, saygılarımı sunuyorum. İyi çalışmalar.

Hasan Basri Kansızoglu
Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü

FW:



ozgur simsek
Kime: hasanbasri_4@hotmail.com

Kişilere ekle 09.12.2013 Belgeler



2 ek (toplam 1922,3 KB)

Outlook.com Etkin Görünüm



Tümünü zip olarak indir

Merhabalar kusura bakmayın biraz geç oldu, maillere bakamadım şimdi yolluyorum ölçeği. Bu ölçeğin soruları bunun başına bir yönerge yazıp kullanabilirsiniz. Yanlış bu ölçeğin analizini yaparken sıkıntı olursa tekrar görüelim. kolay gelsin.



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SAYI : 80287700-300 /8425
KONU : İzin Hk.

ANKARA
23.12.2013

BARTIN VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitümüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, *Türkçe Öğretmenliği* Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi *Hasan Basri KANSIZOĞLU*, Yrd. Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'un danışmanlığında hazırladığı “*Çirime Stillerine Uygun Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi Üzerine Bir Eylem Araştırması*” konulu Yüksek Lisans tez çalışması için eylem araştırmasına dayalı yapacağı Bartın ilinde bulunan Hendekyanı Ortaokulunda gerçekleştirmek istemektedir.

İlgili öğrencinin uygulama yapmasına izin verilmesi için gereğini saygılarımla arz/rica ederim.

Doç. Dr. Servet KARABAĞ
Enstitü Müdürü

- Ekler**
1. Dilekçe
2. Tez Önerisi

Adres: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tarihi Bina (Rektörlük Girişinin Arkası) 06500 Teknikokullar/ANKARA
Öğrenci İşleri: (0312) 202 37 50-59-63-69-71-74-75(7 Hat) Faks: (0312) 202 37 79 E-Posta: egtbil@gazi.edu.tr



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24925745/605/732445
Konu: Araştırma İzni
(Hasan Basri KANSIZOĞLU)

19/02/2014

MÜDÜRLÜK MAKAMINA
BARTIN

İlgi : a) M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20/03/2012 tarih ve 4506 sayılı yazı ekindeki 2012/13 No.lu Genelge.
b)Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 04/10/2011 tarih ve 10009 sayılı Olur.
c) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın 23/12/2013 tarih ve 8425 sayılı yazısı ve ekleri.

Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilmi Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hasan Basri KANSIZOĞLU İlgi (c) yazı ekindeki dilekçesinde; "Öğrenme Stillerine Uygun Kelime ve Kalıp Söz Öğretimi" konulu İlimiz Merkez Hendekyanı Ortaokulu'nda eylem araştırmasına dayalı olarak uygulama yapmak istediğini bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Araştırma İzni Projesine ilişkin başvuru İlgi (a) 2012/13 No.lu Genelge kapsamında "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"na değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu Araştırma İznine ilişkin araştırma önerisi ile veri toplama araçları ekte sunulmuş olup, ilgilinin çalışmasını dilekçe ekindeki takvim kapsamında eğitim-öğretimi aksatmadan yapabilmesi hususunu Olur'larınıza arz ederim.

Hüseyin BALTUTAR
Şube Müdürü

OLUR
19/02/2014

İsa ŞEKER
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik
İmza Aslı H. Ağaçlar

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmış ve imzalandığı tarihi ve saatini gösteren elektronik imza kontrol kodu ile doğrulanabilir.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dc28-a6e2-309d-b91b-fefb kodu ile yapılabilir.

Adres : Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Tel : (0378) 227 68 90 (436)
Fax : (0378) 227 16 96
e-posta : temelegitim74@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat:
H. BALTUTAR Şube Müdürü
(Temel Eğitim Şubesi)
Elektronik Ağ: <http://bartin.meb.gov.tr>

Güvenli Elektronik
İmza Aslı H. Ağaçlar
19.02.2014
V.H.K.İ.

EK 3. Geçerlilik Heyeti Toplantı Tutanağı Örneği

15.02.2014 TARİHLİ GEÇERLİK HEYETİ TOPLANTI TUTANAĞI

Tarih:	15.02.2014
Süre:	43'. 27"
Yer:	Eğitim Fakültesi 103 numaralı derslik
Toplantı konusu:	24.02.2014 tarihinde gerçekleştirilecek olan birinci kalıp söz öğretimi uygulaması ve bu uygulamada kullanılacak olan materyaller
Katılımcılar:	Hasan Basri Kansızoğlu, Barış Çukurbaşı, Ömer Kemiksiz.

Görüşülen Konular

- Eylem planı ve ders planı
- Sözcük ve kalıp söz uygulamalarında dikkat edilmesi gereken durumlar
- Türkçe dersi öğretiminin uygulama sürecindeki rolü
- Görsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için hazırlanan karikatür materyallerinin değerlendirilmesi
- İşitsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için hazırlanan dinleme materyalinin değerlendirilmesi
- Dokunsal öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için hazırlanan yapboz materyallerinin değerlendirilmesi
- Öğrencilerin süreçle ilgili farkındalığı
- Yazma çalışmaları
- Geçerlik heyeti toplantıları
- Günlük
- Uygulama sonrasında video kayıtlarının izlenmesi ve çözümlenmesi

Alınan Kararlar

1. Eylem planına dayalı olarak ders planlarının araştırmacı tarafından oluşturulup uygulama öncesinde geçerlik komitesi üyeleriyle paylaşılması kararı alındı. Bu ders planında hangi etkinliğin ne kadar süreceğine ilişkin bir zaman planının da yer alması gerektiği vurgulandı.
2. Kalıp söz öğretimi yapılırken öğrencilerin ön bilgilerinin açığa çıkarılması gerektiği belirtildi. Günlük yaşamla ilişkili örneklerin sunulmasının gerekliliği üzerinde duruldu.
3. Görsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için hazırlanan karikatür materyallerinin ilgi çekici olduğu söylenerek, bu karikatürlerde kalıp sözlerin açıklamasına da yer verilmesi gerektiği ifade edildi.
4. Benzer şekilde, işitsel öğrenme stiline sahip olan öğrenciler için hazırlanan dinleme metinlerinde kalıp sözlerin anlamlarına yer verilmesi istendi. Araştırmacının dinleme metinlerinde örnek üzerinden de bazı açıklamalar yapma düşüncesi komite üyelerince kabul edildi.

EK 4. Kelime Bilgisi Testi

Sayın katılımcı,

Bu testin amacı sizin kelime, kelime grubu ve kalıp sözlere ilişkin bilgi düzeyinizi belirlemektir. Sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacak olan bu testte 50 soru yer almaktadır. Verilen ifadenin hangi şıktaki kelime ya da kelime grubunun sözlük anlamı olduğunu düşünüyorsanız o şıkkı işaretleyiniz. Her soruda yalnızca bir işaretleme yapınız.

Lütfen tüm soruları yanıtlayınız. Testi tamamlama süreniz 50 dakikadır. Başarılar dilerim.

Arş. Gör. Hasan Basri Kansızoglu

Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Adınız Soyadınız:

Sınıfınız:

KELİME BİLGİSİ TESTİ

1. Görmek isteğini duymak, özlemek

- A. Görülmesi gerekmek B. Göresi gelmek C. Görülesi olmak D. Görülmeye değer□

2. Rüzgar

- A. Yel B. Yal C. Yar D. Yen

3. Çok özlemek

- A. Gözü buğulanmak B. Gözü bulutlanmak C. Gözünde tutmek D. Gözü ısırmak

4. Sevecenlik

- A. Merhamet B. Komik olma C. Şefkat D. Tutku

5. Etkili, sert anlamında kullanılan mecazlı bir kelime

- A. Keskin B. Kesit C. Keski D. Kesin

6. Uygarlık

- A. Adalet B. Cemiyet C. Asalet D. Medeniyet□

7. Havanın sıcaklık, basınç, nem, rüzgâr gibi koşullarını topluca belirten terim

- A. Bitki örtüsü B. Güneş sistemi C. İklim D. Mevsim

8. Kale duvarı

- A. Çevre B. Sur C. Çit D. Tepe

9. Süslenmek

- A. Allanmak B. Aklanmak C. Ballanmak D. Ağırlamak

10. Önemli bir olayın veya büyük bir kişinin gelecek kuşaklarca tarih boyunca anılması için yapılan, göze çarpacak büyüklükte, sembol niteliğinde yapı, abide

A. Büst B. Çelenk C. Anıt D. Bina

11. Eski çağlardan kalmış şehir veya yapı, ören, harabe □

A. Antika B. Alaturka C. Kalıntı D. Mezar

12. Alan, meydan

A. Koridor B. Saha C. Çarşı D. Tarla □

13. Çekicilik, biçim, görünüş, durum, konuşma ve davranışlarıyla hoşı giden, beğenilen

A. Zarif B. İçten C. Hoşgörülü D. Yardımsever

14. Belgelik

A. Raf B. Tezgâh C. Klima D. Arşiv

15. Basım tekniğinin gelişmediği dönemlerde elle yazılmış kitap

A. Kaplama B. El yazması C. Eskici D. Cilt

16. Duvarları kaplayıp süslemek için kullanılan genellikle çiçek resimleriyle bezeli fayans

A. Heykel B. Biblo C. Vazo D. Çini

17. Öğrenme, yarar sağlama veya zevk amacıyla bir araya getirilmiş ve özelliklerine göre sınıflara ayrılmış nesnelerin bütünü, derlem

A. Konfeksiyon B. Kondisyon C. Koleksiyon D. Komisyon

18. Ucu eğri ve sivri, kamaya benzer, silah olarak kullanılan bir bıçak türü

A. Balta B. Hançer C. Testere D. Satır

19. Uzun saplı, sivri demir uçlu silah

A. Tırmık B. Tırpan C. Mızrak D. Orak

20. Omurgalı veya omurgasız hayvanlarda boyundan kuyruk sokumuna kadar uzanan üst bölüm. İnsanlarda boyundan bele kadar uzanan üst bölüm, göğüs kısmı

A. Sırt B. Bel C. Basen D. Boyun

21. Beklenmedik, garip bir şeyin sebep olduğu şaşkınlık, şaşırma

A. Minnet B. Kudret C. Saadet D. Hayret

22. Tekrarlanması, uzun sürmesi dolayısıyla bir şeyden hoşlanmaz veya sıkılır duruma gelmek, bıkmak, bezmek

A. Kınamak B. Kırılmak C. Umursamamak D. Usanmak

23. Yerden çıkan su, çeşme

A. Pınar B. Dere C. Irmak D. Çay

24. Bir şeyin akmasına yarayan üst yanı açık boru

A. Oluk B. Yolluk C. Teneke D. Delik

25. Özgürlük

A. Hürriyet B. Milliyet C. İstikbal D. Cumhuriyet

26. Ülke, dünya, yurt

A. Diyar B. Civar C. Vilayet D. Belde

27. Bazı türlerinde beyaz, bazılarında sarı renkte olan bir çiçek türü

A. Kaktüs B. Nergis C. Roka D. Kuşburnu

28. Güzün olgunlaşan, kırmızı, tek çekirdekli, reçeli ve şerbeti yapılan, buruk bir tadı olan yemişi

- A. Nar B. Hurma C. Kızılcık D. Kivi

29. Akdeniz ülkelerinde yetişen otsu bir süs bitkisi

- A. Fesleğen B. Festival C. Böğürtlen D. Lütmeden

30. Parlak ve yumuşak bir kumaş

- A. Kongre B. Kanepe C. Kadife D. Latife

31. Gözün görebileceği en uzak yerlere değin

- A. Göz alabildiğine B. Göz gezdirmek C. Göz hapsi D. Göz göre göre

32. Yolculuktan sonra duyulan yorgunluk

- A. Yorgunluk yolu B. Yol hastası C. Yol boyu D. Yol yorgunluğu

33. Su baskını, sel

- A. Heyelan B. Taşkın C. Su yolu D. Kanalizasyon

34. Çadır, baraka gibi araçlardan oluşturulan konak yeri

- A. Yerleşke B. Kampanya C. Park D. Kamp

35. Bir yerde sabaha kadar kalmak, herhangi bir sebeple bütün geceyi uyumadan geçirmek

- A. Akşam etmek B. Gün boyu C. Sabahlamak D. Sabah olmak

36. Yeryüzüne oturan ve görüş uzaklığını az ya da çok daraltan bir tür bulut

- A. Kara bulut B. Beyaz bulut C. Kavis D. Sis

37. Keçiyolu

- A. Ören yeri B. Anayol C. Köy yolu D. Patika

38. Bir şeye, bir yere bakmaktayken, gözünü oradan başka bir yere çevirememek

- A. Göz atmak B. Göz göze gelmek C. Gözünü alamamak D. Gözünü kaçırmak

39. Kazı bilimci

- A. Psikolog B. Madenci C. Makinist D. Arkeolog

40. Hristiyan din adamlarının tapınma amacıyla kent hayatından uzakta, kırlık ve dağlık yerlerde yaptıkları dinsel yapı

- A. Sömestr B. Manastır C. Türbe D. Mescit

41. Yan yana gelerek bir bezeme işini oluşturan ve kendi başlarına birer birlik olan öğelerden her biri

- A. Motif B. Süsleme C. Benek D. Fotoğraf albümü

42. Heyecanlı, coşkulu

- A. Nefes almak B. Nefes etmek C. Nefes kesici D. Nefes açıcı

43. Ayın tam bir daire olarak dolgun, parlak görüldüğü evre

- A. Uydu B. Yörünge C. Dolunay D. Hilal

44. Yol gösteren, tarihî ve turistik yerleri gezerken bilgi aktaran kimse, rehber

- A. Yolluk B. Kılavuz C. Bilgin D. Âlim

45. Her şeye faydalı olan

- A. Bire bin katan B. Bin pişman C. Bir kalemde D. Binbir derde deva

46. Verimsiz veya susuz, bitek olmayan (toprak)

- A. Çarpık B. Çatık C. Çentik D. Kıraç

47. Tavsiye vermek

- A. Sağlık olsun B. Ödünç vermek C. Salık vermek D. Ortadan kaldırmak

48. Birinin durumuna belli etmemeye çalışarak gülümsemek

- A. Bıyık altından gülmek B. Katıla katıla gülmek C. Gülmekten kırılmak D. Kikirdemek

49. Ülkü

- A. İdeal B. Bağımsızlık C. İnkılap D. Devrim

50. Göz değmek, nazar olmak

- A. Göze girmek B. Göze batmak C. Göz kırpmamak D. Göze gelmek

EK 5. Kelime Bilgisi Testinde Yer Alacak Maddelere Yönelik Uzman Görüşü

Sayın Hocam,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde lisansüstü öğrenim görmekteyim. Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında öğrencilerin mevcut kelime bilgisini test etmek amacıyla başarı testleri oluşturmam gerekmektedir. Başarı testleri, soru kökünde anlamı verilen kelimenin hangi şıkta yer aldığını buldurmaya yönelik olarak oluşturulacaktır. Her soruda bir sözlük anlamı ve dört şık yer alacaktır. Sizden istenen, ortaokul 5. sınıf düzeyini göz önünde bulundurarak şıklarda yer almasını uygun gördüğünüz çeldirici kelimeler önermenizdir.

İlgi ve katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hasan Basri Kansızoglu
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Sözlük anlamı	Sözcük	Çeldiriciler
1. Dağarcık, akıl, zihin	Bellek	Anı
2. Unsur	Öge	şekil
3. Değer yönünden birbirine eşit olan	Eş değer	Yakın
4. Kentlileşmiş, uygar	Medeni	Zengin, Saygın, Asil
5. Anı	Hatıra	Zihin,
6. Sözünde direnmek, sav ileri sürmek	İddia etmek	inatlaşmak,
7. Var olan, bulunan	Mevcut	Hazır(?)
8. Önder, kılavuz	Öncü	Başkan
9. Kolları yırtmaçlı ve uzun, harçla işlenmiş bir tür kısa, yakasız üst giysisi	Cepken ? o	
10. Güçsüz, zayıf	Çelimsiz	ince,
11. Kokulu, sarı çiçekleri olan, çalı biçiminde bir ağaç	İğde	Gül,
12. Uyarma, dikkat çekme	İhtar	ihbar, tehdit
13. Kalabalığa karşı konuşma yapanların önünde bulunan yüksekçe yer	Kürsü	Sehpa, Masa,

14. Hiç uyumamak	Göz kırpmamak gözünü	Gözü açık kalmak Gözü açık gitmek
15. Bakışları karşılaşmak	Göz göze gelmek	göze göz göz koymak
16. Kısa bir süre, fazla dikkat etmeden bakıvermek	Göz atmak	gözü kaymak kolayına bakmak
17. Yoğun işler yüzünden bir şeyle ilgilenme imkânı bulamamak	Göz açamamak	gözü üstünde olmak göz altında olmak
18. Gereğinden çok olmak, gereğinden çok bulunmak	Dolup taşmak	ağır basmak ağır kaşmak
19. Gözleri yaşararak çevreyi bulanık görmek	Gözleri bulutlanmak	iki gözü iki ceşne olmak
20. İhtilal, belli bir alanda hızlı, köklü ve nitelikli değişiklik	Devrim	Devir
21. Asker sınıfından olmayan kimse	Sivil	sefil polis
22. Tanınmış, ünlü	Şanlı meşhur	gelişken seriyetlik
23. Büyük üzüntüyle ağlamak	Kanlı yaş akmak götünden	iki gözü iki ceşne olmak yüreği bulculmak
24. Bir sonuca varmak, ortadaki engelleri kaldırmak için tutulması gereken yol, çıkar yol, çözüm yolu	Çare	tarfil
25. Atamak, kararlaştırmak	Tayin etmek	tahrir etmek terhis etmek
26. Bir kurumun, bir kuruluşun alt mevkilerindeki iş yerlerinden her biri	Şube	
27. Belirli ve ortak bir amacı gerçekleştirmek için kurulan yasal topluluk, cemiyet	Dernek	Aile
28. Akılcılıktan yana olan, uşçu, rasyonalist (kimse)	Akılcı	Akılı Zelci
29. İlmi	Bilimsel	

daha
geniş
bir
açıklama

30. Barış	Sulh	huzur
31. Bir topluluğu oluşturanların duygu, düşünce ve ortak çıkarlarda birbirlerine karşılıklı bağlanması	Dayanışma	Sevgi
32. Değişik biçim, versiyon	Sürüm	şekil
33. Eklemek	İlave etmek	ayırarak koria tutmak
34. Bir kimsenin, bir şeyin, bir durumun, gülünç, kusurlu, eksik vb. yönlerini küçümseyerek eğlence konusu yapmak	Alay etmek	glenmek şaka yapmak
35. Birbirine olan borçları ödeyip alacak verecek bırakmamak	Ödeşmek	Anlaşmak
36. Çok hızlı gitmek	Dört nala sürmek	kaşmak
37. Ilıca. Yerin derin katmanlarından gelen sıcak, içinde sağlığa yararlı gazlar bulunan suların çıktığı kaynak	Kaplıca	mağara kuyu
38. Konak, çiftlik vb. yerlerde türlü işleri yapmakla görevli kimse	Kâhya	Çiftçi Amele
39. Yemek yeme isteği	İştah	Açlık
40. Şaşkın bir duruma düşmek, şaşkınca davranmak, şaşırmak	Şaşalamak	Yanılmak
41. Tanrı'yı övmek, ona dua etmek için yazılıp makamla okunan nazım. Tanrı ile ilgili olan	İlâhi	Dua Niyaz
42. Okul	Mektep	medrese
43. Bir amaca erişmek için izlenen düzenli yol, tutulan yol, yöntem, tarz	Usul	Plan

44. Görenek	Âdet	görsünür
45. Kırılan, gücenen bir kimseyi güzel söz ve davranışlarla yeniden hoşnut etmek	Gönlünü almak	Mutlu etmek Sevindirmek
46. Sürekli	Boyuna	Uzunca bir zaman Sık sık
47. Çok zorlu kış	Kış kıyamet	Aya2
48. Şehirde yerleşim bölgesi, yaka	Semt	Taraf
49. Yüz	Çehre	Kafa
50. Geniş gagalı, çatal kuyruklu, ince uzun kanatlı, küçük göçebe kuş	Kırlangıç	karga Şahin

Adınız Soyadınız
İmza

EK 6. Kalıp Sözler Başarı Testi

Sayın katılımcı,

Günlük hayatımızda belli durumlarda kullandığımız bazı sözler vardır. Örneğin bir kişi bizim yararımıza bir şey yaptığında “teşekkür ederim”, birini yemek yerken gördüğümüzde “afiyet olsun”, sabahleyin biriyle karşılaştığımızda ona “günaydın” deriz. Bu sözlerle “kalıp söz” denir ve bu kalıp sözler herkes tarafından aynı şekilde kullanılır.

Bu testin amacı da, sizin aşağıdaki tabloda yer alan kalıp sözleri bilip bilmediğinizi belirlemektir. Kalıp sözü bilmiyorsanız, “Bilmiyorum” sütununu işaretleyiniz. Kalıp sözü biliyorsanız “Biliyorum” sütununu işaretleyerek yan taraftaki bölüme kalıp sözün anlamını, size çağrıştırdığı sözcükleri ya da kullanıldığı durumları yazınız.

Süreniz 40 dakikadır. Başarılar dilerim.

Hasan Basri Kansızoğlu
Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Örnek:

				Anlamı ya da kullanıldığı durumlar
Kalıp söz	Bilmiyorum	Biliyorum		
<i>Affedersiniz</i>		X	Birisinden özür dilemek için söylenir.	
<i>Canıma minnet</i>	X			

	Kalıp söz	Bilmiyorum	Biliyorum	Anlamı ya da kullanıldığı durumlar
1	<i>Ne yazık ki</i>			
2	<i>Affınıza sığınarak</i>			
3	<i>Yerin kulağı var</i>			
4	<i>Ziyade olsun</i>			
5	<i>Allah elden ayaktan düşürmesin</i>			
6	<i>Müsait bir yerde</i>			
7	<i>Allah tamamına erdiresin</i>			
8	<i>Kelimenin tam anlamıyla</i>			
9	<i>Oh canıma değsin</i>			
10	<i>Buyurun cenaze namazına</i>			
11	<i>Dağlara taşlara</i>			
12	<i>Şahtı şahbaz oldu</i>			

13	<i>Dün bir bugün iki</i>			
14	<i>Dünyada inanmam</i>			
15	<i>Fırsattan istifade</i>			
16	<i>Gel keyfim gel</i>			
17	<i>Haram olsun</i>			
18	<i>Hay hay</i>			
19	<i>Hayrola</i>			
20	<i>Ateş almaya mı geldin?</i>			
21	<i>Allah sağ eli sol ele muhtaç etmesin</i>			
22	<i>Adet yerini bulsun diye</i>			
23	<i>Bal dök de yala</i>			
24	<i>Uzun lafın kıyası</i>			
25	<i>Ölmek var dönmek yok</i>			
26	<i>Sağlıcakla kalın</i>			
27	<i>Yeme de yanında yat</i>			
28	<i>Al benden de o kadar</i>			
29	<i>Yolcu yolunda gerek</i>			
30	<i>Alacağın olsun senin</i>			

EK 7. Öğrenci Yazı Çalışması Örnekleri

S: SEDA A: AYŞEM M: MERVE

Seda ile Ayşemin Diyalogu.

S: Aaa... Ayşem senin bu pazarda ailek sepetleriyle ne işin var?

A: Hiç sorma Seda Eskiden ben burarlardan ailek alıyordum. Ne günlere kaldık. Artık ben burada ailek satıyorum.

S: Ah arkadaşım. Geçmiş olsun. Bana da Merve söyledi. Gelirken yardım olsun diye sana altın aldım. Nede olsa sen bana yıllarca yardım ettin.

A: Teşekkür ederim. Kaç lira verdin peki?

S: Heleli hoş olsun. Dedin ya sen bana yıllarca yardım ettin. Sıra herde.

A: Yeniden teşekkür ederim. Senin ne işin vardı peki burarlarda. Hiç gelmezdin.

S: İş olsun diye. Peki ya iş yerini kurtaramadın mı? Resmi erraklarla işi becerebiliydin belki.

A: Dile kolay. Denedim ama olmadı. İş çok kenara attığım işin pek beceremedim. Zaten tatilden gelmeden 2-3 hafta önce olmuş.

S: Ne diyelim. Vardır bunda da bir hayır.

Onlar orada koyu bir sohbeta dalmışken arkadaş Merve Seda'yı korkuttu.

S: Alacağın olsun senin Merve.

M: Fes ne konuşuyordunuz?

A: Haradan sudan.

Tam Ayşem bir şey diyecektken Seda arayagirdi.

S: Lafını unutma Ayşem. Çok geç olmuş. Ben daha market alışverişini yapacağım. Yarın görüşürüz.

A: Tamam Seda kendine iyi bak.

M: Haydi görüşürüz Sedem.

devam etti. Seda giderken Merve ile Ayşem laflarına

A: Seda gitmeden önce Üniversite'deki hocanın verdiği kağıtları ezberledin mi diye soracaktım. Ezberledin mi?

M: Yarından tesi yok başlayacağım.

A: İyi bakalım.

M: Saat 6 olmuş. Haydi ben gidyim artık.

A: Görüşürüz Merveğim.

am.

18.08.2014

Melis Okulda

Melis çok çalışkan bir kızmış. Melis'in sınavları başlamış. Melis sınavlarına canla başla çalışıyormuş.

Melis'in annesi Melis'in çalışmasını takdir ediyormuş. Melis'in akşam babası gelmiş. Babası Melis'e bir tablet almıştır. Melis buna çok sevinmiş.

- Melis kızım bak sana ne aldım.

- Baba bu benim istediğim tablet çok teşekkür ederim bu harikulade bir tablet.

Ertesi gün Melis akşam yemeği yer.

- Anne yemek çok güzel olmuş. Yemek yapma konusunda çok hünarlısın.

- Teşekkür ederim kızım.

Akşam Melis'in babası işten gelir.

- Kızım ne yaptın bugün?

- Bugün anneme yardım ettim, ders yaptım, kitap okudum ve bilgisayara girdim benim yaptıklarım bundan ibaret.

- Afet'in kızım.

Melis'i bir kişi arar.

- Alo Emine'ni?

- Ben Türccell'den arıyorum aylık 1000 sms, 4 gb internet ve 100 dk sadece 50 +1. Fırsatten yararlanmak için 2'yi

tusloyunla, demistir. Ama Melis orali bile olmanistir.

2 gün sonra Melis otula gider ve arkadaşlarıyla iddia-
laşır.

- Eminim bu soru A sıkkı olacak Ede,

- Hayır B sıkkı olacak Melis.

Melis cevabın A sıkkı olduğunu iddia ederken
Ede B sıkkı olduğunu iddia etmiştir ve

lauga çıkmıştır. Melis ile Ede müdüre giderler.

- Kırım sıt ne yapıyorsunuz?

- Bir şey yapmadık müdürün.

- Allahallah. Mehmet bey, Mehmet bey!

(Mehmet bey gelir)

- Çocuklar bir şey yapmadıkların iddia ediyor.

Orada bulunan ahalî ile görüşün
(Mehmet bey görüşür.)

- İddialaşmışlar bir şey yok.

- Çocuklar sidebilinsinler.

(Melis ve Ede eülerine giderler.)

SON

5-B

ÜNÜLÜ BİR TİYATROCU

"Gezgin" adında küçük bir kasaba varmış. Bu kasabada "namı dillere destan" bir tiyatrocu varmış. Her haftasını yeni birer oyun oynar, insanları eğlendirirmiş. Bir gün yine prova yaparken yanına küçük bir çocuk gelmiş. Ona nasıl bu kadar iyi bir oyuncusun diye sormuş. Tiyatrocu ona bir "salık vermiş";

- Eğer kendine güvenirsen, tiyatronun kaidelerine uyarsan, sende iyi bir oyuncu olursun. Ve tabi çok çalışmada gerekir. Tamam mı?

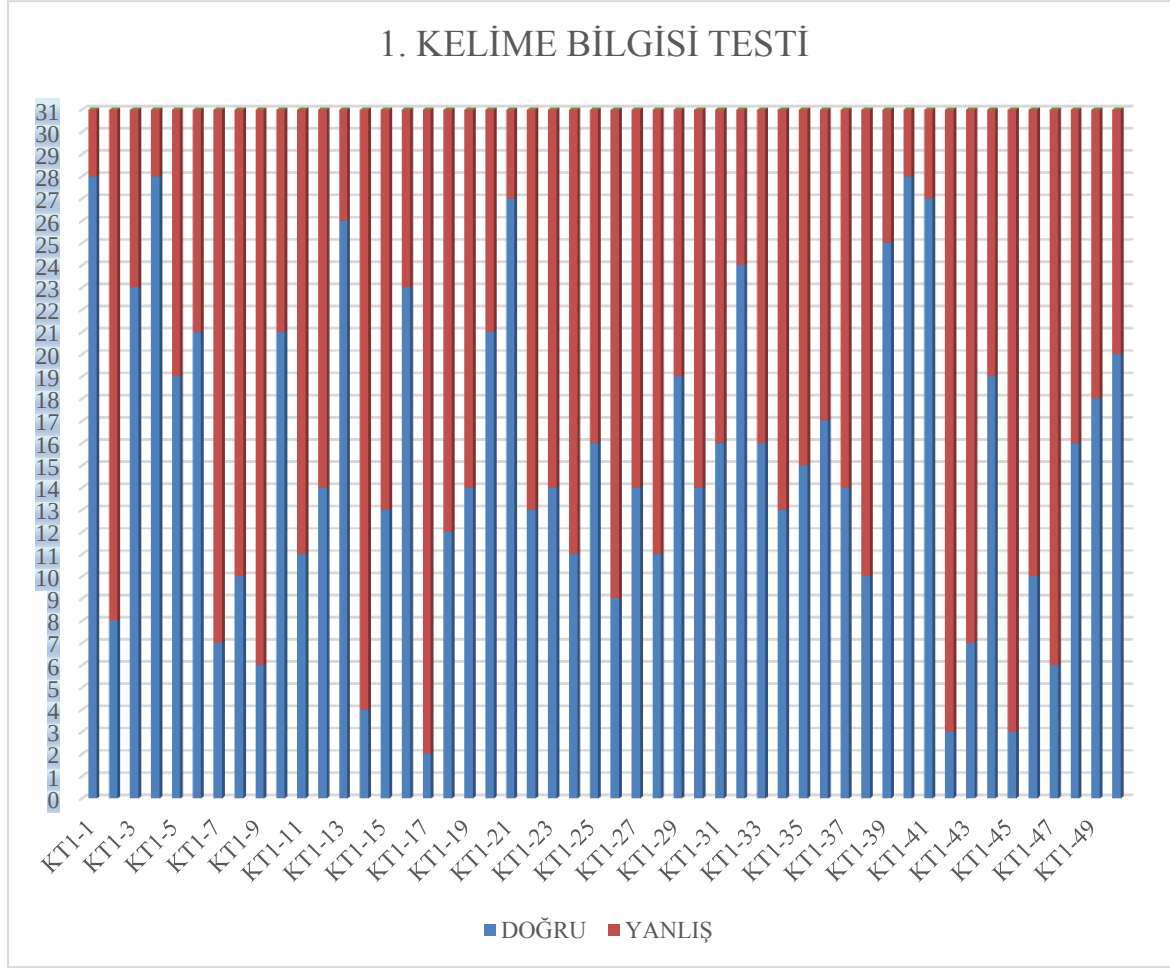
Tamam, sizin dediklerinizi hayatım boyunca yapacağım.

Küçük çocuk tiyatrocuya teşekkür edip, oradan uzaklaşmış.

YARIS

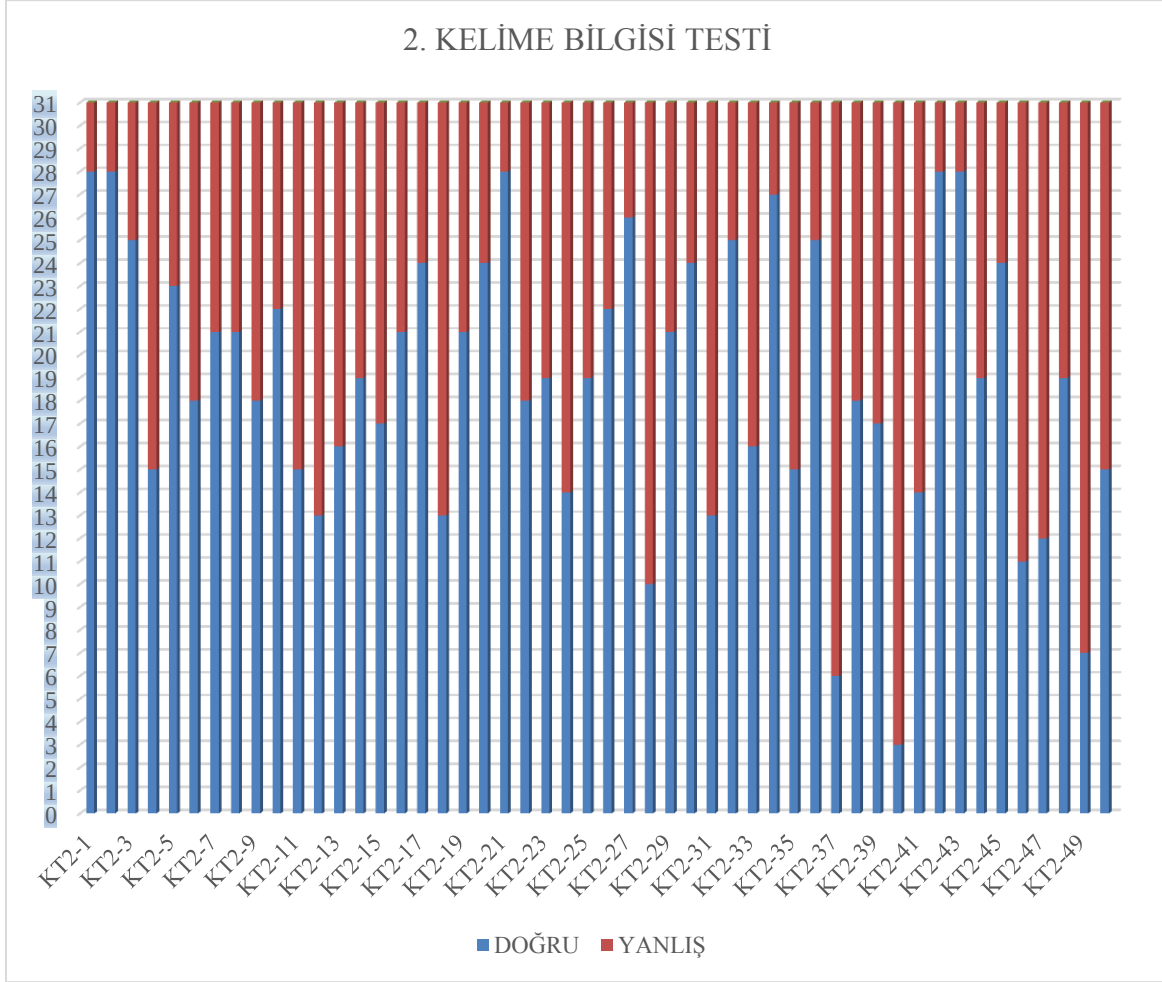
Kemal adında 18 yaşında bir çocuk varmış. Kemal büyümesine rağmen "boyuna" annesini üzermiş. Anneside buduruma çok fasalanırmış. Kemal bir gün bir araba görmüş. Ve arabaya hayran kalmış. Annesine zorla o arabayı aldirmiş. Aldığı gün çok heyecanlıymış. Hemen arabayı almış, ve dışlamak için arabaya binmiş. Ama Kemal'in ehliyeti daha yokmuş. Annesi Kemal'i ne kadar "ihtar" etsede Kemal dinlemeyip gitmiş. Arkadaşları Kemal'in yanına gelmiş, ve yarış yapalım diye zorlamışlar. Kemal'de kabul etmiş. "İdeali" yarışı birincilikle bitirmekmiş. Bu yüzden çok hızlanmış. Ama çok hızlı gittiği için bir kazaya "zemin hazırlıyormuş". Tam arkadaşlarını geçecekken benzinini bitirmiş. Civarlarda bir benzinci yokmuş. Bu yüzden benzinlik aramaya koyulmuş. Giderken bir trafik polisi görmüş. Eyvah! demiş. Hemen koşarak uzaklaşmaya çalışmış, ona ne fayda polis onu durdurmuş. Ve karakola götürmüş. Orada ehliyetin nerede diye sormuş. Kemal kekeleyerek benim ehliyetim yok demiş. Polis buna çok kızmış. Hemen Kemal'in annesini çağırmışlar. Annesi den bir teneziyat almış. Polis çocuğunuz çok şımarık sisi "matem" haline getirebiliرمى. Allah ten ben onu yakaladım. Eğer "öcağımızın tütmesini" istiyorsanız. Oğlunuza bir geki düzen verin demiş. Ve ikisini de evlerine götürmüş.

EK 8. Dördüncü Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Sözcük ve Sözcük Gruplarının Bilinme Düzeylerini Gösteren Grafikler



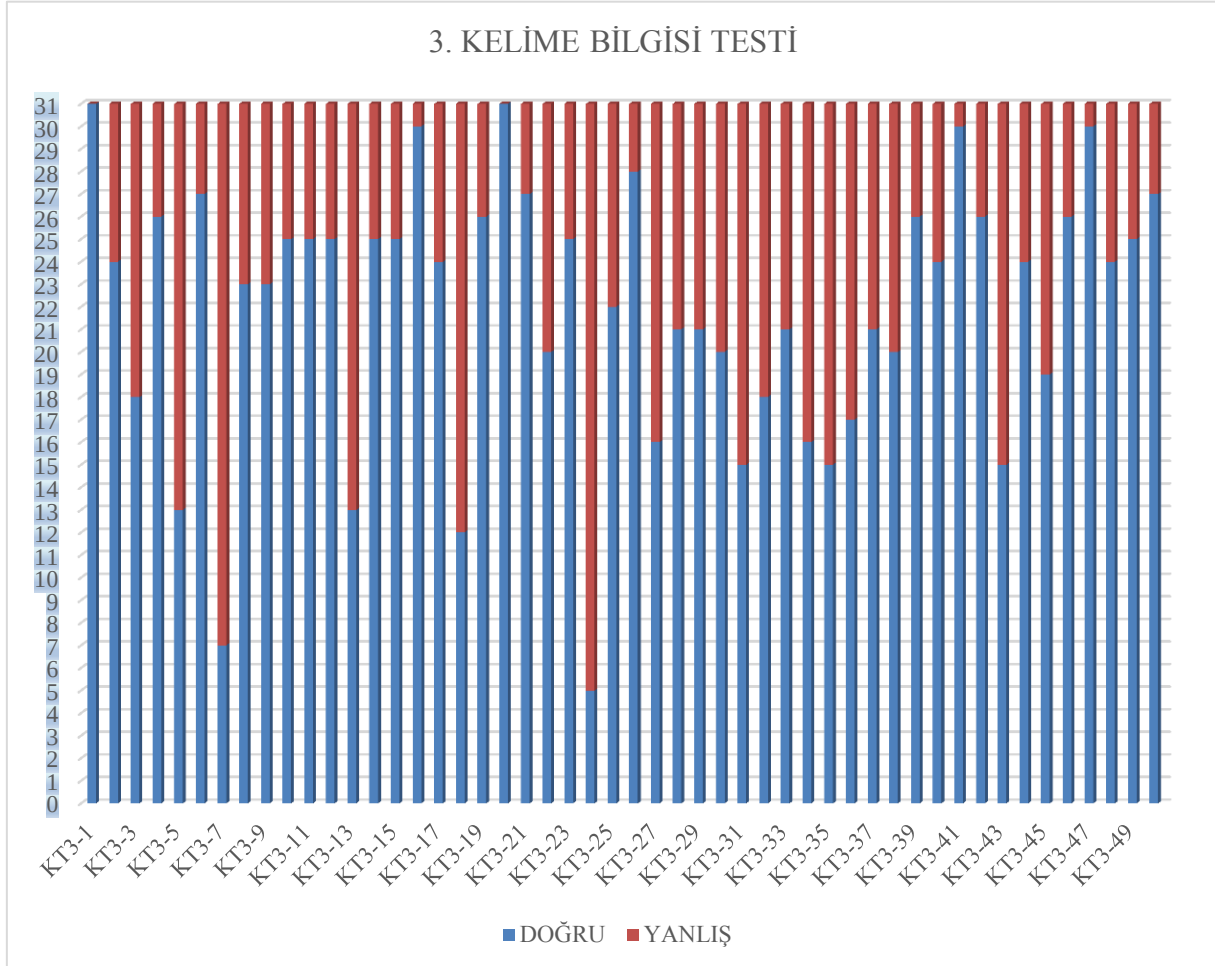
KT1-1	KT1-2	KT1-3	KT1-4	KT1-5	KT1-6	KT1-7	KT1-8	KT1-9	KT1-10
vuruşmak	gümbürtü	kağnı	nal	cephane	kumandan	hiddetli	haşin	yayan	dili varmamak
KT1-11	KT1-12	KT1-13	KT1-14	KT1-15	KT1-16	KT1-17	KT1-18	KT1-19	KT1-20
külçe	erzak	vatan borcu	cephe	gazi	adamakıllı	kaide	barış	medrese	umudunu yitirmek
KT1-21	KT1-22	KT1-23	KT1-24	KT1-25	KT1-26	KT1-27	KT1-28	KT1-29	KT1-30
umut ışığı	espri	devir	güncellik	türbe	kerpiç	filozof	güleç	yoğurt çlmak	yolu düşmek
KT1-31	KT1-32	KT1-33	KT1-34	KT1-35	KT1-36	KT1-37	KT1-38	KT1-39	KT1-40
göğsünü kabartmak	gönül rahatlığı	öväünç	mutlu	kandil	gıcırdamak	oluk	viran	kambur	korsan

KT1-41	KT1-42	KT1-43	KT1-44	KT1-45	KT1-46	KT1-47	KT1-48	KT1-49	KT1-50
rutubet	tunç	forsa	eline düşmek	adale	mih	donanma	namı dillere destan	irili ufaklı	macera



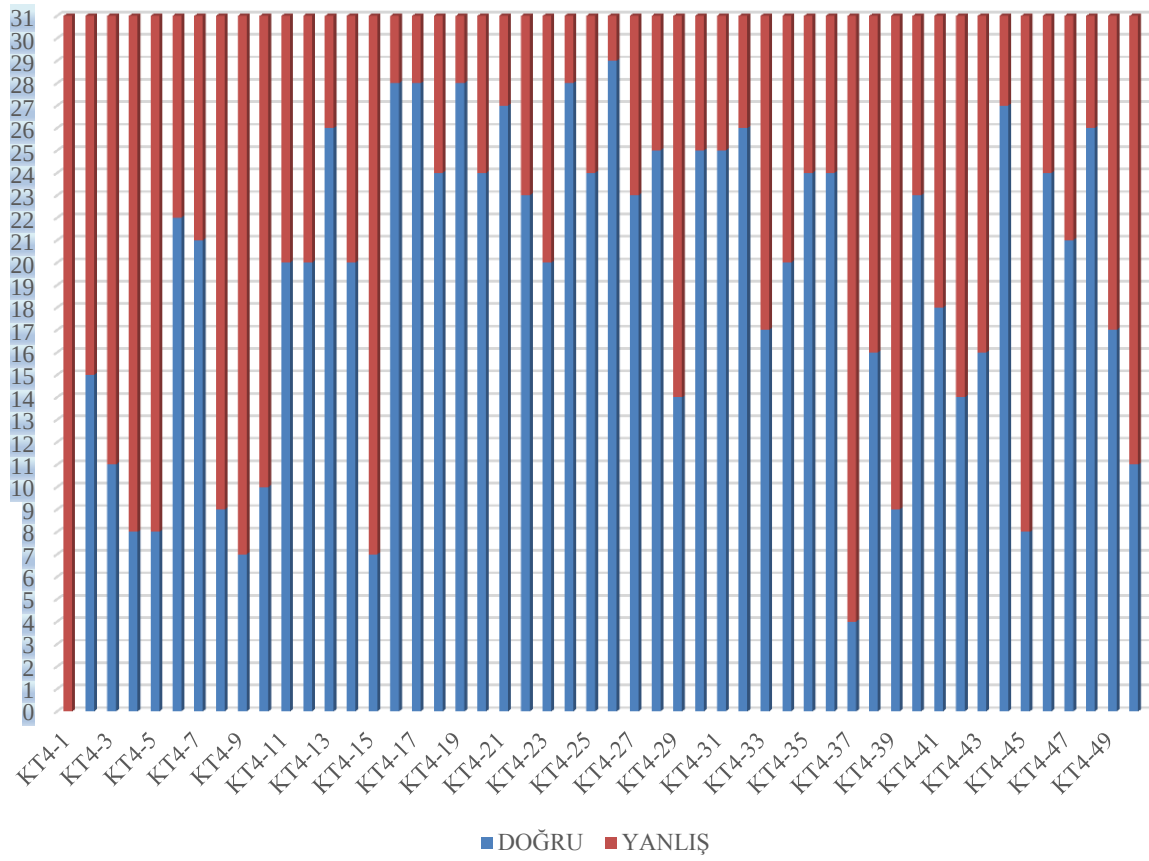
KT2-1	KT2-2	KT2-3	KT2-4	KT2-5	KT2-6	KT2-7	KT2-8	KT2-9	KT2-10
göresi gelmek	yel	gözünde tutmek	şefkat	keskin	medeniyet	iklim	sur	allanmak	anıt
KT2-11	KT2-12	KT2-13	KT2-14	KT2-15	KT2-16	KT2-17	KT2-18	KT2-19	KT2-20
kalıntı	saha	zarif	arşiv	el yazması	çini	koleksiyon	hançer	mızrak	sırt

KT2-21	KT2-22	KT2-23	KT2-24	KT2-25	KT2-26	KT2-27	KT2-28	KT2-29	KT2-30
hayret	usanmak	pınar	oyuk	hürriyet	diyar	nergis	kızılıcak	fesleğen	kadife
KT2-31	KT2-32	KT2-33	KT2-34	KT2-35	KT23-6	KT2-37	KT2-38	KT2-39	KT2-40
göz alabildiğine	yol yorgunluğu	taşkın	kamp	sabahlamak	sis	patika	gözünü alamamak	arkeolog	manastır
KT2-41	KT2-42	KT2-43	KT2-44	KT2-45	KT2-46	KT2-47	KT2-48	KT24-9	KT2-50
motif	nefes kesici	dolunay	kılavuz	binbir derde deva	kırbaç	salık vermek	bıyık altından gülme	ideal	göze gelme



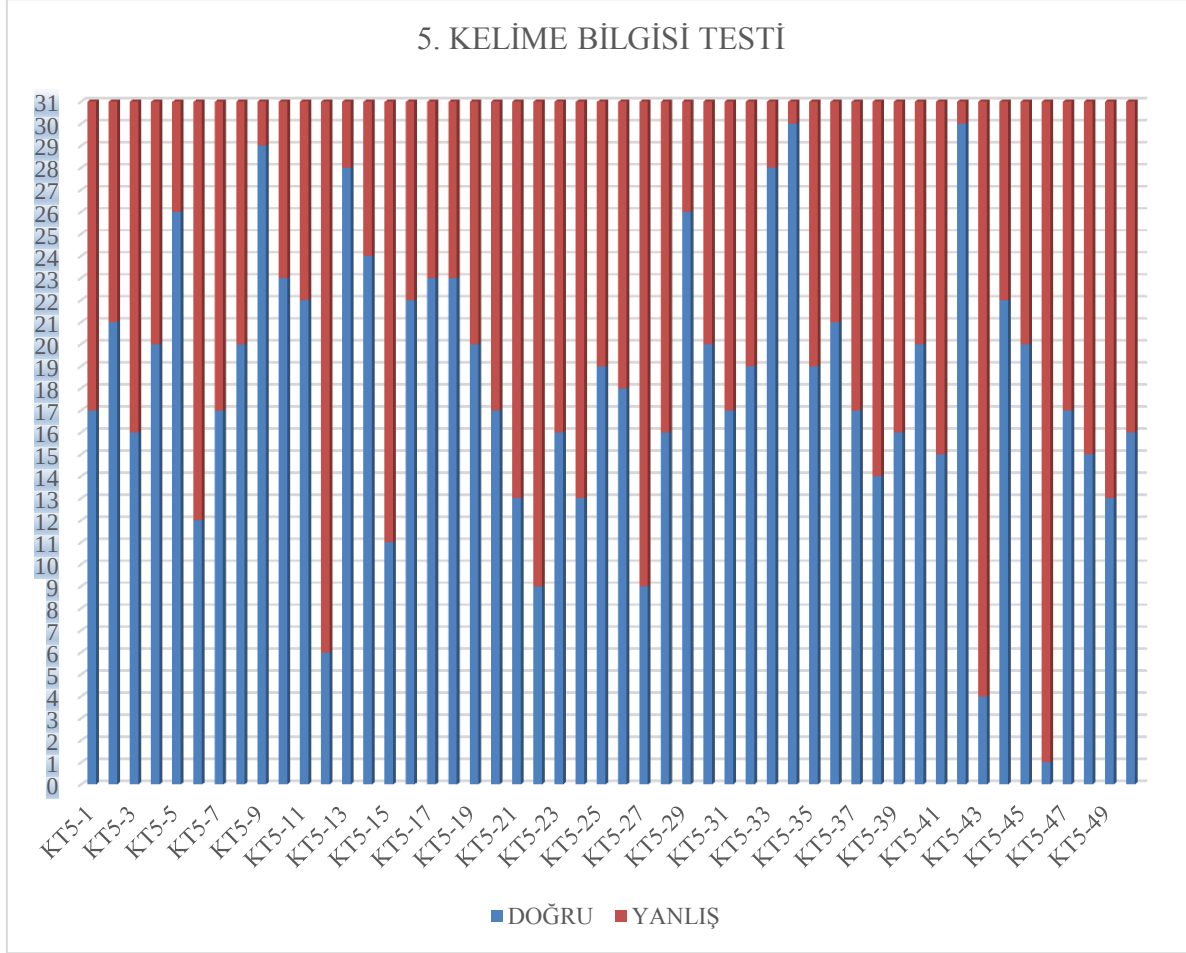
KT3-1	KT3-2	KT3-3	KT3-4	KT3-5	KT3-6	KT3-7	KT3-8	KT3-9	KT3-10
sarsıntı	basınç	yol açmak	yamaç	ahali	bambu	katık	sazan	müddet	menteşe
KT3-11	KT3-12	KT3-13	KT3-14	KT3-15	KT3-16	KT3-17	KT3-18	KT3-19	KT3-20
aş	barınmak	devran	millet	şükran	kara gün dostu	aşevi	muhtaç	düşkün	yardım eli uzatmak
KT3-21	KT3-22	KT3-23	KT3-24	KT3-25	KT3-26	KT3-27	KT3-28	KT3-29	KT3-30
felâket	olası	çalı çırpı	çapa	Canın sağolsun	yatıştırmak	ısmarlamak	erozyon	gezegen	tetiklemek
KT3-31	KT3-32	KT3-33	KT3-34	KT3-35	KT3-36	KT3-37	KT3-38	KT3-39	KT3-40
karbonhidrat	ekvator	çorak	zemin hazırlamak	kurulu düzen	küresel ısınma	serpiştirmek	tipi	önlem almak	işi sıkı tutmak
KT3-41	KT3-42	KT3-43	KT3-44	KT3-45	KT3-46	KT3-47	KT3-48	KT3-49	KT3-50
yola koyulmak	düş- kalka	canla başla	el birliği	yankılanmak	harabe	çit	asil	denk	sembol

4. KELİME BİLGİSİ TESTİ



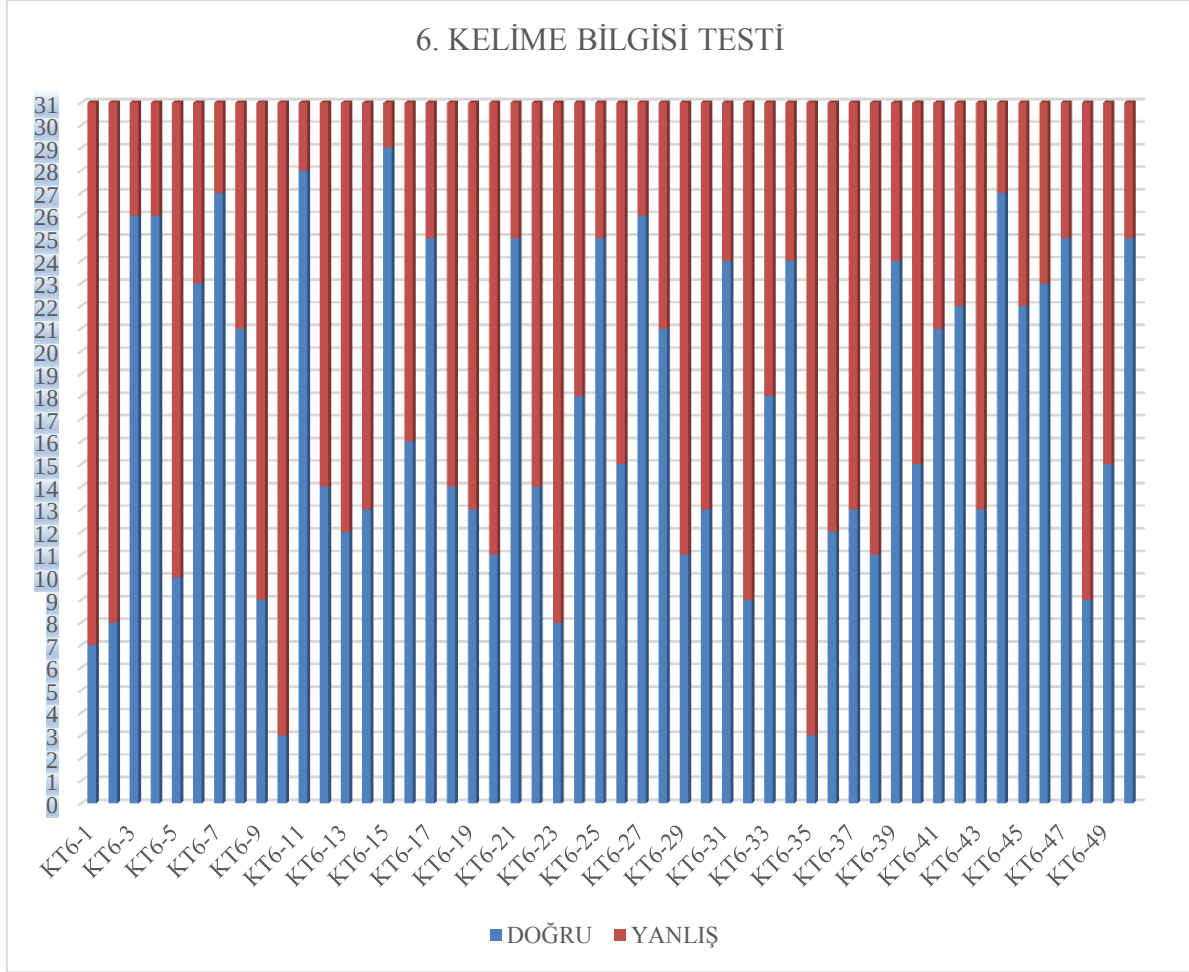
KT4-1	KT4-2	KT4-3	KT4-4	KT4-5	KT4-6	KT4-7	KT4-8	KT4-9	KT4-10
azat etmek	azim	kaftan	şöhret	kavuk	zırh	pazı	cenk	abide	türkü tutturmak
KT4-11	KT4-12	KT4-13	KT4-14	KT4-15	KT4-16	KT4-17	KT4-18	KT4-19	KT4-20
tökezlemek	yol almak	ters ters bakmak	silkelenmek	nice	yüreği ağızına gelmek	yüreği ferahlamak	derin uyku	tir tir titremek	şömine
KT4-21	KT4-22	KT4-23	KT4-24	KT4-25	KT4-26	KT4-27	KT4-28	KT4-29	KT4-30
tezgah	kukla	paket	gurur duymak	karşısına dikilmek	kalbini kırmak	acı çekmek	gündelik	selamlamak	hâl hatır sormak
KT4-31	KT4-32	KT4-33	KT4-34	KT4-35	KT4-36	KT4-37	KT4-38	KT4-39	KT4-40
benzi sararmak	boynu bükülmek	yamaç	görülmeye değer	yeri göğü inletmek	elinden gelmek	hüner	uygarlık	durağan	tathya bağlamak

KT4-41	KT4-42	KT4-43	KT4-44	KT4-45	KT4-46	KT4-47	KT4-48	KT4-49	KT4-50
yığın	andırmak	fısıltı	güçlük çekmek	ibaret	hak vermek	mırıldanmak	anlayışla karşılama	ters gelmek	kara sürmek



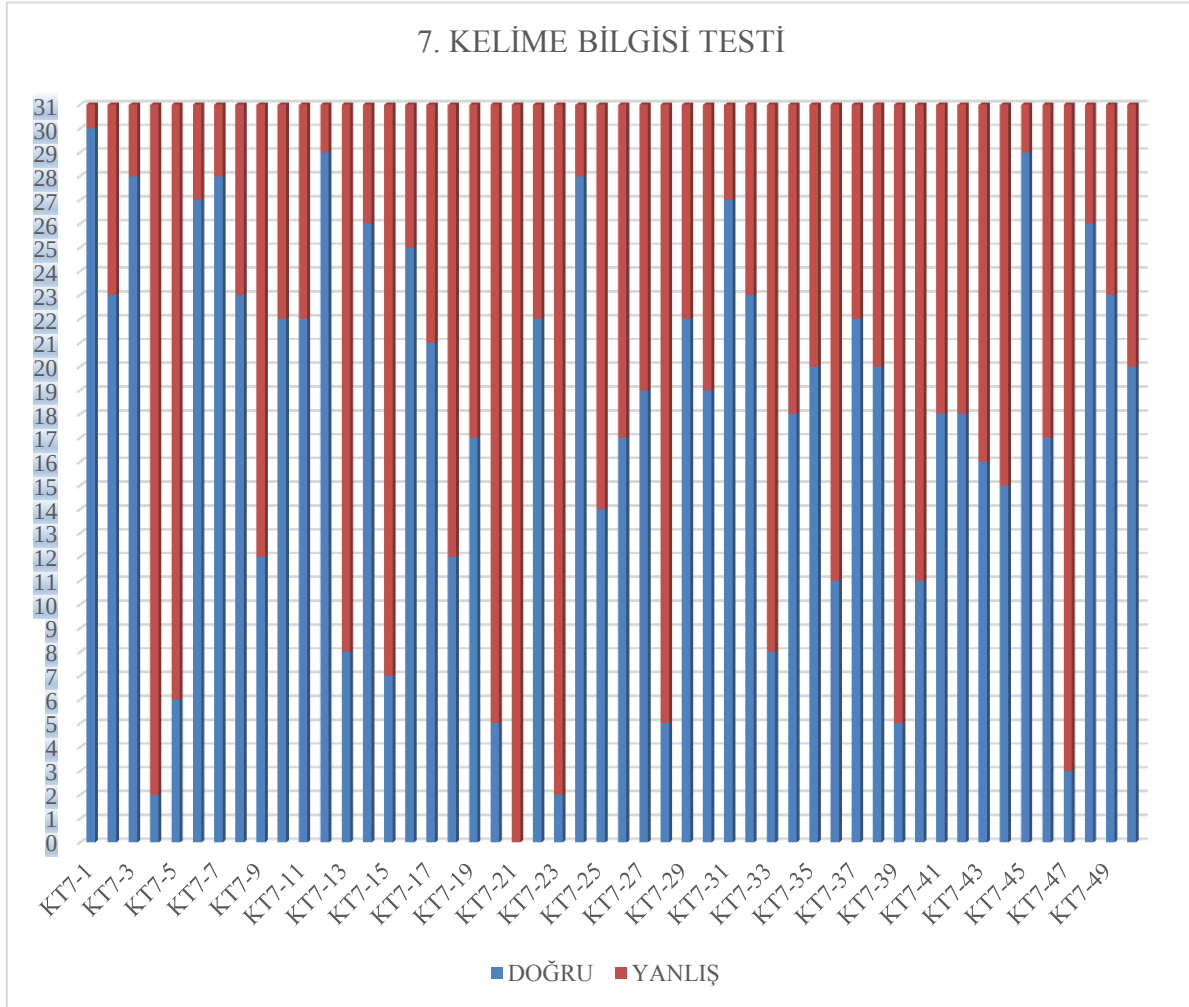
KT5-1	KT5-2	KT5-3	KT5-4	KT5-5	KT5-6	KT5-7	KT5-8	KT5-9	KT5-10
bellek	öge	eş değer	medeni	hatıra	iddia etmek	mevcut	öncü	sirk	çelimsiz
KT5-11	KT5-12	KT5-13	KT5-14	KT5-15	KT5-16	KT5-17	KT5-18	KT5-19	KT5-20
gözünden kanlı yaş akmak	ihtar etmek	kürsü	alay etmek	bilimsel	göz atmak	gönlünü almak	dolup taşmak	gözleri bulutlanmak	devrim
KT5-21	KT5-22	KT5-23	KT5-24	KT5-25	KT5-26	KT5-27	KT5-28	KT5-29	KT5-30
sivil	el yordamı	iğde	çare	tayin etmek	şube	dernek	akılcı	göz göze gelmek	sulh

KT5-31	KT5-32	KT5-33	KT5-34	KT5-35	KT5-36	KT5-37	KT5-38	KT5-39	KT5-40
dayanışma	sürüm	ilâve etmek	göz kırpmamak	ödeşmek	dört nala sürmek	kaplıca	kâhya	iştah	şaşalamak
KT5-41	KT5-42	KT5-43	KT5-44	KT5-45	KT5-46	KT5-47	KT5-48	KT5-49	KT5-50
ilâhi	mektep	usul	âdet	göz açmamak	boyuna	kış kıyamet	semt	çehre	kırlangıç



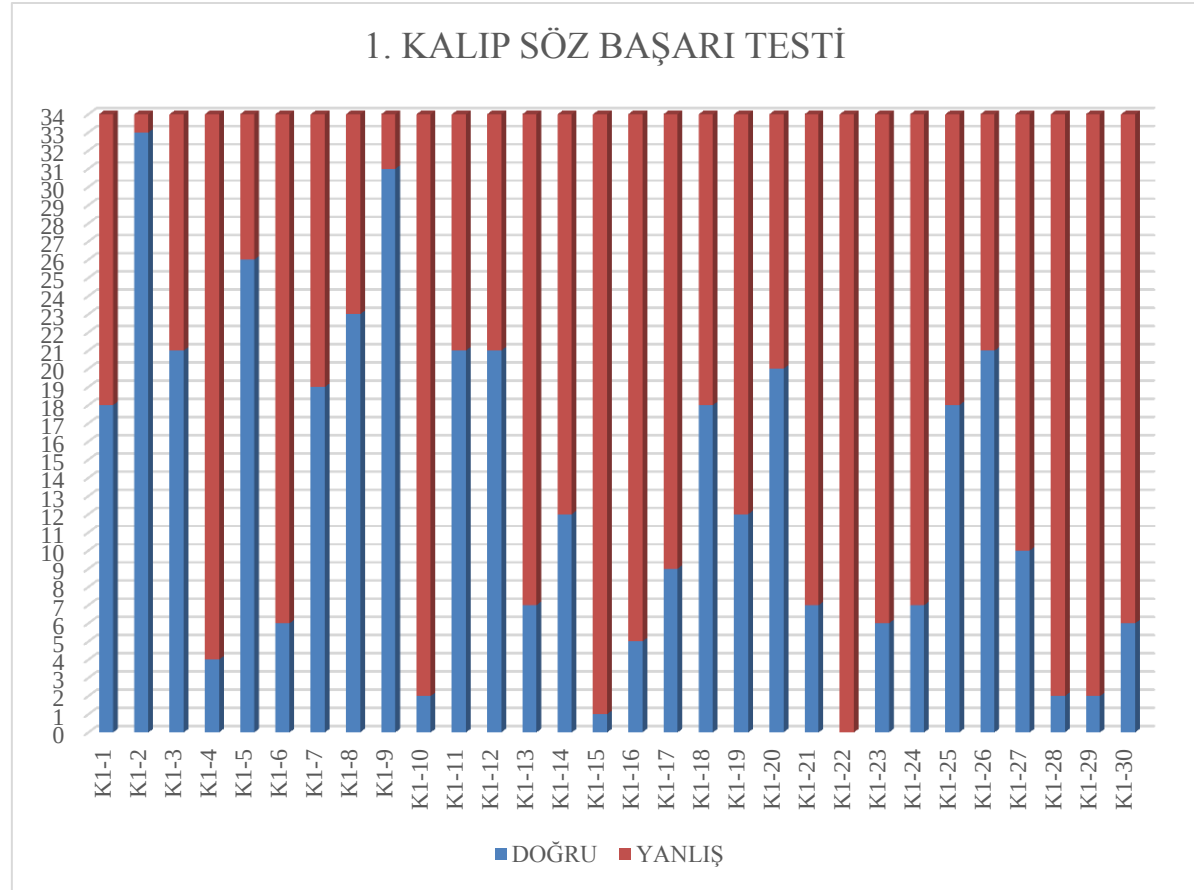
KT6-1	KT6-2	KT6-3	KT6-4	KT6-5	KT6-6	KT6-7	KT6-8	KT6-9	KT6-10
yüreklendirmek	radyatör	kulağına varmak	ayrıntı	ihtiras	şal	nihayet	ufuk	matem	yaman
KT6-11	KT6-12	KT6-13	KT6-14	KT6-15	KT6-16	KT6-17	KT6-18	KT6-19	KT6-20
yürek istemek	iş görmek	âlim	mükâfat	Söz almak	müsamere	anı	yola çıkmak	mahcup	kesit

KT6-21	KT6-22	KT6-23	KT6-24	KT6-25	KT6-26	KT6-27	KT6-28	KT6-29	KT6-30
yargılamak	hitap etmek	orta oyunu	münakaşa	göze çarpmak	aylık bağlamak	konservatuvar	sahneye çıkmak	takdir etmek	teşvik etmek
KT6-31	KT6-32	KT6-33	KT6-34	KT6-35	KT6-36	KT6-37	KT6-38	KT6-39	KT6-40
temsil	iştirak	sokağa dökülmek	göz kamaştırmak	kantocu	harikulade	hoş görmek	seyran	gelinlik çağa ermek	maharetli
KT6-41	KT6-42	KT6-43	KT6-44	KT6-45	KT6-46	KT6-47	KT6-48	KT6-49	KT6-50
okka	düğün dernek	oralı olmamak	kımıldamak	tokmak	alkış tufanı	Baş tacı	şevk vermek	marş	sahur



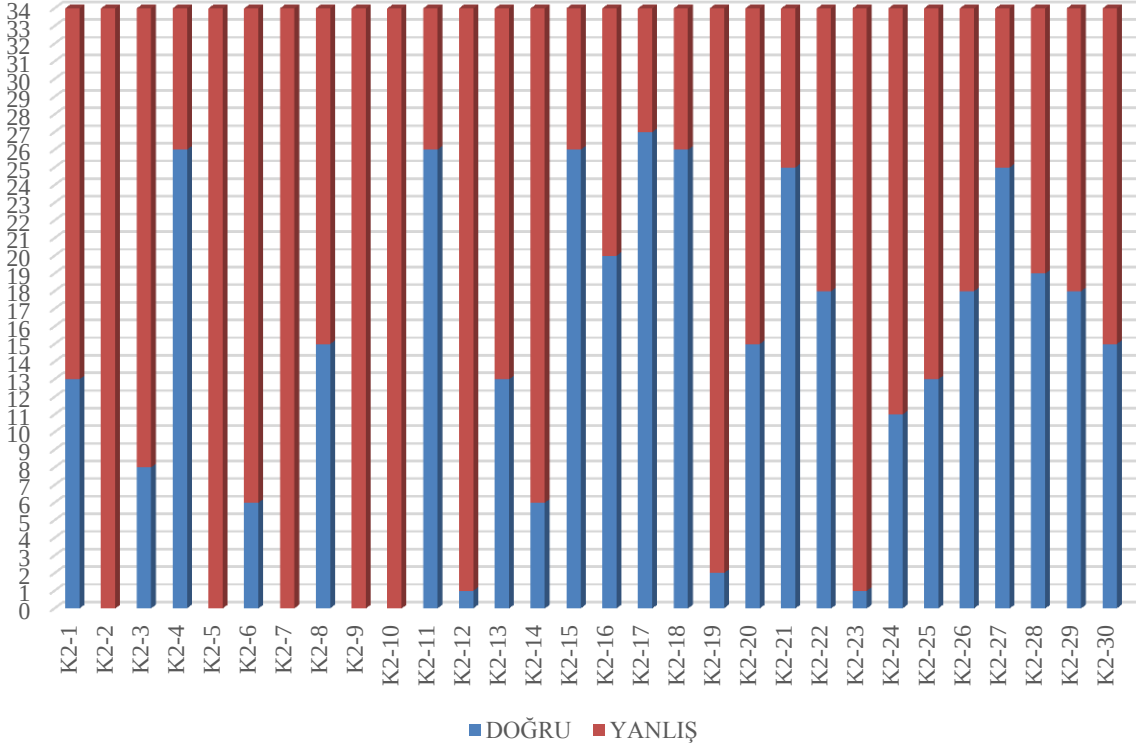
KT7-1	KT7-2	KT7-3	KT7-4	KT7-5	KT7-6	KT7-7	KT7-8	KT7-9	KT7-10
bülbül	kurum	katıla katıla gülmek	arıtma	kumanya	dalgıç	çıt yok	tayfa	siftah	sefer
KT7-11	KT7-12	KT7-13	KT7-14	KT7-15	KT7-16	KT7-17	KT7-18	KT7-19	KT7-20
dümen	lav	bıçak gibi kesilmek	yelken	zapt etmek	sağanak	çağlayan	açık deniz	kendini vermek	organizma
KT7-21	KT7-22	KT7-23	KT7-24	KT7-25	KT7-26	KT7-27	KT7-28	KT7-29	KT7-30
fonksiyon	bağışıklık	kurumlanmak	güverte	avlu	sedir	seher	ocağı tutmek	usulca	koşturmaca
KT7-31	KT7-32	KT7-33	KT7-34	KT7-35	KT7-36	KT7-37	KT7-38	KT6739	KT7-40
kilit vurma	kekik	civar	yolunu tutmak	çömlek	aşılama	maksat	cömert	derman	minder
KT7-41	KT7-42	KT7-43	KT7-44	KT7-45	KT7-46	KT7-47	KT7-48	KT7-49	KT7-50
mehtap	ince eleyip sık dokumak	hafife almak	panayır	düş kurmak	avutmak	tasalanmak	mucit	bağrına basmak	aslı astarı olmamak

EK 9. Kalıp Sözlerin Bilinme Düzeyi



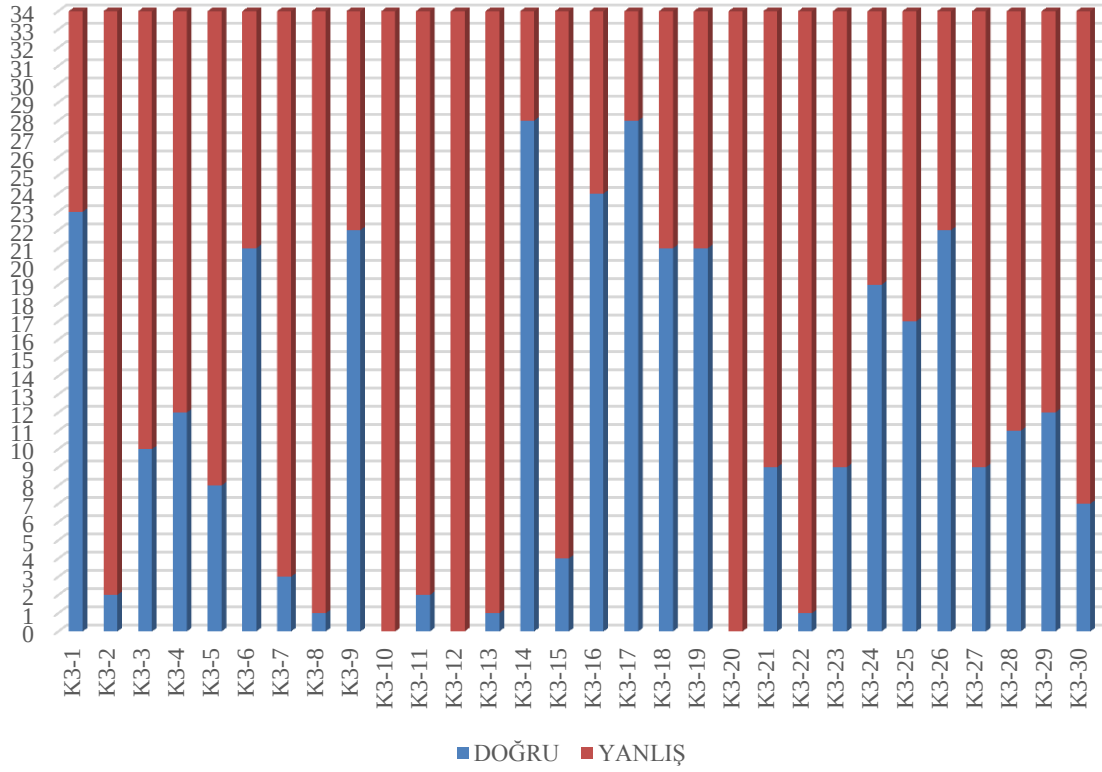
K1-1	K1-2	K1-3	K1-4	K1-5	K1-6
Kolaysa başına gelsin	Bana müsaade	Başımızın üstünde yeri var	Lafını balla kestim	Kesen bereket	Bendensin
K1-7	K1-8	K1-9	K1-10	K1-11	K1-12
Bir yastıkta kocasınlar	Ağzını hayra aç	Güle güle kullan	Allah geçinden versin	Gönlünden ne koparsa	Darısı başına
K1-13	K1-14	K1-15	K1-16	K1-17	K1-18
Dostlar sağolsun	Hangi rüzgar attı?	Kısa günün kârı	Hangi dağda kurt öldü?	Pes	Sıhhatler olsun
K1-19	K1-20	K1-21	K1-22	K1-23	K1-24
Şükür kavuşturana	Büyümüş de küçülmüş	Lafını unutma	Üzerinize afiyet	Yüzünü gören cennetlik	Yarından tezi yok
K1-25	K1-26	K1-27	K1-28	K1-29	K1-30
Paha biçilmez	Ağzına sağlık	Ömrüne bereket	Şeytan kulağına kurşun	Sözüm meclisten dışarı	Dile kolay

2. KALIP SÖZ BAŞARI TESTİ



K2-1	K2-2	K2-3	K2-4	K125	K2-6
Toprağı bol olsun	Yağma yok	İş olsun diye	Ne haliniz varsa görün	Dilinin ucuyla	Helâli hoş olsun
K2-7	K2-8	K2-9	K2-10	K2-11	K2-12
Yarım ağızla	Verilmiş sadakamız varmış	Taş çatlasa	Özrü kabahatinden büyük	Olan oldu	Ne oldum delisi
K2-13	K2-14	K2-15	K2-16	K2-17	K2-18
Bana göre hava hoş	Ne günlere kaldık	Bir zahmet	Rahatsız olmayın	Memnuniyetle	Allah zihin açıklığı versin
K2-19	K2-20	K2-21	K2-22	K2-23	K2-24
Çocuktan al haberi	Günah benden gitti	El öpenlerin çok olsun	Fırsat bu fırsat	Düşman başına	Hem suçlu hem güçlü
K2-25	K2-26	K2-27	K2-28	K2-29	K2-30
Dili döndüğü kadar	Gözünü seveyim	Allah analı babalı büyüksün	Ağızından yel alsın	Yol yakinken	Bir yaşıma daha girdim

3. KALIP SÖZ BAŞARI TESTİ



K3-1	K3-2	K3-3	K3-4	K3-5	K3-6
Ne yazık ki	Affınıza sığınarak	Yerin kulağı var	Ziyade olsun	Allah elden ayaktan düşürmesin	Müsait bir yerde
K3-7	K3-8	K3-9	K3-10	K3-11	K3-12
Allah tamamına erdiresin	Kelimenin tam anlamıyla	Oh canıma değsin	Buyurun cenaze namazına	Dağlara taşlara	Şahtı şahbaz oldu
K3-13	K3-14	K3-15	K3-16	K3-17	K3-18
Dün bir bugün iki	Dünyada inanmam	Fırsattan istifade	Gel keyfim gel	Haram olsun	Hay hay
K3-19	K3-20	K3-21	K3-22	K3-23	K3-24
Hayrola	Ateş almaya mı geldin?	Allah sağ eli sol ele muhtaç etmesin	Âdet yerini bulsun diye	Bal dök de yala	Uzun lafın kisası
K3-25	K3-26	K3-27	K3-28	K3-29	K3-30
Ölmek var dönmek yok	Sağlıcakla kalın	Yeme de yanında yat	Al benden de o kadar	Yolcu yolunda gerek	Alacağın olsun senin

EK 10. İÖS’e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Etkinliklerden Bir Örnek

KALIP SÖZ TAMAMLAMA ETKİNLİĞİ

Dinleyeceğiniz metinde dokuz farklı konuşma ve konuşmalarda yer alan dokuz farklı kalıp söz yer almaktadır. Lütfen metni dikkatlice dinleyiniz ve dinlediğiniz metinden hareketle, boş bırakılan yerlere gelmesi gereken kalıp sözleri yazınız. Konuşma metinlerinin bağlamını düşünerek kalıp sözlerin anlamlarını tahmin ediniz.

Başarılar.

Adınız Soyadınız:

(1)

Öğretmen: Evet çocuklar, size bu dersimizde önemli bir bilgi vereceğim. Rica etsem herkes beni dinleyebilir mi? Size iki kalıp söz arasındaki farkı anlatacağım. Çünkü bazılarınız bunu karıştırıyor. Bu kalıp sözler “Allah mutlu etsin” ve (1) “.....” ifadeleridir. “Allah mutlu etsin” söz, nişan, nikâh ve düğün törenlerinde söylenebilir. (1) “.....” ifadesi ise genellikle nişanlanmış ama henüz evlenmemiş olan kişilere söylenir.

Gökçe: Öğretmenim lafınızı balla kestim ama, bunun nedenini merak ettim.

Öğretmen: Gökçeciğim, çünkü nişanlanan birine (1) “.....” diyen biri onun nişanının olumlu biçimde devam edip evlilikle sonuçlanmasını dilemektedir. O yüzden zaten evlenmiş birine (1) “.....” demek yanlış olur. Bunun yerine “Allah mutlu etsin” demek daha doğru olur.

Gökçe: Anladım öğretmenim. Teşekkür ederim.

Öğretmen: Rica ederim.

(2)

Can: Alo.

Sevgi: Can rahatsız ediyorum, kusura bakma. Sevgi ben.

Can: Sevgi? Sevgiiii... Tanıyamadım. Hangi Sevgi?

Sevgi: Can şaka yapıyorsun herhalde. Kuzenin, teyzenin kızı.

Can: Hı, evet şimdi hatırladım. Ya büyük ikramiye bana çıkınca bende bir unutkanlık başladı. Sanırım para unutkanlık yapıyor. Evet, ne istiyorsun?

Sevgi: Ne mi istiyorum? Hâl hatır sormak için aramıştım. Ama görüyorum ki sonradan görme bir zengin şımarıklığıyla (2) olmuşsun. İyi günler sana.

(3)

Tolga: Efendim, istediğiniz dosyaları hazırladım. Ahmet Bey’le yapacağınız görüşme için randevu da aldım. Yurt dışındaki ortaklarımızı da görüşme ile ilgili bilgilendirdim. Hafta sonu yapılacak olan konferans için de isminizi düzenleme kuruluna bildirdim.

Patron: Tolga, bir senedir verdiğim hiçbir işi düzgün yapamadın. Ama görüyorum ki bir ayın işini bir günde yapmışsın. (3)....., söyle bakalım.

Tolga: Şeyy, efendim. Cuma gününe kadar sizden izin istesem.

Patron: Şimdi belli oldu bu başarının sırrı. İyi bakalım öyle olsun.

Tolga: Teşekkür ederim efendim. Eksik olmayın.

(4)

Onur: Ben kalkayım artık halacığım, geç oldu.

Hala: Aaa, (4)..... Allah aşkına. Vallahi darılıyorum. Daha on dakika bile olmadı oturalı. Kırk yılın başı ta Almanyalardan yeğenim gelmiş. Bırakır mıyım öyle hemen?

Onur: Bir ay daha buradayım halacığım. Söz veriyorum, tekrar geleceğim. Ama şimdi müsaadenizle kalkayım.

Hala: Peki canım sen bilirsin. Müsaade senin.

Onur: Allah'a ısmarladık.

Hala: Güle güle yavrum.

(5)

Sevim teyze: Alican yavrum dün akşam sizin evden bayağı gürültü geliyordu. Yaramazlıkta üzerine yok, yine kardeşinle kavga ettin değil mi?

Alican: Hayır Sevim teyze. İnan ki, ben bir şey yapmadım. Annemle babam kavga ediyordu da onu duymuşsundur.

Sevim teyze: Niye kavga ediyorlardı ki?

Alican: Tatile gidemeyecekmişiz, ondan.

Sevim teyze: Hıı, anladım. Neyse yavrum tamam. Okuluna geç kalma sen. Allah zihin açıklığı versin.

Alican: Teşekkür ederim Sevim teyze.

Sevim teyze: Demek tatile gidemeyeceksiniz Asuman. Boşuna (5)..... dememişler. Nasıl da haber ayağıma kadar geldi böyle.

(6)

Fatih: Nine, geçen gün savaş yıllarını hatırladığını söylemiştin. Ne oldu o zamanlarda, nasıl günlerdi?

Nine: Ne sen sor, ne ben söyleyeyim evladım. Çok zor günlerdi. Ekmek bulamazdık, kıtlık vardı. Açlıktan ölen insanlar vardı. (6)....., insanlar veremden ve kötü hastalıklardan hayatını kaybediyordu. Allah o günleri bir daha göstermesin bize.

Fatih: Amin nineciğim.

(7)

Kasiyer: Efendim, ödemeniz gereken tutar 345 lira. Nakit mi ödeyeceksiniz, yoksa kredi kartıyla mı?

Serdar: Kredi kartıyla.

Kasiyer: Kaç taksit olsun?

Serdar: Üç taksit lütfen.

Kasiyer: Efendim, ne yazık ki kartınızda yeterli limit bulunmuyor.

Serdar: Allah Allah nasıl olur? Neyse nakit ödeyeyim o zaman. Kaç lira demiştiniz?

Kasiyer: 345 lira.

Serdar: Hay Allah. Yanıma nakitte almamışım.

Kalabalıktan biri: Kardeşim lütfen biraz acele eder misiniz?

Serdar: Hah, şimdi tam oldu. (7).....Neyse şimdilik bunlar kalsın.

Kasiyer: Peki efendim.

(8)

Anne: Utku, günün nasıl geçti oğlum. Alışabildin mi arkadaşlarına?

Utku: Daha (8).....anneciğim, zamanla alışacağım inşallah. Birçoğunun ismini bile bilmiyorum.

Anne: Haklısın yavrum. Daha taşınalı bir hafta oldu zaten. Ben bile çoğu komşumuzun ismini bilmiyorum. Umarım zamanla ikimiz de alışırız.

(9)

Tülay: Ahmet, saçımın yeni modeli sence nasıl olmuş?

Ahmet: Daha önce bir tarafını kızıla bir tarafını sarıya boyatmıştın. Görüyorum ki şimdi de perçemlerini yeşile boyatmışsın. (9)..... anlayacağın.

Tülay: Öyle deme Ahmet, benim tarzım bu biliyorsun.

Ahmet: Biliyorum ama doğrusunu söylemem gerekirse güzel olmamış.

Tülay: Senin bu açık sözlülüğün yok mu?

EK 11. DÖS’e Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Etkinliklerden Bir Örnek

KALIP SÖZ TUZLUĞU

Merhaba çocuklar;

Altta tablodaki kalıp sözlerin anlamı, renk, hamle ve kalıp söz olmak üzere dört ayrı sütun vardır. Sizden istenen anlamı verilen kalıp sözün ne olduğunu, elinizdeki tuzluk yardımıyla bulmanızdır. Bunun için alttaki işlem adımlarını uygulamanız gerekmektedir:

1. Tuzluğun kırmızı ve yeşil bölümlerini sol elinizin; mavi ve sarı bölümlerini ise sağ elinizin baş ve işaret parmaklarıyla tutun.
2. Hamleyi tablodaki renge göre; önce ileri, sonra yanlara doğru olacak şekilde belirtilen sayı kadar yapın.
3. Sayma sonunda tuzluğun ilgili bölümünde hangi kalıp söz görünüyorsa o kalıp sözü tabloya yazın.
4. Oyunu tamamladığınızda anlamı verilen kalıp sözlerin ne olduğunu bulmuş olacaksınız.

KALIP SÖZÜN ANLAMI	RENK	HAMLE	KALIP SÖZ
Bir şey yapmadan veya söylemeden önce karşısındakinin buna izin vermesi dileğiyle söylenebilecek bir söz.	MAVİ	4	
Bir durumu anlatmak için kullanılan sözcüklerin sahip olduğu anlam içeriğinin tamamıyla anlamında kullanılabilecek bir söz.	KIRMIZI	6	
Bir şeyin öyle olamayacağını, gerçekleşeceğini biçimiyle kabul edilemeyeceğini belirtmek isteyen kişinin söyleyebileceği bir söz.	YEŞİL	6	
Bir suç veya kabahat işleyen kişinin özür dilerken aslında daha büyük bir suç işlediğini belirtmek için söylenebilecek bir söz.	SARI	8	
Kötü durumların kendisinin, yakınlarının veya sevdiklerinin başına gelmesini istemeyen kişinin söyleyebileceği bir söz.	SARI	5	
Uzun zamandır görünmeyen bir kimseyi gören kişinin söyleyebileceği bir söz.	MAVİ	7	
Ashnda gereğine inanılmadığı halde geleneklerden dolayı veya herkes öyle yaptığı için yapılan.	YEŞİL	3	
Zaten yapmayı planladığı bir şeyi uygun bir durum ortaya çıktığında bundan yararlanarak gerçekleştirmek isteyen kişinin söyleyebileceği bir söz.	KIRMIZI	7	

EK 12. GÖS'e Sahip Öğrenciler İçin Hazırlanan Etkinliklerden Bir Örnek

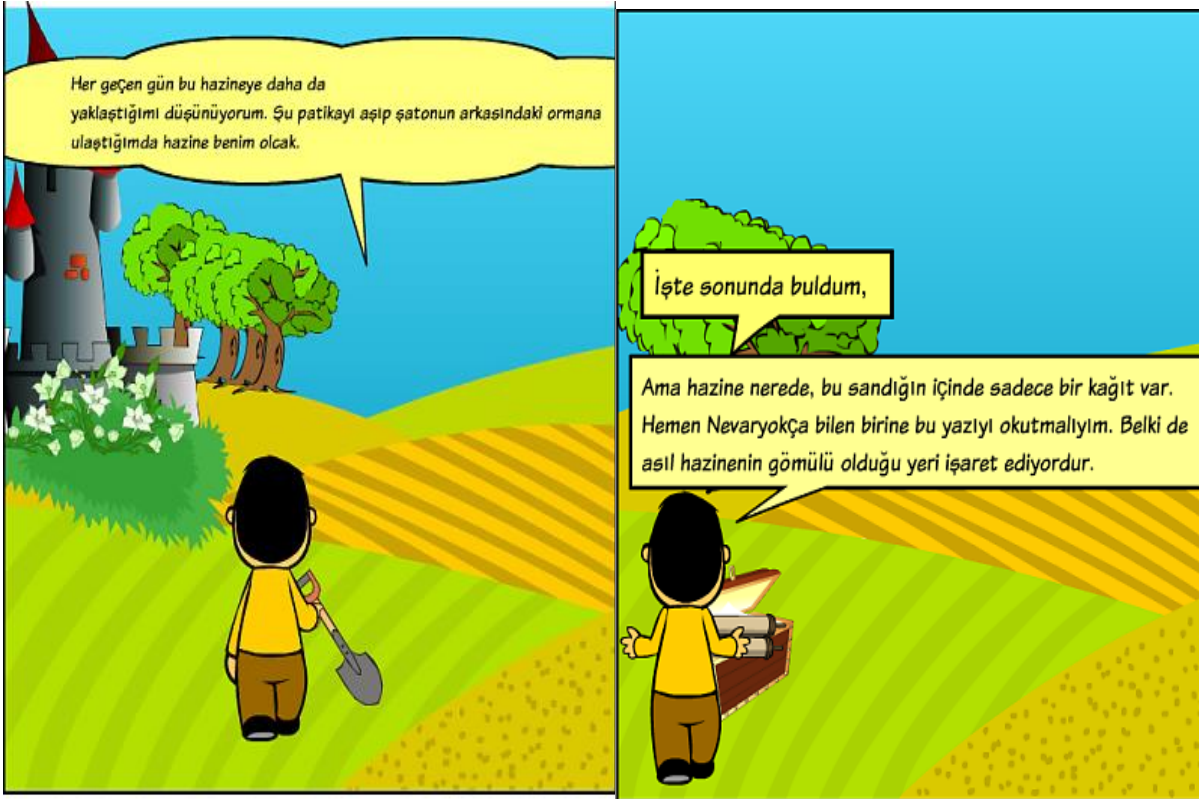












EK 13. NVivo Output Dosyaları

Hasan.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Sources

- Internals
- Externals
- Memos
- Search Folders
 - All Sources
 - All Sources Not Embedded

Sources

- Nodes
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Look for: Search In: Internals Find Now Clear Options X

Internals

Name	Nodes	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
A1	0	0	30.06.2014 23:44	SEK	30.06.2014 23:45	SEK
A2	0	0	30.06.2014 23:45	SEK	30.06.2014 23:46	SEK
A3	0	0	30.06.2014 23:46	SEK	30.06.2014 23:46	SEK
A4	0	0	30.06.2014 23:46	SEK	30.06.2014 23:47	SEK
A5	0	0	30.06.2014 23:47	SEK	30.06.2014 23:47	SEK
A6	0	0	30.06.2014 23:48	SEK	30.06.2014 23:48	SEK
A7	0	0	30.06.2014 23:48	SEK	30.06.2014 23:49	SEK
A8	0	0	30.06.2014 23:49	SEK	30.06.2014 23:50	SEK
A9	0	0	30.06.2014 23:50	SEK	30.06.2014 23:50	SEK
A10	0	0	30.06.2014 23:50	SEK	30.06.2014 23:51	SEK
A11	0	0	30.06.2014 23:51	SEK	30.06.2014 23:56	SEK
A12	0	0	30.06.2014 23:56	SEK	01.07.2014 00:02	SEK

SEK 12 Items

Hasan.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
 - All Nodes

Nodes

- Sources
- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

Look for: Search In: Tree Nodes Find Now Clear Options X

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Kalıp Söz Farkındalığı	0	0	16.06.2014 17:15	SEK	16.06.2014 17:15	SEK
Sosyal Hayatla Kalıp S	0	0	16.06.2014 17:17	SEK	16.06.2014 17:17	SEK
Sözcük ve Kalıp Söz O	0	0	16.06.2014 16:40	SEK	16.06.2014 17:10	SEK
Tutum	0	0	16.06.2014 17:39	SEK	16.06.2014 17:39	SEK
Türkçe Dersi	0	0	16.06.2014 17:11	SEK	16.06.2014 17:11	SEK

SEK 24 Items

Hasan.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Links Code Tools Window Help

Look for: Search In Tree Nodes Find Now Clear Options X

Nodes

- Free Nodes
- Tree Nodes
- Cases
- Relationships
- Matrices
- Search Folders
- All Nodes

Sources

Nodes

- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

SEK | 24 Items

Tree Nodes

Name	Sources	References	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Kalıp Söz Farkındalığı	0	0	16.06.2014 17:15	SEK	16.06.2014 17:15	SEK
Aile ve Çevre Kaynaklı	0	0	16.06.2014 17:16	SEK	16.06.2014 17:16	SEK
Bireysel Farkındalık	0	0	16.06.2014 17:15	SEK	16.06.2014 17:15	SEK
Kitle İletişim Araçları Ka	0	0	16.06.2014 17:17	SEK	16.06.2014 17:17	SEK
Sosyal Hayatla Kalıp Sö	0	0	16.06.2014 17:17	SEK	16.06.2014 17:17	SEK
İletişim Kurmaya Yardı	0	0	16.06.2014 17:18	SEK	16.06.2014 17:18	SEK
Nezakət İfade Etme	0	0	16.06.2014 17:18	SEK	16.06.2014 17:18	SEK
Sözcük ve Kalıp Söz Öğ	0	0	16.06.2014 16:40	SEK	16.06.2014 17:10	SEK
Anlama ve Anlatma Be	0	0	16.06.2014 16:42	SEK	16.06.2014 17:05	SEK
Eğlenceli Olma	0	0	16.06.2014 16:42	SEK	16.06.2014 17:09	SEK
Etkililik	0	0	16.06.2014 16:41	SEK	16.06.2014 17:09	SEK
Hatırlamayı Kolaylaştı	0	0	16.06.2014 16:42	SEK	16.06.2014 17:05	SEK
Kelime Bilgisini ve Bece	0	0	16.06.2014 16:43	SEK	16.06.2014 17:05	SEK
Verimlilik ve Yararlılık	0	0	16.06.2014 16:41	SEK	16.06.2014 17:09	SEK
Tutum	0	0	16.06.2014 17:39	SEK	16.06.2014 17:39	SEK
Bilişsel	0	0	16.06.2014 17:39	SEK	16.06.2014 17:39	SEK
Davranışsal	0	0	16.06.2014 17:39	SEK	16.06.2014 17:39	SEK
Duyuşsal	0	0	16.06.2014 17:39	SEK	16.06.2014 17:39	SEK
Türkçe Dersi	0	0	16.06.2014 17:11	SEK	16.06.2014 17:11	SEK

Hasan.nvp - NVivo

File Edit View Go Project Tools Window Help

Look for: Search In Models Find Now Clear Options X

Models

- Models

Sources

Nodes

- Sets
- Queries
- Models
- Links
- Classifications
- Folders

SEK | 5 Items

Models

Name	Created On	Created By	Modified On	Modified By
Kalıp Söz Farkındalığı	16.06.2014 17:19	SEK	23.06.2014 18:34	SEK
Sosyal Hayatla Kalıp Sözler	16.06.2014 17:20	SEK	16.06.2014 17:44	SEK
Sözcük ve Kalıp Söz Öğretimi	16.06.2014 16:45	SEK	23.06.2014 18:32	SEK
Tutum	16.06.2014 17:40	SEK	23.06.2014 18:29	SEK
Türkçe Dersi	16.06.2014 17:10	SEK	23.06.2014 18:27	SEK

