

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**TÜRKÇE DERSİNDE ÇOKLU UYARICILARLA
GERÇEKLEŞTİRİLEN KELİME ÖĞRETİMİ
UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

GÜLÇİN YILDIRIM

**İzmir
2020**

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE DERSİNDE ÇOKLU UYARICILARLA
GERÇEKLEŞTİRİLEN KELİME ÖĞRETİMİ
UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

GÜLÇİN YILDIRIM

DANIŞMAN
DOÇ. DR. İ. SEÇKİN AYDIN

İzmir
2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

08/06/2020



Gülçin YILDIRIM

Tarih: 02/07/2020

Tez Başlığı:

TÜRKÇE DERSİNDE ÇOKLU UYARICILARLA GERÇEKLEŞTİRİLEN KELİME ÖĞRETİMİ UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 145 sayfalık kısmına ilişkin, 15/06/2020 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 17' dir.**

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input type="checkbox"/>	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. <input type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Gülçin YILDIRIM
Öğrenci No : 2015950120
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı : Türkçe Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)


Gülçin YILDIRIM

06.07.2020
G. Yıldırım

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN


02.07.2020

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz. Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

Canım Babama

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmam sırasında kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösterici ve destek olan değerli danışman hocam sayın Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN'a sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Doktora eğitimim boyunca yardım, bilgi ve tecrübeleri ile bana sürekli destek olan Türkoloji bölümündeki tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Çalıőmalarım boyunca maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan aileme sonsuz teőekkürler ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ix
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	4
1.3. Sınırlılıklar	5
1.4. Varsayımlar.....	6
BÖLÜM II.....	7
KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.Kelime Kavramı.....	7
2.2. Kelime Hazinesi.....	8
2.3. Kelime Öğretim.....	12
2.3.1. Kelime Öğretiminin Yeri ve Önemi.....	16
2.4. Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler.....	17
2.4.1. Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Durum.....	17
2.4.2. Cinsiyet.....	18
2.4.3. İlgi Alanları.....	18
2.4.4. Aile ve Kardeş Sayısı.....	19
2.4.5. Zeka.....	20
2.4.6. Zenginleştirilmiş Ortam.....	20
2.5.Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	21
2.5.1. Soru Cevap.....	22
2.5.2. Bağlam.....	23
2.5.3. Beyin Fırtınası.....	25

2.5.4. Kavram Haritası.....	26
2.5.5. Çözümleme ve Birleşim.....	27
2.5.6. Boşluk Doldurma.....	27
2.5.7. Havuzdan Seçerek Konuşma ve Yazma.....	28
2.5.8. Drama.....	28
2.5.9. Müzik.....	30
2.5.10. Resim.....	31
2.5.11. Oyun.....	32
2.5.12. Tekrar.....	33
2.5.13. Çağrışım.....	34
2.6. Kelime Öğretiminde Kullanılan Materyaller.....	34
2.6.1. Ders Kitapları.....	35
2.6.2. Sözlükler.....	36
2.6.3. Kelime Defterleri.....	38
2.6.4. Kelime Öğretim Kartları.....	38
2.6.5. Bulmacalar.....	39
2.6.6. Kuklalar.....	39
2.7. Çoklu Uyarıcılarla Yapılan Kelime Öğretimi.....	40
2.7.1. Çoklu Uyarıcılarla Yapılan Kelime Öğretiminin Önemi.....	40
2.7.2. Çoklu Uyarıcılarla Yapılan Kelime Öğretiminin Çeşitleri.....	43
2.7.2.1. Görsel ve İşitsel Uyarıcılar Kullanılarak.....	43
2.7.2.2. Dokunma İle İlgili Uyarıcılar Kullanılarak.....	45
2.7.2.3. Koku İle İlgili Uyarıcılar Kullanılarak.....	46
BÖLÜM III.....	49
YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni.....	49

3.2. Çalışma Grubu	49
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	49
3.4. Verilerin Analizi.....	50
BÖLÜM IV	52
BULGULAR.....	52
4.1.Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular.....	52
4.2. Ön Test Bulguları.....	53
4.3. Son Test Bulguları.....	55
4.4. İzleme Testi Bulguları.....	57
4.5. Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Bulgularının Karşılaştırılması.....	59
BÖLÜM V	66
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	66
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	66
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	67
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	68
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	69
6.1. Sonuç ve Öneriler.....	69
KAYNAKÇA.....	73
EK 1.	83
EK 2.....	84
EK 3.....	87
EK 4.....	89
EK 5	93
EK 6.....	93

EK 7.....	95
EK 8	96
EK 9.....	97
EK 10.....	100
EK 11.....	101
EK 12.....	105
EK 13.....	109
EK 14.....	121

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kişisel Bilgilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	52
Tablo 2. Ön Testte Bilinen Aktif-Pasif Kelime Sayısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 3. Ön Test Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 4. Ön Test Kelime Bilgisi ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	54
Tablo 5. Ön Test Araştırma Değişkenleri ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	55
Tablo 6. Son Testte Bilinen Aktif-Pasif Kelime Sayısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	55
Tablo 7. Son Test Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	56
Tablo 8. Son Test Kelime Bilgisi ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	56
Tablo 9. Son Test Araştırma Değişkenleri ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	57
Tablo 10. İzleme Testinde Bilinen Aktif-Pasif Kelime Sayısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları	57
Tablo 11. İzleme Testi Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	58
Tablo 12. İzleme Testi Kelime Bilgisi ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	58
Tablo 13. İzleme Testi Araştırma Değişkenleri ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları	59
Tablo 14. Aktif Kelime Sayısının Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.....	59
Tablo 15. Pasif Kelime Sayısının Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 16. Okumaya Yönelik Tutumun Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.....	61
Tablo 17. Yazmaya Yönelik Tutumun Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.....	62

Tablo 18.Okuma Becerisi Öz Yeterliğin Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.....	63
Tablo 19.Yazmaya Becerisi Öz Yeterliğin Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları.....	64

ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE ÇOKLU UYARICILARLA GERÇEKLEŞTİRİLEN KELİME ÖĞRETİMİ UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Kelimeler, kavramlar ve düşünceler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kelimeler söylendiğinde, onların ifade ettiği kavramlar zihinde canlanmakta, düşünceler harekete geçmektedir. Başka bir ifadeyle kavramların zihinde tasviri ve düşüncelerin ortaya çıkışı kelimeler sayesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, kişinin kelime hazinesindeki kelimeler arttıkça, anlamlandırdığı kavramlar artmakta, ufku genişlemekte, düşünceleri çeşitlenmektedir. Kelime hazinesinin zenginliğinin bu önemli işlevi, onu kelime öğretimi alanında yapılan araştırmaların merkezine oturtmuştur. Kelime öğretimi öğrencinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektedir. Öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişmesi ile kelime hazineleri arasında doğrudan bir bağ bulunmaktadır. Bu kapsamda ana dil öğretimlerinin yapıldığı Türkçe derslerinde kelime hazinesini geliştirici etkinliklerin yapılması, öğrencilerin hem diğer derslerine katkıda bulunacak hem de dilsel becerilerini geliştirecektir.

Kelime öğretiminin bu önemi, bu araştırmanın önemini de ortaya koymaktadır. Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretiminin etkililiğinin saptanması, bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Kelime öğretime ilişkin öneriler sunularak çoklu uyarıcılar ile kelime öğretiminin uygulanabilirliği açıklanacak, böylelikle alanyazına da katkıda bulunulacaktır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel bir yöntem olan ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmış; çalışma deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma için ilk olarak Milli Eğitim Bakanlığı 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan 200 kelime belirlenmiştir. Bu kelimelerin araştırmaya uygunluğuna ilişkin üç uzmandan onay alınmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında 5. sınıfta eğitimine devam eden öğrencilerden oluşan deney grubu ve kontrol grubu şeklinde iki araştırma grubu üzerinden yürütülmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilere öncelikle demografik verilerin toplanması için “Kişisel Bilgiler Formu, ardından Ön Test, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna çoklu uyarıcılar ile kelime öğretimi uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise kitapta yer alan

yöntemler ile kelime öğretimine devam edilmiştir. Kelime öğretimi sürecinden sonra öğrencilere “Son Test Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. Etkililiğinin kalıcılığını öğrenmek için de yaz tatili sonrasında iki gruba da tekrar aynı ölçekler ve “ İzleme Testi” uygulanmıştır. Veriler SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin geçerliğini tespit edebilmek ve ölçekleri anlamlı faktörlere ayırabilme amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Araştırmanın problemlerini test edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu test ile deney grubu ile kontrol grubunun ölçülen değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırma sonucunda çoklu uyarıcılarla yapılan kelime öğretiminin aktif ve pasif kelime öğrenmede önemli bir artış sağladığı, okumaya ve yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilediği, okuma ve yazma öz yeterlik becerisini artırdığı ve uzun vadede de kalıcılık konusunda etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma, 5.sınıf öğrencilerine kelime öğretimi esnasında kullanılan klasik yöntemlerin yetersiz kaldığı ve çoklu uyarıcılarla kelime öğretimi yöntemlerine geçilmesi gerektiğini vurgulaması bakımından önemlidir. Çoklu uyarıcılarla kelime öğretimi uygulamasına geçilmesiyle daha kısa bir süre içerisinde öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleşeceğini ortaya çıkartması bakımından dikkat çekicidir.

Anahtar Sözcükler: Kelime, Kelime Öğretimi, Çoklu Uyarıcılar

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE EFFECTIVENESS OF VOCABULARY TEACHING PRACTICES WITH MULTIPLE STIMULUS IN TURKISH LESSON

There is a meaningful relationship between words, concepts and thoughts. When words are spoken, the concepts they express come to life in the mind, thoughts act. In other words, the description of the concepts in the mind and the emergence of thoughts are realized through words. Therefore, as the words in the person's vocabulary increase, the concepts they make sense of, the horizon expands, and their thoughts diversify. This important function of the wealth of the vocabulary has placed it at the center of research in the field of vocabulary teaching. Vocabulary training improves the student's reading, writing, listening and speaking skills. There is a direct link between the development of students' basic language skills and vocabulary. In this context, activities to improve vocabulary in Turkish lessons where mother tongue teaching is conducted will both contribute to the other lessons of the students and improve their linguistic skills.

This importance of vocabulary teaching reveals the importance of this research. Determining the effectiveness of vocabulary teaching with multiple stimuli constitutes the main purpose of this study. Vocabulary teaching suggestions will be presented and the applicability of vocabulary teaching will be explained with multiple stimuli, thus contributing to the literature. In the research, the pretest-posttest control group research design, which is a quantitative method, is used. The study was conducted on the experimental and control groups. 200 words in the 5th grade Turkish textbook were determined for the research. Approval was obtained from three experts regarding the suitability of these words for the study. Easily accessible sampling method was used in the research. The research was carried out on two research groups, which consisted of students who continued their education in 5th grade in the 2018-2019 academic year, as an experimental group and a control group. Before the application, "Personal Information Form" followed by Pretesting, Attitude towards Reading Scale, Attitude towards Writing Scale, Self-Efficacy Perception Scale and Writing Self-Efficacy Scale were applied to the students. Then, vocabulary instruction was applied to the experimental group with multiple stimuli. In the control group, vocabulary teaching continued with the methods in the book. After the vocabulary teaching process, "Attitude Scale for Reading Final Test, Attitude Scale

for Writing, Reading Comprehension Self-Efficacy Perception Scale, and Writing Self-Efficacy Scale” were applied to students. In order to learn the permanence of effectiveness, the same scales and “Follow-up Test” were applied to both groups again after the summer vacation. The data were analyzed using SPSS statistics program. Confirmatory factor analysis was applied to determine the validity of the scales and to separate the scales into meaningful factors. Independent sample t-test was applied to test the problems of the research. With this test, it was investigated whether the experimental group and the control group differed statistically in terms of the measured variables.

As a result of the research, it has been determined that vocabulary teaching with multiple stimulants provides a significant increase in active and passive vocabulary learning, positively affects attitude towards reading and writing, increases reading and writing self-efficacy and is effective in the long term.

The research is important in terms of emphasizing that the classical methods used during the teaching of vocabulary to 5th grade students are insufficient and that it is necessary to switch to vocabulary teaching methods with multiple stimuli. It is noteworthy that with the introduction of the word teaching application with multiple stimuli, it will reveal that students' vocabulary will be enriched in a shorter period of time.

Keywords: Vocabulary, Vocabulary Teaching, Multisensory Stimuli

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun hayatını devam ettirebilmesinde çevresindeki değişimlere başarılı olarak uyum sağlayabilmesi önemlidir. Bu uyum sağlama farklı yollarla gerçekleşebilir. Öğrenme, bu uyumun sağlanmasında önemli bir araçtır. Çünkü insanların davranışlarının büyük bir kısmını öğrendikleri davranışlar oluşturur (Senemoğlu, 2010, s. 86). Bu açıdan insanların hayatının her aşaması öğrenme ile alakalıdır (Selçuk, 2005, s. 121). Hayat boyu devam eden öğrenme, içsel ve dışsal faktörlerden etkilenir (Erden & Akman, 2005, s. 16; Yayıcı, 2005, s. 211). Aydın (2003, s. 185) öğrenmeyi, “yaşanan deneyimler sonucunda insan davranışlarında kalıcı ve izli değişimler oluşması” şeklinde tanımlamıştır. Senemoğlu (2010, s. 88) ise öğrenmeyi “büyümenin ve vücuttaki etkilerin sonucunda geçici değişimlere atfedilmeyecek, yaşantı sonucu olan davranıştaki kalıcı değişme” olarak tanımlamaktadır. Mayer’e göre (2008, s. 7) öğrenme, yaşanan deneyimler sonucunda kişinin bilgisinde kalıcı değişiklikler olmasıdır. Tüm bu tanımlardan hareketle öğrenmenin üç özelliği olduğu söylenebilir. Birincisi, öğrenme kısa değil uzun sürelidir. Birkaç saat içinde yok olan bir değişimin öğrenme olduğu söylenemez. İkinci olarak öğrenme davranış şeklinde dışa vurulan bilişsel değişimdir. Eğer bu tür bir değişimden söz edilmiyorsa öğrenme gerçekleşmiş sayılmaz. Üçüncüsü, öğrenme öğrenen kişinin deneyimleriyle alakalıdır. Kişinin deneyimlerinde yer vermediği değişimler öğrenme değildir.

20. yüzyılın başında öğrenmenin ne olduğunu ve gerçekleşme sürecini açıklamak amacıyla bilimsel ve deneysel araştırmalar ile gelişim gösteren çeşitli öğrenme kuramlarını davranışçı-çağrışım ve bilişsel olarak başlıca iki grupta toplamak mümkündür. Öğrenmeyi, doğrudan gözlenen uyarıcı ve tepki arasındaki ilişki ile açıklamaya çalışan davranışçı-çağrışım kuramları, ağırlıklı olarak gözlenebilen davranışları, bu davranışlardaki değişiklikleri ve bu değişikliklere neden olan uyarıcıları incelerken gözlenemeyen zihinsel süreçleri geri planda tutmuşlardır (Erden & Akman, 2005, s. 129; Selçuk, 2005, s. 122; Senemoğlu, 2010, s. 93). Bu öğrenme kuramını savunanlara göre insan davranışlarında izli ve kalıcı değişimlerin yaşanması benzer uyarıların belirli bir sayıda tekrarı ve oluşan tepkilerin olumlu veya olumsuz şekilde pekiştirilmesiyle alakalıdır (Hartley, 1998, s. 17; Aydın, 2003, s. 186). Öğrenmenin bu kadar basit ve tek boyutlu olmadığını öne sürerek bilişsel süreçlerin önemli olduğunu savunan bilişsel alan kuramcıları ise öğrenmenin doğrudan gözlemlenemeyen içsel bir süreç olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenmenin algı,

bellek ve hatırlama gibi zihinsel süreçler ile ilgili olduğunu, kişinin edilgin bir uyaran alıcısı olmadığını, bununla beraber insan zihninin dış ortamlardan gelen uyarıcıları etkili bir şekilde işleyerek onları yeni şekillere dönüştürdüğünü söylemişlerdir. Bundan hareketle de öğrenme esnasında bilginin ne şekilde alındığını, zihinde nasıl işlendiğini ve yapılandırıldığını, zihinsel süreçlerin örgütlenmelerini ve nasıl çalıştığını bulmaya çalışmışlardır (Aydın, 2003; Erden & Akman, 2005, s. 130; Selçuk, 2005, s. 122). Bu kuramlar öğrenmeyi farklı şekilde açıklamış olmalarına rağmen öğrenmenin tam olarak nasıl gerçekleştiği konusunda hala bilinmeyenler vardır ve bu alanda araştırmalar devam etmektedir.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği üzerine farklı kuramların olması ve bunların tartışılması bir tarafa öğrenilen bilgilerin aktarılması da başka bir tartışma konusudur. Bu da gözlerin “dil” kavramına çevrilmesine neden olur. Bilindiği üzere duygu ve düşünceleri aktarmaya yarayan ses ve şekillerden oluşan, iletişimi gerçekleştiren en önemli araç dildir. Dil sayesinde insanlar birbirlerine duygu ve düşüncelerini aktarırken başkalarının fikirlerini de öğrenme fırsatına erişirler.

Dil, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Çünkü dil düşünmenin temelidir. Akıl ve düşünme yeteneğini geliştirmek için dil insan için bulunmaz bir fırsattır. Yapılan araştırmalar dil yeteneğinin insanda doğuştan var olduğunu, aşama aşama ve sürekli geliştiğini ortaya koymuştur. Bedensel ya da zihinsel herhangi bir problem olmadığı müddetçe her çocuk ana dilini konuşmayı öğrenmektedir. Bununla beraber dil, üç beş sesten kurulu basit birer kalıptan ibaret değildir. Nasıl bir peteğin içini dolduran balda tabiattaki yüzlerce çiçeğin arı bedeninden süzölmüş öz bulunuyorsa, dilde de insan varlığının toplum içindeki binlerce yıllık yaşayışının zaman süzgecinden geçerek billurlaşmış anlam ve özü vardır. Bu bakımdan, on binlerce kelime ve şekilden kurulmuş olan dil, yapı ve işleyişinin ayrıntılarına doğru inildikçe; insan, toplum, millet ve kültür varlığına hükmeden çok yönlü ve derin anlamlı bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dil, düşünce ile içli dışlıdır. Düşünceler dil aracılığıyla yola çıkar, diğer kişilere aktarılır ve anlaşılması beklenir. Düşüncenin gelişim göstermesini ve aktarılmasını gerçekleştiren temel yapılar ise kelimelerdir. Kelimelerin ayrıca toplumsal bir işlevi de vardır. Kelimeler toplumsal geleneklerin kuşaklar arasında aktarımı için en önemli unsurdur. Bu nedenle kendi kelimelerine gereken değeri vermeyen toplumların kültürlerini gelecek nesillere aktarması mümkün olmayacaktır.

Dolayısıyla tüm bu özelliklere sahip olan kelimelerin nasıl öğrenileceği, öğrenilen kelimelerin nasıl unutulmayacağı, bu kelimelerin nasıl bir araya getirilip bunlardan doğru cümleler kurulacağı, kelime hazinesinde ne kadar kelime olması gerektiği hep cevabı aranan

sorular olarak araştırmacıların karşısına çıkmıştır. Bu sorulara cevap bulma arayışı kelime öğretiminin niçin bu denli ciddiye alınması gerektiğini gösterir. Böylece “kelime öğretimi” kavramı ayrıca önem kazanır. Kelime hazinesini zenginleştirmeye yönelik çalışmalara da bakış değişir.

Öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek demek, bildiği sözcüklerin sayısını çoğaltmak ve bu hazinede her an kullanabileceği kelime bulundurmak demektir. Bir sözcüğü tam olarak bilmek; kelime okunduğunda veya işitildiğinde tam olarak anlamak, doğru bir şekilde yazmak ve söylemek, uygun şekilde kullanabiliyor olmak demektir. İlköğretimin başlıca amaçlarından biri bireyin “dört temel dil becerisi”ni geliştirmektir. Bunu sağlamanın yolu da kelime hazinesinin zenginleştirilmesinden geçmektedir. Adıgüzel’e göre (2004, s. 53), dilin dört temel becerisinin geliştirilmesinde en önemli etken kelime bilgisidir. İnsan okurken, yazarken, dinlerken ve konuşurken bildiği kelime oranında başarılı olur. Bireyin duygu ve düşüncelerini doğru, etkili şekilde yazarak veya konuşarak aktarması, duyduklarını ve okuduklarını doğru anlaması ancak zengin bir kelime hazinesi ile mümkündür.

Farklı sosyokültürel ya da sosyoekonomik gruplardaki bireyler, kelime hazinelerinin niteliği ve niceliği açasından farklılıklar göstermektedir. İnsanların karşılaştığı metinleri anlayabilmesi veya fikirlerini doğru bir şekilde diğerlerine aktarabilmesi için zengin bir kelime hazinesi şarttır. Dolayısıyla, okullarda eğitim ve öğretim gören öğrencilerin sonraki süreçlerde sağlıklı iletişim kurabilmesi için buna dikkat etmeleri gerekir. Çünkü kişiler kelime hazinelerinin zenginliği oranında duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili ifade etmektedirler.

Dildeki kelime sayısı o dilin zenginliği ve işlevselliği üzerine bir fikir verir. Yine aynı şekilde bireyin kelime hazinesinin zenginliği de onun bilgisi ve öğrenim seviyesi hakkında fikir verir. Nasıl ki kişi için bildiği kelime sayısının çok olması onun kültür seviyesinin göstergesiye dil için de sahip olduğu kelime sayısının çok olması ve o dili kullanan bireylerin kelime hazinelerinin zengin olması o dilin gelişmişlik düzeyinin göstergelerindedir. MEB’e göre (2016) insanlar günlük hayatında ortalama olarak 1000-3000 kelime kullanarak konuşur. Eğitim seviyesi yükseldikçe bu sayı artar. Kültürlü bir kişi seviyesine göre 20 bin ile 25 bin hatta 40 bin kelime kullanarak konuşabilir. Bu durumda kişi için önemli olan kelime öğrenmek ve dolayısıyla kelime hazinesini zenginleştirmek olmalıdır. Bunun için de öncelikle okullara odaklanmak gerekir. “Sözcük öğrenme hayat boyu devam eder ancak insanların kelime dağarcığı, asıl okulda zenginleşir.” (Türkçe Programı, 2017) gerçeğinden hareketle okulda uygulanan kelime öğretim etkinlikleri üzerinde durulmalı, kelime öğretim yöntemleri incelenmeli ve hangi yaş grubuna hangi

kelimelerin öğretilceği tespit edilmelidir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı kelime hazinesini konusunda hedefler belirlemeli ve bunları eğitim programına almalıdır. Çünkü Avrupa’da çok sayıda devlet, kelime hazinesi üzerinde önemle durmakta, vatandaşlarının yaş aralıklarına ve öğrenim seviyelerine göre bilmeleri gereken kelimeleri belirledikten sonra bunların öğretilmesini eğitim programlarında amaç olarak almaktadırlar.

Kelime hazinesini genişletmenin, kelime öğretimini gerçekleştirmenin en uygun ortamı Türkçe dersleridir. Çünkü bu dersin esasında temel dil becerilerini geliştirmek vardır. Öğrencilerin temel dilsel becerilerinin gelişmesi ile kelime hazinesini zenginleştirme arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencinin kelime hazinesindeki kelimeler arttıkça konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri de bir o kadar gelişecektir. Dolayısıyla Türkçe dersinde yapılan kelime öğretimine yönelik kelime hazinesini genişletme çalışmaları, öğrencilerin hem dili doğru kullanmalarını hem de daha geniş bir düşünceye sahip olmalarını sağlayacaktır.

Türkçe dersinde kelime öğretimi çeşitli stratejiler, yöntemler ve tekniklere bağlı olarak uygun materyallerle gerçekleştirilmelidir. Bu durumda kelime öğretiminde üzerinde durulması gereken nokta öğretmenin öğrenciyi iyi tanınması ve öğrencilere en uygun strateji, yöntem ve tekniği kullanmasıdır. Bireysel farklılıklara dikkat ederek her türlü uyarıcılardan faydalanılarak, zengin bir öğretim ortamı yaratılarak, çeşitli materyaller kullanılarak, farklı yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilen kelime öğretimi çok daha etkili ve çok daha kalıcı olacaktır.

Bu çalışma da Türkçe dersinde kelime öğretiminde çoklu uyarıcılarda gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğini ortaya koymak ve kelime öğretimi esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerin kelimenin öğrenilmesine, kalıcı olarak saklanmasına etki edip etmediğini tespit etmek için yapılmıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Kelimeler, kavramlar ve düşünceler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kelimeler söylendiğinde, onların ifade ettiği kavramlar zihinde canlanmakta, düşünceler harekete geçmektedir. Başka bir ifadeyle kavramların zihinde tasviri ve düşüncelerin ortaya çıkışı kelimeler sayesinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, kişinin kelime hazinesindeki kelimeler arttıkça, anlamlandırdığı kavramlar artmakta, ufku genişlemekte, düşünceleri çeşitlenmektedir. Kelime hazinesinin zenginliğinin bu önemli işlevi, onu kelime öğretimi alanında yapılan araştırmaların merkezine oturtmuştur. Kelime öğretiminin anlaşılabilmesi için, öncelikle kelimenin tanımını yapmak gerekmektedir. Ses ve anlam yönü üzere iki işlevi bulunan kelimeye “anlamlı en ufak dil göstergesi” denilmektedir. Fakat bu durum

bütün kelimeler için geçerli değildir. Bazı kelimelerin yanlarında başka bir kelime olmadan tek başlarına bir anlam ifade etmediğini de söylemek mümkündür.

Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini anlamaları, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri kelimelerin işaret ettiği anlamları bilmelerine ve kullanmalarına bağlıdır. Bu da kelime öğretimi ile gerçekleşmektedir. Kelime öğretimi bireyin okuma, yazma ve anlama becerilerini geliştirmektedir. Bu kapsamda kelime öğretimi, yalnızca Türkçe dersi için değil, öğrencinin tüm hayatı için önem taşımaktadır. Çünkü sağlıklı iletişim kuramayan ve kendini doğru ifade edemeyen bir bireyin, hiçbir alanda başarılı olması mümkün değildir. Kelime öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesi, onun öğrenciler için diğer dersler kapsamında da önemli olması gerektiğini göstermektedir. Çünkü bütün dersler, anlama ve anlatma becerisine dayalıdır. Örneğin matematik dersinde sorulan bir problemin çözümü ancak problemin ne ifade ettiğini, ne istediğini bilmekle mümkün olacaktır. Kelime öğretiminin bu önemi, onu ele alınması gereken bir konu haline getirmiştir. Kelime öğretiminde özellikle öğretim yöntemlerinin araştırılması, hangi yöntem ve tekniğin daha etkili olduğunun saptanması, kalıcılığın nasıl gerçekleştirileceği doğru ve verimli bir eğitim için gereklidir. Bu durum, araştırmanın önemini de ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla araştırmanın amacı da, Türkçe dersinde kelime öğretiminde çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğini tespit etmektir. Kelime öğretimi esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerin kelimenin öğrenilmesine ve kalıcı olarak saklanmasına etki edip etmediğini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının, okumaya yönelik tutuma etkisi var mıdır?
2. Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının, yazmaya yönelik tutuma etkisi var mıdır?
3. Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının, okuma öz yeterliğine etkisi var mıdır?
4. Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamaları, yazma öz yeterliğine etkisi var mıdır?

1.3. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa ili Yıldırım Merkez ilçesinde bulunan Mümin Gençoğlu 2 Ortaokulu 5.sınıfta öğrenim gören toplam 50 öğrenci oluşturmuştur.
2. Araştırmada MEB 5.sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda kelime etkinliklerinde geçen 200 kelime ele alınmıştır.

3. Araştırmada elde edilen veriler öğrencilere uygulanan ölçme araçlarının, ön test, son test ve izleme testinin sonuçlarıyla sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmanın yapıldığı çalışma grubu olan örneklemin, genellenmek istenen evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının, ön test, son test ve izleme testlerinin “çoklu uyarıcıların kelime öğretimi için uygun ve etkili bir yöntem olduğu” tezini savunmak için gerekli bilgileri ortaya çıkaracak nitelikte olduğu varsayılmıştır.

3. Veri toplanan öğrencilerin sorulara doğru ve samimi yanıtlar verdiği ve bu cevapların geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kelime Kavramı

Alanyazında kelime kavramına ilişkin çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Her araştırmacı kelimeyi farklı tanımlamıştır. Korkmaz'a göre (2010, s. 144), kelime: "Bir ya da birden fazla ses gruplarından oluşan, aynı dilde konuşan kişiler arasında yalnız başına kullanıldığında somut veya soyut bir kavrama tekabül eden ya da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kurulmasına yarayan dil birimidir.". TDK'ye göre (2005) kelime, sözlük anlamı olarak bir anlamı ifade eden ses bütünlüğü, söz veya sözcük olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında, kelime kavramı, anlam ya da dil bilimsel olarak işlevi bulunan ses veya sesler bütünlüğü olarak da tanımlanabilmektedir (Karadağ, 2005, s. 299). Başka bir tanımda Özkırımlı (1994, s. 184) kelimelerin duygu ve düşüncelerimizi ifade etmede önemli bir yeri olduğunu söyler. Kaplan (2006, s. 136) kelime ve sesin bireylere her zaman kuvvetli bir şekilde etki eden bir araç olduğunu belirtir. Ergin (1989, s. 91) ise kelimeyi anlamı veya gramer görevi olan tek başına kullanılabilen ses veya sesler grubu şeklinde tanımlar. Ağca (2001, s. 77) da kelimenin "yalnız başına anlamı olma" özelliğini vurgular ve kelimeyi "tek başına anlam taşıyan ve cümle oluşturmada görevi olan ses veya sesler grubudur" şeklinde tanımlar. Banguoğlu'na göre (1998, s. 144) ise "kelimeler bir veya daha fazla heceden oluşan, her dile göre farklı anlam birlikleridir." . Martinet'in (Akt. Kurudayıoğlu, 2005, s. 4) kelime tanım şekli ise şudur: "Kelime, birbirinden kopamayan anlam birimleri tarafından oluşturulan özerk bir dizim şekliyle beraber, edatlar gibi bir bağlam içinde olduğunda anlam kazanan işlevi olan birimlerdir ". Humboldt (Akt. Akarsu, 1984, s. 31) ise "Sözcük dilin oluşumunu sağlayamaz ama dilin en çok anlam içeren birimidir, yani dünya içinde insan ne ise, sözcük de odur." diyerek kelimenin anlam açısından gücü üzerinde durmuş ve kelimenin dil için önemli olduğunun altını çizmiştir. Ergin'e göre (1993, s. 91) kelimeler ses ve anlam olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Dilin anlamlı en küçük birimi olarak tanımlanan kelimeler, seslerden oluşmaktadır. Canlı ya da cansız tüm varlıklar, hareketler, fikirler ve kavramlar ses ve anlam boyutlarından oluşan şekiller ile belirtilmektedir. Kelime gruplarını veya cümleleri oluşturan ana unsur kelimelerdir. Bu nedenle, dilin anlam taşıyan en küçük birimleri olarak tanımlanabilmekle birlikte bu tanım tüm sözcükler için geçerli değildir. Kelimelerin büyük bölümü kendi başlarına anlam ifade etmesine karşın bazı kelimeler diğer kelimelerden bağımsız olarak herhangi bir anlam taşımamaktadır.

Kelime olgusu bir dilin en önemli ögesidir. Anlamsal ve biçimsel boyutları bulunan kelime kavramına ilişkin olarak özellikle bu boyutlara dikkat çeken tanımlamalar yapıldığı da görülmektedir. Kantemir (1991, s. 178), kelimeyi anlamı bulunan ses veya ses topluluğu olarak tanımlamaktadır. Kelime ile kavram arasında yakın bir ilişki olduğu bilinmektedir. Herhangi bir kelime, o kelime ile ilişkilendirilmiş olan kavramı hatırlatmaktadır. Bu hatırlama etkinliğinin gerçekleşmesi için ise kavramın bireyin zihninde daha önce betimlenmiş olması gereklidir (Alperen, 2001, s. 39). Bu şekilde, bireyin zihnindeki kavramlar kelimeler aracılığıyla ifade edilmiş olacaktır.

Bu tanımlamalardan hareketle kelime olgusunu tüm dünya dillerinin en temel birimi olarak ele almak mümkündür. Kelimeler; dinleme, okuma, yazma ve konuşmanın en temel unsurlarıdır. Kelime bilimi de, Aksan'a göre (2009, s. 31), en geniş anlamıyla sözcüklerin kendi anlamlarının yanı sıra toplum içindeki anlamları da göz önünde bulundurularak değerlendirilmesidir. Göğüş (1978, s. 360), Russel'in kelime bilgisini üç boyutta açıkladığını belirtmektedir. Bunlar:

1. Derinlik (kelimelerin farklı anlamlarını bilmek ve anlamak)
2. Genişlik (farklı konularda kelimeler bilmek)
3. Ağırlık (bir konu hakkında fazla kelime bilmek)

Kelime bilimi alanının konularını "kelime ve kelime hazinesi" olguları oluşturmaktadır.

2.2. Kelime Hazinesi

Kelime hazinesini belirtmek için alanyazında çeşitli söz gruplarının kullanıldığı görülmektedir. Bunlar arasında "söz varlığı, kelime dağarcığı, sözcük serveti veya zihinsel sözlük" gibi ifadeler bulunmakta ve bu söz gruplarının hepsi birbirinin eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır. Türkçe Sözlük'e göre (2005), kelime hazinesi, "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, söz varlığı" şeklinde tarif edilmektedir. Korkmaz (2010), ise kelime hazinesini "Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır." ifadesiyle tanımlamaktadır. Kelime hazinesi, bir dilde bulunan tüm kelimeler göz önünde bulundurulduğunda bir birey veya topluluğun söz dağarcığını oluşturan kelimelerin tamamıdır (TDK, 2005). Kelime hazinesi kavramı, harf ve heceler arasındaki ilişkiye benzer bir analogi ile açıklanabilmektedir. Harfler bir araya gelerek heceleri oluşturmakta; hecelerin birleşiminden ise sözcük ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, kelime hazinesi de kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Çifçi'ye göre (1991, s. 7), kelime hazinesi bireyin

doğmasıyla birlikte gelişim sürecinde öncelikle iki ve üç boyutlu somut varlıkları isimlendiren kelimeler ile oluşmaya başlamaktadır. Zaman içerisinde soyut kavramlar adlandırılmakta ve bu kavramları betimlemek için kullanılan sıfat ve fiillerle birlikte gelişim süreci devam etmektedir.

Bilindiği gibi “kelime hazinesi” kavramı yerine “zihinsel sözlük” de kullanılmaktadır. Bentolila ve Gombert’e göre (Akt. Güneş, 2013, s. 5) çocuklar okuma-yazma öğrenirken kendilerine özgü bir zihinsel sözlük oluşturmaya başlarlar. Zihinsel sözlük her bireyin öğrendiği, zihnine yerleştirdiği ve kullandığı bütün kelimelere denmektedir. Her öğrenilen kelimenin görsel ve anlam özellikleri zihinsel sözlüğe kaydedilir. Böylece yazılı kelimeleri tanımayla birlikte zihinsel sözlük de yavaş yavaş gelişmeye başlar. Zihinsel sözlüğe kaydedilen kelime sayısı arttıkça, sözlük zenginleşmekte ve kelime tanıma kolaylaşmaktadır. Dinleme ve okumayla öğrenilen bütün kelimeler zihinsel sözlüğe kaydedilir, konuşma ve yazma sırasında da kaydedilen kelimeler ve bilgiler kullanılır. Zihinsel sözlüğün kapasitesi bireyin eğitim düzeyine ve dil becerilerine göre değişir. Eğitim düzeyi yüksek bireylerin zihinsel sözlüklerinde 25.000-35.000 kelime olduğu belirtilmektedir.

Kelimeler, dilin temel unsurları olarak nesnelerin veya bir grup nesnenin somut ya da soyut olarak anlamlarını barındırmaktadır (Karatay, 2007). Bireyler de bu anlamları taşıyan kelimeler vasıtasıyla kendilerini ifade ederler ve bu kelimelerden oluşan kelime hazinelerinden faydalanırlar. Bundan hareketle kelime hazinesi olgusunun hem sözlü hem de yazılı iletişim için temel teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Bu durumda öğrencilerin de karşılaştıkları metinleri okurken veya dinlerken doğru bir şekilde anlayabilmesi için geniş bir kelime hazinesine sahip olmaları gerekir. Sever’e göre (2000, s. 13), öğrencilerin dinlediklerini ya da okuduklarını tam ve doğru bir şekilde kavraması; anladıklarını, düşündüklerini sözlü veya yazılı bir şekilde ifade etmesi kelime hazinesinin zenginliğiyle doğrudan ilgilidir. Bir öğrencinin karşılaştığı metinde anlamını bilmediği kelime sayısı arttığında bu metinden anlamlı çıkarımlar yapması da aynı ölçüde zorlaşacaktır. Bu durum, özellikle yazılı metinlerde daha da belirgin hale gelmektedir. Anlamı bilinmeyen sözcükler metin içinde anahtar kelime görevi gördüğünde ise okuyucu metni ya hiç anlamamakta ya da zihninde çok sınırlı bir anlam oluşturabilmektedir (Karatay, 2007). Öğrencilerin kelime hazinesi oluşturma süreci duyulan kelimelerin tanınması, kavranması, kodlarla ifade edilmesi, hafızaya depolanması ve anımsanarak kısa süreli hafızada işlenip uzun süreli hafızaya aktarılması süreciyle gerçekleşmektedir (İnal, 2007, s. 57). Dil becerileri olan konuşma, dinleme, okuma ve yazmanın öğrencilere kazandırılması için öğrencilerin

öncelikle sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmaları gerekmektedir. Buna bağlı olarak, kelime hazinesi geniş olan bireylerin temel dil becerilerinin daha iyi olduğu ve bu kişilerin dili daha doğru ve etkili kullandıkları söylenebilmektedir (Karatay, 2007, s. 147). Çünkü dil, bireylerin etkileşimde bulunarak iletişim kurmasındaki en önemli unsurdur. Bireyler, iletişim kurarken genellikle dili kelimeler aracılığıyla kullanmaktadır. Bu nedenle bir bireyin kelime hazinesinin zenginliği ile etkili iletişim kurması arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu iddia etmek mümkündür.

Ayrıca bir çocuğun kelime hazinesinin genişliği ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bilinmektedir (Yavuzer, 2001). Kelime bilgisiyle yöneticilik mesleği arasındaki ilişkinin tespit edilebilmesi amacıyla Stevens Teknoloji Enstitüsü işletme bölümünde yöneticilik alanında öğrenim gören 100 öğrenciyle bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu uzun süreli araştırmada katılımcılara bir kelime testi uygulanmıştır. Uygulamadan beş yıl sonra yapılan kontrolde, kelime testinden daha yüksek puan alan öğrencilerin tamamının yönetici pozisyonlarında görev yaptığı görülmüştür (Özdoğru, 1958, s. 69). Bu araştırma göstermektedir ki kelime hazinesinin zenginliği beraberinde farklı alanlarda başarı getirmektedir.

Araştırmalara göre kişinin kelime hazinesi iki katmandan oluşmaktadır. İlk katman edilgin (pasif) olan katmandır. Bu katmanı oluşturan kelimelere işitme ve okuma kelimeleri denmektedir. Bu kelimeler kişinin sözün gelişinden, bağlamından anlamlandırabildiği, tanıyabildiği kelimelerdir. İkinci katman ise etkin (aktif) olan katmandır. Bu katmanı oluşturan kelimelere ise yazma ve konuşma kelimeleri denmektedir. Anlamı bilinen, yerli yerinde kullanılan kelimeler etkin kelimelerdir. Kişinin edilgin kelime hazinesi her zaman etkin kelime hazinesinden daha zengindir (Sezer ve diğerleri, 1991, s. 214). Başka bir ifadeyle aktif kelime hazinesi, bireyin konuşurken ve yazarken kullandığı sözcüklerin anlamını bilmesi halinde kullanılmaktadır. Öte yandan, pasif kelime hazinesi ise bireylerin okuduğunda veya duyduğunda anlamını çıkarımda bulunarak tahmin edebildiği ancak kendi ifadelerinde kullanmadığı veya kullanmaktan çekindiği kelime topluluğunu ifade etmektedir (Çifçi, 1991; Karakuş, 2002; Tosunoğlu, 2000; Karatay, 2007). Ayrıca aktif kelime hazinesi bireylerin gündelik hayatlarında yaşadıkları deneyimleri anlatırken kullandıkları ilk kelimelerdir. Pasif kelime hazinesi ise bireylerin normal koşullarda hiç kullanmadığı veya kullanmaktan çekindikleri ancak herhangi bir bağlamda karşılaştıklarında anlamakta zorluk çekmedikleri kelimelerden oluşmaktadır. Genel olarak yetişkin bireylerde olduğu gibi çocuklarda da pasif kelime hazinesi aktif kelime hazinesine göre daha kapsamlıdır. Birey, daha önce deneyime dayalı olarak gördüğü veya duyduğu ya da anlamını

sözlükten öğrendiği bir kelimeyi anlık iletişim veya yazım etkinliği sırasında doğrudan hatırlayamayabilir. Kelimelerin doğru kullanımı deneyime ve maruz kalmaya dayalıdır. Bu nedenle, çocukların aktif olarak kullandıkları kelimelerin sayısı genellikle azdır (Alperen, 2001, s. 41). Buna örnek olarak şu araştırma gösterilebilir: ABD’de yapılan bir araştırmayla 10 yaşındaki çocukların aktif kelime hazinesi 5.500, pasif kelime hazinesi 34.300 olarak; 14 yaşındaki çocukların ise aktif kelime hazinesi 8.500, pasif kelime hazinesi ise 62.500 olarak tespit edilmiştir (Göğüş, 1978, s. 24). Ülkemizde ise kelime hazinesinin tespiti konusunda yapılmış yüksek lisans tezlerinde şöyle bir sonuca rastlanmıştır: Ülkenin farklı bölgelerindeki ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesi 1200-1300 aralığında tespit edilmiştir (Duru, 2007; Çabaz, 2007). Ülkemiz ile ABD arasında %sınıf öğrenci düzeyinde aktif kelime hazinesinde yaklaşık olarak 4000 kelime farkı bulunmaktadır. Bu durum ülkemizde üzerinde düşünülmesi gereken bir konu olmuş ve 2016 yılında düzenlenen “Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı”nda öğrencilerin aktif ve pasif kelime hazinesini geliştirmek için ders içi ve ders dışı yapılabilecek etkinlikler belirlenmiştir. Bu etkinlikler şunlardır:

1. Sanatsal açıdan sınırlandırılmamış okuma metinleri kullanılabilir.
2. Kelime oyunları (kelime kumbarası, kelime çarkı, kelime hazinesi haritası...) oynanabilir.
3. Sosyal etkinlik derslerinde amacına uygun kelime hazinesini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılabilir.
4. Bir metnin farklı türlerle yazımına yönelik etkinlikler hazırlanabilir.
5. Üslup alıştırmaları yapılabilir.
6. Hatalı metinlerin düzeltmelerine yönelik etkinlikler yapılabilir.
7. Kurmaca metin (kurgu) alıştırmaları yapılabilir.
8. Öğrencilerin kendi sözlüğünü oluşturması sağlanabilir.
9. Belli ölçütlere göre yazma etkinlikleri düzenlenebilir.
10. “Sonunu sen yaz!” gibi yaratıcılığı ön plana çıkaran çalışmalar yapılabilir.
11. Sene başında ders kitaplarıyla beraber bir proje çerçevesinde kültür yayınları, günlük defterleri, TDK’nin hazırladığı sözlük ve imla kılavuzu vb. öğrencilere hediye olarak verilebilir.
12. Öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime hazinesini geliştirmeye yönelik hazırlanan kelime öğretimi etkinlikleri zenginleştirilebilir.
13. Söz varlığını geliştirmeye yönelik milli yarışmalar, şenlikler (dede-torun, ebeveyn - çocuk masal anlatma vb.) düzenlenebilir.

Tüm bu etkinlikler kelime hazinesini geliştirme adına eğitimciler için yol göstericidir. Hem örnek olarak bu etkinlikler kullanılabilir hem de bu etkinliklerden yola çıkılarak farklı etkinlikler türetilir. Böylece MEB'in değişen öğretim programıyla öne çıkardığı yapılandırıcı yaklaşım anlayışına da hizmet edilmiş olunacaktır. Bu etkinlikler vasıtasıyla öğrenci daha aktif hale gelecek, öğretmen etkinliklerin gerçekleşmesinde rehber görevi üstlenecektir.

Kelime hazinesinin bu denli önemli oluşu onun üzerinde birçok çalışma yapılmasını gerekli kılmıştır. Araştırmacılar, kelime hazinesinin nasıl zenginleştirileceğine dair farklı yöntemler ve teknikler tespit etmiş, kelime öğretimine dair esaslar belirlemişlerdir. Karadağ'ın (2013, s. 55) da bu konuda belirlediği esaslar şöyle özetlenebilir:

- Kelime öğretimi sırasında kullanım sıklığı en yüksek kelimeler üzerine durulmalıdır.
- Kelime öğretiminde öğrencilerin yaşlarına göre kelime hazineleri tespit edilmelidir.
- Kelime öğretimi sırasında öğretilmesi amaçlanan kelimeler ile öğrencilerin kelime hazinelerinde var olan kelimeler arasında anlamlı bir bağ kurulmalıdır.
- Kelime öğretimi, öğrencilerin kelime hazinelerini hem derinlik hem ağırlık hem de genişlik boyutlarında geliştirmelidir.
- Öğrencilere öğretilen yeni kelimelerin sağlam bir şekilde yerleşmesi için temel dil becerilerinde kullanılması teşvik edilmelidir.
- Kelimelerin telaffuza ve yazmaya yönelik özellikleri de dikkate alınmalıdır.
- Kelimeler öğretilirken belirli bir bağlam içinde öğretilmelidir.
- Kelimelerin etimolojik özelliklerinden faydalanılmalıdır.

Kelime hazinesini geliştirirken bu esaslara dikkat etmek kelime öğretimini kolaylaştıracak ve kelimenin kalıcı olarak öğrenilmesini sağlayacaktır.

2.3. Kelime Öğretimi

Kelime öğretimi, dünden bugüne geleneksel, davranışçı, bilişsel, iletişimsel ve yapılandırıcı olmak üzere farklı dil öğretim yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmiştir. Güneş'e göre (2013, s. 9), geleneksel yaklaşımda kelimeler amaç olarak ele alınmış, öğrenciden öğretilen kelimelerin ezberlenmesi istenmiştir. Fakat zaman içinde bu yaklaşımla etkili bir sonuç alınmadığı görülmüştür. Geleneksel kelime öğretimi çalışmalarında istenilen sonucun alınmamasının sebeplerinden biri derste ilk kez işittiği kelimeyi öğrenciden bilmesini beklemek olmuştur. Davranışçı yaklaşımda ise kelimeler, metnin anlaşılması ve öğrencide davranış değişikliği yaratması için öğretilmiştir. İletişimsel yaklaşımda da kelime

öğretiminde amaç iletişim kurmak ve günlük dilde kullanılmasını sağlamak olmuştur. Son yıllarda ise dil öğretiminde yapılandırıcı yaklaşım temel alınmakta ve uygulanmaktadır. Bu yaklaşımda kelime öğretiminin amacı öğrencinin kelimeleri aktif olarak öğrenmesi, günlük yaşamında kullanması, kelime bilgi ve becerilerini geliştirerek yaşamına yön vermesidir. Tüm bu farklı yaklaşımlar göstermiştir ki; kelimeyle ilgili yeterli tekrar ve pekiştirme çalışmaları yapılmadan, kelimenin öğretimi için farklı yöntem ve teknikler kullanılmadan öğretilen kelimenin ne aktif ne de pasif kelime hazinesine kazandırılması söz konusu olmayacaktır. Dolayısıyla kelime öğretimi yapılırken şu sorular göz önünde bulundurularak kelime öğretiminin dersin amacına yönelik olup olmadığına karar verilmelidir (McCullough, 1965):

- Hangi kelimeler öğretilmelidir?
- Bir kitapta, bir derste veya bir metinde kaç kelime öğretilmesi hedeflenmektedir?
- Kullanılan metinlerde yeni kelimelerin oranı ne olmalıdır?
- Kelime öğretimi için ne kadar zaman ayrılmalıdır?
- Kullanılan kelimelerin tekrar sıklığı ne olacaktır?
- Hangi kelimelere öncelik verilmelidir?
- Görsel materyalden nasıl yararlanılmalıdır?
- Hangi tür kelimeler için daha fazla etkinlik uygulanmalıdır?
- Kelimeler öğretilirken fazladan ne kadar kelime daha verilmelidir?

Kelime öğretimi temelde üç metot izlenerek gerçekleştirilmektedir. Bu metotlar; kelimenin anlamlarının öğrencilere doğrudan açıklanması, kelimelerin anlamlarını öğrenciye iletmek amacıyla görsel unsurlardan faydalanılması veya kelimelerin taklit yöntemiyle öğretilmesidir (Atay, 2007). İşin esasında, kelimenin kalıcı olarak öğretilmesi için bu üç metodun da bir arada kullanılması gerekmektedir. Ayrıca kelime öğretiminde stratejiler de metotlar kadar önemlidir. Üstelik kelime öğrenme stratejilerinin öğrencilere kazandırılması kelime öğretiminin en önemli unsurlarından biridir. Bu stratejilerinin öğrencilere kazandırılması, öğrencilerin hem gündelik yaşamda hem de okulda karşılaşılabilecekleri kelimelerle baş edebilmeleri konusunda faydalı olacaktır. Bu stratejilerin şu şekilde sınıflandırılması mümkündür (Karadağ, 2013, s. 83):

1. Anlamı bilinmeyen bir sözcükle karşılaşılan durumlar:
 - Bağlamdan faydalanarak anlamı çözmeye,
 - Kelimenin başka bir bağlam veya metin içinde aranması,
 - Morfolojiye yönelik anlam çıkarma,
 - Tahmin,

- Sözlükten faydalanma.
- 2. Kelimelerin anlamlarını net bir şekilde öğrenerek kelime hazinesini geliştirme stratejileri:
 - Bağlam yaratma,
 - Metinler arası yapılan okumalar,
 - Kelime defteri kullanımı,
 - Kavram haritalarından faydalanma.
- 3. Yeni kelimelerin öğreniminde kullanılan stratejiler:
 - Dil farkındalığı oluşturma,
 - Etkileşime açık olma,
 - Okuma ve dinleme alışkanlıkları kazanma.

Tüm bu stratejiler göz önünde bulundurulduğunda, kelime öğretme stratejilerinin temel hedefinin öğrencilerin bu stratejileri kendi kendilerine kullanabilme becerilerini geliştirmek olduğunu söylemek mümkündür.

Kelime öğretimi çocukluğun erken yaşlarında başlayan ve gençlik çağında da hızı azalarak devam eden bir süreçtir. Öğrenilen her kelime çocuğun kelime hazinesini zenginleştirir. Kelime öğretimi insanın yetişkinlik döneminde de devam eder ama çocukluk ve gençlik dönemi gibi hızlı olmaz. İnsan edindiği kelime ile kavramların büyük çoğunluğunu daha ziyade çocukluk ve gençlik yaşlarında kazanır. Çocukta kelime öğreniminin gelişimi farklı aşamaları izlemektedir. Dale'e göre (1965, s. 895-901) kelime öğrenimi dört aşamada gerçekleşmektedir:

1. Çocuk kelimeyi hiç tanımamaktadır.
2. Çocuk kelimeyi duymuştur fakat anlamı hakkında hiçbir bilgisi yoktur.
3. Çocuk kelimeyi metin içerisinde tanır, anlamı hakkında açıklama yapar.
4. Çocuk kelimeyi tanır ve anlamını da doğru olarak bilir.

Bu durumda eğitimcilerin çocuğun kelime bilgisinin hangi seviyede olduğunu iyi tespit etmesi gerekir. Bu tespitten sonra kelime öğretimine başlanmalıdır. Çünkü kelime hem ses hem de anlam açısından bilinmelidir ki kullanımı mümkün olsun. Ancak bu durumda işlevsellik kazanacaktır.

Kelime öğretiminin sağlıklı gerçekleştirilmesi için öğrencilerin yaşlarına göre kelime hazineleri bilinmelidir. Ayrıca kelime öğretiminin öğrencilere hangi düzeyde yapılacağı, öğretilecek kelimenin sayısı da somut bir şekilde belirlenmelidir. Bu kapsamda "kelime öğretimi" ve "kelime bilgisi" gibi kelime öğretimi esnasında önemli olan kavramların

sınırlarını tespit etmek gerekir. Karadağ (2013), kelime öğretimindeki sınırların çizilmesinde şu soruların cevaplarının önemli bir yeri olduğunu belirtmiştir:

1. Öğrencilerin okul öncesi dönemde kelime öğrenme aşamaları ve bu dönemde sahip oldukları kelime hazinelerinin özellikleri nelerdir?

2. Öğrencilere eğitim boyunca hangi kelimelerin öğretilmesi gereklidir?

3. Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için edinmeleri gereken beceriler ve alışkanlıklar nelerdir?”. Kelime öğretimi bu soruların cevaplarından hareketle gerçekleştirilirse etkili olacaktır. Ayrıca Cemiloğlu da (2001, s. 158), hangi kelimenin öğretilmesinin gerektiğine karar verirken şu iki sorunun önemli olduğunu vurgulamıştır:

1. Öğrenciye öğretmek istediğimiz kelime, onun hayatı boyunca kullanabileceği, ona ilk anda lazım olan bir kelime mi ya da sadece metnin iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için gerekli duyulan ama günümüzdeki Türkçede kullanılmayan bir kelime mi?

2. Aynı kelime, bu öğrencinin konudaki gereksinimlerine ve dil, düşünce gelişimine göre mi?

Kelime öğretiminde önemli olan kelimeyi öğretmekten ziyade öğretilen kelimenin kalıcı olmasını sağlamaktır. Öğretilen kelimenin bir süre sonra unutulması, aktif veya pasif kelime hazinesine yerleşmemesi öğretim ve öğrenim süreci için zaman kaybından başka bir şey olmayacaktır. Dolayısıyla üzerinde durulması gereken en önemli husus kelimelerin kalıcı ve etkin öğrenilmesine dair etkinliklerin yapılması olmalıdır. Bu konuda Karatay (2007), bu etkinliklerden kolay ve yaygın olarak yaptırılacakları şöyle belirlemiştir:

- Her öğrenciye öğrendiği kelimeleri yazacağı bir sözlük tutturmak.
- Öğrencilere sözlük aldırarak ve bu sözlüklerin kullanımını özendirerek.
- Öğrenciye, kullanım sıklığı yüksek kelimeleri öncelikle öğretmek.
- Öğretilecek kelimeleri önce jest ve mimiklerle anlatmaya çalışarak, kelime somut bir varlığı karşılıyorsa kendisini veya resmini gösterme yoluna gitmek.

- Eyleme dayalı bir kelime öğretiliyorsa bu eylemi uygulamak ve açıklamasını yapmak.

- Kelimeleri, ilköğretimin birinci kademesinde zıt anlamlarıyla, ikinci kademedeki itibaren eş anlamlarıyla da açıklamak.

- Öğretilen kelimelerin tekrarını sağlamak, ders kitabının ilerleyen ünitelerinde daha önce öğretilen kelimeleri farklı anlamlarda da kullanmak.

- Aktif olarak kullanılmayan kelimelerin unutulmasını önlemek amacıyla düzeye uygun kitaplar okunmasını sağlamak.

- Ders kitaplarına yeni öğretilen kelimeleri içeren kare bulmacalar, şans oyunlarına benzer kelime veya deyim kullanımını öğreten çeşitli oyunlar yerleştirmek.

- Öğretilen kelimelerin telâffuzunun ve imlâsının doğru olup olmadığını dikkatle değerlendirmek, bunların doğru olması yönünde her türlü çalışma yapmak.

Böylece bu etkinlikler vasıtasıyla kelimenin öğretimi çok daha etkin ve kalıcı olacaktır.

2.3.1. Kelime Öğretiminin Yeri ve Önemi

Kelime öğretimi, çocukların doğumundan itibaren ilk aylarda dil öğretiminin bir parçası olarak gerçekleşmektedir. Bir diğer ifadeyle, çocuğun iletişim kurabilmesi amacıyla gerçekleştirilen dil öğretimi temelde kelime öğretimine dayanmaktadır çünkü iletişimin temelini aslında kelimeler oluşturmaktadır. Çocukların yaşamlarının ilk yıllarında yeni bir kelime öğretimi gerçekleştirilirken herhangi bir kimliğe sahip olmadıkları ve tarihsel veya kültürel bilinçleri bulunmadığı varsayılmaktadır (Okur, 2007). Okul öncesi dönemdeki kelime öğretimi aile tarafından gerçekleştirilmektedir. Okul döneminde ise bu öğretim genellikle okuma ile gelişmektedir.

Çocuğun kelime hazinesi, asıl okulda zenginleşmektedir. Özellikle Türkçe dersinde kullanılan çeşitli temel dil becerilerine yönelik etkinlikler ile bu zenginleşme belirli bir sistem içerisinde daha hızlı gelişmektedir. Başka bir ifadeyle, bir öğrencinin kelime hazinesinin zenginleşmesini sistematik bir şekilde Türkçe dersleri sağlamaktadır. Çünkü temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın bireye kazandırılması ile kelime hazinesi arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları metinleri anlamaları, kelimelerin işaret ettiği anlamları bilmelerine bağlıdır. Ayrıca, kelime hazinesi geniş olan bireyler konuşma ve yazma becerilerinden daha iyi faydalanabilmektedir. Ek olarak, kelime bilgisi yalnızca Türkçe dersi ile sınırlı kalmayacak şekilde diğer derslerdeki başarıya da doğrudan etki etmektedir.

Bireylerin kelime hazinesini oluşturan sözcükler genellikle tesadüfi olarak öğrenilmektedir. Buna karşılık, kelime öğretimi bu tesadüfi süreçlerle kendi başına bırakılamayacak kadar ciddi ve hayati sonuçlar doğurabilecek bir süreçtir (Özaslan, 2006). Kelime öğretimi, bireylere ana dillerini öğretmenin en önemli yollarından biridir. Çünkü temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşmanın bireye kazandırılması kelime öğretimi ile mümkündür. Düşünce bir dil ürünü olduğundan dolayı dili öğrenmek düşünceyi öğrenmekle aynı olarak kabul edilmektedir. Aygün'e göre (1999, s. 7), iletişim çalışmalarının gerçekleşmesi kelime öğrenimi ile doğrudan bağlantılıdır. Öğretim hayatının

daha keyifli geçmesi ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarında da kelime öğretme çalışmalarının payı son derece büyüktür.

2.4. Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörler

Kelime öğrenimi insanın hayatı boyunca devam eden ilk etapta ailede başlayan daha sonra okulda gelişen bir süreci kapsar. Bu süreç farklı koşulların ve faktörlerin sonucunda şekillenir. Binbaşıoğlu'na (1990) göre koşullar iki başlık altında toplanabilir:

1. Çocuğun kendi içinden gelen koşullar: Dinlediğini zihinde tutmak ve dikkat etmek için yetenek ve yeterli zekâyâ sahip olmak, işitme ve konuşma becerilerinde sağlıklı olmak, duygusal yönden uygun bir dengede olmak.

2. Çocuğun dışında olan koşullar: Aile içinde sevgi ve kabul görmek, güvenli bir ortamda yaşamak, sağlıklı aile ilişkileri içinde bulunmak, uygun ve tutarlı bir disiplin anlayışı içinde bulunmak, çocuğu yüreklendirmek, aile içinde ve her yerde iyi ve düzgün konuşmalarla karşılaşmak.

Bu süreç esnasında koşulların yanı sıra farklı faktörler de kelime öğrenimini etkiler. Kantemir (1991) ve Karacan'a göre (2006) bu faktörler sosyal ve ekonomik yaşam düzeyi, anne ve baba gibi modellerin bulunması, çevre, oyun ve oyuncaklar, genetik, fiziksel ve ruhsal durum, cinsiyet ve aile yapısıdır. Yıldırım (2008) ise yaptığı araştırmada dil gelişimini etkileyen faktörler olarak; yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısını, doğum sırasını, anne ve baba eğitim düzeyini, ailenin gelir durumunu belirlemiştir. Tural (1977) da, yaptığı araştırmada 4-6 yaş çocukların kelime bilgilerinde; yaşın, cinsiyetin ve ailenin eğitim düzeyinin etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar faktörler konusunda genel olarak uzlaşıldığını göstermektedir.

2.4.1. Sosyoekonomik ve Sosyokültürel Durum

Sosyoekonomik ve sosyokültürel durum kelime öğrenimini doğrudan etkilemekte dolayısıyla kelime hazinesinin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır. Çocukların kurmuş oldukları cümlelerin yapısı, sordukları soruların ve sorulara karşı verdikleri cevapların kalitesi, duygu ve düşüncelerini ifade ediş şekilleri onların kelime hazinesi bakımından ne durumda olduklarını göstermektedir. Karacan'a göre (2006) ailenin eğitim düzeyi düştükçe fiziksel uyaran, eğitim düzeyi yükseldikçe sözel uyaran artmaktadır. Sosyoekonomik açıdan farklı olan çocuklar toplam konuştukları sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu bakımından karşılaştırıldıklarında 7-36 aylık yaşlarda ciddi farklılıklar göstermiştir. Bu

çocukların kullandıkları sözcük sayısı ve ortalama cümle uzunluğu ile ebeveyn eğitimi, mesleği olması ve gelir düzeyi gibi sosyoekonomik değişkenler arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Dolayısıyla maddi açıdan varlıklı bir ailede büyüyen çocuğun kelime hazinesinin daha zengin olması kaçınılmaz olacaktır. Çünkü çocukların kelime hazineleri ailelerin sosyoekonomik durumlarına göre şekillenmektedir. Yavuzer'e göre (1993) düşük sosyoekonomik ailelerin çocukları zekâ, sağlık, isteklendirme ve dil gelişimleri açısından olumsuz etkilenirken yüksek sosyoekonomik düzeydeki ailelerin çocukları ise kelime hazinesi, soru sayısı, cümle uzunluğu bakımından daha üstündürler. Aradaki bu farkın bazen, yüksek zekâ düzeyinden kaynaklandığı söylene de, eşit zekâ seviyesindeki çocuklar içinde de yüksek sosyoekonomik ailelerden gelenlerin daha zengin bir hazineye sahip olduğu görülmüştür. Ebeveyni ile zaman geçiren çocuklar daha düzgün konuşur, daha çok kelime öğrenir. Özellikle anne ve babanın eğitim seviyeleri ve sosyoekonomik durumları arttıkça aileler konuşmaya daha çok önem verdikleri için çocuklarına daha iyi bir model olurlar ve böylece onların daha çabuk ve düzgün konuşmalarını sağlarlar. Walker ve arkadaşları (1994) da yaptıkları çalışma sonrasında sosyoekonomik ve sosyokültürel durumu düşük olan ailelerden gelen çocukların, ilkokul yılları boyunca dil ve okuma ile ilgili alanlarda başarısız olduklarını tespit etmişlerdir. Bu araştırma da göstermektedir ki sosyoekonomik ve sosyokültürel durum hem kelime hazinesine hem de akademik başarıya etki etmektedir.

2.4.2. Cinsiyet

Cinsiyetin kelime hazinesine nicelik olarak büyük etkisinin olmadığı bilinmekle beraber nitelik olarak etkisinin olduğu kabul edilmektedir. Cinsiyet konusunda birçok araştırması olan McCarthy'e göre (1972), okul öncesi dönemde çocukların dil gelişiminde cinsiyete göre bir fark yokken daha sonraki yıllarda çocukların cinsiyet farkındalığının gelişmesi ile beraber erkek çocuklar babalarını, kız çocukları da annelerini rol model olarak seçerler. Bu da dolayısıyla öğrenecekleri kelimenin farklılaşmasına sebep olur. Erkek çocuk daha ziyade babasının kelime hazinesinden, kız çocuk da annesinin kelime hazinesinden etkilenir. Böylece çocuğun kelime hazinesinin şekillenmesinde cinsiyet faktörü önem kazanır.

2.4.3. İlgi Alanları

İlgi alanlarının çocuğun kelime öğrenimi üzerinde etkisi vardır. Çünkü ilgi alanları arttıkça çocuk bu alanlarla ilgili kelime öğrenme ihtiyacı hisseder. Dolayısıyla farklı ilgi alanları kelime hazinesine farklı kelimelerin eklenmesini sağlar. Oyun, müzik ve spor

çocukların en çok ilgi duydukları alanlardandır. Oyunlar, çocuğun dil gelişimine yardımcı olur, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlar. Çocuk oyun arkadaşlarının konuşmalarını dinleyerek uygun cevaplar vermeyi, duygu ve düşüncelerini kelimelere dökerek ifade etmeyi öğrenir. Oyunlar aracılığıyla çocuklar birbirinden yeni kelimeler ve kavramlar duyar ve zamanla bunları doğru şekilde kullanmaya başlar. Kılık (2001), yaptığı çalışmada oyunun, çocuğun bedensel, duygusal, zekâ ve dil gelişimine olan etkilerini tespit etmiştir. Oyunun sadece kelime öğrenimine etkisi yoktur aynı zamanda çocuğun sosyalleşmesine, yardımlaşmasına, yaratıcılığının gelişmesine de katkısı büyüktür.

Çocuğun bir diğer ilgi alanı olan müzik de kelime öğreniminde etkilidir. Ezberlenen şarkılar ile yeni kelimeler öğrenilir, şarkılar belirli bir ritme ve melodiye sahip olduğu için çocuğun kelime öğrenimi zevk alarak gerçekleşir. Şarkının her tekrar edilişinde de kelime pekiştirilmiş olur. Böylece kelimenin kalıcı olarak öğrenilmesi sağlanır.

Spor da çocuk için kelime öğreniminde etkili bir alandır. Sporla özel olarak ilgilenen çocuklar ilgilendikleri spor türüne göre yeni kelimeler ve terimler öğrenirler. Bu da kelime hazinelerine etki eder.

2.4.4. Aile ve Kardeş Sayısı

Ailedeki özgür ortam çocukların dil gelişimini hızlandırıp daha çabuk konuşmasını sağlar. Ailenin teşvik etmesiyle çocuğun ifade gücü artar, kelime hazinesi gelişir. Ayrıca aile bireylerinin özellikleri de kelime öğrenimini etkiler. Özgür'e göre (1973) ebeveynlerin kelime hazineleri, konuşma tarzları, diksiyonları çocukların dil gelişimi açısından büyük önem taşır. Çünkü çocuklar önce aile bireylerinin konuştuğu gibi konuşmaya başlarlar. Daha sonra ise hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşmalarını geliştirirler. Dolayısıyla çocuğun dilini güzel ve doğru kullanması öncelikle anne ve babasına bağlıdır. Çünkü rol model olarak aldıkları kişiler ilk etapta onlardır. Demirel'e göre (2002) ailesinin yanında yaşamayan, yurtlarda ya da yatılı okullarda kalan çocukların, ailelerinin yanında kalan öğrencilere göre dilin kullanımını açısından sorunları olur. İyi bir aile ortamında büyüyen çocukların konuşma becerilerinin; cümle uzunluğu, soru sayısı, kelime hazinesi bakımından daha iyi durumda oldukları tespit edilmiştir. Yetiştirme yurtlarında büyüyen çocukların konuşmayı aile ortamında büyüyen yaşlılarına göre daha geç öğrendikleri bilinmektedir. Tüm bunlar çocuğun ailesiyle büyümesinin dil gelişimine dolayısıyla da kelime öğrenimine etkisini göstermektedir. Ayrıca ailede kullanılan kelimelerin içeriği de oldukça önem taşır. Çocuğun kelime hazinesine öncelikle ailesinden işittiği kelimeler eklenir. Dolayısıyla bu kelimelerin çeşitliliği de niteliği de aileye bağlıdır. Günlük dilde 500 kelime ile konuşan bir aile ile 2500 kelimeyle konuşan bir ailenin çocuklarının kelime

hazineleri de farklıdır. Çünkü çocuk dili ailede öğrenir. Bu durumda sağlıklı bir dil gelişimi için çocuğun ilk modelleri olan anne ve babaya büyük sorumluluk düşer. Tek çocuğun, kardeşi olan çocuklara nazaran konuşma deneyimleri daha azdır ve sadece ebeveynleri ile konuşmak durumundadır (Yıldırım, 2008: 30). Ailede tek olan çocuk daha güzel bir dille konuşur. Çünkü anne ve babanın tüm ilgisi çocuk üzerinde olur. Çocukla özel olarak ilgilenme, ona yeni kelimeler öğretme beraberinde zengin bir kelime hazinesi getirir.

2.4.5. Zekâ

Zekâ da kelime öğrenimini doğrudan etkileyen faktörler arasındadır. Daha önce zekânın gelişimine dair farklı anlayışlar olmasına rağmen Gardner (1993), insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceği iddiasında bulunan geleneksel anlayışı eleştirmiş, zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmüş ve ortaya “Çoklu Zekâ Kuramı”nı atmıştır. Bu kurama göre 8 çeşit zekâ türü vardır ve dolayısıyla eğitim ve öğretimde esas alınması gereken bu zekâ türleri olmalıdır. Çocuk hangi zekâ türüne sahipse eğitimi ona göre şekillenmelidir. Bu durumda kelimelerin öğretiminde de öğrencilerin bu özellikleri dikkate alınmalıdır. Bilkan (2006), sözel zekâyâ sahip olan öğrencilerin kelime oyunlarını sevdiklerini, görsel zekâyâ sahip olanların resimlerle ve görüntülerle öğrendiklerini, müziksel zekâyâ sahip olanların duyarak daha iyi kavradıklarını söylemektedir.

2.4.6. Zenginleştirilmiş Ortam

Kitabın, bilgisayarın, televizyonun, masal ve hikâye dinlemenin kelime öğrenimine büyük etkisi vardır. Güzel konuşmaların yapıldığı, farklı kelimelerin sık kullanıldığı, düzenli olarak kitaların okunup masalların ve hikâyelerin anlatıldığı bir ortamda büyüyen çocuk daha güzel konuşur ve daha zengin bir kelime hazinesine sahip olur. Fowles (Akt. Balaban, 2002, s.18) çocukların televizyondan; kelimeleri, eşyaların çalışması ile ilgili genel bilgileri, sözel olmayan ve kendi yaşamlarında olmayan gerçek dünya bilgilerini öğrendiklerini söylemektedir. Dolayısıyla televizyondan çocukların yaşına ve seviyesine uygun programlar seçilmeli, bunların izletilmesi sağlanmalıdır. Bu programlar da Türkçenin doğru kullanıldığı, yeni kelimeler ve kavramların öğretildiği programlar olmalıdır. Ayrıca Okur ve Göçen'e göre (2012, s. 97) televizyonu, güzel konuşma konusunda bir eğitim aracı gibi kullanmak için televizyon karakterlerinden faydalanmak en iyi yollardan biri olacaktır.

Zengin bir kütüphaneye sahip olan bir evde büyüme her çocuk üzerinde etki yaratır. Çocukta kitaba karşı bir ilgi uyanır ve zaman içinde kitap sevgisi kazanır. Nas'a göre (2002), kitap sevgisi kazanmış olan bir çocuk, ilerleyen zamanlarda iyi bir okur olur. Özellikle

resimli kitaplar, çocuğa resimle uyarılar vermekle birlikte onun dilsel gelişimini de sağlar. Bu durumda kitabın kelime öğrenimi üzerinde ne kadar etkili olduğu gerçeği göz önünde bulundurulursa kitapla büyüyen bir çocuğun kelime hazinesinin de ne kadar zengin olabileceği tahmin edilebilir. Ayrıca çocukların kelime öğrenimine masal ve hikâye dinlemek de etki eder. Üstelik Tos'a göre (2001) çocukların en fazla ilgi duydukları ve sevdikleri etkinliklerden biri de budur. Masal ve hikâyeler doğru şekilde anlatıldığı zaman çocuklar masalları zevkle dinler ve bu masalları anlatabilme yeteneği kazanırlar. Böylece hayal dünyası gelişen çocukların yaratıcılıkları da gelişir, konuşma becerileri artar ve kelime hazineleri zenginleşir.

2.5. Kelime Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Kelime öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerden söz etmek mümkündür. Fakat bu çeşitlilik bunların ne zaman, nasıl, hangi durumda kullanılması gerektiğine dair farklı soruları beraberinde getirir. Tarcan'a göre (2004, s. 6) iyi bir eğitim ve kalıcı bir öğrenme için sürekli aynı yöntem ve teknikleri kullanmak yerine konuya ve öğrenciye göre her an farklı yöntem ve teknik kullanılmalıdır. Çünkü yöntemin ve tekniğin başarısı öğrenciden öğrenciye değişebilir. Bu durumda bu yöntem ve tekniklerin temel prensiplerini, uygulama şekillerini, özelliklerini, olumlu ve olumsuz yönlerini bilmek gerekir.

Kelime öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanımı kelimenin daha kolay öğrenilmesini, zaman içinde unutulmamasını sağlamaktadır. Coyne, McCoach ve Kapp (2007) okuma güçlüğü çekme tehlikesiyle karşı karşıya olan çocukların kapsamlı bir öğretim sonucunda öğrendikleri kelime miktarı ve kelime öğrenim kalitesini değerlendirmek ve kapsamlı öğretimin verimliliğini ölçmek amacıyla iki aşamalı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Buna göre ilk aşamada, kelimeye maruz kalma biçiminde tesadüfi olma şartı aranmış, ikinci aşamada ise çocukların kelimelere tesadüfi şekilde maruz kalması yanında saklı bir yönerge gereğince çocuklara ayrıca kelimelerin basit tanımları da verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmada çocukların hedef kelimelerin anlamlarını etkili bir kelime öğretimi yöntemi kullanıldığında daha kapsamlı olarak öğrendiğini ve kelimelere tesadüfi şekilde maruz kalma yöntemi sonucunda neredeyse hiçbir kelimenin öğrenilemediğini göstermiştir. Bu araştırma, kelime öğretiminde yöntem ve tekniğin kullanılmasının önemini göstermesi bakımından değerlidir.

Kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler şu şekilde sıralanabilir:

2.5.1. Soru-Cevap

Soru-cevap, öğrencileri düşünmeye yönlendirmesi ve fikir oluşturarak bu fikirlerini paylaşma olanağı tanınması açısından kelime öğretimi sırasında sıklıkla başvurulan bazı araştırmacılara göre yöntemlerden bazılarına göre de tekniklerden biridir. Soru cevap aracılığıyla öğrencilerin mevcut kelime bilgisi hakkında fikir edinmek de mümkündür. Bu sayede öğrencilerin eksik kaldığı yönler tespit edilerek buna yönelik bir çalışma yapılabilmektedir. Ayrıca, soru cevap yöntemi sayesinde sınıf içerisinde sürekli bir iletişim ihtimali doğmakta ve bu sayede öğrencilerin dikkatlerinin dağılma ihtimali azalmaktadır (Sülükçü, 2011, s. 87). Bu nedenle bu yöntem eğitimcilerin de sıklıkla başvurduğu bir yöntem olmaktadır. Soru sorma yönteminin ilkelerini Guihua (2006) şu şekilde sıralamaktadır:

- Soruları herkesin katılacağı şekilde çeşitlendirip cevap vermeyi öğrencinin isteğine bırakmamak.
- Soruları tüm öğrencilerin anlayacağı şekilde basit ve sade şekilde sormak.
- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayan “Nasıl?”, “Ne ölçüde?”, “Hangi şartlar altında?”, “Niçin?” gibi sorular sormak
- Öğrencileri verilen cevaplara yorum yapmaları için teşvik etmek.
- “Bunu kim cevaplayabilir?”, “Bilen var mı?” gibi sorular sormamak.
- Öğrencilere cevabı düşünmeleri için vakit vermek, söz hakkı isteyenlerin artmasını beklemek.
- Açık ve anlaşılır olması için soruları basit ve sade bir dil kullanarak sormak.

Soru cevap kelime öğretiminde mutlaka kullanılması gereken bir yöntemdir. Çünkü hemen hemen tüm yöntem ve tekniklerin önemli bir parçası niteliğindedir. Büyükalan’ a göre (2009, s.170) soru cevap öğretmen ve öğrencilere; bilinen şeyleri kullanmak, bilgiyi genişletmek, yeni fikirler üretmek, fikirleri ve bilgileri gözden geçirmek imkânı sağlar. Bu yöntem ayrıca öğrencilerin düşünme yeteneklerini geliştirir, konuyu anlamalarını kolaylaştırır, onlarda merak uyandırır ve öğretmene tüm öğrettiklerini gözden geçirme fırsatı verir. Soru şekilleri ve verilen cevaplar öğrencinin derse katılımını olumlu yönde etkiler. Bu durumda yöntemi uygularken öğretmene büyük iş düşer. Öğretmen yöntemi hangi şekilde ve ne zaman uygulayacağını iyi bilmelidir. Wrak’ın (1984) yaptığı araştırmaya göre öğretmenler öğrencilerine herhangi bir konuyu öğretirken bir günde ortalama 400 soru sormaktadırlar. Bu da öğretim zamanının önemli bir bölümünün soru cevaba ayrıldığını gösterir.

Kelime öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda soru sorma ve sorulan soruya cevap verme davranışlarının öğrencilerin kelime öğrenmelerinde olumlu etki yarattığı bilinmektedir. Birçok çalışmada soru sorma ve dil etkileşiminin öğrencilerin kelime bilgisini artırdığı ve dolayısıyla kelime hazinesini genişlettiği düşüncesi ortak bir görüş olarak kabul edilmektedir. Ard ve Beverly'in (2004) yaptıkları çalışmada öğrencilere anlamını bilmedikleri kelimeler verilmiş ve bunun için özel tasarlanmış hikâye kitapları kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğretmenler yeni kelimelerin anlamını açıklayan sorular sorup yorumlar yaptığında, öğrencilerin bu kelimeleri öğrenmelerinin kolaylaştığı ve hatırlama düzeylerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu araştırma göstermektedir ki kelime öğretiminde soru cevap yöntemini kullanmak kelimenin anlamını kısa sürede ve kalıcı olarak öğretmeyi sağlamaktadır.

2.5.2. Bağlam

Latince köktü, “contexere” olan bağlam, TDK'ye göre (2005, s. 180), bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünüdür. Aksan (2009, s. 200) ise bağlamı “Bir gösterge, öteki öğelerle birlikte ve onlarla bütünleşerek, onların da yardımıyla bir kavramı yansıtır ve göstergelerin bağlı bulunduğu öğelerin oluşturduğu bütün” şeklinde tanımlamaktadır. En basit ifadeyle bağlam, Özdemir (1991, s. 215), “kelimenin cümle içindeki yeri” olarak özetlemiştir. Ona göre kelimelerin anlamını gerçekte içinde bulunduğu öğeler belirlemektedir. Dolayısıyla kelime öğretiminde, öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirmede bağlam, anahtar bir kavramdır. Öztürk ve Otluoğlu (2001, s. 47) da öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek için öğretmenlerin “ bağlamdan faydalanma, sözlük kullanma ve yapısal analiz yapma” tekniklerini kullanmaları gerektiğini söylemişlerdir. Kelime öğretiminde bağlam tekniğinin kullanılması etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlar. Çünkü öğrenci kelimenin anlamını bağlamdan hareketle tahmin etmeye çalışırken düşünmek durumunda kalır, öğrencide merak uyanır ve sonunda yeni öğrendiği kelimeyi bir bütün olarak hatırlar.

Kelime öğretiminde bağlam kullanılarak kelimenin öğretilmesi, kelimelerin bağlamlar içinde algılanmasını, anlaşılmasını ve hatırlanmasını sağlayarak gerçekleştirilir. Bağlam temelli kelime öğretimi, öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları ve anlamını bilmedikleri kelimelerin metinden yola çıkarak anlamını tahmin etmeleriyle yapılır. Gür'e göre (2014, s. 245) bu tekniğin doğru bir şekilde uygulanabilmesi için, önceden belirlenmiş kelime listeleri ve bağlamların olması gerekir. Önce kelimeler listelenir sonra da bunların öğretimi için bir

bağlam planlanır. Bu bağlam görsellerle veya hikâyelerle ya da her ikisinin de kullanımı ile oluşturulabilir. Bundan sonra kelimeler bağlamlarıyla ilişkilendirilerek öğrenciye öğretilir.

Akyol ve Temur (2009, s. 206), bağlamdan yola çıkarak kelime öğrenmede “bağlamsal tahmin” kavramından söz etmişlerdir. Onlara göre bağlamsal tahminde, cümleden ve paragraftan yararlanılarak kelimenin anlamı bulunur. Bu durumda bağlamsal tahmini şöyle özetlemek mümkündür:

1. Anlamı bilinmeyen kelimenin geçtiği bölümü bulma.
2. Anlamı bilinmeyen kelimenin bağlamına bakıp bu bağlamı basitleştirme.
3. Anlamı bilinmeyen kelimenin daha geniş bağlamına bakma, cümleden paragrafa yoğunlaşma.
4. Anlamı bilinmeyen kelimenin bağlamdan hareketle anlamını tahmin etme.
5. Anlamı tahmin edilen kelimenin doğruluğunu kontrol etme (Nation and Coady, akt. Mart, 2012, s. 179).

Fakat bağlamdan hareketle tahminde bulunurken metin içinde yer alan doğru ipuçlarından yararlanmak gerekir. Buna da “bağlam ipuçları” denir. Bağlam ipuçları, öğrencilere, anlamını bilmedikleri kelimelerin cümleden veya paragraftan hareketle anlamını çıkarma fırsatı verir. Öztürk ve Ofluoğlu’na göre (2001, s. 47-48) dokuz tür bağlam ipucu vardır ve bunların bilinmesi, kelime öğretimi süreçlerinde öğretmenlere yardımcı olacaktır. Bu bağlam ipuçları şöyle özetlenebilir:

1. Betimsel İpuçları: Cümledeki betimlemelere bakılır.
2. Sözlü İpuçları: Bilinmeyen kelimedenden önce veya sonra gelen cümlelere bakılır.
3. Yaşantı İpuçları: Okuyucunun geçmişteki yaşantı ve gözlemlerinden yararlanır.
4. Karşılaştırma ve Çelişki İpuçları: İki kelime birbirleriyle karşılaştırılır veya zıt anlamlarına bakılır.
5. Eşanlımlı Sözcük İpuçları: Cümlede aynı anlama gelen iki sözcükten faydalanılarak bilinmeyen anlamı bulunur.
6. Özetleyici Sözcük İpuçları: Anlamı bilinmeyen kelime, bazen kendinden önceki cümlelerde dile getirilen fikirlerin özetidir. Buna dikkat edilir.
7. Tanım İpuçları: Cümlede bilinmeyen kelimenin doğru tanımı bulunur.
8. Kip İpuçları/Metnin Havası: Cümlelerin ya da paragrafın genel havası bilinmeyen kelimenin anlamını çağırıştırır. Bundan yola çıkılır.
9. Bilinen Deyim İpuçları: Bilinmeyen kelime, bilinen bir deyim veya yaşantı içinde kullanılır.

Flanigan da (Akt.: Yaman ve Akkaya, 2012, s. 2607) öğrencilerden hangi ipucunun kullanılır olduğu hangi ipucunun kullanılır olmadığı hakkında fikir yürütmelerini isteyerek bağlam ipuçlarını genel olarak dört başlıkta toplamıştır:

1. Tanımlama Yoluyla: Kelime geçtiği cümle içinde, doğrudan ve açık bir şekilde tanımlanmıştır.
2. Karşıtlık Yoluyla: Kelime rağmen, aksine, tersine, oysa gibi kelimelerle işaret verir.
3. Benzer Anlam Yoluyla: Cümle içindeki diğer kelimeler benzer anlamlarla kullanılır.
4. Sonuç Çıkarma Yoluyla: Kelime anlamları doğrudan verilmez fakat bağlamdan hareketle çıkarılır.

Kelime öğretim çalışmalarında bağlamdan hareketle kelime öğretimi oldukça etkilidir. Çünkü bağlam kullanımı kelime hazinesine de katkı sağlamaktadır. Nash ve Snowling (2006) araştırmalarında kelime hazinesine müdahalenin tanım yöntemi ile bağlam yöntemi olmak üzere iki farklı biçiminin etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda da çocukları iki gruba ayırıp bir gruba anlamları da açıklanarak yeni kelimeler öğretmişlerdir. Diğer grubu ise yazılı bağlamdan kelimenin anlamını çıkarmaları için yönlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda her iki grubun da öğretilen kelimeler konusunda geniş bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Fakat aradan üç ay geçtikten sonra, bağlam grubunun kelime hazinesi ve hedef kelimeleri içeren metinlerin kavranması konusunda çok daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla kelime öğretim sürecinde bağlamdan hareketle kelimenin öğretilmesi ile kelime anlamlarının doğrudan verilerek öğretilmesi çalışmaları karşılaştırıldığında, bağlam kullanımının çok daha olumlu sonuçlar doğurduğu görülmüştür.

2.5.3. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası, herhangi bir sorunu çözmeye yönelik yeni fikirler oluşturmak amacıyla kullanılan, olumlu veya olumsuz her türlü düşüncenin ortaya atıldığı ve en sonunda toplulukça kabul edilebilen bir fikir ortaya çıkacağını öngören bir tekniktir. Bu teknik, beynin her iki lobunu da harekete geçirerek kalıcı öğrenmeyi sağlar. Beyin fırtınasında ortaya atılan düşüncelerin niteliğinden ziyade niceliğine önem verilmektedir. Mümkün olduğunca sınıfta bulunan her öğrencinin fikirlerine başvurulmakta ve bunlara dair bir değerlendirme yapılmamaktadır. Değerlendirmeler en sonunda her öğrencinin fikrini

beyan etmesinin ardından bir yorum biçiminde gerçekleşmektedir. Bu tekniğin kullanılması ile öğrencilerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerileri gelişir.

Kelime öğretimi sırasında bu yöntem genellikle anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını öğrencilerin tahmin etmesini teşvik etmeye yönelik kullanılmaktadır. Öğretmen kelime veya kelime grubunu tahtaya yazar ve bunlarla ilgili olarak öğrencileri konuşturur. Süreç boyunca öğrenciler farklı kelimeler de söyler. Böylece öğrenci kelime etrafındaki kavramsal çağrışımlar yardımıyla kendi bildiği kelimeyi sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşır. Akyol'a göre (2008, s. 221) beyin fırtınası, ön bilgileri harekete geçirirken öğrencinin öğrendiği kelimeleri organize etmesine ve kelimeyle ilgili fikirlerini açıklamasına katkıda bulunur. Bu teknikle öğretmen öğrencilerin hem etkin katılımını sağlar hem de sahip oldukları ön bilgi düzeyini değerlendirme fırsatını elde eder. Sonuçta öğrenci hem öğretilmek istenen kelimeyi hem de onunla ilgili başka kelimeleri de öğrenmiş olur. Dolayısıyla da bu teknik ile kelime hazinesine birçok kelime katar.

2.5.4. Kavram Haritası

Kavramla deneyimler arasında bir bağ vardır. Kişi deneyimleri aracılığıyla yeni kavramlar öğrenir. Dolayısıyla öğrencilere farklı kavramları öğretmek için onların çeşitli deneyimler yaşamasını sağlamak gerekir. Aksan (2009, s.151), kavramı; dünyadaki nesnelere, biçimlere, olguların ve durumların dilde anlatımıdır, şeklinde tanımlar. Kavram öğretiminin amacı ise, öğrencinin tanım veya anlamları bilmesinden ziyade kavramlar arasındaki ilişkileri bilmesi ve bunları uygun şekilde kullanmasıdır. Kavramlar zihinde soyut yapılar olarak yer aldığı için kavram öğretimi yapılırken öğrencilerin soyut düşünme becerileri dikkate alınmalı, verilen bilgiler somutlaştırılmalıdır. Kavram haritalarının ortaya çıkışı ise 1974 yılında Joseph Novak'ın Cornell Üniversitesi öğrencileriyle yürüttüğü bir proje sonucunda olmuştur (Kaya, 2003, s. 266). Dolayısıyla kavram haritaları yakın bir tarihte kullanılmaya başlanmıştır. Novak (Akt. Yılmaz ve Çolak, 2011, s. 192), ayrıca kavram haritalarını, kişinin sahip olduğu bilginin kavramlar arası ilişkilere dayalı olarak düzenlenmesine ve görsel olarak temsil edilmesine yardım eden araçlar, olarak tanımlamıştır. Kavram haritası genellikle birbiriyle ilişkisi olan kavramların kelimeler aracılığıyla açıklanmasını kapsamaktadır. Kelimeler arasındaki bu ilişkiler kavram haritalarında görsel olarak sunulduğu için kelime öğretiminde faydalı bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Kavram haritalarıyla öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesi için fırsatlar doğar. Öğrenciler kavramlar arası ilişkilerle bağ kurarak kelimeleri doğru kullanma becerisi kazanır. Acat'a göre (2003, s.178) kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi ve dört temel dil

becerisinin öğretimi çalışmalarında kavram haritaları bir öğrenme stratejisi olarak kullanılmalı ve böylece etkili bir dil öğretimi gerçekleştirilmelidir.

Kavram haritalarının kelime öğretimde kullanılmasının faydaları şu şekilde özetlenebilir:

1- Kelimeler arasındaki ilişkilerin kavranmasını sağlar.

2- Aynı anda birçok kelime öğrenilebilir.

3- Görsel hafızaya hitap edildiğinden kelimelerin hatırlanması kolaylaşır (Maden ve diğerleri, 2016, s. 477). Ayrıca kelime öğretiminde kavram haritalarının kullanılması ile öğrenciler sürece aktif olarak katılır. Bu durum anlamlı öğrenmeyi ve öğrenilenlerin de kalıcılığını sağlar.

2.5.5. Çözümleme ve Birleşim

Çözümleme yöntemi, öğretim bağlamında değerlendirildiğinde bir bütünü oluşturan unsurların amaca dayalı olarak ayrı ayrı ifade edilmesini kapsamaktadır. Birleşim yöntemi ise birbiriyle ilişkili olarak değerlendirilebilecek parçaların, öğelerin, fikirlerin, bakış açılarının veya olayların anlamlı bir bütün haline getirilmesini ifade etmektedir (Özbay, 2006, s. 150). Söz konusu bu iki yöntem, daha sağlıklı çıktılar elde etmek amacıyla birlikte kullanılmaktadır. Çözümleme ve birleşim yöntemleri, dil öğretimi bağlamında yoğunlukla okuduğunu anlama etkinliklerinde kullanılmaktadır. Bu sırada, metnin çözülmesi için metin öncelikle anlam ifade eden bölümlere ayrılmakta ve anahtar kelimeler belirlenirken çözümleme işlemi gerçekleştirilmektedir. Karadağ'a göre (2013), bu yöntemin sağlıklı bir şekilde kullanılması ile öğrenciler karşılaştıkları metinlerdeki yeni sözcüklerin anlamlarını daha iyi çözebilmekte ve dolayısıyla kelime hazinelerini de geliştirebilmektedir. Bunların yanında, birleşim yöntemi ile de öğrencilerin yazma becerileri geliştirilerek kelimeleri anlamlı bir bütün içinde bir araya getirmeleri sağlanabilmektedir.

2.5.6. Boşluk Doldurma

Boşluk doldurma, öğrencilere hem kelime öğretmek hem de onları fikir yürütmeye teşvik etmek amacıyla kullanılacak bir yöntemdir. Bu yöntem, cümle veya metinde verilen boşluğun, diğer anlam ipuçlarından hareketle doldurularak kelime öğretimi esasına dayanır. Bu yöntem sayesinde, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek mümkündür. Akyol'a göre (2008, s. 214), kelimelerin anlamlarının kullanıldıkları ortam içerisinde öğrenilmesi öğrencinin daha sonraki öğrenmelerine daha çok katkı sağlar. Başka bir ifadeyle

boşluk doldurma yöntemiyle öğrenci, kelimeyi bir bütünün içinde kullanıldığı şekliyle öğrendiği için farklı öğrenmelerin de yolunu açar.

Boşluk doldurma aynı zamanda kelimelerin anlamlarına ve dil bilimsel olarak kullanımına yönelik bir etkinlik olarak da değerlendirilebilmektedir. Boşluk doldurma etkinliklerinde uygun olarak seçilen boşluklar öğrencilerin kelime öğrenimine katkı sağlarken aynı zamanda kullanılan kelimelerin hangi bağlamlarda hangi kelimelerle birlikte kullanıldığını görmelerine de imkân vermektedir (Karadağ, 2013). Ayrıca bu durumda öğrenci kelimeyi cümle içindeki diğer kelimelerle bağdaştırarak öğrendiği için öğrenme daha kalıcı hâle gelir.

2.5.7. Havuzdan Seçerek Konuşma ve Yazma

Havuzdan seçerek konuşma ve yazma yönteminde öğrenciler ders sırasında öğrendikleri kelimelerden bir kelime havuzu oluşturmaktadır. Bu havuz içerisinde seçilen ve soyut olarak verilen kelimeler pratik olarak uygulanmaktadır. Bu yöntem, 2017 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Konuşma Becerisi Kazanımları (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)" içinde "Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır." şeklinde yer almaktadır (MEB, 2017). Yöntem, ders esnasında havuzdan seçilen kelimelerin defterlere, kartlara ya da tahtaya yazılmasıyla uygulanmaktadır. Konuşma ve yazma etkinlikleri sırasında öğrenciler havuzdan faydalanılarak seçilen kelimeler veya kavramlar arasındaki ilişkileri açıklayıcı bir üretim sürecine yönlendirilmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirerek konuşma ve yazma becerilerini güçlendirmek amacıyla yer verilmektedir.

2.5.8. Drama

Drama yöntemi kelime öğretiminde kullanılan en eski yöntemlerden biridir. Bu yöntemin temel amacı öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini sağlamaktır. Alanyazında drama için birçok tanım yapılmıştır. Maden'e göre (2010, s. 34), öğretim yöntemi olarak drama, duygu, düşünce ve hayallerin belirli bir metne, mekâna ve kurala bağlı kalmadan çeşitli oyun ve canlandırma teknikleriyle ifade edilmesidir. Drama; olayları, kavramları, durumları ve bunlar arasındaki bağlantıları kolayca öğrenme yöntemidir (O'Neil ve Lambert, akt. Maden, 2010, s. 36). Dolayısıyla drama hayatla iç içedir, her an yeni şeyler öğrenme halindedir. San (1990, s. 582), dramadaki öğrenme şeklinin bir tür yeniden yapılandırma olduğunu ve öğrencilerin öğrendiklerini tekrar değerlendirdiklerini ifade eder. Yazara göre dramada, öğrenciler kavramlara yeni anlamlar yükler ve deneyimlerini yeniden gözden geçirirler.

Doğal olarak bu durum öğrencilerin yeni kelime ve kavramlar öğrenmesini sağlar. Drama, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirir, cümle kurma becerisi kazanmalarını kolaylaştırır. Bu yönüyle drama yalnızca bir öğrenme ve eğitim modeli değil, dilin kazanılması, geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi için de önemli bir araç özelliği kazanır (Gönen, Dalkılıç, 1998, s. 37). Drama ile kurulan dialoglar sayesinde kelimeler öğrencinin zihninde somutlaşır, daha kalıcı ve etkili bir öğrenme gerçekleşir. Bu yöntem öğrencilere yaşayarak öğrenme fırsatı verdiği için kullanılan dili, öğrenilen kelime ve kalıpları unutmak mümkün olmamaktadır. MEB İlköğretim Türkçe Eğitimi Programı'nda (2004) "Görsel Sunu" başlığı altında öğrencilerin 1. sınıftan itibaren "duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunmaları" istenir.

Dramanın dil gelişiminde dolayısıyla da kelime öğretim çalışmalarında etkili olduğuna dair alanyazında çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bunlardan biri olan Solmaz'ın (1997) yüksek lisans tezinde, drama ve dil gelişimi konusu üzerinde durulmuştur. Araştırmacı, dil gelişimini desteklemek amacıyla dramanın önemine dikkat çekmiş ve eğitimde drama etkinliklerine daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Drama ile ilgili bir başka araştırmada Kara (2000), drama çalışmalarının öğrencilere olayları doğru sırayla yerleştirme ve kelimelerin anlamlarını fark etme imkânı tanıdığını tespit etmiştir. Bu tespit, dramanın kelime öğretimi için ne kadar önemli bir yöntem olabileceğini göstermektedir. Ayrıca drama yönteminin kullanılması derse olan tutumları da etkilemektedir. Sağrılı (2001), yaptığı araştırmada bu yöntemin derse karşı olan tutumları olumlu yönde etkilediğini ve öğrenilen bilgilerin hatırlama düzeyini artırdığını belirtmiştir.

Drama etkinlikleri oluşturmada şiir, öykü, masal ve anı gibi her çeşit edebî türlerden yararlanmak mümkündür. Dili kullanma açısından çok etkili olan bu tür çalışmalar, öğrencinin kendi şiirini, öyküsünü, masalını yazmasını sağlar. Mesela Üstündağ'a göre (2000, s. 2), rastgele sıralanmış kelimelerden anlamlı dizeler elde etme çalışmaları yapılabilir. Bunun için önce kullanılacak kelimeler seçilir ve satırlar belirlenir. Sonra da satırların ve kelimelerin sırasının değiştirilmeyeceği, kelimelere her türlü takı ve eklerin getirilebileceği, her satırda fazladan bir kelime kullanılabileceği hatırlatılır. Ardından herkesin kendi şiirini yazması istenir. Aynı durum öykü, masal, anı yazmak için de söz konusudur. Bilinen bir metni verilen kelimelerle yeniden kurgulamaları veya tespit edilen öğeler çevresinde yazmaları istenebilir. Böylece hem kelime öğretim çalışması yapılır hem de öğrenciye kendi edebî eserini oluşturma fırsatı verilir.

2.5.9. Müzik

Müzikle öğretim kelime öğretimini eğlenceli hâle getiren, öğrencilerin hem duyularına hem de duygularına hitap eden bir yöntemdir. Müzik, öğrencilerin kelimeleri tahmin etmelerini veya fikirlerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlamanın ötesinde yaratıcı becerileri ortaya koyma açısından da faydalıdır. Müzik kullanımı sayesinde sıradan ve sıkıcı hale gelmiş bir sınıf ortamı daha eğlenceli hale getirilerek öğrencilerin derse olan ilgisi de artırılabilir. Çünkü müzikle kelime öğretimi, öğrenciyi ders baskısından kurtarır ve onun dikkatini derse vermesini sağlar.

Müzik, kelimelerin bir bağlam içinde öğrenilmesini de sağlar. Özellikle doğru seçilmiş bir şarkıda öğrenilecek yeni kelime ve kavramlar için ipuçları bulunur. Dolayısıyla öğrenme sırasında hem görsel hem de işitsel duyular harekete geçtiği için öğretim etkili ve kalıcı olur. Bu durumda, müziğin faydalı olabilmesi için doğru biçimde kullanılması gerekmektedir. Bu konuda özenle hazırlanmış kitaplar kullanmak işi kolaylaştıracaktır. Örneğin Oktay, İlçioğlu ve Gök (2018) tarafından 4 temel beceri alanına göre oluşturulmuş zengin etkinlik ve uygulamalarla hazırlanmış olan kitapta şarkılar aracılığıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Ayrıca müziğin derse uygun bir şekilde kullanılması amacıyla öğretmenlerin bazı hususlara dikkat etmesi önem arz etmektedir. Bu hususları şu şekilde özetlemek mümkündür (Taşdemir, Bilkan, & Can, 2003, s. 94):

1. Seçilen şarkı öğretilmek istenen kelimeleri barındırmalıdır.
2. Seçilen şarkı hedeflere uygun olmalıdır. Örneğin, sıfatlar öğretilcekse öğretmen içinde sıfat kullanımının bol olduğu bir şarkı seçmelidir.
3. Seçilen şarkı öğrencilerin dil beceri düzeyine uygun olmalıdır.
4. Şarkı, öğrencilerin kelimeleri ayırt edebileceği bir hızda olmalıdır ne çok hızlı ne de çok yavaş olmalıdır.
5. Şarkıyı söyleyen kişinin telaffuzu doğru olmalıdır.

Kelimelerin anlamını öğretmenin yanı sıra telaffuzunda zorlanılan kelimelerin öğretilmesinde de müzik kullanımına başvurulabilmektedir. Müzik kullanımı sırasında telaffuza yönelik yapılabilecek etkinlikler şu şekildedir (Arslan, 2003, s. 293):

1. Şarkının sözleri, ritimlere göre hecelere ayrılır.
2. Elde edilen bu heceler, tek tek ses ve söyleniş olarak incelenir.
3. Şarkının sözleri, dörtlük ritme göre hecelenir.
4. Şarkının sözlerini önce öğretmen söylerken ardından öğrencilerin tekrar etmesi istenir.

2.5.10. Resim

Dil öğretiminde görsel materyallerden faydalanma yöntemi hem öğrencilerin ilgisini çekmesi hem de ekonomik olması açısından yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Kansızoğlu'na göre (2017), basit bir resim dersin başlangıcında önemli bir güdüleyici olarak kullanılabilir. Sınıfta görsel materyal kullanımı sayesinde öğrenciler kendi istedikleri kelimelerle fikirlerini ifade edebilme olanağı yakalarken öğrencilerin derse yönelik kaygılarında da bir azalma görülmesi söz konusu olacaktır.

Kelime öğretiminde resim kullanımının çeşitli amaçlarla uygulandığı görülmektedir. Bunlardan biri, resimlerden faydalanarak anahtar kelimelerin öğretilmesidir. Öğretmen, bu yöntem aracılığıyla derste öğretilmesi amaçlanan kelimeleri tanıtabilmektedir. Örneğin, öğretilmesi amaçlanan konu meslekler ise bunların sözlü olarak açıklanması yerine görsellerin kullanılması daha ilgi çekici ve güdüleyici olacaktır. Öğretmen, meslekleri gösteren bu resimleri öğrencilere göstererek "Bu meslek hangisidir?" gibi sorular sorabilir. Bu sayede, öğrenciler soyut açıklamalar haricinde kelimelerin görsel karşılıklarını zihinlerine daha iyi bir şekilde yerleştirebilmektedir (Taşdemir, Bilkan, & Can, 2003, s. 9-10). Resimle kelime öğretimi, görsellerden yararlanma yönteminin bir tekniği olarak kullanılmaktadır. Resimler, özellikle somut işlemler dönemindeki öğrencilere kelime öğretmede oldukça etkilidir. Çünkü resimler yoluyla kelime zihinde somutlaştırılırken, öğrencinin resim üzerinde konuşması sağlanır. İnce'ye göre (2006, s. 72), özellikle resimlerle zenginleştirilmiş sözlüklerin ve ders kitaplarının kelime hazinesini genişletmede oldukça başarılı olduğu belirlenmiştir.

Resimlerle kelime öğretimi sadece hali hazırda var olan resimleri öğrencilere göstermekle yapılmaz aynı zamanda öğretilen kelimenin resmini çizdirerek de yapılır. Üstelik bu yöntem kelimenin zihne daha da etkili ve kalıcı şekilde yerleşmesini sağlar. Öğrencinin öğrendiği kelimeyi kendi çizimleriyle resmetmesi kelimeyi hafızasına kendi bakış açısıyla kaydetmesi ve bir daha unutmaması demektir. Waterloo Üniversitesi'nden araştırmacılar (2018), çizim yeteneği konusunda iyi olunmasa bile yeni bilgileri tutmaya yardımcı olmak için çizim yapmanın notları yeniden yazmaktan, görselleştirme alıştırmaları yapmaktan veya pasif görüntülere bakmaktan daha iyi olduğunu keşfetmişlerdir. Bu kapsamda araştırmacılar, bir grup lisans öğrencisinde ve bir grup yaşlı insanda birtakım kelimelerin korunmasına yardımcı olmak için farklı bellek tekniklerini karşılaştırmışlardır. Katılımcılardan her kelimeyi ya yazarak ya çizerek ya da her bir öğeyle ilgili fiziksel özellikleri listeleterek kodlamaları istenmiştir. Her iki grup da yeni kelimeleri kodlamak için yazmaktan ziyade çizim kullandıklarında daha iyi hatırladıklarını söylemişlerdir. Çünkü

çizim birden çok duyunun harekete geçmesini sağlamaktadır. Bu da beraberinde kalıcı öğrenmeyi getirmektedir.

2.5.11. Oyun

Öğrencinin çevresini tanıma ve kendini ifade etme sürecinde, kelime hazinesinin önemli bir yeri vardır. Bu nedenle eğitim ortamlarında, öğrencinin kelime hazinesini zenginleştirmek için oyunlara başvurulabilir. Cook'a göre (Akt. Adıgüzel, 2012, s. 197), oyun eğitimin temelidir ve öğrenmek için önemli bir anahtardır. Oyunlar, çocuğun bedensel ve zihinsel gelişimini dolayısıyla da dil gelişimini destekler. Oyun, öğrenciler için hem ilgi çekici hem de eğlenceli bir etkinliktir. Ayrıca, öğrencilerin sosyalleşme süreçleri açısından oyun olgusunun yadsınamaz derecede büyük bir önemi bulunmaktadır. Jersild'e göre (1979, s. 173) öğrenciler, oyun sayesinde hem kendi kişiliklerini yansıtabilecekleri bir alan yaratabilmekte hem de belirli kurallara uyarak oyunun yarattığı düzenin bir parçası olabilmektedir. Oyunlar, öğrencilerin fikirlerini ifade edebilecekleri sınırsız bir alan yarattığı için kendi kapasitelerini fark etmelerine katkı sağlar. Ayrıca, oyun sayesinde öğrenciler kendi akranlarıyla belirli kurallar çerçevesinde uygun bir ortama girer. Bu da beraberinde sosyalleşmeyi getirir. Oyunlar, öğrencilerin sosyalleşmesine yaptığı katkının ötesinde nesnelere adlandırılması veya kavramların öğretilmesi işlevini de üstlenmektedir. Bu açıdan dil gelişiminde, kelime ediniminde, kurallı cümle oluşturmada ve sözlü olarak ifade etmede oyunların önemi büyüktür. Oyunlar sayesinde, öğrenciler dil becerileri açısından gelişim göstermektedir.

Oyunlar, nesnelere ile olaylar arasındaki farklılıkların anlaşılabilmesi konusunda da büyük katkı sağlamaktadır. Buna ek olarak, zaman içinde soyut becerilerin gelişiminde de oyunların düşünme ve öğrenmeye yönelik etkileri olduğu bilinmektedir. Eğitim bağlamında ise oyunların temelde iki amaçla kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki, öğrencileri eğlendirmesi ve kazanma veya başarıya gibi duyguları oluşturmalarıdır. İkincisi ise, öğretmenin öğrencilere bazı becerileri kazandırma hedefidir (Dirim, 2000, s. 3). Dolayısıyla oyunlar, öğrenciler için hem zaman geçirme ve eğlence amacı olmalı hem de öğretim bağlamında daha dikkatli uygulanarak ilginin yalnızca oyunda olmasını engelleyecek şekilde kelime öğretmeye yönelik olmalıdır. (Tabak & Göçer, 2014). Böylece iki amaca da hizmet etmiş olacaktır.

2.5.12. Tekrar

Kelime öğretimi çalışmaları uzun ve özel çaba isteyen bir süreç gerektirir. Öğrenilen kelime o an anlamlandırılır fakat hafızaya tam olarak yerleştirilmezse çok kısa süre zarfında unutulur. Dolayısıyla kelimenin hafızaya kalıcı olarak nasıl kayıt edileceği bilinmelidir. Çetinkaya'ya göre (2005), tekrar, bu kalıcılığı sağlamada önemli bir unsurdur. Yalın da (2010, s. 86) kısa süreli hafızaya kaydedilen bir bilginin, üzerinde herhangi bir işlem yapılmadığı takdirde, 15–20 saniye içinde kaybolduğunu fakat tekrar yoluyla bilginin kısa süreli hafızada daha uzun süre kalmasının ve uzun süreli hafızaya aktarılmasının sağlanabileceğini söylemektedir. Vancomelbeke ve Cellier'e göre (Akt. Güneş, 2013) beyin üzerine yapılan araştırmalarda bir kelimenin zihne tam olarak yerleşmesi ortalama olarak 12 kez duyulması veya okunması ile mümkün olmaktadır. Başka bir ifadeyle bir kelimenin kalıcı olarak öğrenilmesi öğrencinin o kelimeyle en az 12 kez yazılı veya sözlü olarak karşılaşmasını gerektirmektedir. Dolayısıyla kelime öğretim çalışmalarında tekrar oldukça önemli bir role sahiptir. Öğretmenin öğrettiği bir kelime düzenli aralıklarla farklı şekillerde öğrencinin karşısına yeniden çıkarılmalıdır. Ancak bu şekilde kalıcı öğrenme sağlanacaktır. Tekrarın kelime öğretiminde önemini gösteren farklı araştırmalar yapılmıştır. Örneğin Biemiller ve Boote (2006) yaptıkları araştırma ile sürekli tekrarlanan kitap okuma seanslarında doğrudan kelimenin anlamının öğretilmesinin ne türden etkiler oluşturacağını incelemişlerdir. Araştırma ile hikâyelerin yüksek sesle tekrar tekrar okunup hikâyedeki kelimelerin anlamlarının açıklanması yöntemiyle öğrencilerin kelime hazinelerine önemli sayıda kelime kazandırılacağı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece öğretilmesi hedeflenen kelimelere maruz kalma sıklığı ile kelime öğrenimi arasındaki ilişkiye vurgu yapılmıştır. Bir diğer araştırma Justice, Meier ve Walpole (2005) tarafından yapılmıştır. Yazarlar, bu araştırma ile tekrar eden okumalar yoluyla öğretilmesi amaçlanan kelimelere maruz kalmanın pozitif etkisini kanıtlamışlardır. Leung'un (2008) yaptığı çalışmada da, kelime öğreniminde hem tekrarın hem de etkileşimin önemi görülmektedir. Araştırmada Leung, bir kitapta yer alan yeni kelimelerle ilgili yeniden anlatımların ne kadar etkili olduğu sorusunu cevaplandırmaya çalışmıştır. Sonuç olarak kitapların tekrar anlatımlarına katılan, etkileşimli faaliyetlerde bulunan çocukların öğretilen kelimelerin anlamını açıklamak konusunda çok daha başarılı olduğu görülmüştür. Tüm bu araştırmalar tekrarın ne kadar etkili ve gerekli olduğunu göstermektedir. Öğrenilen bir bilginin tekrar edilmediğinde %70 oranında unutulduğu gerçeği de göz önünde bulundurulduğunda öğrenmede kalıcılığın tekrarlarla mümkün olduğu anlaşılacaktır. Dolayısıyla kelime öğretiminde asıl dikkat edilmesi gereken husus, öğretilmesi amaçlanan kelimelerin düzenli aralıklarla tekrar edilmesi olmalıdır.

2.5.13. Çağrışım

Çağrışım, kelime öğretim çalışmalarında kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesini sağlayacak tekniklerden biridir. Çağrışım, bir kelimenin söylenerek zihinde başka bir kelimeyi hatırlatmasını sağlamaktır. Başka bir ifadeyle çağrışım, bir kelime sayesinde zihindeki kelimeleri harekete geçirmek ve ilgili şemalarla birleştirmektir. Aksan (2009, s. 174), çağrışımı; bir göstergenin ya da daha büyük bir birimin insan zihninde yol açtığı çeşitli tasarımlardır, şeklinde tanımlamaktadır. Bu teknikle, öğrencilere herhangi bir kelime verilerek, bu kelimenin onlarda yaptığı çağrışımı söylemeleri veya yazmaları istenilir. Böylece kelime öğretimi kapsamında hem konuşma hem de yazma çalışması da yapılabilir. Sever, Kaya, Aslan (2006, s. 62), bu tekniğin şöyle uygulanabileceğini belirtirler: Öğretmen sınıfa birkaç resim ya da nesne getirir, bunları öğrencilerin görebileceği bir yere koyar ve öğrencilerden bu resimlerin veya nesnelerin çağrıştırdığı duygu ve düşünceleri yazıya dökmelerini ister.

Kelime öğretiminde çağrışım yöntemi kullanılarak yapılan kelime çalışmaları öğrencilerin hem daha fazla kelime öğrenebilmesini hem de pasif kelime hazinelerinde bulunan kelimeleri aktif kelime hazinelerine aktarabilmelerini sağlar. Çünkü çağrışım ile öğrenci kelimenin farklı anlamlarını da hatırlar, yeni kelimelerle bağ kurar ve eski kelimeler ile yeni kelimeleri birleştirir. Çağrışım tekniğiyle öğrenilen kelimeler hafızada daha kalıcı olur. Çünkü ilgili kelimeyle somut şeylerin düşünülüp tasarlanması ön bilgileri harekete geçirir. Bu da öğrencinin zihnini çalıştırdığı için hatırlamayı kolaylaştırır. Aygün (1999, s. 11) de çağrışım yoluyla kelimelerin hem kolay öğrenildiğini hem de öğrenilen kelimelerin kolay unutulmadığını belirtir. Çünkü öğrenci, çağrışım yoluyla öğrenilen kelimelerin anlamlarıyla ilgili somut şeyler düşünüp tasarlar. Richards'ın (Akt. İstifçi, 2010, s. 364), söylediği gibi daha önce zihinde depolanan kelimeler çağrışım tekniği kullanılarak ilişkilere göre zihne gelir ve bu ilişkiler kurulduğu zaman öğrenme kolaylaşabilir. Sonuç olarak çağrışım tekniğiyle kelime öğretimi etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlar.

2.6. Kelime Öğretiminde Kullanılan Çeşitli Materyaller

TDK (2005), materyali; yazılı, sözlü, görüntülü, kaydedilmiş her türlü belge, olarak tanımlamaktadır. Bu tanım materyali eğitim öğretimin vazgeçilmez bir unsuru haline getirir. Eğitim ve öğretim süresince ne kadar çeşitli materyal kullanılıp bilgi somutlaştırılırsa öğretilen bilginin kalıcılığı da o oranda artmaktadır. Bu yönüyle kelime öğretiminde de materyal kullanımı oldukça önemli yer tutmaktadır. Başaran'a göre (2003), öğretmenin

anlamı bilinmeyen kelimeleri yazılı ve sözlü materyalleri kullanarak öğretmesi kelimenin öğrenimini kolaylaştırdığı için kelime dağarcığının zenginleştirilmesi konusunda materyal kullanımı son derece önem arz etmektedir. Yalın (2010, s. 82-90), materyal kullanmanın yararlarını şu şekilde özetlemektedir:

1. Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
2. Öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılarlar.
3. Dikkat ve ilgi çekerler.
4. Hatırlama oranını artırırılar.
5. Soyut kavramları somutlaştırırılar.
6. Zamandan tasarruf sağlarlar.
7. Güvenli gözlem yapma olanağı tanırılar.
8. Farklı zamanlarda farklı öğrencilere aynı bilginin sunulmasını sağlarlar.
9. Tekrar tekrar kullanılabilirler.
10. Karmaşık olanı basitleştirirler.

PISA sınavlarında en başarılı ülkeler arasında yer alan Kore'nin ana dili öğretim programı incelendiğinde ülkede öğretim sürecinde tek bir materyalden ziyade farklı türlerin kullanıldığı görülmüştür. Örneğin 5.sınıf seviyesinde kullanılan öğrenme materyalleri şunlardır: yazılı materyaller (kelime macerası, Kore halk masalları), ses kasetleri (çocuklar için Korece dilinde), çoklu ortam, oyunlar (puzzle, cümle kartları, Kore alfabesi, Kore resimli kartları). Bu materyal çeşitliliğinin öğrenmeyi arttırdığı, öğrencilerin dile karşı olumlu tutumlarını geliştirdiği ve ilgilerinin artmasını sağladığı tespit edilmiştir. Ülkede öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirmek için ayrıca televizyon ve radyo programlarının, filmlerin, dergilerin, iş dünyası ilanlarının, restoran menülerinin, mutfak tariflerinin ve internet sitelerinin vb. kullanıldığı söylenmektedir (Aydemir, 2016, s. 673). Bu durum Kore'de kelime öğretim çalışmalarına ne denli önem verildiğini ve bunun farklı materyaller kullanılarak yapıldığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Üstelik uluslararası alanda bir başarıyı da beraberinde getirmektedir.

Kelime öğretiminde materyal kullanımının daha birçok faydasını saymak mümkündür. Bu nedenle bilinmelidir ki etkili ve kalıcı bir öğretim için materyal kullanımı çok önemlidir.

2.6.1. Ders Kitapları

Bilindiği gibi eğitim ve öğretimde uzun yıllardan beri en çok kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Kolaç'a göre (2003, s. 105), ders kitapları, farklı birçok materyal geliştirilmiş olmasına rağmen hala öğretmen ve öğrencilerin temel

materyali ve vazgeçilmez ders aracıdır. Çünkü ders kitapları öğretilmesi hedeflenen konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içermektedir. Hatta ders kitaplarının kullanımı o kadar yoğundur ki diğer araç ve gereç kullanımına neredeyse hiç gerek duyulmamaktadır. Özbay'ın (2003, s. 27) yaptığı araştırma ders kitabı kullanımının oranını göstermesi bakımından önemlidir. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları materyaller arasında ders kitapları, % 94,44 gibi bir oranla ilk sırada yer almaktadır. Ders kitaplarının dışında yardımcı malzeme olarak dergi, gazete ve görsel-işitsel araçları kullanan öğretmenlerin oranı sadece % 5,53'tür. Araştırmanın bu sonucu, ders kitapları dışında materyal kullanımının yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir. Bu durumda ders kitaplarının kelime öğretiminde ne kadar başarılı olduğu ve ihtiyaca hangi oranda cevap verdiği soruları önem kazanmaktadır. Karatay'a göre (2007), ders kitaplarının bir kısmında kelime öğretimi üzerinde özenle durulmakta, kelimenin eş ve zıt anlamı, sestesi ve mecaz anlamı ile farklı etkinlikler yapılmakta cümlede kullanılmaları istenmektedir. Fakat kelimelerin yazımı, anlam esnekliği ve derinliğine bağlı olarak kullanımı ile ilgili etkinliklere yer verilmemektedir. Üstelik öğretilmesi amaçlanan kelimelerin pekiştirilmesi amacıyla tekrar çalışmalarına hiçbir Türkçe ders kitabında rastlanmamaktadır ve bu kitaplarda öğrencilere kelime edindirmeye dair ortak bir ölçüt söz konusu değildir. Öz (2001) de Türkçe ders kitaplarında yer alan kelimelerin öğretime yönelik etkinliklerin, öğrencilerin zengin kelime hazinesine sahip olmasına yeteri kadar katkı sağlamadığını düşünmektedir. Yazara göre öğretmen bu durumda, ders kitabı dışında diğer basılı materyallerden gazete, dergi, broşür vb. yararlanmalı, bu materyalleri de kullanarak öğrencilerin kelime hazinesini zenginleştirmeli, öğrencilerin kelimeleri daha iyi öğrenmeleri için konuyla ilgili resimlerden faydalanmalıdır. Çünkü ders ortamında ne kadar çok yazılı ve resimli materyal kullanılırsa öğrencilerin kelime hazinesi de o oranda zenginleşecektir. Demir ve Yapıcı (2007, s. 177), ders kitaplarının resimli olması gerektiğini söylemektedir. Ders kitaplarında yer alan resimler, onları görsel açıdan zenginleştirmekte ve konunun anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Kısacası iyi bir ders kitabı hem öğretmenlerin ve öğrencilerin ilgisini çekecek özellikler taşımalı hem de öğretilmesi amaçlanan konuyu tam anlamıyla öğretmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır.

2.6.2. Sözlükler

Kelime öğretim çalışmalarında ders kitaplarından sonra en çok kullanılan materyal sözlüktür. Sözlükler kelime hazinesini zenginleştirme konusunda etkili kaynaklardan biridir. Bu özelliğiyle her öğrencide bulunması gereken bir ders aracıdır. MEB Türkçe Dersi

Öğretim Programı'nda (2017) sözlük kullanımı henüz 1. Sınıf kazanımları içinde “Sözcükleri öğrenmek için görseller, resimli sözlük, kelime haritası, kelime duvarı, kelime kartları ve benzer araçlar kullanılacaktır.” şeklinde yer almaktadır. Arı'ya göre (2006, s. 326) kelime öğretiminde sözlüklerin önemli bir yeri vardır. Çünkü kelimelerin tanımları, açıklamaları ve doğru kullanımları sözlüklerde yer alır. Öz (2003, s.197), öğrencilerin daha birinci sınıftan başlayarak sözlüğün ve ansiklopedinin ne olduğunu kavramalarını ve ikinci sınıftan itibaren de sözlük ve ansiklopediden yararlanmaları gerektiğini söylemektedir. Bu durumda eğitim öğretim sürecinin en başında kelime öğretimi çalışmalarında, öğrencilere öncelikle sözlük kullanma öğretilmeli ve bunun bir alışkanlık hâline gelmesi sağlanmalıdır. Aydın (1999, s. 41) da, sözlüklerle ilgili davranışları “sözlük kullanabilme becerisi” ve “sözlük kullanma alışkanlığı” olarak ikiye ayırmaktadır. Akyüz (1988, s. 249-259), okul sözlüklerinin değerlendirmesini şu şekilde yapmıştır:

1. Okul sözlükleri bir “kelimeler listesi” gibi değil, güzel bir kitap gibi düşünülmelidir.
2. Okul sözlüklerinde çok sayıda örnek olmalı ve bu örnekler, millî tarih, coğrafya ve kültürümüzden alınarak bunların öğretimini de amaçlamalıdır.
3. Sözlüklerde kullanılan örnekler millî ve önemli yazarlardan ve eserlerden alınmalıdır.
4. Bazı örneklerin açıklamalarında kelimelerin tekrarından kaçınılmalıdır.
5. Okul sözlükleri küçük, resimli, çizgili, haritalı ve renkli olmalıdır.
- 6) Türkçenin çeşitli yönlerine ilişkin farklı farklı sözlükler hazırlanmalıdır.
- 7) Sözlükler iyi kâğıda basılmalı, dikişli ve ciltli olmalıdır.
- 8) Öğrenciye sözlük kullandırma alışkanlığını kazandırmak için sözlük üzerinde çalışmak şart koşulmalıdır.
- 9) Tüm ders kitaplarının arkasında dersle ilgili terimler alfabetik olarak açıklanmalıdır.
- 10) Türkçe okul sözlükleri, birbirini tamamlayacak şekilde hazırlanmalıdır.
- 11) Sözlüklerin fiyatları mümkün olduğunca düşük tutulmalıdır.
- 12) Belirli kuralları taşımayan sözlükler Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi tarafından kabul ve tavsiye edilmemelidir.

Sonuç olarak belirli kurallara dikkat ederek özenle yazılmış sözlüklerin her öğrenci tarafından kelime öğretimi çalışmalarında kullanılması hem kelimenin anlamını öğrenmelerini hem de kelimenin kullanıldığı örneği görmeleri ile kullanımını kavramalarını sağlayacaktır.

2.6.3. Kelime Defterleri

Kelime öğretimi çalışmalarında etkili yöntemlerden biri de kelime defterine kelimelerin not edilmesidir. Not alma tekniği, herhangi bir metnin önemli görülen noktalarının kısaca yazılmasını ifade etmektedir. Bu teknik temel olarak dinleme ve okuma becerilerini pekiştirirken aynı zamanda yazma becerisini de geliştirmektedir. Not alma tekniği sayesinde daha sonra sözlü olarak hatırlanması güç olabilecek kelimelerin tekrar görülerek hatırlanması mümkün olmaktadır. Çünkü doğrudan dinleme veya izleme etkinlikleri sırasında öğrencilerin kelimeleri akılda tutmaları, yazılı bir şekilde karşılaştıkları kelimeleri akılda tutmalarına kıyasla daha zordur (Karadağ, 2013). Bu durumda kullanılacak en önemli materyal “kelime defteri”dir. Böylece öğrencinin duyduğu, gördüğü, karşılaştığı yeni kelimeleri hafızaya yerleştirebilmesi daha kolay olacaktır. Karakuş’ a göre (2005, s.139) televizyon ve kişilerden dinlenen; gazete, dergi ve kitaplardan okunan yeni bir kelimeyi öğrenmek için, kelimenin içinde geçtiği cümleyi olduğu gibi kelime defterine kaydetmek kelime öğrenmek için oldukça etkili olmaktadır.

Öğrencide kelime defteri tutma alışkanlığı oluşturmak, sadece okulda değil günlük hayatında da duyduğu kelimeleri kelime defterine yazmasını istemek, öğrencinin kendi çabasıyla da kelime öğrenmesini sağlayacaktır. Bu durum kelime hazinesinin zenginleşmesine doğrudan katkı sağlayacaktır. Bu yönüyle kelime defteri, kelime öğretim çalışmalarının vazgeçilmez bir materyali olmalıdır. Sonuç olarak kelime defteri kullanmanın faydalarını Walters ve Bozkurt (2009, s. 405) şu şekilde özetlemişlerdir:

1. Kelime çalışmasını arttırır (Schmitt and Schmitt, 1995).
2. Sözlük kullanma ve bağlamdan tahmin etme yeteneğini geliştirir (Ledbury, n.d).
3. Öğretmenlere öğrencilerin ilerlemeleri hakkında bilgi verir (Fowle, 2002; Nation, 1990).
4. Öğrencinin özerkliğini geliştirir (Fowle, 2002).

2.6.4. Kelime Öğretim Kartları

Kelime öğretim kartları öğrencilerin ders kitabında öğrendikleri kelimeleri hem daha iyi anlamalarını sağlamak hem de unutmalarını önlemek amacıyla hazırlanmış dikkat çekici olan renkli ve resimli kartlardır. Kelime öğretim çalışmalarında materyal kullanırken mutlaka kelime kartlarından faydalanılmalıdır. Çünkü bu kartlar resimler sayesinde kelimeyi somutlaştırmaktadır. Öğrenciler iyi çizilerek renklendirilmiş kelime kartlarıyla öğretilcek kelimeleri daha büyük ilgiyle ve şevkle öğreneceklerdir. Demircan’a göre (2005, s. 99), öğrenciler kelimeleri düşünerek öğrenmek yerine, resim aracılığıyla kavramayı tercih

etmektedirler. Aynı zamanda resimler aracılığıyla yapılan etkinliklere, yazılı bir metin aracılığıyla yapılan etkinliklere göre çok daha fazla katılmaktadırlar.

Kısacası kelime kartları ile yapılan kelime öğretimi öğrencilerde ilgi uyandırmakta ve onların kelimeyi daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle kelimelerin öğretiminde ilginç resimler veya karikatürler yardımıyla kelime kartları hazırlanmalı, ders esnasında mümkün olduğunca kullanılmalıdır.

2.6.5. Bulmacalar

Kelime öğretiminde bulmacalar, rahatlıkla kullanılacak en etkili materyallerden biridir. Bulmacalar öğrenciler tarafından aynı zamanda bir tür oyun olarak da görüldüğü için çözümü esnasında eğlenmektedirler. Buna rağmen öğrenciler bulmacaya sadece eğlence aracı olarak yaklaşmamalıdır. Calp'e göre (Akt. Apaydın, 2010, s. 103) bulmacalar sadece eğlendirici olmamalı, eğitimin amaçlarına hizmet edecek nitelikte ve öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.

Özenle hazırlanmış veya iyi seçilmiş bir bulmaca kelimelerin öğretilmesinde etkili olacak ve öğrencilerin derse zevkle katılmasını sağlayacaktır. Kelime öğretim çalışmalarında hazırlanmış bir bulmacanın kullanılmasının yanı sıra öğrencilere de bulmacalar hazırlatılabilir. Bu durum kelime öğretimini daha da etkili hale getirebilir. Hatta bulmacalardan faydalanılarak farklı etkinlikler de tasarlanabilir. Sever, Kaya ve Aslan (2011, s. 88), okunan bir öykü ya da masalın sınıfça belirlenen kelimelerinden yararlanılarak hazırlatılan bulmacada; bu kelimelerin eş ya da zıt anlamlılarını tanıtan veya sezdiren kelimelerin de kullanılabileceğini belirtirler. Bu durum çok daha fazla kelime öğrenilmesini de sağlayacaktır.

2.6.6. Kuklalar

Kuklalar da kelime öğretim çalışmalarında kullanılacak ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek materyallerden biridir. TDK'ye göre (2005), kukla; hareketli yerleri iplikle kişinin parmaklarına bağlanarak veya eldiven gibi bir kesiti kullanarak bir perdenin üzerinden oynatılan ve hafif nesnelere yapılmış insan ya da hayvan figürleridir. Kuklanın el kuklası, eldiven kuklası, ipli kuklalar ve gölge kuklası olmak üzere farklı çeşitleri vardır. Kuklalardan, diyaloglar aracılığıyla veya hikâye anlatımıyla kelime öğretiminde faydalanılmalıdır. Öğretilmek istenen her kelime kuklalar vasıtasıyla öğrencinin de ilgisini çekeceği için rahatlıkla öğretilir. Demirel (2008), kuklaların birçok ülkede yaygın olarak kullanıldığını ifade eder. Farklı kuklaların kullanılması öğretimi de zevkli hale getirip dersi

zenginleştirir. Kuklalar her amaca uygun olarak tasarlanabilir. Özellikle Hacivat ve Karagöz kuklaları kullanılarak hem Türk kültürü tanıtılabilir hem de kelime öğretimi yapılabilir.

2.7. Çoklu Uyarıcılarla Yapılan Kelime Öğretimi

2.7.1. Çoklu Uyarıcılarla Yapılan Kelime Öğretiminin Önemi

Ülkemizde daha önce hazırlanmış olan öğretim programlarında hâkim olan yaklaşım davranışçılıkken, MEB'in yaptığı çalışmalar sonucunda 2005 yılı itibarıyla yeni öğretim programları hazırlanmış ve yaklaşım olarak yapılandırmacılığa geçilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım beraberinde birçok değişiklik getirmiştir. Öncelikle öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretimdeki rolleri değişmiş, öğretmen öğrenciye bilgiye ulaşmada rehberlik etme görevini üstlenmiştir. Öğrenci sürekli araştıran, sorular soran, bilgiye ulaşmaya çalışan, sorgulayan, merak eden bir rol kazanmıştır. Bu yeni rollerle beraber öğrenci eğitim ve öğretim sürecinde çok daha aktif olmuş, her öğrencinin kendi öğrenim şekli önem kazanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin de her öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat ederek öğrenim sürecini doğru planlaması ve her türlü yöntem ve tekniği kullanarak her öğrenciyi ayrı ayrı iyi yönlendirmesi zorunluluğu doğmuştur. Öğretmen, bir lider, bir rehber olarak her öğrenciyi yönlendirebilmeli, her konu için farklı yöntem ve tekniği kullanabilmeli, hangi öğrenciye nasıl yaklaşması gerektiğini bilmeli, aynı derste farklı materyallerle her öğrencinin dikkatini çekebilmelidir. Böylece öğrencileri sürece dâhil etmiş olacak ve öğrenciler açısından etkili ve kalıcı bir öğrenme sağlayacaktır. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen öğretim programları da tam olarak öğretmenden de öğrenciden de bunu beklemektedir. Holubova (2010), öğretim yöntemlerinden probleme dayalı öğrenme, öğretici oyunlar, zihin haritaları, beyin fırtınası, sezgisel yöntem gibi birçok yöntemin bir arada kullanıldığı, öğrencinin aktif olarak katıldığı, yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda geleneksel öğretim yöntemlerinin etkili olmadığını, yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı yöntemlerin çok daha etkili olduğunu ve öğrencilerin kendi başlarına bilgilerini inşa edebildiklerini tespit etmiştir. Akyol'a (2008, s. 157) göre her öğrencinin öğrenme şekli farklıdır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim öğrencilerin merak, ilgi ve dikkatlerine göre planlanmalı, her türlü yöntem ve teknikten faydalanılmalıdır. Kelime öğretim çalışmaları da bu kapsamda gerçekleştirilmelidir. Bilinmelidir ki kelime öğrenciye ne kadar zengin yöntem, teknik ve araç gereçle kazandırılırsa öğrenimi de hatırlaması da o kadar kolaylaşacaktır. Çünkü bu durumda öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı artmış olacaktır. Teksas Üniversitesinin yaptığı araştırma insanların okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin

%30'unu, söylediklerinin %70'ini hatırladığını; bu oranların hem görüp hem işitildiğinde %50'ye, hem yapılıp hem söylendiğinde ise %90'a yükseldiğini ortaya koymuştur (Arslan, Adem, 2010, s. 65). Bu araştırma göstermektedir ki ne kadar fazla duyu organı öğrenmeye dâhil edilirse o kadar iyi ve kalıcı öğrenme gerçekleştirilecektir.

Materyal ve yöntem, dil öğretiminde büyük önem taşıyan iki unsurdur. Dil eğitiminin sağlıklı ve kaliteli olabilmesi için ihtiyaçları her yönden karşılayabilmesi ve az sorunla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bugün Türkçe, klasik yöntem ve yaklaşımlar bir kenara bırakılarak çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanımına dayalı, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlarla desteklenmiş çok uyarıcı öğretim ortamlarında öğretilmelidir (Göçer ve Moğul, 2010, s. 808). Klasik yöntemlerle edinilen bilgiler, tam olarak algılanamadığı için kısa sürede unutulabilmektedir. Bu nedenle, bilgi kalıcılığının sağlanabilmesi için çok uyarıcı öğrenim yönteminin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Öz (2011, s. 165), günümüzde artık öğretim süreci içinde geleneksel anlamda öğretmenler ve derslerin yanında her türlü kara tahta, resim ve şekiller, film şeritleri, ses bantları, projeksiyon vb. araçların bile yetersiz kaldığını; kitle haberleşme araçları olan basın, radyo ve televizyonun güncel bir şekilde eğitimde rol almasının zorunlu olduğunu söylemektedir. Akyol'a göre (2001, s. 146), öğretim ve hatırlatma sırasında görsel, sözel, duygusal ve kinestetik olarak hafızayı uyarıcı yollara başvurulmalıdır. Çünkü her öğrencinin kendine göre bir öğrenme ve hatırlama şekli vardır. Kelime öğretiminde, bireysel farklılıkları da göz önünde bulundurarak çeşitli yöntem ve tekniklerle yapılan çalışmalar etkili çalışmalardır. Bu durumda öğretmenlerin de yöntem, teknik ve materyal kullanımı konusunda yeterince donanımlı olmaları gerekmektedir. Uysal'a göre (2010), öğretmenin hangi yöntemin ve tekniğin hangi konuya daha uygun olduğuna karar vermesi ancak çeşitli yöntem ve teknikleri tanınmasıyla mümkün olacaktır. Bu durumda öğretmenlerin başlıca görevi, yöntemleri ve teknikleri öğrencilerin öğrenme stillerine göre uyarlamaya çalışmak olmalıdır. Zaten özellikle yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen günümüz öğretim programlarında öğretmenden sadece bir yöntem ve tekniği bilmesi değil, her konuyu etkili ve kalıcı şekilde öğretecek yöntem ve teknikleri kullanması beklenmektedir (Okur Akçay, Akçay ve Kurt, 2016). Ancak bu şekilde tam olarak bir öğrenme gerçekleştirilecektir. Eğitimde uzun yıllar öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Günümüzde ise çağdaş teknoloji imkânlarından eğitimde yararlanılması ile öğretmen-ders kitabı ikilisinin yanı sıra değişik kaynaklar, farklı yöntem ve teknikler sınıf içindeki çok ortamlı öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bunlar hem göze hem de kulağa hitap etmektedir. Buna sınıf içinde ne kadar çok özen gösterilirse öğrencilerin

güdülenme düzeyleri de o kadar artmaktadır (Demirel 2007, s. 59). Başka bir ifadeyle eğitim ve öğretim sürecinde uyarıcıların sayısı artıkça öğrencinin ilgisi artmakta, öğrenim daha etkili ve kalıcı olmaktadır. Yalın da (2006, s. 21), öğrenilen bilgilerin; %83'ünü görme, %11'ini işitme, %3.5'ini koklama, %1.5'ini dokunma %1'ini tatma duyularıyla öğrenildiğini söylemektedir. Bu oranlar herkes için standart değildir. Kimi öğrenci görmenin yanında daha çok dokunarak öğrenecektir, kimi öğrenci duyararak ve koku alarak öğrenecektir. Bu konuda Rıza (2003), beş duyu organının asıl gücünün kalıtımla belirlendiğini belirtir. Dolayısıyla her öğrencide bu organların, aynı oranda etkili olmasını beklemek yanlış olacaktır. Bu durumda asıl dikkat edilmesi gereken farklı duyuları harekete geçirmek ve öğrenme sürecine dâhil etmek olmalıdır. Ganyaupfu'nun (2013), üç öğretim yönteminin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkililiğini araştırdığı çalışmasında öğretmen-öğrenci interaktif yönteminin en etkili öğretim yöntemi olduğunu, bunu öğrenci merkezli yöntemin izlediğini ve en az etkili öğretim yönteminin öğretmen merkezli olduğunu söylemektedir. Modern dünyada her alanda olduğu gibi eğitim anlayışında da yenilikler ve ciddi değişimler söz konusudur artık. Bunun sonucunda da uygulamalar farklılaşmaktadır. Her alan kendi sınırları içinde değişime ayak uydurmaya, çağın gereklerini yerine getirmeye çalışmaktadır. Kelime öğretiminde de, değişen anlayış ile bilgi teknolojilerinin bilgiyi sesli ve görüntülü olarak sunması sayesinde, görerek, duyararak ve uygulayarak öğrenme ön plana çıkmalıdır. Böylece bireysel farklılıklara rağmen her türlü öğrenciye öğrenme ortamı yaratılacak, öğrenim çok daha etkili ve kalıcı hale gelecektir. Bunun için de öğrencilerin zekâ türüne uygun materyaller kullanılmalı, her öğrencinin bireysel farklılığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu da çoklu uyarıcılar ile mümkündür. Eğitim öğretim ortamında ne kadar çok uyarıcı olursa ve bunlar ne kadar uygun şekillerde kullanılırsa o kadar farklı ilgi ve becerilere sahip öğrencilere ulaşılabilir ve tam öğrenme gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla kelime öğretim çalışmaları hem nitelik hem de nicelik açısından gerekli materyallerle desteklenmelidir. Sınıflar da bu duruma uygun hale getirilmelidir. Üstündağ (2000) da, bu konuda etkili ve verimli bir öğrenmenin sağlanması için yapılması gereken ilk şeyin ilginç ve çekici uyarıcılarla dolu bir sınıf ortamı yaratmak ve böylece öğrencilerin dikkatini çekmek olduğunu söylemektedir. Çünkü çoklu uyarıcılarla uyarılmamış bir öğrencinin etkin olarak öğrenme sürecine katılması pek mümkün değildir. Hatta öğrencinin bir bütün olarak çok yönlü eğitimi söz konusu olmadığında bütün öğrenme tekniklerinin yetersiz kalacağı da bilinmektedir. Dolayısıyla tüm öğretmenler eğitim öğretim süresince öğrencilerin bütün duyu organları ve duygularını öğrenme sürecine dâhil etmeli, görsel ve işitsel uyarıcılarla birlikte kokusal uyarıcıları da kullanmalıdırlar. Çünkü

günümüzde artık her öğrencinin öğrenme sürecinde farklı duyu organlarını farklı oranlarda kullandığı bilinmektedir. Çoklu uyarıcıların kullanımı bu nedenle çok büyük önem taşımaktadır.

2.7.2. Çoklu Uyarıcılarla Yapılan Kelime Öğretiminin Çeşitleri

2.7.2.1. Görsel ve İşitsel Uyarıcılar Kullanılarak

Kelime öğretiminde görsel ve işitsel araçlarla desteklenerek gerçekleştirilen etkinlikler, kavramların ve kelimelerin öğrenilmesini ve öğretilmesini kolaylaştırmaktadır. Görsel ve işitsel materyallere örnek olarak gazete, resim, slayt, video, televizyon programları gibi pek çok unsur gösterilebilmektedir. Demirel'e göre (2002), görsel ve işitsel araçlar, öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemlidir çünkü bir öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme o kadar iyi ve kalıcı izli, unutmaya ise o kadar geç olacaktır. Kaya (1999) da, eğitimde görsel ve işitsel araçların öğretmenlerin çalışmalarını kolaylaştırdığını ve öğrencilerin ilgisini çekerek bilginin kalıcılığını ve yaşama uygulanabilirliğini arttırdığını söylemektedir. Göze ve kulağa ayrı ayrı hitap eden araçların kullanılması bir yana aynı anda ikisine de hitap eden araç ve gerecin kullanılması elbette etkiyi daha da arttıracaktır. Böylece çoklu uyarıcılardan bahsetmek de mümkün olacaktır. Bunlar içinde en çok kullanılanları video, bilgisayar ve projeksiyondur.

Kelime öğretim çalışmalarında video, hem görsel hem de işitsel anlamda duyuları harekete geçireceği için sıklıkla kullanılmalıdır. Çünkü öğrenci aynı anda görüp duyduğu bir bilgiyi daha kolay öğrenecek, çoklu uyarıcıların etkisi ile bilgi somutlaşacak ve unutmaya zorlaşacaktır. Demirel (2002, s. 97) videonun hem bir bilgi deposu hem de iyi bir gösteri aracı olduğunu, gerçek hayatı en iyi şekilde sergilediğini video ile birkaç dakika süren kısa bir programa bir saatlik dersin sığdırılabildiğini söylemektedir. Bu durumda video yardımıyla öğretilmek istenen kelimeler izletilecek, öğrenci görerek ve işiterek kelimeye dair birçok fikre sahip olacaktır. Öncelikle kelime öğrenci zihninde somut hale gelecektir. Ayrıca video ile kelime çalışmaları dinleme, yazma ve konuşma etkinlikleriyle gerçekleşecektir. Böylece birçok beceriyle öğretim yapılacaktır. Odabaşı ve Namlu'nun (1998), video kullanımının eğitim açısından sağladığı yararları kelime öğretimi açısından şu şekilde uyarlanabilir:

1. Anlaşılması ve anlatılması çok zor olan bir kelimenin zihinde canlandırılmasını sağlarlar.
2. Öğrenilen kelimenin kalıcı olmasını sağlarlar, kısa sürede unutulmasını önlerler.
3. Öğretilmesi hedeflenen kelimenin kullanımına dair fikir sahibi olunmasını sağlarlar.
4. Farklı kelimelere karşı ilgi uyandırır, kelime hazinesini zenginleştirirler.

- 5.Öğrencilerin tamamına aynı olanakların tanınmasını sağlarlar.
- 6.Tüm öğrencilerin dikkatini çekerek öğretilcek kelimeye karşı ilgili olmalarını sağlarlar.
7. Görme ve işitme duyusuna aynı anda cevap verdiği için bireysel farklılıkların öğrenmeye olumsuz etkisini en aza indirirler.

Sonuç olarak denebilir ki kelime öğretiminde amaca ulaşmak için kullanılan videolar, öğrencinin hem görme hem de işitme duyusuna aynı anda hitap ederek çoklu uyarıcı görevi görmekte ve kelimenin kalıcı şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır.

Bilgisayarlar, çok duyuya hitap edebilme özellikleriyle eğitim etkinliklerini çeşitlendirerek, etkili, zevkli ve eğlenceli öğrenmeyi sağlayan önemli materyallerin başında gelmektedir. Kozikoğlu'na göre (2013), bilgisayarlar, görsel ve işitsel sunularla öğrencilerin ilgilerini çekip diğer teknolojik materyallerin de kullanımında etkin rol oynarlar. Günümüzde klasik öğretim yöntemleri yerini bilgisayarların etkin olarak kullanıldığı teknolojik araç gereçlerin yoğun olduğu modern yöntemlere bırakmıştır. Uğuz (2013), bilgisayarların, hem öğretmene bilgiyi bütün öğrencilere eşit paylaşırma imkânı verdiğini hem de öğrencilerin öğrenmesini hızlandırmasını sağlayan araçlar olduğunu söylemektedir. Şahin (2010) de, bilgisayarın katkılarını şöyle özetlemektedir:

1. Çoklu öğrenme olanağı sunar.
2. Görsel ve işitsel materyallerin çeşitliliğini artırır.
3. Sanal sohbetlerle iletişim olanağı sağlar.
4. Okuma ve dinleme çalışmaları yapılmasına katkı sağlar.
5. Özgür ve rahat öğrenme ortamı yaratır.
6. Yeni kelime öğrenme fırsatı verir.
7. Kelimelerin telaffuz gelişimine katkı sağlar.

Tüm bu katkılar bilgisayarı günümüz eğitim anlayışının vazgeçilmez bir parçası yapmıştır.

Bilgisayar ile kelime öğretimi çalışmaları kapsamında her türlü program kullanılarak, film izletilerek, müzik dinletilerek, sunum hazırlatılarak, oyunlar oynatılarak öğrenme ortamı zenginleştirmekte, çoklu uyarıcılar yaratılarak bireysel farklılıklar ortadan kaldırılmaktadır. Böylece kelime en etkili yollardan biriyle öğretilmektedir.

Projeksiyonlar, bilgisayardan veya TV'den alınan görüntünün duvara, tahtaya, düz bir zemine, perdeye yansıtılmasını sağlayan materyallerdir. Bu yansıtma ile bilgisayarın ya da televizyonun ekranından çok daha büyük bir görüntü elde edilir. Böylece öğrencilerin hem dikkatini vermesi kolaylaşır hem de ilgisi yoğunlaşır. Projeksiyonlar işlenen konunun sıradanlaşmasını engelleyerek, sınıfı eğlenceli bir ortama dönüştürür ve öğrencinin aktif katılımını sağlar. Kelime öğretimi için bilgisayarda özel olarak hazırlanan sunumlar ve

eğitsel oyunlar projeksiyon aracılığıyla tüm sınıfa gösterilir. Bu sayede öğretilmesi amaçlanan kelimeler hızlı ve kalıcı olarak öğretilir. Çünkü bu öğretim şekli öğrencinin aynı anda birçok duyusunu harekete geçirir, çoklu uyarıcı etkisi yapar.

2.7.2.2. Dokunma İle İlgili Uyarıcılar Kullanılarak

Dokunsal materyallere örnek olarak model ve numuneler, yapbozlar, gerçek nesnelere ve heykeller, akıllı tahtalar, akıllı telefonlar ve tabletler gösterilebilmektedir. Gerekli görüldüğü zaman, öğretmen kontrolünde sınıfta kullanılan bu materyaller ile çoklu öğrenme ortamı yaratılır. Kelime öğretiminde bütün kelimeler için gerçek nesnelere veya maketler bulmak zordur fakat bazı kelimeler için bu mümkündür. Ayrıca bu aşamada akıllı tahtalar, telefonlar ve tabletler devreye girerek yine dokunma duyusu harekete geçirilebilir. Böylece öğrenciler kelimeleri görsel ve dokunsal materyaller yardımıyla daha çabuk öğrenme imkânına sahip olurlar. Keser ve Çetinkaya (2013) akıllı tahtaların, eğitim-öğretim ortamlarında önemli bir yere sahip olduğunu ve etkileşimli tahta olarak da isimlendirildiğini söylemektedir. Akıllı tahtalar ile her türlü görüntü ekrana yansıtılır ve parmakla veya özel kalemle dokunularak tahta üzerinde işlem yapılır. Bu özellik kelime öğretimi için çok önemlidir. Sınıf ortamına getirilmesi olanaksız olan her kelimenin görseline dokunma şansı verir. Kılınç ve Şahin (2012) de, akıllı tahtanın eğitime katkılarını şu şekilde özetlemiştir:

1. Öğretmen tarafından hazırlanan veya hazır bulunan sunumlar, videolar, animasyonlar öğrencilere gösterilir.
2. Zamandan tasarruf sağlar (kısa sürede çok sayıda kelimeyi öğretme fırsatı verir).
3. İşlenen konuları (kelimeleri) tekrar etme fırsatı verir.
4. Öğrenciler aktif olarak katılacağı için onlara yaratıcılık ve özgüven sağlar.
5. Sıkıcı konuların daha eğlenceli ve kolay öğrenilmesini sağlar.

Eğitim ortamında kullanılmasıyla kalıcı öğrenmeye katkı sağlayan akıllı telefonlar günümüzün önemli teknolojik materyallerindendir. Alanyazında akıllı telefonların eğitim ortamlarında daha ziyade kelime öğretimi amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Kukulsk-Hulme & Shield, 2008). Bu materyalin ulaşılabilirlik ve taşınabilirlik açısından kolay olması kullanımını yaygınlaştırmaktadır. Bu özellikleri ile akıllı telefonlar ders ortamında rahatlıkla kullanılabilir. Örneğin, Thornton ve Houser (2005), yaptıkları kelime öğretim çalışmaları ile İngilizce kelimelerin açıklamalarını öğrencilerin telefonlarına göndermiş ve bu yöntemin etkililiğini araştırmışlardır. Telefon üzerinden açıklamaları gönderilen kelimelerin, kelimeyi öğrenme konusunda etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Saran ve Seferoğlu'na göre (2010), akıllı telefonlardaki grafikler, resimler, animasyonlar, videolar vb.

görsel ve işitsel içeriklerle kelime öğretimi çok daha etkili olabilmektedir. Mesela, Regan ve arkadaşları (Akt. Saran ve Seferoğlu, 2010), akıllı telefonların kullanımının İspanyolca öğretiminde etkinliğini araştırmışlar ve bunun dil öğrenimi sürecinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tabletler de tıpkı akıllı telefonlar gibi günümüzde eğitim ortamında kullanılmasıyla kalıcı öğrenmeye katkı sağlayan etkin materyallerdendir. Kenar (2012), tabletlerin öğrencilerin istek ve meraklarını arttırdığını, zengin eğitim-öğretim ortamı yarattığını söylemektedir.

Öğrencilerin aktif öğrenmesine katkı sunan akıllı tahtalar, tabletler ve akıllı telefonlar kelime öğretimi için oldukça önemlidir. Chang, Chen, & Hsu (2011), tarafından yürütülen bir araştırmada, öğrencilerin öğrenme performansları, farklı öğrenme stratejileri kullanılarak değerlendirilmiş ve uygulama sonucunda, tabletlerin ve akıllı telefonların öğrencilerin öğrenme performanslarını artırdıkları, yaratıcı düşünce, bakış açısı ve öğrenmeyi geliştirdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu materyallerin etkin şekilde kullanılması ile gerçekleştirilen kelime öğretimi çalışmaları çok daha eğlenceli olmakta, öğrencilerin birçok duyusuna hitap etmekte, çoklu uyarıcı etkisi görmekte ve bireysel öğrenme farklılıklarını ortadan kaldırmaktadır. Böylece kelime öğrenimi etkili ve kalıcı olmaktadır.

2.7.2.3. Koku İle İlgili Uyarıcılar Kullanılarak

Eğitim ve öğretimde koku ile ilgili uyarıcılar kullanmak, öğrenim esnasında görme ve işitme duyularına ek olarak koku alma duyusunu da eklemek anlamına gelir. Böylece öğrencinin birden fazla duyusu harekete geçmiş olacak öğrenim ortamı zenginleşecektir. Ayrıca bu durum hem MEB tarafından geliştirilen yeni öğretim programının amaçlarına hem de öğretimin nicelik ve nitelik olarak çok duyuyla yapılması gerektiği düşünülen Çoklu Zekâ Kuramı'nın yaklaşımına hizmet edecektir.

Sınıf ortamında her türlü uyarıcıyı kullanan öğretmen, öğrencilerinin öğrenme esnasındaki bireysel farklılıklarını dikkate alarak her öğrenci için en etkili ve en uygun öğrenme ortamını yaratmış olacaktır. Böylece, öğrencinin bütün kapasitesini kullanması sağlanacaktır. Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen sınıf ortamı öğrencilerin stresten uzaklaşmalarında ve neşeli olmalarında da etkili olacaktır. Çünkü görsel ve işitsel uyarıcıların olmadığı buna ek olarak kokunun da uyarıcı olarak yer aldığı bir sınıf, öğrenmeye katılan duyu organı sayısını artırarak çoklu uyarıcı bir ortamın yaratılmasını,

öğrencilerin stres düzeyini azaltarak, kaygılarından kurtulmasını, derse daha çok odaklanılmasını sağlayacaktır.

Eğitim ortamlarında öğrenme sürecinde görme ve işitme gibi koku duyusunun da çok önemli bir rolü vardır. Çünkü kokunun, öğrenmeyi gerçekleştiren organ olan beyin üzerinde olumlu etkileri olduğu ve dikkat toplama, hatırlama ve uyarılma amacıyla kullanılabilceği belirtilmektedir. Koku duyusunun bağlı olduğu beyindeki bölüm (limbik sistem) ile hafıza arasındaki ilişkiyi Özden (2003, s. 44), duygusal bağ kurduğumuz olayları daha kolay hatırladığımızı, duygularla ilgili olayları hiç unutmadığımızı ve bunun duygu ve hafızamızın limbik sistem tarafından kontrol edilmesinden kaynaklandığını söylemektedir. Bu durumda da limbik sistem ile koku duyusu arasındaki bağlantıdan hareketle, koku yolu ile kazanılan öğrenmelerin de kalıcı olacağını belirtir. Dolayısıyla öğrenilen bilgilerin kalıcı olması isteniyorsa bu bilgiler beyinin ilgili bölümlerine kayıt edilmelidir. Öğretim sürecini sadece görsel ve işitsel olarak düzenlemek koku duyusunun yaratacağı tüm olumlu etkilerden mahrum kalınmasına neden olacaktır. Bu konuda Holden (2004) de, koku duyusunun, görme duyusuna kurban edilmek zorunda bırakıldığını ve görmeye önem verdikçe, koku duyusunun %60 değişime uğrayarak kendini görselliğe uyarlamaya başladığını söylemektedir. Dolayısıyla, görme ve işitme duyularının eğitim ve öğretimde çok fazla ön plana çıkarılması öğrenmeye katkı sağlayacak olan diğer duyuların körelmesine sebep olabilmektedir. Hâlbuki öğretim esnasında ne kadar çok duyu organının katılımı sağlanırsa başka bir ifadeyle ne kadar çok uyarıcı kullanılırsa öğrenme o ölçüde etkili ve unutma da o ölçüde zor olacaktır. Yapılan araştırmalar öğrenme ve öğretme ortamlarında kullanılan uyarıcı sayısı ile kalıcılık ve etkililik arasında paralel bir ilişki olduğunu göstermektedir. Çünkü uyarıcı sayısı arttıkça öğrencilerin, derse karşı daha ilgili olmaları ve yoğun olarak odaklanmaları sağlanabilir. Moore'a göre (1996, s.138), öğretmenler duyu kanallarını değiştirerek uyarıcıların değişimini sağlayabilir. Başka bir ifadeyle sürekli olarak kullanılan görsel ve işitsel uyarıcılara ek olarak diğer duyu organlarına da hitap eden uyarıcılar kullanılmalıdır. Böylece öğrenme sürecine "Çoklu uyarıcılar" dâhil olacak, bireysel farklılıkları olan her öğrenciye ulaşılacak, etkili ve tam öğrenme gerçekleştirilecektir. Ayrıca Rıza'ya göre (Akt. Üstündağ, 2000, s. 61) uyarıcıların sayısının çoğalması yaratıcılığa da etki etmektedir. Uyarıcılarla yaratıcılık arasındaki ilişki, uyarıcı olmadan yaratıcılığın mümkün olmayacağı şeklinde açıklanabilir. Yaratıcılık açısından uyarıcıların sayısı kadar çeşitliliği de önemlidir. Çünkü öğrenci ne kadar çok uyarıcıyla karşılaşarsa zihninde o oranda farklı fikirler oluşacaktır.

Bu durumda öğretmenler öğretim sırasında sınıfları, koku duyusunu harekete geçirecek uyarıcılar ile zenginleştirmeli, öğrencilerin bulunmaktan mutluluk duyacakları

güzel kokan birer eğitim ortamına dönüştürmelidir. Böylece hem daha fazla uyarıcıyla uyarıldıkları için öğrencilerin derse ilgileri artacak hem de kokunun onlarda yarattığı etkiyle mutlu olmaları sağlanacaktır. Dolayısıyla Küçükahmet'e göre (1998, s. 39), öğrencinin duyu organları ile birlikte duyguları da sürece katılacağından, öğrendikleri tam, sağlam ve kalıcı olacaktır. Ayrıca sınıf ortamında koku duyusunun kullanılması ile ilgili çalışma yapan Sprinkle (1999), kokusal yaşantıların öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Sonuçta, öğrencilerin çok duyulu ortam ile eleştirel becerilerinin geliştiğini, kelime hazinelerinin genişlediğini ve kokusal uyarılmışlık ile dil kullanımı arasında ilgi kurmayı öğrendiklerini tespit etmiştir.

Çeşitli kokuların hafızayı desteklediğine dair araştırmalar söz konusudur. Koku duyusu konusunda birçok çalışması bulunan Herz (1997), koku duyusu ile beyindeki hafıza ve duyu merkezleri arasında yakın bir ilişki bulunduğunu belirtir ve bu duyunun beş duyunun en az anlaşılana buna rağmen en güçlü olanı olduğunu ifade eder. Bu konuda Köster (2002) de, koku duyusunun çok özel bir duyu olduğunu söyleyerek özelliklerini şu şekilde özetler: Bant genişliği diğer duylardan daha fazladır, diğer duylara oranla kültüre daha çok bağlıdır, göreceli bir duyudur, yakın ve saklı bir duyudur, bütünleştirici ve duygusal bir duyudur ve özel bir hafızaya sahiptir. Tüm bu özelliklere sahip koku duyusunun eğitimde kullanılması farklı öğrenme şekilleri olan öğrenciler üzerinde dikkati toplamada, motivasyonu yükseltmede, öğrenilenlerin kalıcılığını artırmada, hafızayı desteklemede ve stres düzeyini azaltmada önemli bir etki yaratacaktır. Ackerman (Akt. Sprinkle, 1999), yaptığı çalışmada öğrencilere bir kelime listesi verilip, daha sonra hatırlamaları istendiğinde, listeyi alırken koku duyusunun aktifleştirildiği öğrencilerin kelimeleri daha iyi hatırladıklarını söylemektedir. Bu çalışma da koku duyusunun hafızayı etkilediğini, öğrenmeyi kolaylaştırıp kalıcı hale getirdiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Sonuç olarak, görsel ve işitsel duyların yanı sıra koku duyusunun da harekete geçirilmesi ile çoklu uyarıcıların etkin olduğu bir ortamda eğitim ve öğretim çok daha etkili gerçekleştirilmektedir. Kelime öğretimi açısından da değerlendirildiğinde koku ile kelimelerin özdeşleştirilmesi yöntemiyle kelimelerin hatırlanması çok daha kolay olacaktır. Ayrıca kullanılan duyların artmış olması ile öğrenme tüm öğrenciler için gerçekleşmiş olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel bir yöntem olan ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmış; çalışma deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Uygulama öncesinde öğrencilere öncelikle demografik verilerin toplanması için “Kişisel Bilgiler Formu” uygulanmış, ardından “Ön Test, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Daha sonra deney grubuna çoklu uyarıcılar ile kelime öğretimi uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubu ise mevcut yöntem ile kelime öğretimi eğitimine devam etmiştir. Kelime öğretimi sürecinden sonra öğrencilere “Son Test, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği” tekrar uygulanmıştır. 3 ay sonra kalıcılığı tespit etmek amacıyla “İzleme Testi” ve diğer ölçekler tekrar uygulanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Bursa ilinde 5. sınıf eğitimine devam eden öğrenciler ile yapılmıştır. Çalışma grubu bu öğrenciler arasından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilen, deney ve kontrol grubunda yer alan yirmi beşer öğrencidir. Araştırma Mümin Gençoğlu 2 Ortaokulunda, 5/A ve 5/B sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Yazma Öz Yeterlik Ölçeği olarak belirlenmiştir.

- Kişisel Bilgi Formu: Bu form, katılımcı öğrencilerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.
- Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği: Güngör (2005) tarafından geliştirilen ölçek, beşli likert tipindedir. Ölçeğin faktöriyel geçerliliği için deneme uygulamasına 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Faktör yükü 0.40 üzerinde olan maddeler seçilmiştir. Böylelikle 36 madde olarak hazırlanan ölçek 24 madde olarak biçimlendirilmiştir. Alpha Güvenirlilik

Katsayısı .87'dir. Ölçekte "okumanın gelişmeye etkileri", "okumanın duyuşsal etkileri" ve "okumayla ilgili genel görüşler" olmak üzere üç faktör bulunmaktadır.

- Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği: Uygun (2012) tarafından geliştirilen ve Sünter (2017) tarafından uyarlanan ölçek, 5. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır. 39 maddeden oluşan ölçek 0.45 ve üzeri faktör yük değeri olan ifadeler ile düzenlenerek 22 maddeye düşürülmüştür. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 66'dır. Ölçekte 14 olumlu, 8 olumsuz tutum ifadesi yer almaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçeğin KMO değeri 0.95'tir.

- Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği: Epçaçan ve Demirel (2011) tarafından geliştirilen ölçek, 27 maddeden oluşmakta olup beşli likert tipindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için yapılan ön uygulamada Siirt'te farklı sosyo-ekonomik çevrelerde bulunan 9 ilköğretim okulunun birinci kademe 5. sınıflarında okuyan 521 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Faktör yükü 0.350'nin altında olan maddeler atılmadan önce yapılan güvenilirlik analizinde 35 maddelik ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla faktör yükü 0,350'nin altında olan maddeler atıldıktan sonra 27 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı ise 0.88 bulunmuştur.

- Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği: Şengül (2013) tarafından geliştirilen ölçek 47 maddeden oluşturulmuş ve KMO değeri .869, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunan 40 maddeye düşürülmüştür. Ölçek ilköğretim öğrencilerine uygulanmış, beşli likert tipinde bir ölçektir.

- Ön Test, Son Test ve İzleme Testi: Araştırmada uygulanacak olan ön test, son test ve izleme testinde yer alan kelimeler rastlantısal olarak seçilerek belirlenmiştir. Her metinden bir kelime alınarak her temadan beş kelime seçilmiş; toplamda kırkar kelime ile ön test ve son test oluşturulmuştur. Ön test , son test ve izleme testinin, uzman görüşüne başvuruarak araştırma amacına uygun olduğu ortaya konulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerin geçerliğini tespit edebilmek ve ölçekleri anlamlı faktörlere ayırabilme amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Dağılımın normalliğine göre parametrik veya parametrik olmayan değişkenlere yönelik analizler yapılmıştır. Toplanan verilerin analizi IBM SPSS 24 programı ile yapılmıştır. Analizde öncelikle öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin tanımlayıcı bulgular verilmiştir. Daha sonrasında ön test, son test ve izleme testinden elde edilmiş bulgulara ilişkin tanımlayıcı bulgular verilmiştir. Bu aşamada 5-A ve

5-B sınıfı öğrencilerinin kelime bilgisi, okuma-yazmaya yönelik tutum, okuma becerisi ve yazma öz yeterliklerine ilişkin değerlerin sınıflar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını tespit edebilmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Daha sonrasında kelime bilgisi, okuma-yazmaya yönelik tutum, okuma becerisi ve yazma öz yeterliği değişkenlerine ilişkin verilerin, 3 zaman dilimindeki testlere ve sınıflara göre farklılaşma durumlarını incelemek için iki yönlü tekrarlı ölçümler varyans analizi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 1

Kişisel Bilgilere İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	5-A Sınıfı				5-B Sınıfı			
	Frekans	Yüzde	Ort	SS	Frekans	Yüzde	Ort	SS
Cinsiyet								
Kız	9	36,0			13	52,0		
Erkek	16	64,0			12	48,0		
Anne eğitim durumu								
Okuryazar değil	-	-			3	12,0		
İlköğretim mezunu	10	40,0			16	64,0		
Ortaöğretim mezunu	10	40,0			5	20,0		
Üniversite mezunu	3	12,0			1	4,0		
Lisansüstü mezunu	1	4,0			-	-		
Baba eğitim durumu								
Okuryazar değil	-	-			1	4,0		
İlköğretim mezunu	4	16,0			11	44,0		
Ortaöğretim mezunu	9	36,0			12	48,0		
Üniversite mezunu	6	24,0			1	4,0		
Lisansüstü mezunu	2	8,0			-	-		
4. sınıf yıl sonu ağırlıklı ortalama notu			85,92	10,53			82,51	14,84
4. sınıf Türkçe dersi not ortalaması			84,44	11,92			80,61	16,82
Yaş			10,0	2,2			10,35	,77
Anne-baba,								
Birlikte yaşıyor	22	88,0			23	92,0		
Ayrı yaşıyor	1	4,0			1	4,0		

Öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin betimsel analiz sonuçları incelendiğinde 5-A sınıfındaki öğrencilerin %36'sının kız %64'ünün erkek olduğu, 5-B sınıfındaki öğrencilerin ise %52'sinin kız %48'inin erkek olduğu görülmektedir. 5-A sınıfındaki öğrencilerin %40'ının annesi ilköğretim mezunu iken, %40'ının annesi ortaöğretim mezunu, %12'sinin annesi üniversite mezunu, %4'ünün annesi ise lisansüstü mezunudur. Öte yandan 5-B sınıfındaki öğrencilerin %12'sinin annesi okuryazar değilken, %64'ünün annesi ilköğretim mezunu, %20'sinin annesi ortaöğretim mezunu, %4'ünün annesi ise üniversite mezunudur. 5-A sınıfındaki öğrencilerin %16'sının babası ilköğretim mezunu iken, %36'sının babası ortaöğretim mezunu, %24'ünün babası üniversite mezunu, %8'inin babası ise lisansüstü

mezunudur. Öte yandan 5-B sınıfındaki öğrencilerin %4'ünün babası okuryazar değilken, %44'ünün babası ilköğretim mezunu, %48'inin babası ortaöğretim mezunu, %4'ünün babası ise üniversite mezunudur. 5-A sınıfındaki öğrencilerin 4. sınıf yıl sonu ağırlıklı ortalama notu $85,92 \pm 10,53$ iken, 5-B sınıfındaki öğrencilerin 4. sınıf yıl sonu ağırlıklı ortalama notu $82,51 \pm 14,84$ olarak bulunmuştur. 5-A sınıfındaki öğrencilerin 4. sınıf Türkçe dersi not ortalaması $84,44 \pm 11,92$ iken, 5-B sınıfındaki öğrencilerin 4. sınıf Türkçe dersi not ortalaması $80,61 \pm 16,82$ olarak bulunmuştur. 5-A sınıfındaki öğrencilerin ortalama yaşı $10,0 \pm 2,2$, 5-B sınıfındaki öğrencilerin ortalama yaşı ise $10,35 \pm 0,77$ 'dir. 5-A sınıfındaki öğrencilerin %88'inin anne ve babası birlikte yaşıyor iken, %4'ünün anne ve babası ayrı yaşamaktadır. Ayrıca 5-B sınıfındaki öğrencilerin %92'sinin anne ve babası birlikte yaşıyor iken, %4'ünün anne ve babası ayrı yaşamaktadır

4.2. Ön Test Bulguları

Tablo 2

Ön Testte Bilinen Aktif-Pasif Kelime Sayısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	5-A Sınıfı		5-B Sınıfı	
	Ort	SS	Ort	SS
Bilinen aktif kelime	3,72	3,58	3,92	3,12
Bilinen pasif kelime	6,60	4,82	6,88	6,51

Ön testte 40 kelimedenden oluşan kelime listesinden öğrencilerin bildikleri kelime sayılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları incelendiğinde 5-A sınıfındaki öğrencilerin bildikleri aktif kelime sayısı ortalamasının $3,72 \pm 3,58$ olduğu, 5-B sınıfındaki öğrencilerin bildikleri aktif kelime sayısı ortalamasının ise $3,92 \pm 3,12$ olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 5-A sınıfındaki öğrencilerin bildikleri pasif kelime sayısı ortalamasının $6,60 \pm 4,82$ olduğu, 5-B sınıfındaki öğrencilerin bildikleri pasif kelime sayısı ortalamasının ise $6,88 \pm 6,51$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 3

Ön Test Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min.	Maks.	Ort.	Std. Sapma
5-A sınıfı					
Okumaya yönelik tutum	25	1,83	4,79	3,36	1,02
Yazmaya yönelik tutum	25	1,77	4,68	3,28	,87
Okuma becerisi öz yeterlik	25	1,56	4,41	3,40	,84
Yazma öz yeterlik	25	1,78	4,23	3,20	,83
5-B sınıfı					
Okumaya yönelik tutum	25	1,79	4,92	3,30	1,04
Yazmaya yönelik tutum	25	1,09	4,36	2,96	1,05
Okuma becerisi öz yeterlik	25	1,26	3,96	2,88	,97
Yazma öz yeterlik	25	1,38	3,95	2,88	,92

Yapılan betimsel analiz sonucunda 5-A sınıfındaki öğrencilerin ön testte okumaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,36 \pm 1,02$ olarak bulunurken, yazmaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,28 \pm 0,87$ olarak, okuma becerisi öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,40 \pm 0,84$ olarak ve yazma öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,20 \pm 0,83$ olarak bulunmuştur.

Bunun yanı sıra 5-B sınıfındaki öğrencilerin ön testte okumaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,30 \pm 1,04$ olarak bulunurken, yazmaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,96 \pm 1,05$ olarak, okuma becerisi öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,88 \pm 0,97$ olarak ve yazma öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,88 \pm 0,92$ olarak bulunmuştur.

Tablo 4

Ön Test Kelime Bilgisi ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Ort.	SS	t	p
Aktif kelime bilgisi	5-A	25	3,72	3,58	-,211	,834
	5-B	25	3,92	3,12		
Pasif kelime bilgisi	5-A	25	6,60	4,82	-,173	,864
	5-B	25	6,88	6,51		

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıfları ile ön test aktif ve pasif kelime kullanımları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla, $t = -,211$, $-,173$, $p > ,05$.

Tablo 5

Ön Test Araştırma Değişkenleri ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Ort.	SS	t	p
Okumaya yönelik tutum	5-A	25	3,36	1,02	,200	,842
	5-B	25	3,30	1,04		
Yazmaya yönelik tutum	5-A	25	3,28	,87	1,150	,256
	5-B	25	2,96	1,05		
Okuma becerisi öz yeterlik	5-A	25	3,40	,84	2,045	,046
	5-B	25	2,88	,97		
Yazma öz yeterlik	5-A	25	3,20	,83	1,296	,201
	5-B	25	2,88	,92		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıfları ile ön test okumaya ve yazmaya yönelik tutumları ve yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, sırasıyla, $t = ,200, 1,150, 1,296, p > ,05$. Öte yandan öğrencilerin sınıfları ile ön test okuma becerisi öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $t = 2,045, p < ,05$. Buna göre 5-A sınıfındaki öğrencilerin ön testte okuma becerisi öz yeterlik düzeylerinin, 5-B sınıfındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu söylenebilir.

4.3. Son Test Bulguları

Tablo 6

Son Testte Bilinen Aktif-Pasif Kelime Sayısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	5-A Sınıfı		5-B Sınıfı	
	Ort	SS	Ort	SS
Bilinen aktif kelime	31,92	4,17	12,12	5,39
Bilinen pasif kelime	34,92	3,40	18,12	6,13

Son testte 40 kelimedenden oluşan kelime listesinden öğrencilerin bildikleri kelime sayılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları incelendiğinde 5-A sınıfındaki öğrencilerin bildikleri aktif kelime sayısı ortalamasının $31,92 \pm 4,17$ olduğu, 5-B sınıfındaki öğrencilerin bildikleri aktif kelime sayısı ortalamasının ise $12,12 \pm 5,39$ olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 5-A sınıfındaki öğrencilerin bildikleri pasif kelime sayısı ortalamasının $34,92 \pm 3,40$ olduğu, 5-B sınıfındaki öğrencilerin bildikleri pasif kelime sayısı ortalamasının ise $18,12 \pm 6,13$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 7

Son Test Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min.	Maks.	Ort.	Std. Sapma
5-A sınıfı					
Okumaya yönelik tutum	25	2,04	5,00	4,13	,90
Yazmaya yönelik tutum	25	2,14	4,95	4,11	,86
Okuma becerisi öz yeterlik	25	2,11	5,00	4,16	,93
Yazma öz yeterlik	25	2,38	4,73	3,93	,75
5-B sınıfı					
Okumaya yönelik tutum	25	1,13	4,92	3,01	1,20
Yazmaya yönelik tutum	25	1,05	5,00	2,99	1,19
Okuma becerisi öz yeterlik	25	1,04	4,96	2,93	1,17
Yazma öz yeterlik	25	1,10	4,73	2,73	1,05

Yapılan betimsel analiz sonucunda 5-A sınıfındaki öğrencilerin son testte okumaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $4,13 \pm 0,90$ olarak bulunurken, yazmaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $4,11 \pm 0,86$ olarak, okuma becerisi öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $4,16 \pm 0,93$ olarak ve yazma öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,93 \pm 0,75$ olarak bulunmuştur.

Bunun yanı sıra 5-B sınıfındaki öğrencilerin son testte okumaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,01 \pm 1,20$ olarak bulunurken, yazmaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,99 \pm 1,19$ olarak, okuma becerisi öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,93 \pm 1,17$ olarak ve yazma öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,73 \pm 1,05$ olarak bulunmuştur.

Tablo 8

Son Test Kelime Bilgisi ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Ort.	SS	t	p
Aktif kelime bilgisi	5-A	25	31,92	4,17	14,528	,000
	5-B	25	12,12	5,39		
Pasif kelime bilgisi	5-A	25	34,92	3,40	11,977	,000
	5-B	25	18,12	6,13		

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıfları ile son test aktif ve pasif kelime kullanımları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla, $t = 14,528$, $11,977$, $p < ,05$. Bu sonuca göre 5-A sınıfı öğrencilerinin son testteki aktif ve pasif kelime sayılarının 5-B sınıfı öğrencilerinden anlamlı bir şekilde fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 9

Son Test Araştırma Değişkenleri ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Ort.	SS	t	p
Okumaya yönelik tutum	5-A	25	4,13	,90	3,714	,001
	5-B	25	3,01	1,20		
Yazmaya yönelik tutum	5-A	25	4,11	,86	3,832	,000
	5-B	25	2,99	1,19		
Okuma becerisi öz yeterlik	5-A	25	4,16	,93	4,102	,000
	5-B	25	2,93	1,17		
Yazma öz yeterlik	5-A	25	3,93	,75	4,627	,000
	5-B	25	2,73	1,05		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıfları ile son test okumaya ve yazmaya yönelik tutumları, okuma becerisi ve yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla $t = 3,714, 3,832, 4,102, 4,627, p < ,05$. Buna göre 5-A sınıfındaki öğrencilerin son testte okumaya ve yazmaya yönelik tutumlarının ve okuma becerisi ve yazma öz yeterlik düzeylerinin, 5-B sınıfındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu söylenebilir.

4.4. İzleme Testi Bulguları

Tablo 10

İzleme Testinde Bilinen Aktif-Pasif Kelime Sayısına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	5-A Sınıfı		5-B Sınıfı	
	Ort	SS	Ort	SS
Bilinen aktif kelime	30,48	4,18	10,16	4,79
Bilinen pasif kelime	34,20	3,43	14,64	5,50

İzleme testinde 40 kelimedenden oluşan kelime listesinden öğrencilerin bildikleri kelime sayılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları incelendiğinde 5-A sınıfındaki öğrencilerin bildikleri aktif kelime sayısı ortalamasının $30,48 \pm 4,18$ olduğu, 5-B sınıfındaki öğrencilerin bildikleri aktif kelime sayısı ortalamasının ise $10,16 \pm 4,79$ olduğu bulunmuştur. Ayrıca, 5-A sınıfındaki öğrencilerin bildikleri pasif kelime sayısı ortalamasının $34,20 \pm 3,43$ olduğu, 5-B sınıfındaki öğrencilerin bildikleri pasif kelime sayısı ortalamasının ise $14,64 \pm 5,50$ olduğu bulunmuştur.

Tablo 11

İzleme Testi Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

	N	Min.	Maks.	Ort.	Std. Sapma
5-A sınıfı					
Okumaya yönelik tutum	25	2,38	5,00	3,97	,79
Yazmaya yönelik tutum	25	2,05	4,91	3,97	,90
Okuma becerisi öz yeterlik	25	2,19	5,00	3,99	,86
Yazma öz yeterlik	25	2,35	4,68	3,78	,72
5-B sınıfı					
Okumaya yönelik tutum	25	1,13	4,58	2,80	1,04
Yazmaya yönelik tutum	25	1,00	4,82	2,72	1,04
Okuma becerisi öz yeterlik	25	1,04	4,70	2,69	1,09
Yazma öz yeterlik	25	1,10	4,33	2,51	,95

Yapılan betimsel analiz sonucunda 5-A sınıfındaki öğrencilerin izleme testinde okumaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,97 \pm 0,79$ olarak bulunurken, yazmaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,97 \pm 0,90$ olarak, okuma becerisi öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,99 \pm 0,86$ olarak ve yazma öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $3,78 \pm 0,72$ olarak bulunmuştur.

Bunun yanı sıra 5-B sınıfındaki öğrencilerin izleme testinde okumaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,80 \pm 1,04$ olarak bulunurken, yazmaya yönelik tutum değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,72 \pm 1,04$ olarak, okuma becerisi öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,69 \pm 1,09$ olarak ve yazma öz yeterlik değişkeninden aldıkları ortalama puan $2,51 \pm 0,95$ olarak bulunmuştur.

Tablo 12

İzleme Testi Kelime Bilgisi ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Ort.	SS	t	p
Aktif kelime bilgisi	5-A	25	30,48	4,18	15,968	,000
	5-B	25	10,16	4,79		
Pasif kelime bilgisi	5-A	25	34,20	3,43	15,093	,000
	5-B	25	14,64	5,50		

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıfları ile izleme testi aktif ve pasif kelime kullanımları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla, $t = 15,968$, $15,093$, $p < ,05$. Bu sonuca göre 5-A sınıfı öğrencilerinin izleme testindeki aktif ve pasif kelime sayılarının 5-B sınıfı öğrencilerinden anlamlı bir şekilde fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 13

İzleme Testi Araştırma Değişkenleri ile Sınıflar Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Ort.	SS	t	p
Okumaya yönelik tutum	5-A	25	3,97	,79	4,458	,000
	5-B	25	2,80	1,04		
Yazmaya yönelik tutum	5-A	25	3,97	,90	4,539	,000
	5-B	25	2,72	1,04		
Okuma becerisi öz yeterlik	5-A	25	3,99	,86	4,696	,000
	5-B	25	2,69	1,09		
Yazma öz yeterlik	5-A	25	3,78	,72	5,317	,000
	5-B	25	2,51	,95		

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin sınıfları ile izleme testi okumaya ve yazmaya yönelik tutumları, okuma becerisi ve yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur, sırasıyla $t = 4,458, 4,539, 4,696, 5,317, p < ,05$. Buna göre 5-A sınıfındaki öğrencilerin izleme testinde okumaya ve yazmaya yönelik tutumlarının ve okuma becerisi ve yazma öz yeterlik düzeylerinin, 5-B sınıfındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu söylenebilir.

4.5. Ön Test, Son Test ve İzleme Testi Bulgularının Karşılaştırılması

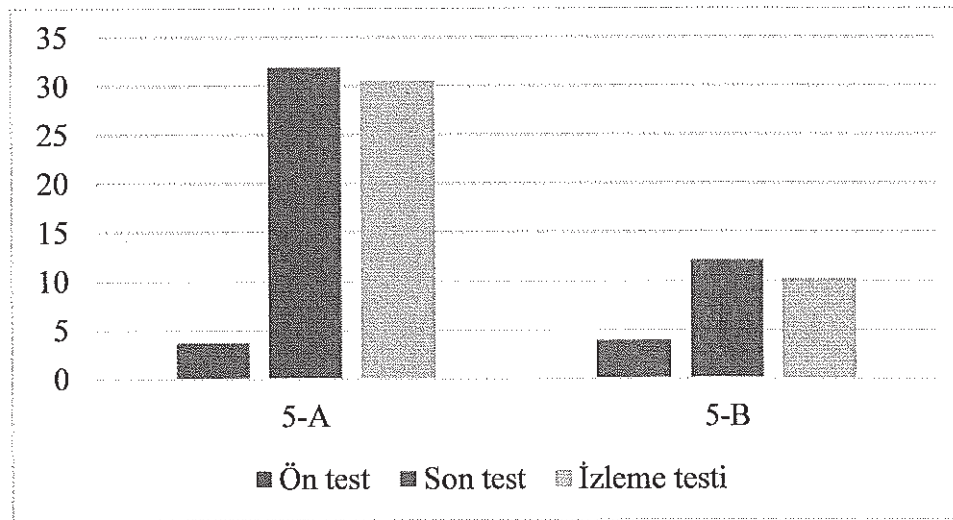
Tablo 14

Aktif Kelime Sayısının Testlere ve Sınıflara Göre Farklaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

	Aktif kelime sayısı	N	Ort.	SS	F	p
5-A	Ön test	25	3,72	3,58	221,362	,000
	Son test	25	31,92	4,17		
	İzleme testi	25	30,48	4,18		
5-B	Ön test	25	3,92	3,12	221,362	,000
	Son test	25	12,12	5,39		
	İzleme testi	25	10,16	4,79		

Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda kullanılan aktif kelime sayısının 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 221,362, p < ,05$. Şekil 1'de de görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında iki sınıfta da kullanılan aktif kelime sayısının anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Ancak, 5-A sınıfında görülen artışın etki büyüklüğünün (kısmi eta kare $\eta_p^2 = ,966$) 5-B sınıfında görülen artışın etki büyüklüğünden

(kısmi eta kare $\eta_p^2 = ,759$) fazla olduğu görülmektedir. Buna göre 5-A sınıfındaki aktif kelime sayısının daha fazla artış gösterdiği söylenebilir.



Şekil 1. Aktif Kelime Sayısının Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Grafik

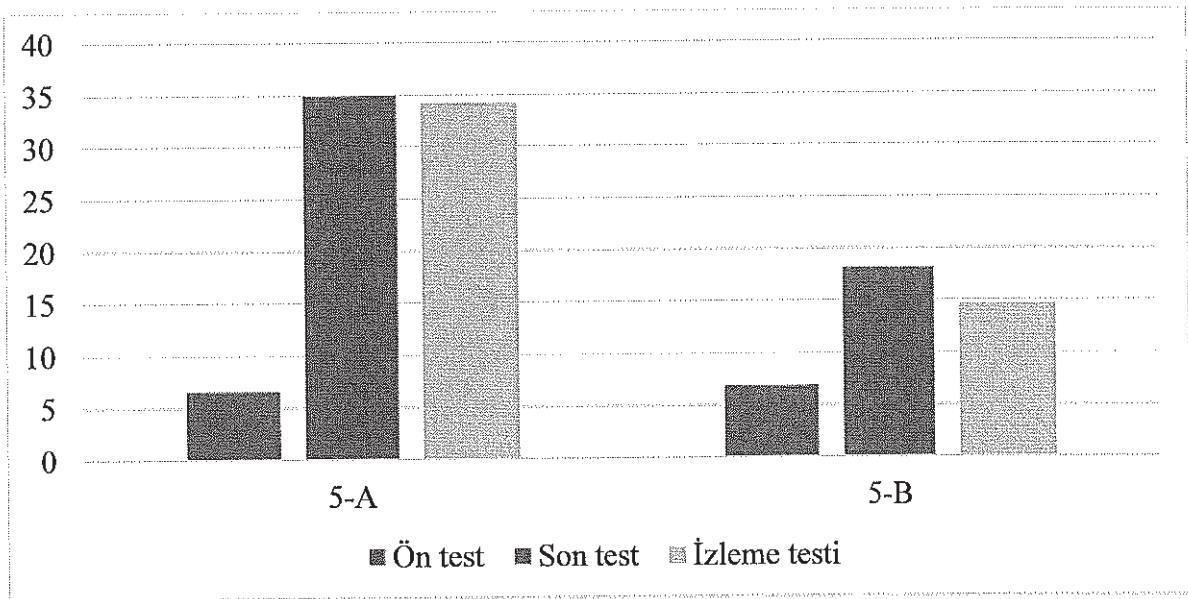
Tablo 15

Pasif Kelime Sayısının Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

	Pasif kelime sayısı	N	Ort.	SS	F	p
5-A	Ön test	25	6,60	4,82	159,803	,000
	Son test	25	34,92	3,40		
	İzleme testi	25	34,20	3,43		
5-B	Ön test	25	6,88	6,51		
	Son test	25	18,12	6,13		
	İzleme testi	25	14,64	5,50		

Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda kullanılan pasif kelime sayısının 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 159,803$, $p < ,05$. Şekil 2’de de görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında iki sınıfta da kullanılan pasif kelime sayısının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Ancak, 5-A sınıfında görülen artışın

etki büyüklüğünün (kısmi eta kare $\eta_p^2 = ,979$) 5-B sınıfında görülen artışın etki büyüklüğünden (kısmi eta kare $\eta_p^2 = ,739$) fazla olduğu görülmektedir. Buna göre 5-A sınıfındaki pasif kelime sayısının göre daha fazla artış gösterdiği söylenebilir.



Şekil 2. Pasif Kelime Sayısının Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Grafik

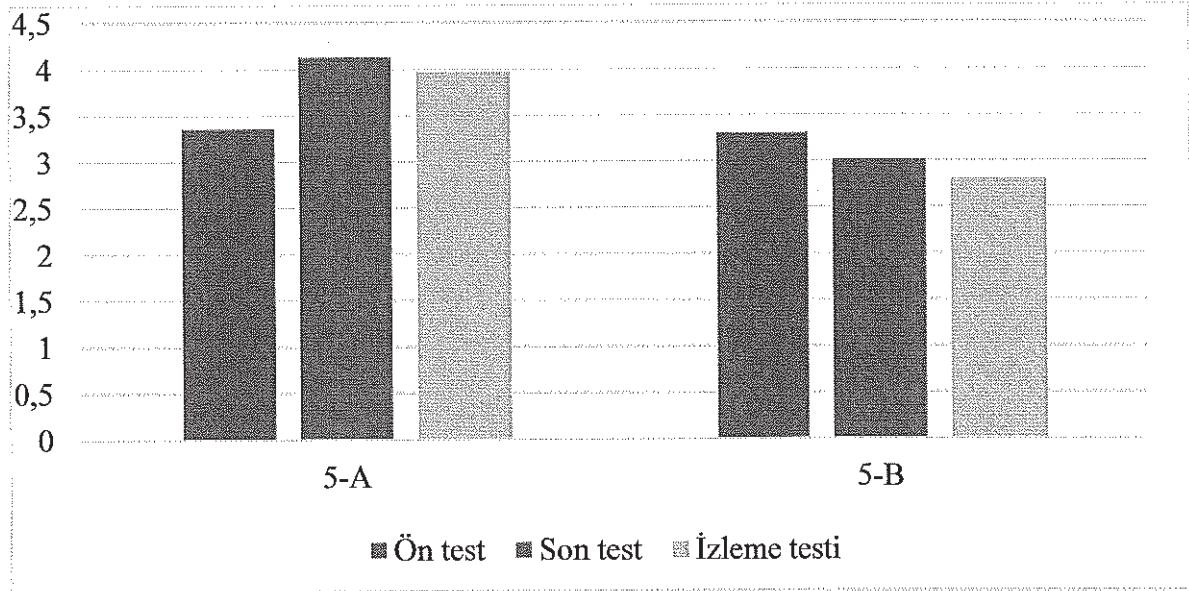
Tablo 16

Okumaya Yönelik Tutumun Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

	Okumaya Yönelik Tutum	N	Ort.	SS	F	p
5-A	Ön test	25	3,36	1,02	14,652	,000
	Son test	25	4,13	,90		
	İzleme testi	25	3,97	,79		
5-B	Ön test	25	3,30	1,04	14,652	,000
	Son test	25	3,01	1,20		
	İzleme testi	25	2,80	1,04		

Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda okumaya yönelik tutumun 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 14,652$, $p < ,05$. Şekil 3'te de görüleceği üzere gruplar arası

karşılaştırmalar yapıldığında 5-A sınıfında okumaya yönelik tutumun anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.



Şekil 3. Okumaya Yönelik Tutumun Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Grafik

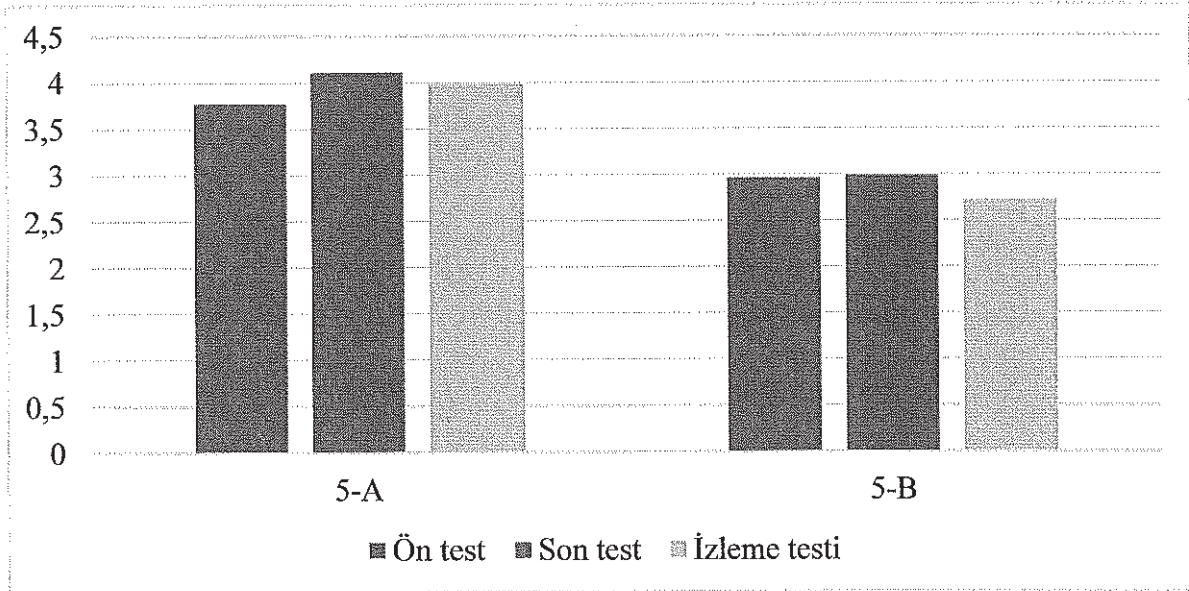
Tablo 17

Yazmaya Yönelik Tutumun Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

	Yazmaya Yönelik Tutum	N	Ort.	SS	F	p
5-A	Ön test	25	3,77	,87	10,202	,002
	Son test	25	4,11	,86		
	İzleme testi	25	3,97	,90		
5-B	Ön test	25	2,96	1,05	10,202	,002
	Son test	25	2,99	1,19		
	İzleme testi	25	2,72	1,04		

Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda yazmaya yönelik tutumun 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı

bulunmuştur, $F(2, 96) = 10,202$, $p < ,05$. Şekil 4'te de görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında 5-A sınıfında yazmaya yönelik tutumun anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.



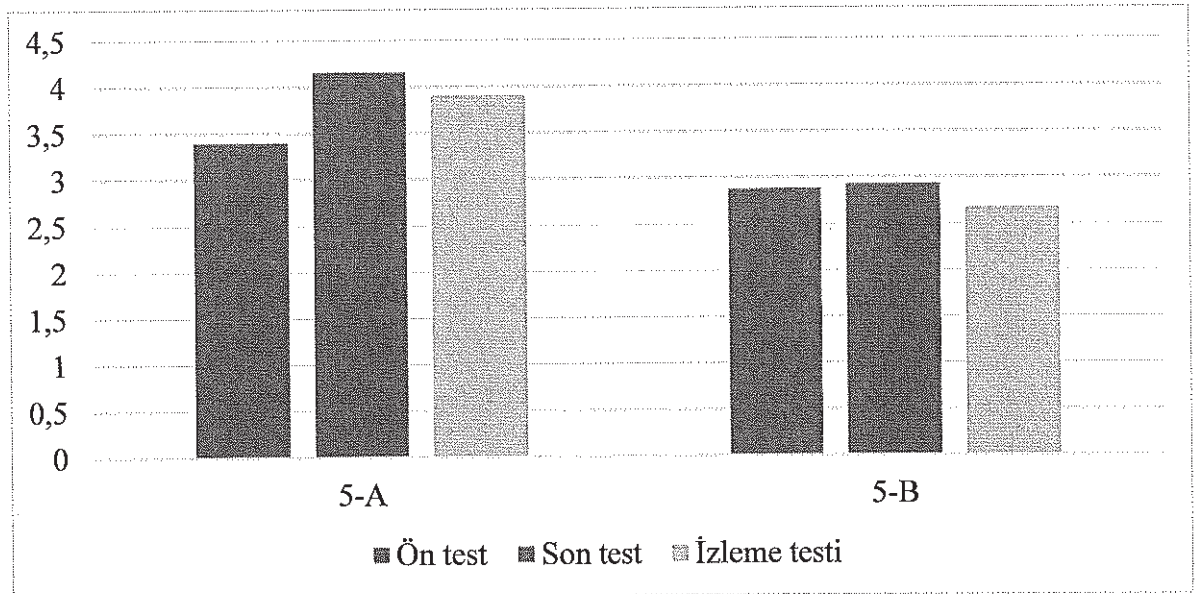
Şekil 4. Yazmaya Yönelik Tutumun Testlere ve Sınıflara Göre Farklaşmasına İlişkin Grafik

Tablo 18

Okuma Becerisi Öz Yeterliğin Testlere ve Sınıflara Göre Farklaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

	Okuma Becerisi Öz Yeterlik	N	Ort.	SS	F	p
5-A	Ön test	25	3,40	,84	7,802	,007
	Son test	25	4,16	,93		
	İzleme testi	25	3,99	,86		
5-B	Ön test	25	2,88	,97		
	Son test	25	2,93	1,17		
	İzleme testi	25	2,67	1,08		

Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda okuma becerisi öz yeterliğin 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 7,802$, $p < ,05$. Şekil 5'te de görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında 5-A sınıfında okuma becerisi öz yeterliğin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.



Şekil 5. Okuma Becerisi Öz Yeterliğin Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Grafik

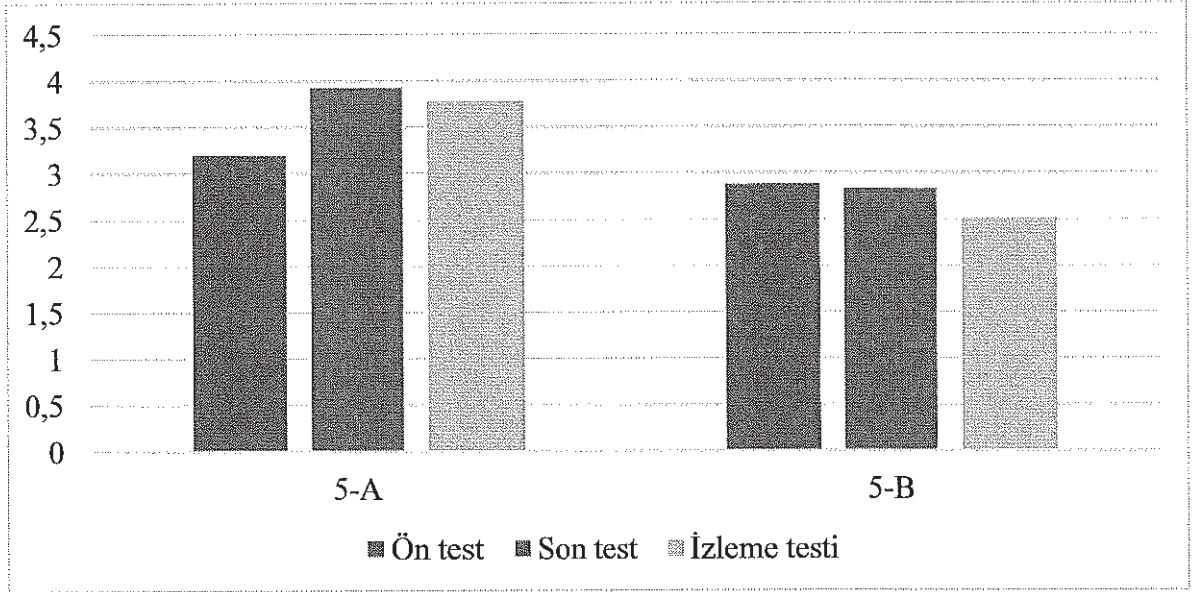
Tablo 19

Yazma Becerisi Öz Yeterliğin Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Tekrarlı Ölçümler Varyans Analizi Sonuçları

	Yazma Becerisi Öz Yeterlik	N	Ort.	SS	F	p
5-A	Ön test	25	3,20	,83	16,785	,000
	Son test	25	3,93	,75		
	İzleme testi	25	3,78	,72		
5-B	Ön test	25	2,88	,92	16,785	,000
	Son test	25	2,83	1,05		
	İzleme testi	25	2,51	,95		

Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda yazma öz yeterliğin 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 16,785$, $p < ,05$. Şekil 6'da da görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar

yapıldığında 5-A sınıfında yazma öz yeterliğin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.



Şekil 6. Yazma Becerisi Öz Yeterliğin Testlere ve Sınıflara Göre Farklılaşmasına İlişkin Grafik

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının etkililiğinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının, okumaya yönelik tutuma etkisi var mıdır?” şeklindeydi. Bu probleme çözüm bulmak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve izleme test sonuçlarından puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda okumaya yönelik tutumun 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 14,652, p < ,05$. Şekil 3’te de görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında 5-A sınıfında okumaya yönelik tutumun anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.

Türkçe Öğretim Programı’nın (2015, s. 3) amaçları arasında “Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan bireyler yetiştirmek” yer almaktadır. Bu amaç, öğrencilerde okuma sevgisi oluşturmaya yöneliktir. Böylece okuma eylemi bir alışkanlığa dönüştürülecek ve okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirilecektir. Tutum kavramı üzerinde ilk duranlardan biri olan Allport (1967, s. 3) tutumu, “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün durumlara karşı kişinin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkileme gücüne sahip, duyuşsal ve zihinsel hazırlık durumudur” şeklinde tanımlamaktadır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim süreci öğrencilerde okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bunun için de çoklu uyarıcılar kullanılarak zengin bir öğrenme ortamı yaratılmalı, her öğrencinin zevk alacağı, aktif olarak katılacağı dersler düzenlenmelidir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına dair farklı çalışmalar söz konusudur. Örneğin Arıcı (2005), yaptığı araştırma sonrasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya ilgi düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Türkyılmaz (2012) da araştırmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru kademeli olarak azaldığını sonuçlardan biri olarak söylemiştir.

Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) de ergenlik dönemindeki öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada okumaya yönelik tutumun sekizinci sınıftan on ikinci sınıfa doğru azaldığını belirtmişlerdir. Buna benzer daha birçok araştırma vardır. Genel olarak görülmektedir ki okumaya yönelik tutumlar bazı değişkenlerden etkilenmektedir ve ilköğretimin ilk yıllarında yüksek iken ortaokulun ilk yıllarında azalmaktadır. Bu durumda okumaya yönelik olumlu tutum sergilenmesi sağlanmalıdır. Örneğin çok sayıda ve farklı türden okuma materyalleri ile karşılaşan çocukların okumaya yönelik tutumları olumlu olmaktadır. Bu durumda çocukların ilgi alanlarına, zekâ türlerine, sahip oldukları kelime hazinelerine uygun okuma ortamları sağlanmalıdır. Bu da ancak çoklu uyarıcıların bol olduğu bir eğitim süreci ile gerçekleşmektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının, yazmaya yönelik tutuma etkisi var mıdır?” şeklindeydi. Bu probleme çözüm bulmak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve izleme test sonuçlarından puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda yazmaya yönelik tutumun 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 10,202, p < ,05$. Şekil 4’te de görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında 5-A sınıfında yazmaya yönelik tutumun anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.

Graham, Berninger ve Fan’a göre (2007) yazma tutumu, yazarın, yazma etkinliği sırasında kendisini mutlu ya da mutsuz hissetmesine neden olan etkili bir eğilimdir. Bu tanımdan yola çıkılarak, öğrencinin yazmaya karşı olumlu tutum sergilemesinin yaptığı etkinlikleri sevmesi ve zevk alması ile olacağı sonucuna ulaşılır. Kendini mutlu hisseden öğrenci yazma etkinliğine karşı olumlu tutum geliştirecektir. Mutsuz olan öğrenci ise mümkün olduğunca yazma etkinliğinden uzak duracaktır. Bu durumda öğretim süresince yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilmesi öğretmenler tarafından sağlanmalıdır. Çünkü bilinmektedir ki ilköğretimin ilk yıllarında yüksek olan yazmaya yönelik tutum ortaokulun ilk yıllarında azalmaktadır. Birçok çalışmada 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazma tutumunun 5 ve 6. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle yaşları arttıkça ve sınıf düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları anlamlı derecede düşmektedir. Sainsbury ve Schagen (2004) yaptıkları çalışma ile olumlu tutuma sahip öğrencilerin beş yılın sonunda tutumlarının anlamlı şekilde azaldığını ortaya

koymuşlardır. Bu üzerinde durulması ve düşünülmesi gereken bir durumdur. Ungan'a göre (2007), yazma becerisi zor bir eylemdir. Çünkü yazma beraberinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini de içerir. Bu durum öğrenciler için zor olmakta, onları yazma uygulamalarından uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla öncelikle yazmaya karşı öğrencilerin önyargıları kırılmalı, onların bu beceriyi zevkle kullanmaları sağlanmalıdır. Akaydın ve Kurnaz (2007), öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlarının yazma etkinliklerine mutlu bir şekilde katılmaları ve bu etkinliklerde başarı sağlamaları ile mümkün olacağını söylemektedirler. Öyleyse esas olan öğrencinin mutlu olacağı ve zevk alacağı bir sınıf ortamı yaratmak olmalıdır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamaların, okuma öz yeterliğine etkisi var mıdır?" şeklindeydi. Bu probleme çözüm bulmak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve izleme test sonuçlarından puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda okuma becerisi öz yeterliğin 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 7,802$, $p < ,05$. Şekil 5'te de görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında 5-A sınıfında okuma becerisi öz yeterliğin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.

Zimmerman'a göre (1995) öz yeterlik algısı, bir işin, davranışın veya durumun sonucunu etkileyebilecek becerileri değil bu becerilerde ne kadar etkili olunduğudur. Başka bir ifadeyle öz yeterlik kişinin becerileri ne kadar yapabileceğini bilmesidir. Bu durumda öğrencileri ilgili becerileri başarabileceğine inandırmak gerekmektedir. Bandura (1997) da bu konuda olumlu motivasyon ile öz yeterliğin başarıyla, olumsuz motivasyon ile öz yeterliğin başarısızlıkla sonuçlanacağını söylemektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin başarılı olabilmeleri, bu becerilere yönelik duygu ve düşünceleri ile ilgili olmaktadır. Öğrenci öncelikle okuma öz yeterliği konusunda yetkin olduğunu düşünmeli, bunun da devamı için istekli olmalıdır. Okuma öz yeterliği yüksek olan bir öğrencinin derse karşı ilgisi artacak, okuma anlamlandırma süreci daha sağlıklı olacaktır. Bu da beraberinde başarı getirecektir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının yazma öz yeterliğine etkisi var mıdır?” şeklindeydi. Bu probleme çözüm bulmak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve izleme test sonuçlarından puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümler varyans analizi sonucunda yazma öz yeterliğin 5-A ve 5-B sınıfları arasında ön test, son test ve izleme testine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur, $F(2, 96) = 16,785$, $p < ,05$. Şekil 6’da da görüleceği üzere gruplar arası karşılaştırmalar yapıldığında 5-A sınıfında yazma öz yeterliğin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.

Yazma öz yeterliği, yazma becerisindeki eylemleri gerçekleştirme konusunda öğrencinin kendine olan güvenidir. Öğrenci yazma öz yeterliği konusunda kendine ne kadar çok inanırsa o derece başarısı artacaktır. Çünkü yazmaya yönelik etkinliklere katılma konusunda daha ilgili ve istekli olacaklardır. Dolayısıyla eğitim ortamları öğrencinin her türlü beceride kendini yetkin hissedeceği şekilde düzenlenmeli, konunun işlenişi her öğrenciye hitap edecek yöntem ve tekniklerle gerçekleştirilmelidir. Bu durumda çoklu uyarıcılarla yapılan bir öğretim öğrencinin dikkatini çekecek, bireysel farklılıkları ortadan kaldıracak, zengin bir öğrenme ortamı yaratacaktır. Böylece öğrenciler kendilerini daha rahat ve mutlu hissedecek, yazma öz yeterlik konusunda daha olumlu tutum sergileyeceklerdir.

6.1. Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ön test, son test ve izleme testi şeklinde 3 farklı zaman diliminde veri toplanmış ve bu veriler analiz edilmiştir. Ön testte elde edilen bulgulara göre 5-A ve 5-B sınıfı öğrencileri arasında bildikleri aktif ve pasif kelime sayıları, okumaya ve yazmaya yönelik tutumları ve yazma öz yeterliklerine göre herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Son teste ilişkin bulgular incelendiğinde 5-A sınıfı öğrencilerinin son testteki aktif ve pasif kelime sayılarının 5-B sınıfı öğrencilerinden anlamlı bir şekilde fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca 5-A sınıfındaki öğrencilerin son testte okumaya ve yazmaya yönelik tutumlarının ve okuma becerisi ve yazma öz yeterlik düzeylerinin, 5-B sınıfındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

İzleme testine ilişkin bulgular incelendiğinde ise 5-A sınıfı öğrencilerinin izleme testindeki aktif ve pasif kelime sayılarının 5-B sınıfı öğrencilerinden anlamlı bir şekilde fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca 5-A sınıfındaki öğrencilerin izleme testinde okumaya ve

yazmaya yönelik tutumlarının ve okuma becerisi ve yazma öz yeterlik düzeylerinin, 5-B sınıfındaki öğrencilerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Ön test ve son test bulguları karşılaştırıldığında iki sınıfta da kullanılan aktif ve pasif kelime sayısının 2 zaman dilimi içerisinde anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülmektedir. Ancak 5-A sınıfındaki aktif ve pasif kelime sayısı ile 5-B sınıfı kıyaslandığında oranın 5-A sınıfında çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca izleme testi de incelendiğinde unutma düzeyinin 5-B sınıfında 5-A sınıfına göre fazla olduğu da görülmektedir. Bunların yanı sıra 5-A sınıfında okumaya ve yazmaya yönelik tutumun, okuma becerisi öz yeterlik ve yazma öz yeterliğin anlamlı bir şekilde artış gösterdiği görülürken, 5-B sınıfında herhangi bir artış gözlemlenmemiştir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5.sınıf MEB Türkçe Ders Kitabında kelime etkinliklerinde yer alan kelimelerin öğretilmesinde çoklu uyarıcılarla gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının etkililiğini tespit etmektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel bir yöntem olan ön test-son test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmış; çalışma deney ve kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubu olan 5-A sınıfı ile kontrol grubu olan 5-B sınıfı arasında tüm uygulanan ölçeklerde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Çoklu uyarıcılarla yapılan kelime öğretiminin aktif ve pasif kelime öğrenmede çok önemli bir artış sağladığı, okumaya ve yazmaya yönelik tutumu olumlu etkilediği, okuma ve yazma öz yeterlik becerisini artırdığı ve uzun vadede de kalıcılık konusunda etkili olduğu tespit edilmiştir.

Çoklu uyarıcılarla gerçekleşen öğrenme metodu, öğrenci merkezli ve farklılıklara duyarlı bir öğrenme kuramı olup beş duyuya da hitap etmekte ve genel bir öğrenme sağlamaktadır. Akyol'a (2008, s. 157) göre her öğrencinin öğrenme şekli farklıdır. Dolayısıyla eğitim ve öğretim öğrencilerin merak, ilgi ve dikkatlerine göre planlanmalı, her türlü yöntem ve teknikten faydalanılmalıdır. Kelime öğretim çalışmaları da bu kapsamda gerçekleştirilmelidir. Bilinmelidir ki kelime öğrenciye ne kadar zengin yöntem, teknik ve araç gereçle kazandırılırsa öğrenimi de hatırlaması da o kadar kolaylaşacaktır. Çünkü bu durumda öğrenme işlemine katılan duyu organlarının sayısı artmış olacaktır. Teksas Üniversitesinin yaptığı araştırma insanların okuduklarının %10'unu, duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, söylediklerinin %70'ini hatırladığını; bu oranların hem görüp hem işitildiğinde %50'ye, hem yapılp hem söylendiğinde ise %90'a yükseldiğini ortaya koymuştur (Arslan & Adem, 2010, s. 65). Bu araştırma göstermektedir ki ne kadar fazla duyu organı öğrenmeye dâhil edilirse o kadar iyi ve kalıcı öğrenme gerçekleştirilecektir. Ekmekçi (1991, s. 54) de, öğrenciden ilk defa duydukları bir olguyu hatırlamalarının

beklenmemesi gerektiğini, hatırlamaları isteniyorsa, bu olgunun öğrenciye sık sık değişik ortamlarda sunulması ve kullanım alanının artırılması gerektiğini söylemektedir. Bu durum kelime öğretimi için çoklu uyarıcıların ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Öğretilen kelime ne kadar farklı duyuya hitap ederse öğretim o kadar kalıcı olacak, öğrencinin kelimeyi unutması o kadar zorlaşacaktır.

Klâsik yöntemlerin hâkim olduğu eski eğitim anlayışında öğretmen anlatıcı ve öğrenci dinleyici konumundaydı. Dolayısıyla sadece duyarak öğrenilmeye çalışılan bilgiler öğrenci zihninde soyut olarak kalmakta kısa süre sonra da unutulmaktaydı. Hâlbuki her türlü duyunun aktif olarak sürece katılmasını sağlayan çoklu uyarıcıların fazla olduğu yeni eğitim ortamları ile öğrenciler daha aktif, konular daha ilgi çekici ve bilgiler daha kalıcı olmaktadır. Khurshid ve Ansari (2012) çalışmalarında yenilikçi öğretimin etkilerini araştırmış, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerine göre daha etkili olduğu, bireysel öğrenme gereksinimlerini karşıladığı ve öğrencilerin ilgi düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu nedenlerden dolayı kelime öğretim çalışmalarında esas olan kelimeyi öğretirken birçok duyuyu harekete geçirmek olmalıdır. Gorjian ve arkadaşları (2012) yaptıkları çalışma ile çoklu uyarıcı yöntemlerin kelime edinimi üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu kapsamda oluşturdukları deney grubuna görsel, dokunsal, işitsel ve kinetik yönden aktif olacakları kelime öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonunda çoklu uyarıcı yöntemin kullanılmasının, kelime öğretiminde çok etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin de bu yöntemleri kullanmaya teşvik edilmeleri gerektiğini önermişlerdir. Megaguchi (2016), Japonya’da İngilizce kelime öğretimi üzerinde bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın amacı kelime öğretiminde yeni bir yaklaşım (çok duyu yaklaşımı) önermek, öğrencilerin bu yaklaşımla birçok kelimeyi verimli, bağımsız ve eğlenceli bir şekilde edinebildiklerini göstermek olmuştur. Sonuç olarak, bu yaklaşımın disleksi öğrenciler de dâhil olmak üzere birçok öğrenci için etkili ve yararlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu konuda araştırmacılar farklı projeler de gerçekleştirmişlerdir. D’Alesio, Scalia, Zabel (2007), Saint Xavier Üniversitesine bir eylem araştırma projesi sunmuşlardır. Bu araştırmanın amacı, çok uyarıcı bir yaklaşımla öğrenci kelime edinimini geliştirmek, öğrencilerin kullanabildikleri kelime sayısında belirgin bir iyileşme olduğuna dair kanıt toplamaktır. Çalışma üç öğretmen ve 73 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Eylül-Aralık 2006 arasında uygulanmış ve Ocak 2007’de analiz edilmiştir. Çoklu uyarıcı bir ortam yaratabilmek için özel olarak tasarlanmış grafik düzenleyicilerinden, klasik müzikten ve beyin egzersizlerinden faydalanılmıştır. Toplanan veriler sonrasında öğrencilerin bu yaklaşımla 378 kelimedenden 1.941 kelimeye kadar yani beş katın üzerinde kelimeyi açıkça anladığı ve

tanımlayabildiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak bu yaklaşımın öğrenci kelime edinimini doğrudan ve çok boyutlu olarak geliştirdiği, eğitimcilerin bu yaklaşımla ilgili bilgilerini arttırmaları gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma, 5.sınıf öğrencilerine kelime öğretimi esnasında kullanılan klasik yöntemlerin yetersiz kaldığı ve çoklu uyarıcılarla kelime öğretimi yöntemlerine geçilmesi gerektiğini vurgulaması bakımından önemlidir. Çoklu uyarıcılarla kelime öğretimi uygulamasına geçilmesiyle öğrencilerin daha kısa süre içerisinde kelime hazinelerinin gelişeceğini ortaya çıkartması bakımından dikkat çekicidir.

Kelime öğretimi, bir plan ve program doğrultusunda belli bir sistematığe dikkat edilerek yapılması gereken ciddi bir iş olarak:

1. Kelime öğretimine yönelik etkinliklerin çeşitleri çoğaltılmalı, kelime etkinlikleri her türlü duyuya hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır.
2. Türkçe ve sınıf öğretmenleri kelime öğretimi yöntem ve teknikleri konusunda kursa alınmalıdır.
3. Metinler, öğretilecek kelimeleri de göz önünde bulundurarak düzenlenmeli ve kelimeler de düzenli aralıklarla tekrar edilmelidir.
4. Kelimelerin öğretilmesi ders esnasında herhangi birkaç dakikaya bırakılmamalı, kelime öğretimi için Türkçe dersinin 1 saati özel olarak ayrılmalıdır.
5. Kelime öğretimi "kelime kitabı" şeklinde hazırlanan her türlü etkinliği içeren bir kitap aracılığıyla gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2003). Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 168-193.
- Adıgüzel, H. Ö. (2012). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Adıgüzel, M. S. (2004). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Yeryüzü Yay.
- Ağca, H. (2001). *Türk Dili*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 12, S. 32, s. 246- 261.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: TDK Yayınları..
- Akyol, H. (2008). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Akyol, H. ve Temur, T. (2009). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, 193-229. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1998). *Türkçe Okul Sözlüklerinin Değerlendirilmesi*. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma Yazma Eğitimi Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. Martin Fishbein (Ed.). *Readings in attitude theory and measurement*. New York: John Wiley.
- Apaydın, N. (2010). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Ard, L., & Beverly, B. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, 26(1), 17–28
- Arı, G. (2006). *Kelime Öğretimi, Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Editör: Cemal Yıldız, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları. Beceri- ilgi- alışkanlık eğilim. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. (2003). *Erken Çocuklukta Müziğin Önemi ve Şarkı Öğretim: Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür.
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil*(147), 63-87.
- Atay, M. (2007). *İngilizce Dersinde Oyunlarla Kelime Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya*

- Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydemir, Z. (2016). Kore Dili Programında Söz Varlığının Öğretimi. *Millî Eğitim*, 210, 671-679.
- Aydın, A. (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aydın, M. (1999). Ana Dili Öğretiminde Sözlük Kullanımı. *Dil ve İnsan*. Ocak- Şubat, s. 41- 42
- Aygün, M. (1999). Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *Dil Dergisi*(78), 5-16.
- Balaban, A.(2002). *Televizyon Çocuk Programlarının Kalite Kriterlerine İlişkin Olarak Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden Çocukların Anne Babalarının Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: Te Exercise Of Control*. New York: Freeman.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Başaran, İ. E. (2003). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Kadioğlu Matbaa.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–6.
- Bilkan, N. (2006). *Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Uygulamaları*, İzmir: Dilset ve Zambak Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim Psikolojisi-Gelişim Süreçleri ve Eğitim İlkeleri*. Ankara: 5. Basım.
- Büyükalın Filiz, S. (2009). Soru Cevap Yöntemi Eğitiminin Öğretmenlerin Soru Sorma Bilgisi ve Soru Sorma Tekniklerine Etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 3, 167-195
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Chang, C. S., Chen, T. S., & Hsu, W. H. (2011). The study on integrating webquest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57(1), 1228–1239.
- Coyne, M., McCoach, D., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74–88.

- Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Çetinkaya Zeynep (2005). Basit Tekrar ve Alıştırmalar Yoluyla Sözcük Öğretimi, *Dil Dergisi*, Sayı 130, s.67-84.
- Çifçi, M. (1991). *Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerine Kelime Serveti Araştırması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dale, E. (1965), *Vocabulary Measurement Techniques and Major Findings*. Elementary English.
- D'Alesio, R., Scalia, M., Zabel, R. (2007). Improving Vocabulary Acquisition With Multisensory Instruction, (An Action Research Project). Chicago: Saint Xavier University
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Yayıncılık.
- Demirel. (2002). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., & Yağcı, E. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dirim, A. (2000). *İlköğretim Okulları için Çocuk Oyunları*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2005). *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.
- Ergin, M. (1993). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences- The Theory in Practice*. Basic Books, New York, 6-207.
- Gorjiana, B., Hayatib, A., Barazandehc E. (2012). An evaluation of the effects of art on vocabulary learning through multi-sensory modalities. *Procedia Technology* 1 , 345 - 350

- Göçen, G. ve Okur, A. (2012). Güzel Konuşmada Televizyonu Kullanabilmek ve Bir Model Örneği Önerisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, S. 7 (29), s. 87-103.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gönen, M. ve Uyar Dalkılıç, N. (1998). *Çocuk Eğitiminde Drama*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık
- Graham, S., Berningen, V. ve Fan, W. (2007). "The Structural Relationship Between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students", *Contemporary Educational Psychology*, S: 32.
- Guihua, C. (2006). To question or not to question, that is the question. *Canadian Social Science*, 2(3). 100- 103.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin Gücü ve Zihinsel Sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 1, 1-24.
- Gür, T. (2014). Bağlam Temelli Öğretimin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerine Kelime Öğretiminde Kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Hartley, J. (1998). *Learning and Studying: A Research Perspective*. London: Taylor & Francis Routledge.
- Herz, R.S. (1997) . Memory guide. The effects of cue distinctiveness on odor-based context dependent memory. *Memory and Cognition*, 25, 375-380.
- Holden, C. (2004). An Eye for Nose. *Science*, Washington: Vol. 303(5658); pg. 621, 1 pgs
- Holubova, R. (2010). Improving the quality of teaching by modern teaching methods. *Problems of Education in the 21st Century*, 25, 58-66.
- İnal, B. (2007). Akademik Amaçlı Okuma İzlenesi Oluşturmadaki Temel Kriterler. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*(7), 49-59.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede Kelime Öğretimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- İstifçi, İ. (2010). Playing With Words: A Study On Word Association Responses. *Journal of International Social Research*, 3 (10), 360-368.
- Jersild, A. T. (1979). *Çocuk Psikolojisi*. (G. Günce, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Justice, L., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Kelime Öğretim Yöntemlerinin Kelime Hazinesinin Gelişimindeki Etkisinin Karşılaştırılması: Meta Analitik Bir Değerlendirme. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3).
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaplan, M. (2006). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, T. (2000). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Karacan, E. (2006). Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler. *Klinik Psikiyatri*, 3, 263-268
- Karadağ, Ö. (2005). Kelime Hazinesi Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime Öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Can Reklamevi Basın Yayın Ltd.Şti
- Karakuş, İ. (2002). Dil Öğretiminin Biyo-Psiko-Sosyolojik Boyutları. *Türk Dili ve Edebiyat Dergisi*(607), 230-238.
- Karatay, H. (2007). Türkçe Dersi Kitaplarında Kelime Çalışmaları. *Milli Eğitim*(173), 50-65.
- Kaya, O. N. (2003). Eğitimde Alternatif Bir Değerlendirme Yolu: Kavram Haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 265-271.
- Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve Derslerde Teknoloji Kullanımına Yönelik Veli Tutum Ölçeği Geliştirilmesi ve Tablet PC Uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (2), s.123-139.
- Keser, H. ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve Öğrencilerin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Yaşamış Oldukları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Turkish Studies*, 8(6), s. 377-403.
- Khurshid, F. ve Ansari, U. (2012). Effects of innovative teaching strategies on students' performance. *Global Journal of Human Social Science Linguistics & Education*, 12(10), 47-54
- Kılık, T. (2001). *Müzikli Oyunların Çocuk Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.

- Kılınç, A. ve Şahin, A. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Korkmaz, Z. (2010). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kozikoğlu, İ. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, 10 (1), 373-394.
- Köster, E. P. (2002). The Specific Characteristics of the Sense of Smell. In B. Schaal (Ed.), *Olfaction, Taste and Cognition* (pp. 27-51) West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres.
- Kukulka-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning. *ReCALL Journal*, 20(3), 271-289.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Alkım Yayınları
- Leung, C. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29(2), 165-193
- Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Dramayı Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlilikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:7, Sayı: 14, s.259-274.
- Maden, S. , Altunbay, M. , Dinçel, Ö . (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Uygulamaları: Kavram Haritası Örneği. *Milli Eğitim Dergisi* , 45 (210) , 477-488 .
- Mart, Ç.T. (2012). Guessing The Meanings of Words From Context: Why and How. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 1 (6), 177- 18
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- McCarthy, D. (1972). *McCarthy scales of children's abilities*. New York: Psychological Corp.

- McCullough, M. (1965). *Preparation of Textbooks in Mother Tongue: A Guide for Those Who Write and Those Who Evaluate Textbooks in Any Language*. New Delhi: National Institute of Education.
- MEB. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2016). Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı. *Milli Eğitim Dergisi*. 210, 1 -713
- Megaguchi, R. (2016). Multi-sensory Approach, Awareness of Polysemy, and Their Applications to English Vocabulary Teaching for Japanese Junior High School Students Ryota, 岩手大学大学院人文社会科学研究科紀要第 年 6 月 1 頁 ~15 頁
- Moore, K.D. (1996). *Öğretim Becerileri*. Çeviren: Nizamettin Kaya. Ankara: Nobel Yayınları.
- Nas, R. (2002). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- 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.
- Odabaşı, F. ve Namlu, A. (1998). Türkçe Öğretiminde Ortamlar. *Türkçe Öğretimi*. Editör: Seyhun Topbaş. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Okur, A. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Sözcük Hazinesi ve Kavram Gelişimine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okur Akçay, N., Akçay, A. ve Kurt, M. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Görüş ve Yeterliklerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 333-342.
- Okyay D., İlçioğlu H., Gök V. ve Okur A. (Ed.) (2018) . Yabancı Uyruklular için Şarkılarla Türkçe Öğretimi. Sakarya Üniversitesi.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları ile Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2003). Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi. *TÜBAR*, 13, 59-69.
- Özbay, M. (2006). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özdemir, E. (1991). Söz Dağarcığının Geliştirilmesi (ss. 212-227), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Editör: Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Özdoğan, N. (1958). *Türkçemiz*. İstanbul: Gün Matbaası.
- Özgür, İ. (1973). *Bugünün Anaokulları*. İstanbul: Takoğlu Matbaacılık.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2001). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebî Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Rıza, T. (2003). Görerek, İşiterek ve Hareket Ederek Öğrenenler- Kim Bunlar ? Neden Bunları Tanımalıyız ? *Yaşadıkça Eğitim*, Temmuz-Eylül, Sayı:79.
- Sağırılı, H. E. (2001). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dramatizasyon Yönteminin Başarıya Etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Sainsbury, M. ve Schagen, I. (2004). Attidutesto Reading at Ages Nine and Eleven. *Journal of Research in Reading*, S: 27(4).
- Saran, M., & Seferoğlu, G. (2010). Yabancı dil sözcük öğreniminin çoklu ortam cep telefonu iletileri ile desteklenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 252-266.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.
- Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Tudem Yayınları.
- Sezer, A. & diğerleri. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Solmaz, F. (1997). *6 Yaş Grubu Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sprinkle, R. (1999). The Power of Aroma and Olfactory Experience in the Classroom. *Journal of Teaching English in the Two-Year Collage*, 27(2), 188-193.

- Sltk, Y. (2011). Yabancılarā Türkçe ğretiminde (Temel Seiyeye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Buun ğrenci Başarsına Etkisi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı Metin Yazma ğretiminin ğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşünmelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). anakkale: anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- şahin, Y. (2010). Yabancı Dil ğrenen ğrencilerin Bilgisayardan Yararlanmalarına İlişkin Görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, s.307-316.
- şengül, M. (2013). Ortaokul ğrencilerine Yönelik "Yazma z Yeterlikleri leği" Geliştirme alışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2014). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak ğretiminde Kullanılabilecek Fiziksel-Duygusal-Kültürel Yöntem: Kuramsal Bir alışma. *Eğitim ve ğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 152-162.
- Talim ve Terbiye Kurulu. (2015). Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) ğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil ğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Taşdemir, E., Bilkan, N., & Can, H. (2003). *Türkçe ğretim Teknikleri*. İzmir: Dilset Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 217-228
- Tos, F. (2001). *ocuğun Gelişiminde Okul ncesi Eğitim*. İstanbul: Kariyer Developer Yayınları.
- Tosunoğlu, M. (2000). Kelime Servetinin Eğitim ğretimdeki Yeri ve nemi. *Milli Eğitim* (144).
- Tural, A. (1977). *Ankara'da Anaokuluna Giden ve Gitmeyen Dört-Altı Yas ocuklarının Bildikleri Kelime Sayısına Yas, Cinsiyet, Ailenin Eğitim Düzeyi ve Okula Devam Sresinin Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Türkyılmaz, M. (2012). *Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13 (2), 477-493.
- Üstündağ, T. (2000). *Yaratıcı Drama Öğretmenimin Günlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Uğuz, S. (2013). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Bilgisayar Destekli Eğitimden Yararlanma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), s.6-15.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 23, s. 461-472.
- Uygun, M. (2012). *Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Walker,D., Greenwood,C., Hard,B & Carta.J.(1994). Prediction Of School Outcomes Based On Early Language Production And Socioeconomic Factors. *Child Development*.
- Walters, J. ve Bozkurt, N. (2009). The Effect of Keeping Vocabulary Notebooks on Vocabulary Acquisition. *Language Teaching Research*, 13 (4), 403-423
- Waterloo Üniversitesi (2018). Drawing is better than writing for memory retention. *ScienceDaily*, <www.sciencedaily.com/releases/2018/12/181206114724.htm>
- Wrak, E. C. (1984). *Classroom Teaching Skills*. London: Croom Helm
- Yahn, H. İ. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yaman, H. ve Akkaya, D. (2012). Dil Biliminin Kelime Öğretimine Açılan Kapısı: Bağlam Türleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 2599-2610.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yaycı, L. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Yıldırım, A. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Yararlanmayan 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açıdan İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 185-204
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (s. 202–231). New York: Cambridge University Press.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Gülçin YILDIRIM		
E-postası/Web Sayfası	yildirimgulcin73@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Gazi Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2003
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi	Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	2014
YL Tez Başlığı	İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNE KLASİK YÖNTEMLERLE VERİLMEYE ÇALIŞILAN KELİME ÖĞRETİMİ		
YL Tez Danışmanı	Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)			
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
*Yıldırım G. ve Aydın İ.S. (2018). 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Öğretilmesi Amaçlanan Kelimelerin Sıklık Açısından İncelenmesi. Uluslararası Necatibey Eğitim Ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi, (26-28.10.2018) Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi			
Yıldırım G. ve Yıldız Ü. (2020). Türk Masallarında Kültür Ögeleri ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı 1. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Bilimsel Metodlar Sempozyumu, (20.03.2020) Kharkiv: G. S. Skovoroda Milli Pedagoji Üniversitesi			
* Yıldırım, G. ve Aydın, İ. S. (2020). Kelime Öğrenme Sürecini Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS), 2(1), 215-231.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
ULAKBİM, DERGİPARK,			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. ETİK İZİN

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

E-İmzalıdır

Sayı : 15563195-300.99-E.59152
Konu : Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA

19/09/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 06.08.2018 tarihli ve 67493393.302.08.01/1628 sayılı yazınız.
b) Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 13.09.2018 tarihli ve 86896125-605.01-E.16267706 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA'nın "Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne dair Bursa Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi (b) yazı fotokopisi ve eki ilişikte gönderilmektedir. Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ÇAĞLAR
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : ilgi yazı ve eki (2 sayfa)



Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeyuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Özlem ÖZKAN
Dahili: 21411
E-Posta: o.ozkan@deu.edu.tr





T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.16267706

13.09.2018

Konu : Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA'nın
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi :a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu
22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) 13/08/2018 tarihli ve 275 sayılı yazımız.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği doktora öğrencisi Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA'nın "Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Yıldırım Mümin Gençoğlu-2 Ortaokulu 5. sınıf öğrencilerine uygulama isteği ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, ilgilinin çalışmasının tamamlanmasından sonra İl Millî Eğitim Müdürlüğümüze çalışmanın sonucu ile ilgili bilgi verilmesini arz ederim.

Ekrem KOZ
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EK: Makam Onayı (1 Sayfa)

Recep ÇELİK
Güvenli Elektronik İmza
Aynı ile Aynıdır.
14 Eylül 2018

Adres : Hocahasan Mh. İkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konagi A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10

Bilgi İçin : Leyla DİKİCİ
YIKI
(0224) 215 25 39

E-posta: argel16@meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr

EK 3. OKUL İZİNLERİ

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.16230076 13.09.2018
Konu : Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA'nın Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği doktora öğrencisi Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA'nın "Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma" konulu araştırma isteği Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 13/08/2018 tarihli ve 275 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği doktora öğrencisi Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA'nın "Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı Yıldırım Mümin Gençoğlu-2 Ortaokulu 5. sınıf öğrencilerine uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ekrem KOZ
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
13.09.2018

Sabahattin DÜLGER
Vali a.

İl Milli Eğitim Müdürü

Adres : Hocahasan Mh. İlbahar Cad. No:38 Bilgi İçin : Leyla DİKİCİ
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA VHKİ
Telefon No:(0224) 445 16 00 Fax: 445 18 10 (0224) 215 25 39
E-posta: arge16@meb.gov.tr İnternet Adresi: <http://bursa.meb.gov.tr>

EK 4. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



gulcin73yildirim@mynet.com

[Yazdır Kapat](#)

Kimden : Arzu Leushuis <agungor@admin.fsu.edu>
Kime : 'gulcin73yildirim@mynet.com' <gulcin73yildirim@mynet.com>
Tarih : 08 Mayıs 2018 Salı 13:26
Konu : Re: OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Merhaba Gülçin,

Geliştirmiş olduğum "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" kaynak göstererek araştırmanızda elbette kullanabilirsiniz.

Doktora tezi çalışmalarınızda başarılar!

Arzu Güngör Leushuis, Ph.D.
 Teaching Faculty I
 Elementary Education Program
 1114 West Call Street
 School of Teacher Education
 Tallahassee, FL 32306-4459
 Office (850) 644-1773
 Main STE (850) 644-4880
 Fax (850) 644-8715
agungor@fsu.edu

From: gulcin73yildirim@mynet.com <gulcin73yildirim@mynet.com>
Sent: Sunday, May 6, 2018 2:32:44 PM
To: Arzu Leushuis
Subject: OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ©

Merhaba Arzu Hoca'm,

Ben Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA. Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktayım. Tezimde geliştirmiş olduğunuz "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" nizi müsaadeniz olursa kullanmak istiyorum. Onaylamanız durumunda onayınız belirten bir e-posta göndermenizi rica ediyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.



gulcin73yildirim@mynet.com

[Yazdır](#) [Kapat](#)

Kimden : Murat ŞENGÜL <muratsengul@nevsehir.edu.tr>
Kime : gulcin73yildirim@mynet.com
Tarih : 04 Mayıs 2018 Cuma 02:11
Konu : Re: YAZMA ÖZ YETERLİKLERİ ÖLÇEĞİ

Merhaba Gülçin Hanım,
"Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği"ni kullanmanızda herhangi bir sakınca yok.
Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum.
Dr. Öğr. Üyesi Murat ŞENGÜL

iPhone'umdan gönderildi

gulcin73yildirim@mynet.com şunları yazdı (3 May 2018 22:50):

Merhaba Murat Hoca'm,

Ben Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA. Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktayım. Tezimde geliştirmiş olduğunuz "Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği"nizi müsaadeniz olursa kullanmak istiyorum. Onaylamanız durumunda onayınızı belirten bir e-posta göndermenizi rica ediyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyor, iyi çalışmalar diliyorum.



gulcin73yildirim@mynet.com

[Yazdır](#) [Kapat](#)

Kimden : mehmet uygun <muyguntr@gmail.com>

Kime : gulcin73yildirim@mynet.com

Tarih : 03 Mayıs 2018 Perşembe 22:58

Konu : Re: YAZMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Merhaba, ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

3 May 2018 Per 22:56 tarihinde <gulcin73yildirim@mynet.com> şunu yazdı:

Merhaba Mehmet Hoca'm,

Ben Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA. Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktayım. Tezimde geliştirmiş olduğunuz "Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinizi müsaadeniz olursa kullanmak istiyorum. Onaylamanız durumunda onayınızı belirten bir e-posta göndermenizi rica ediyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.



gulcin73yildirim@mynet.com

[Yazdır](#) [Kapat](#)

Kimden : Özcan Demirel <demirel.ozcan@gmail.com>
Kime : gulcin73yildirim@mynet.com
Tarih : 04 Ağustos 2018 Cumartesi 11:36
Konu : Re: OKUDUĞUNU ANLAMA ÖZ YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ

Gülçin,

Tez çalışmada "Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı" ölçeğini atıfta bulunarak kullanabilirsin.
Çalışmalarında başarılar dilerim.

İyi günler

Prof. Dr. Özcan Demirel

3 Ağustos 2018 Cuma tarihinde, <gulcin73yildirim@mynet.com> yazdı:

Merhaba Özcan Hoca'm,

Ben Gülçin YILDIRIM KOÇKAYA. Dokuz Eylül Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmaktayım. Tezimde geliştirmiş olduğunuz " Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı" ölçeğinizi müsaadeniz olursa kullanmak istiyorum. Onaylamanız durumunda onayınızı belirten bir e-posta göndermenizi rica ediyorum. Şimdiden çok teşekkür ediyorum, iyi çalışmalar diliyorum.

EK 5. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyeti : () Kız () Erkek

Anne eğitim durumu : () Okuryazar değil () İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite () Lisansüstü

Baba eğitim durumu : () Okuryazar değil () İlköğretim () Ortaöğretim () Üniversite () Lisansüstü

Dördüncü sınıf yıl sonu ağırlıklı ortalama notu :

Dördüncü sınıf Türkçe dersi not ortalaması :

Yaşınız (rakam ile yazınız) :

Anne ve babanız; : () Birlikte yaşıyor () Ayrı yaşıyor

EK 6. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Güngör (2005) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri beşli likert tipindedir. 5 puan “tamamen katılıyorum”, 4 puan “katılıyorum”, 3 puan “az katılıyorum”, 2 puan “katılmıyorum”, 1 puan “hiç katılmıyorum” olarak hesaplanmıştır. Ölçek aşağıda sunulmaktadır.

		1	2	3	4	5
1	Okumak bana zor geliyor.					
2	Boş zamanlarımda severek okuyorum.					
3	Okumakla ana dilimin gelişeceğini düşünüyorum.					
4	Arkadaşlarıma göre daha az okurum.					
5	Okurken canım sıkılıyor.					
6	Okudukça, yeni kitaplar okumak için daha çok istek duyuyorum.					

7	Okudukça sıkıntılardan uzaklaşıyorum.					
8	Ne zaman okumaya başlasam uykum gelir.					
9	Okudukça konuşmam da geliyor.					
10	Okuyabileceğim ortamın olmasını isterim.					
11	Okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum.					
12	Başka kültürleri tanımak için okuyorum.					
13	Öğretmenimin zorlamasıyla okuyorum.					
14	Okumak günlük yaşamımın bir parçasıdır.					
15	Okumak, dinlediklerimi daha iyi anlamamı sağlar.					
16	Okumayı konu ilginçse tercih ediyorum.					
17	Okudukça daha iyi fikir üretiyorum.					
18	Okurken dikkatim çabuk dağılır.					
19	Okumak beni dinlendirir.					
20	Okumayı en iyi arkadaşım olarak görürüm.					
21	Okuma alışkanlığım yok.					
22	Okumaya vaktim kalmıyor.					
23	Okuduğumda kendimi mutlu hissediyorum.					
24	Okumayı sevdiğim için okuyorum.					

EK 7. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Uygun (2012) tarafından geliştirilen ve Sünter (2017) tarafından uyarlanan Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üçlü likert tipindedir. 5 puan “her zaman”, 4 puan “çok sık”, 3 puan “bazen”, 2 puan “nadiren” ve 1 puan “hiçbir zaman” olarak hesaplanmıştır.

		1	2	3	4	5
1	Yazı yazarken çok mutlu oluyorum.					
2	Yazma etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımın artacağını düşünüyorum.					
3	Yazı yazarken genellikle canım sıkılır.					
4	Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri eğlencelidir.					
5	Yazı yazmak bana her zaman ilgi çekici gelmiştir.					
6	Türkçe dersinde yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmasını isterim.					
7	Yazı yazarken kendimi huzursuz hissedirim.					
8	Yazma etkinliklerine katılmaktan keyif alıyorum.					
9	Yazma etkinliklerine ayrılan zaman azaltılsa mutlu olurum.					
10	Yazma etkinliklerine ilgi duymuyorum.					
11	Türkçe dersindeki yazma etkinliklerini çok seviyorum.					
12	Yazma etkinlikleri olmasa Türkçe dersi daha zevkli geçer.					
13	Yazı yazmaya daha fazla zaman ayırmak isterim.					
14	Yazı yazmak zaman kaybıdır.					
15	Yazı yazarken yeni bilgiler öğrenirim.					
16	Yazı yazarken kendimi rahat hissedirim.					

17	Yazı yazarken zaman çok çabuk geçiyor.					
18	Düşüncelerimi yazarak iyi ifade ederim.					
19	Yazma etkinliklerine zorunlu olduğum için katılıyorum.					
20	Yazı yazmanın yararlı bir etkinlik olduğuna inanmıyorum.					
21	Yazı yazarken zorlanıyorum.					
22	Yazı yazdıktan sonra rahatladığımı hissedirim.					

EK 8. Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Demirel ve Epçaçan (2011) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Ölçek maddeleri; “Hiç Emin Değilim”, “Çok Az Eminim”, “Biraz Eminim”, “Oldukça Eminim”, “Tamamen Eminim” beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Olumsuz maddeler ters puanlanmıştır. Ölçek aşağıda sunulmaktadır.

		1	2	3	4	5
1	Okuduğum bir parçada anlayamadığım bölümleri belirleyebilirim.					
2	Okumaya başladığım kitapları tamamlayabilirim.					
3	Okuduğum her metni anlayabilirim.					
4	Okuduğum metinle ilgili resimlerden metnin konusunu kavrayabilirim.					
5	Okuduğunu anlamaya ilişkin testlerden yüksek puan alabilirim.					
6	Öğretmenlerimin yönlendirmesi olmaksızın okuyabilirim.					
7	Metinlerdeki temel ve yan düşünceleri belirleyebilirim.					
8	Okuma sonrasında açıklama ve özetlemeler yapabilirim.					
9	Okuma esnasında zihnimi toparlayabilirim .					
10	Okuduğum yazı ilgi çekici olmasa da okuma çalışmalarımı tamamlayabilirim.					
11	Okuduklarımla ilgili sorular sorabilirim.					
12	Okuduğum metinlerle ilgili doğru tahminler yapabilirim.					

13	Okuduğunu anlama açısından sınıfta en iyilerden biriyim.					
14	Okuduğum zaman yazarın ne düşündüğünü anlayabilirim.					
15	Bir konu hakkında bilgi veren okuma parçalarını kolaylıkla kavrayabilirim.					
16	Okuduklarımı uzun süre hafızamda tutabilirim.					
17	Okuma zamanlarımı verimli kullanabilirim.					
18	Okuduğum yazıya ilişkin düşüncelerimi açık ve kısa olarak belirtebilirim.					
19	Okuduğum metinleri özetleyebilirim.					
20	Okuduğum metinlerle ilgili değerlendirmeler yapabiliyim.					
21	Okuma parçalarını anlayacak biçimde gözden geçirebilirim.					
22	Okurken etkili not alabilirim.					
23	Okuduğum parçayla ilişkili resim, tablo ve grafiklerin taşıdığı anlamı kavrayabilirim.					
24	Bir olayı anlatan öyküleyici metinleri kolaylıkla kavrayabilirim.					
25	Okunan parçayla ilgili yardımcı düşünceleri belirleyebilirim.					
26	Okuma saatlerinde kendimi iyi hissederim.					
27	Okuma etkinliklerinde sıkılmadan dikkatimi sürdürebilirim.					

EK 9. Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği

Şengül (2013) tarafından geliştirilen Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği, beşli likert tipindedir. 5 puan “kesinlikle katılıyorum”, 4 puan “katılıyorum”, 3 puan “kararsızım”, 2 puan “katılmıyorum”, 1 puan “kesinlikle katılmıyorum” olarak hesaplanmıştır. Ölçek aşağıda sunulmaktadır.

		1	2	3	4	5
1	İyi bir yazar olduğumu düşünürüm.					
2	Yazarken kendimi rahat hissederim.					

3	Yazdıklarımı sınıf ortamında yüksek sesle okumak hoşuma gidiyor.				
4	Yazarken kendi fikirlerimi kullanmayı, başkalarının fikirlerini kullanmaya tercih ederim.				
5	Artık her konuyla ilgili yazı yazabileceğimi düşünüyorum.				
6	Öğretmenim ve arkadaşlarım yazdıklarımnda çok hata bulduğunda rahatsız oluyorum.				
7	Yazdığım yazılarla ilgili olarak daha derin bir hoşnutluk duymaya başladım.				
8	Yazımdaki organizasyon, sınıfımdaki diğer çocuklarınkinden daha iyidir.				
9	Yazdıklarım sınıf arkadaşlarımdan yazdıklarından daha ilgi çekicidir.				
10	Yazma becerilerimi geliştirmeye yönelik yazma çalışmaları yapmaktan daha çok hoşlanmaya başladım.				
11	Cümlelerimi diğer çocukların cümlelerinden daha iyi bir düzene koyarım.				
12	Yazımı bitirdikten sonra daha ayrıntılı bir şekilde kontrol etmeye başladım.				
13	Yazma ödevlerim için daha çok araştırma yapmaya ve fikir alışverişinde bulunmaya başladım.				
14	Yazarken çoğu zaman başkalarından yardım alırım.				
15	Yazma ödevlerimi daha detaylı yapmaya başladım.				
16	Yazımı okuyanlar üzerinde nasıl bir izlenim bırakmam gerektiği hakkında asla düşünmem.				
17	Bir yazı yazarken başka yazılar yazmak için yeni fikirler edinmeye başladım.				

18	Yazılarımı iyi bir planlama aşaması sonrasında yazmaya başladım.				
19	Kompozisyonumun veya yazımın başarılı bir çalışma olup olmadığı hakkında daha fazla düşünmeye başladım.				
20	Yazma becerim o kadar gelişti ki artık yazdıklarımı gözden geçirip düzeltmeler yapmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum.				
21	Yazılarımın her yönden güzel olması için sınıf arkadaşlarımdan daha çok çaba harcıyorum.				
22	Yazımı dinleyenlerin/okuyanların eskiden olduğundan daha fazla eğlendiklerini, bilgilendiklerini ve yazımdan daha fazla etkilendiklerini söyleyebilirim.				
23	Yazma uygulamaları sayesinde yazma becerim oldukça gelişti.				
24	Herhangi bir planlamaya ve hazırlığa gerek duymadan gelişigüzel yazılar yazabiliyorum.				
25	Yazmanın kişisel gelişimim için gerekli bir beceri olduğunu daha iyi fark ettim.				
26	Yazmayı sınıftaki diğer çocuklara oranla çok daha zor ve sıkıcı buluyorum.				
27	Herhangi bir konu hakkında yazı yazmak beni çok yönlü düşünmeye sevk eder.				
28	Yazmadan önce oldukça ayrıntılı bir taslak hazırlamak gerektiğini düşünüyorum.				
29	Yazılı anlatıma dayalı ödevleri, iyi bir yazar olma yolunda deneyim kazanma olarak görüyorum.				
30	Yazımda kullandığım kelimeler diğer çocukların kullandıklarından daha iyi bir anlam ve yapı bütünlüğü oluşturur.				
31	Duygu ve düşüncelerimi yazıya dökmekten çekiniyorum.				

32	Yazı yazarken, eskiden olduğundan daha az yardıma ihtiyaç duyuyorum.				
33	Yazma çalışmaları sayesinde yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine daha fazla dikkat etmeye başladım.				
34	Sadece bilgi sahibi olduğum konularda iyi yazabiliyorum.				
35	Yazma ödevlerimden hiç memnun değilim.				
36	Yazma ödevlerimi yapmayı mümkün olduğunca ertelerim.				
37	Bir kompozisyon yazarken düşündüğüm tek şey iyi bir not almaktır.				
38	Yazımdaki cümleler ve paragraflar eskisinden daha fazla uyum içerisindedir.				
39	Okul etkinliklerinin dışında da yazılar (şiir, hikaye, deneme vb.) yazarım.				
40	İyi yazılar yazmak okul hayatına daha iyi odaklanmamı sağladı.				

EK 10. - Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Velisi bulunduğum sınıfı nolu'nın 2018/2019 eğitim öğretim yılı süresince "Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma" doktora tezi kapsamında anketlere katılmasında ve ölçekleri doldurmasında herhangi bir sakınca görmediğimi bildiririm.

Adı Soyadı:

İmza:

Adres :

Tel:

EK 11. Ön Test



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

“Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma” Doktora Tezi Ön Testi



Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, 2018/2019 eğitim öğretim yılına başladığınızda sene boyunca öğreneceğiniz kelimeler içinden rastgele seçilen 40 kelimeyi bilip bilmediğinizi, biliyorsanız ne kadar bildiğinizi öğrenmek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda yer alan kelimelerin anlamlarını yazmanız ve cümle içinde kullanmanız istenmektedir. Araştırmanın sağlıklı olabilmesi ve bilim alanına katkı sağlayabilmesi için sorulara içtenlikle yanıt vermeniz beklenmektedir.

Araştırmaya yapacağınız katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Gülçin YILDIRIM

Lütfen kelimelerin önce anlamını yazınız ardından her kelimeyi cümle içinde kullanınız. Anlamını bilmediğiniz kelimeyi kullanabiliyorsanız cümle içinde kullanınız. Kelime hakkında herhangi bir fikre sahip değilseniz boş bırakınız.

1)LOKOMOTİF

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

2)AKTAR

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

3)ÇELENK

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

4)SERİNKANLI

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

5)BİTKİN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

6)BENT

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

7)KAĞNI

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

8)SİNSİ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

9)SİREN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

10)FERMAN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

11)ZİYAFET

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

12)CÜMBÜŞ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

13)KALFA

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

14)BEREKET

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

15)KANMAK

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

16)AYGIT

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

17)HAVAN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

18)DAHİ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

19)KILAVUZ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

20)FESTİVAL

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

21)YONCA

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

22)FORSA

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

23)TEZENE

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

24)KAFTAN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

25) KERVANSARAY

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

26)İMTİHAN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

27)SERÜVEN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

28)KARİKATÜR

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

29)SAHAF

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

30)KAVUK

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

31)SÜVARİ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

32)ZİHİN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

33)PEŞREV

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

34)HEKİM

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

35)VEZNE

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

36)US

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

37)LAPA

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

38)İBRİK

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

39)ŞEN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

40)SOLUK

Anlamı

EK 12. Son Test

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**



**“Türkçe Dersinde Çoklu Uyarıcılarla Gerçekleştirilen Kelime
Öğretimi Uygulamalarının Etkililiği Üzerine Bir Araştırma” Doktora
Tezi Son Testi**

Sevgili Öğrenciler,

Bu çalışma, 2018/2019 eğitim öğretim yılını bitirdiğinizde sene boyunca öğrendiğiniz kelimeler içinden rastgele seçilen 40 kelimeyi ne kadar öğrendiğinizi ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Aşağıda yer alan kelimelerin anlamlarını yazmanız ve cümle içinde kullanmanız istenmektedir. Araştırmanın sağlıklı olabilmesi ve bilim alanına katkı sağlayabilmesi için sorulara içtenlikle yanıt vermeniz beklenmektedir.

Araştırmaya yapacağınız katkı ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Gülçin YILDIRIM

Lütfen kelimelerin önce anlamını yazınız ardından her kelimeyi cümle içinde kullanınız. Anlamını bilmediğiniz kelimeyi kullanabiliyorsanız cümle içinde kullanınız. Kelime hakkında herhangi bir fikre sahip değilseniz boş bırakınız.

1)LOKOMOTİF

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

2)AKTAR

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

3)ÇELENK

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

4)SERİNKANLI

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

5)BİTKİN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

6)BENT

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

7)KAĞNI

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

8)SİNSİ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

9)SİREN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

10)FERMAN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

11)ZİYAFET

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

12)CÜMBÜŞ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

13)KALFA

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

14)BEREKET

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

15)KANMAK

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

16)AYGIT

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

17)HAVAN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

18)DAHİ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

19)KILAVUZ

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

20)FESTİVAL

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

21)YONCA

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

22)FORSA

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

23)TEZENE

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

24)KAFTAN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

25) KERVANSARAY

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

26)İMTİHAN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

27)SERÜVEN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

28)KARİKATÜR

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

29)SAHAF

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

30)KAVUK

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

31)SÜVARI

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

32)ZİHİN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

33)PEŞREV

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

34)HEKİM

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

35)VEZNE

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

36)US

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

37)LAPA

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

38)İBRİK

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

39)ŞEN

Anlamı:

Cümle içinde Kullanımı:

40)SOLUK

EK 13. DENEY GRUBU ETKİNLİKLERİ ÖRNEKLERİ



1.METİN OYUNCAK

KELİMELER:

RAY
SÖZDE
LOKOMOTİF
VAGON
PERVANE
FİYONK
KESİT
ROMATİZMA
AŞIK



1. KELİME: RAY

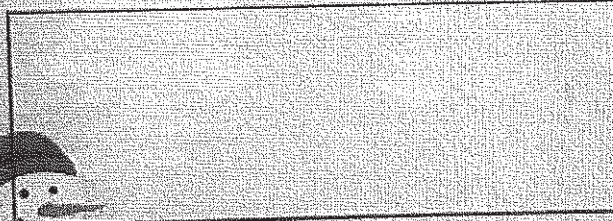


Ray kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

Ray kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.

Ray kelimesinin size çağıştırdığı kelimeleri yazınız.

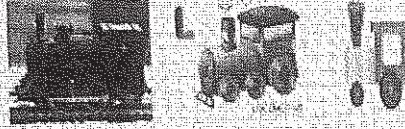
Siz de aşağıya "ray" çiziniz.



Şimdi de "ray" kelimesini cümle içinde kullanınız.



2. KELİME: LOKOMOTİF

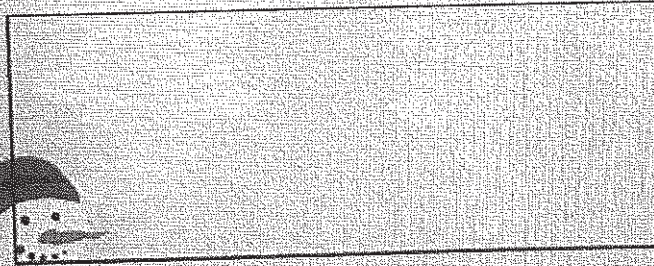


• "Lokomotif" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

.....
 Lokomotif kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelimenizi kaydediniz.

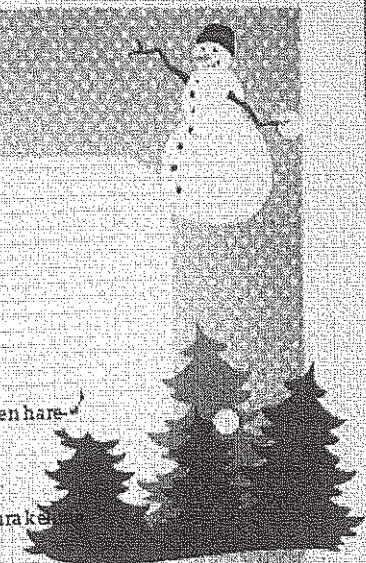
.....
 • Lokomotif kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.

.....
 • Siz de aşağıya "lokomotif" çiziniz.

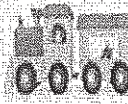
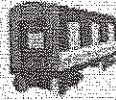


.....
 • Şimdi de "lokomotif" kelimesini cümle içinde kullanınız.

.....



3. KELİME: VAGON



Vagon kelimesinin görme elerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

Vagon kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelimeyi tenini te kaydediniz.

Vagon kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.

Siz de aşağıya "vagon" çiziniz.

Şimdi de "vagon" kelimesini cümle içinde kullanınız.

Teatr® komulu videoyu izleyip, ray, lokomotif ve vagonu dikkatle inceleyiniz. Videoya ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

4 KELİME: PERVANE

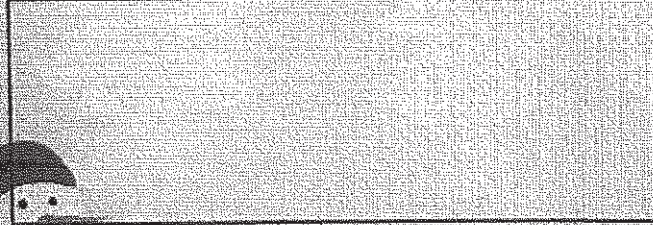


• "Pervane" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

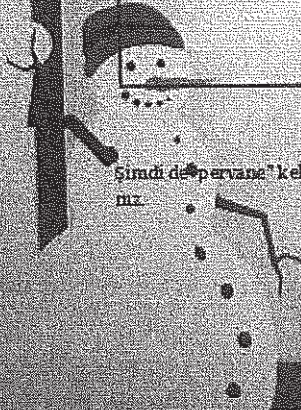
• Pervane kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.

• Pervane kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız. Pervane'nin kullanıldığı yerleri yazınız.

• Siz de aşağıya "pervane" çiziniz.



Şimdi de "pervane" kelimesinin nasıl yapıldığını izleyip kendi parvanenizi yapınız.



KELİME: FİYONK

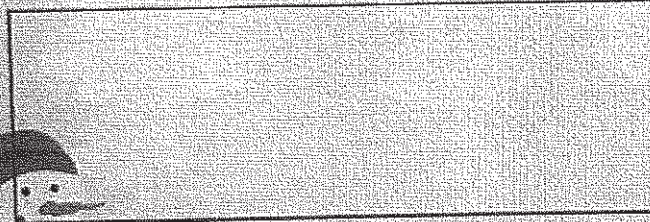


• "Fiyonk" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamlarını tahmin ediniz.

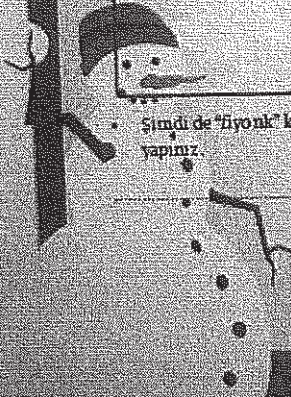
• Fiyonk kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.

• Fiyonk kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız. Fiyonku nerelerde gördüğünüzü yazınız.

Siz de aşağıya "fiyonk" çizin.



• Şimdi de "fiyonk" kelimesinin nasıl yapıldığını izleyip kendi fiyonkunuzu yapınız.



6 KELİME: AŞIK



Aşık kelimesinin görsellerden ve parçaya geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

Aşık kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterine kaydediniz.

Aşık kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.

AŞIK OYUNU:

Türk tarihinin en eski dönemlerinden bugüne ulaşan birçok oyundan biri olan "aşık oyunu", bugün hâlâ Orta Asya'nın muhtelif bölgelerinde benzer adlarla oynanmaya devam eden, Türkiye gibi bazı ülkelerde de değişik şekillere bürünen milli bir oyundur. Bu oyun, ismini koyun, kuzu ve keçilerin arka bacaklarındaki diz eklemünde bulunan aşık kemiğinden almaktadır. Dört köşesi bulunan aşık kemiği, oldukça dayanıklıdır ve eski zamanlarda insanlar tarafından oyun aracı olarak kullanılmıştır. Bu oyun bugün hâlâ en eski şekliyle Kırgızistan, Kazakistan gibi Orta Asya Türk cumhuriyetlerinde oynanmaktadır. Bununla birlikte, Anadolu'daki misket, bilye, gülle gibi adlarla anılan bazı oyunların kaynağı olduğu düşünülmektedir.

Şimdi de aşık oyununun nasıl oynandığını izleyiniz. İzledikten sonra duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

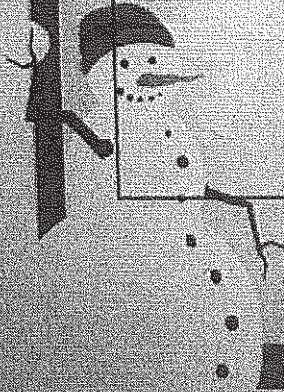
-KELİME SÖZDE

Sözde kelimesinin parçada geçtiği cümle den hareketle anlamını tahmin ediniz.

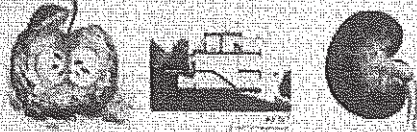
Sözde kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.

Sözde kelimesinin etrafa çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.

"Sözde öğrenci" sözünden ne anlıyorsunuz? Bunu açıklayan bir paragraf yazınız.



S.KELİME : KESİT

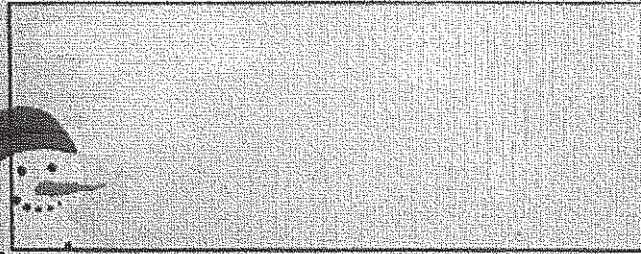


• "Kesit" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

• Kesit kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelimeler defterinize kaydediniz.

• Kesit kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.

• Siz de aşağıya "bir kalem kesiti" çizin.

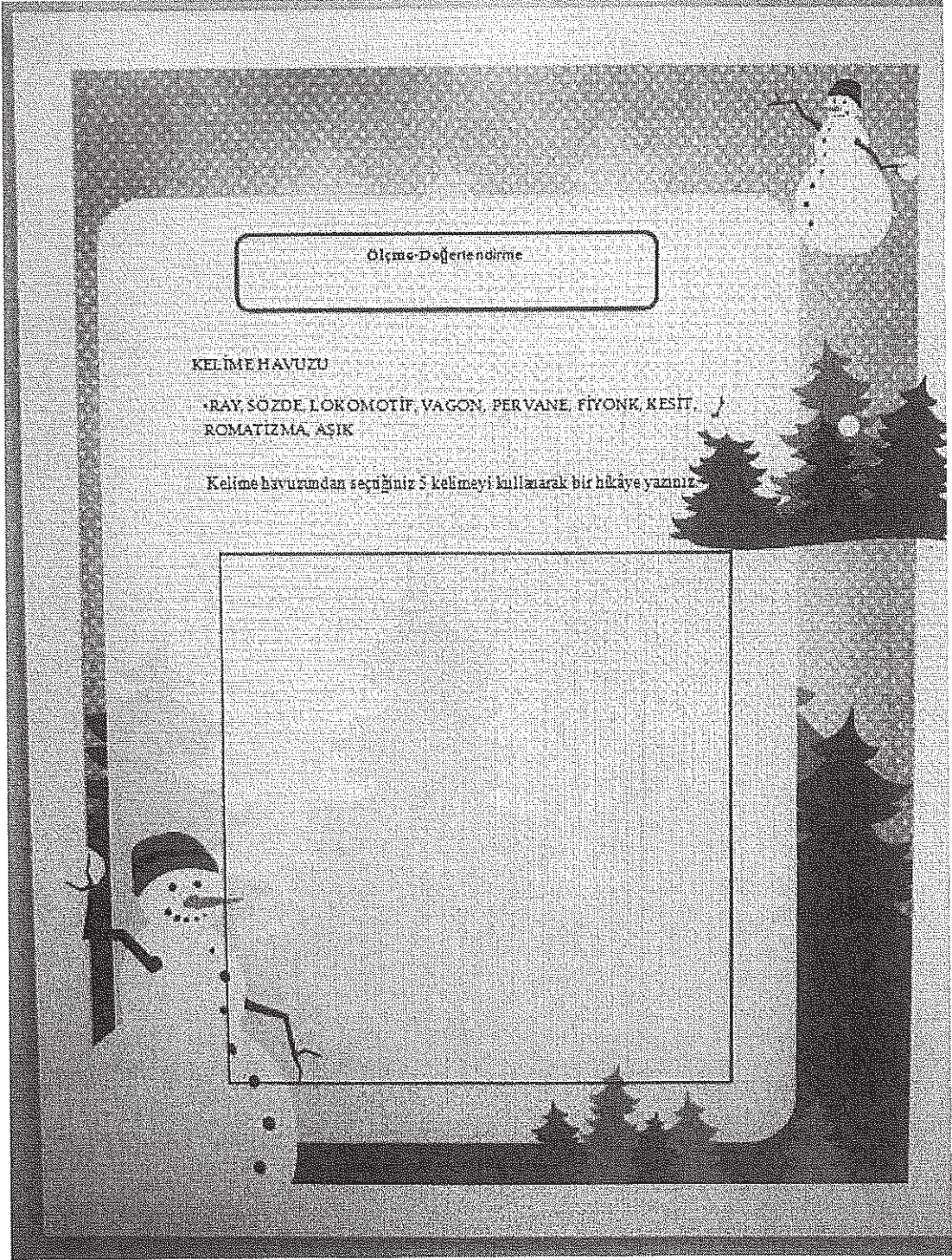


• Şimdi de "kesit" kelimesini cümle içinde kullanınız.

Ölçme-Değerlendirme**KELİME HAVUZU**

• RAY, SOZDE, LOKOMOTİF, VAGON, PERVANE, FİYONK, KESİT,
ROMATİZMA, AŞIK

Kelime havuzundan seçtiğiniz 5 kelimeyi kullanarak bir hikâye yazınız.



VIDEO LİNKLERİ VE ÖRNEK FOTOĞRAFLARI

RAY : <https://www.youtube.com/watch?v=GMENICqlw>

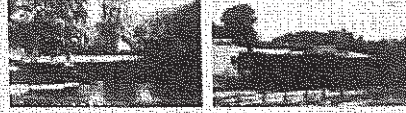
<https://www.youtube.com/watch?v=kGQmSTad0W4>

LOKOMOTİF: <https://www.youtube.com/watch?v=GMENICqlw>

<https://www.youtube.com/watch?v=kGQmSTad0W4>

VAGON: <https://www.youtube.com/watch?v=GMENICqlw>

<https://www.youtube.com/watch?v=kGQmSTad0W4>



PERVANE: <https://www.youtube.com/watch?v=FPKUXKz1g>



FIYONK : https://www.youtube.com/watch?v=q4mQ_ML0Q



AŞIK - <https://www.youtube.com/watch?v=ml4HkBOmDg>



EK 14: DENEY GRUBU DERS PLANI ÖRNEĞİ

DENEY GRUBU OYUNCAK METNİ PLANI	
BÖLÜM I: BİÇİM	
Temanın Adı / Metnin Adı	ÇOCUK DÜNYASI OYUNCAK
Kelimeler	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ray ✓ Sazda ✓ Lokomotif ✓ Vagon ✓ Pervane ✓ Fıyonk ✓ Kesit ✓ Romatizma ✓ Aşık
Öğretim-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri	Soru cevap, beyin fırtınası, bağlam, çağırışım, drama, müzik, görselden hareketle tahminde bulunma, sözlükten bulma, kelime defteri rutma, kavram haritası oluşturma, resim çizdirme, video izleme, kelime havuzundan seçerek yazı yazma ve konuşma yapma
Kullanılan Eğitim Teknolojiler, Araç ve Gereçler	Bilgisayar, projeksiyon, video, müzik çalar, kelime defteri, sözlük, oda kokusu, boya kalemleri, kelime kartları, kurdele, makas, renkli karton, toplu iğne
Aktif Olacak Duyular	Görsel, işitsel, kokusal, kinestetik
Sınıf Ortamında Olması Gerekenler	Enstrümantal müzik ve lavanta kokusu
İzlenecek videolar:	https://www.youtube.com/watch?v=rGmENIQ9Dw https://www.youtube.com/watch?v=7ksQm8Tasdo&t=145s https://www.youtube.com/watch?v=s1FPKUyXZ4 https://www.youtube.com/watch?v=q2bnO_ML9eQ https://www.youtube.com/watch?v=m4HkEQmrxs
BÖLÜM II : GENEL OLARAK YAPILACAKLAR	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Enstrümantal müzik açılacak, lavanta kokusu eşliğinde derse başlanılacak 2. Kelime söylenecek ve kelimenin anlamı bağlamdan hareketle öğrenciler tarafından tahmin edilecek 3. Sözlükten anlamına bakılacak ve yazılacak 4. Kelime ve anlamı kelime defterine kaydedilecek 5. Kelimenin görselleri gösterildikten sonra kelimenin çağrıştırdıkları hakkında öğrenciler konuşulacak 6. Kavram haritası oluşturulacak 7. Kelime cümle içinde kullanılacak 8. Kelimenin resmi çizdirilecek 9. Kelime ile ilgili video izlenecek 10. Kelime ile ilgili yazma veya konuşma çalışması yapılacak 	

BÖLÜM III: ETKİNLİKLER

1. KELİME: RAY



- "Ray" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.
- Ray kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.
- Ray kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.
- Siz de aşağıya "ray" çizin.

- Şimdi de "ray" kelimesini cümle içinde kullanınız.

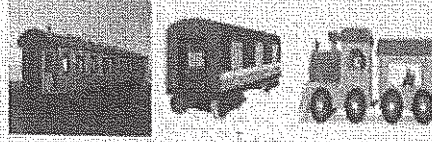
2. KELİME: LOKOMOTİF



- "Lokomotif" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.
- Lokomotif kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.
- Lokomotif kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.
- Siz de aşağıya "lokomotif" çizin.

- Şimdi de "lokomotif" kelimesini cümle içinde kullanınız.

3 KELİME VAGON



• "Vagon" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

• Vagon kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.

• Vagon kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.

• Siz de aşağıya "vagon" çiziniz.

• Şimdi de "vagon" kelimesini cümle içinde kullanınız.

• "Tren" konulu videoyu izleyip, ray, lokomotif ve vagonu dikkatle inceleyiniz. Video ile ilgili duyu ve düşüncelerinizi yazınız.

4 KELİME PERVANE



• "Pervane" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

• Pervane kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.

• Pervane kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız. Pervanenin kullanıldığı yerleri yazınız.

• Siz de aşağıya "pervane" çiziniz.

• Şimdi de "pervane" kelimesinin nasıl yapıldığını izleyip kendi pervanentizi yapınız.

5. KELİME: FİYONK



- "Fiyonk" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

Fiyonk kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.

- Fiyonk kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız. Fiyonku nelerde gördüğünüzü yazınız.

Siz de aşağıya "Fiyonk" çiziniz.

Şimdi de "Fiyonk" kelimesinin nasıl yapıldığını izleyip kendi fiyongunuzu yapınız.

6. KELİME: AŞIK



"Aşık" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.

- Aşık kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.

- Aşık kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.

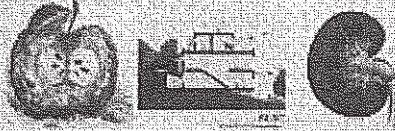
• **AŞIK OYUNU:** Türk tarihinin eski dönemlerinden bugüne ulaşan birçok oyundan biri olan "aşık oyunu", bugün hâlâ Orta Asya'nın muhtelif bölgelerinde benzer adlarla oynanmaya devam eden, Türkiye gibi bazı ülkelerde de değişik şekillere bürünen milli bir oyundur. Bu oyun, ismini koyun, kuzu ve keçilerin arka bacaklarındaki diz eklemünde bulunan aşık kemiğinden almaktadır. Dört köşesi bulunan aşık kemiği, oldukça dayanıklıdır ve eski zamanlarda insanlar tarafından oyun aracı olarak kullanılmıştır. Bu oyun bugün hâlâ en eski şekliyle Kırgızistan ve Kazakistan gibi Orta Asya Türk cumhuriyetlerinde oynanmaktadır. Bununla birlikte, Anadolu'daki misket, bilve, gülle gibi adlarla anılan bazı oyunlara ilham kaynağı olduğu düşünülmektedir.

- Şimdi de aşık oyununun nasıl oynandığını izleyiniz. İzledikten sonra duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

7. KELİME: SÖZDE

- "Sözde" kelimesinin parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.
- Sözde kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.
- Sözde kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.
- "Sözde öğrenci" sözünden ne anlıyoruz? Bunu açıklayan bir paragraf yazınız.

8. KELİME: KESİT



- "Kesit" kelimesinin görsellerden ve parçada geçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz.
- Kesit kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterinize kaydediniz.
- Kesit kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız.
- Siz de ağaçya "bir kalem kesiti" çiziniz.

Şimdi de "kesit" kelimesini cümle içinde kullanınız.

9 KELİME ROMATİZMA

*Romatizma kelimesinin parçaya seçtiği cümleden hareketle anlamını tahmin ediniz

*Romatizma kelimesinin anlamını sözlükten bakarak yazınız, sonra kelime defterimize kaydediniz

*Romatizma kelimesinin size çağrıştırdığı kelimeleri yazınız

*Etrafınızda romatizma hastası olan var mı? Bu kişiyi tarif eden bir paragraf yazınız

*Romatizma hastalığı olan birini canlandırın

BÖLÜM IV: Ölçme-Değerlendirme

KELİME HAVUZU

- RAY
- SOZDE
- LOKOMOTİF
- VAGON
- PERVANE
- FİYONK
- KESİT
- ROMATİZMA
- AŞIK

- Kelime havuzundan seçtiğiniz 3 kelimeyi kullanarak bir hikâye yazınız