

ÜSTÜN ZEKALI VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN
YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETİMİNDE
METAFOR SİSTEMİNİN UYGULANMASI

Sümevra BEŞKARDEŞ (GÜNAY)
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Afyonkarahisar
2007

ÜSTÜN ZEKALI VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL
(İNGİLİZCE) ÖĞRETİMİNDE METAFOR SİSTEMİNİN UYGULANMASI

SÜMEYRA BEŞKARDEŞ (GÜNAY)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Afyonkarahisar

Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran 2007

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

ÜSTÜN ZEKALI VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL
(İNGİLİZCE) ÖĞRETİMİNDE METAFOR SİSTEMİNİN UYGULANMASI

Sümevra BEŞKARDEŞ (GÜNAY)

İlköğretim Anabilim Dalı

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Haziran 2007

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde metafor tekniği uygulamasının öğrenci başarısına etkileri incelenmiştir. Araştırma Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezinde 2005–2006 öğretim yılında 38 üstün yetenekli öğrenci ile yapılmıştır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Öntest, sontest, İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencinin İngilizce öğrenimine karşı olan tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesi amacıyla İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu oluşturulmuştur. Bu form deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından doldurulmuştur. Araştırmada yer alan grupların, yabancı dil öğrenirken İngilizce cümle kurma, yeni kelime öğrenirken çağrıştırmacılar kullanma, öğrenirken metaforlar oluşturma gibi alanlardaki başarılarını gözlemek amacıyla İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır.

Ölçme aracı ile elde edilen puanların ortalamaları istatistiksel olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen puanların gruplar arasında karşılaştırılması için, “t” testi kullanılmıştır.

Bu araştırmaya göre, metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalaması, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ortalamasından daha yüksektir.

ABSTRACT

THE APPLICATION OF METAPHOR SYSTEM TO THE GIFTED AND
TALENTED STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) TEACHING

Sümeýra BEŐKARDEŐ (GÜNAY)

Department of Primary School Education

Afyonkarahisar Kocatepe University, The Institute of Social Sciences

June 2007

Danışman: Ass. Prof. Dr. Gürbüz OCAK

The purpose of the study was to investigate the effects of metaphorical learning method for gifted and talented students' foreign language teaching (English). 38 gifted and talented students involved in the study in Aydın Doğan Science and Art Center in 2005-2006.

In this study, researcher employed pretest-posttest control group model. Measure devices of the study were pretest, posttest, English Lesson Activity Observation Form and English Lesson Performance Evaluation Measure (rubric). The researcher formed measure devices to gather data which is necessary for the study, to measure students' English knowledge and to balance groups (pretest) at the beginning of the study and to see groups' situation (posttest) at the end of the study. English lesson activity observation form was prepared to determine student's attitude to English learning and to learn his foreign language method. Student's parents, English teacher and researcher filled this form. The aim of the English lesson performance evaluation measure was to observe control and experiment group students' sentence structuring level and their metaphor usage proportion when learning foreign language.

After the collection of the data, the independent samples t-test with $\alpha = .05$ was used in the analysis of the quantitative data.

The study demonstrated that the experiment group students' who learned with metaphoric learning strategies academic success is better than the control group students' who learned with traditional instruction method.

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gürbüz OCAK

Jüri Üyeleri: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan HALAT

Yrd. Doç. Dr. Şaban ORTAK

Sümevra BEŞKARDEŞ (GÜNAY)'in Üstün Zekalı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Metafor Tekniğinin Uygulanması başlıklı tezi 30/ 05/ 2007 tarihinde, yukarıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim dalında, Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Günümüzde yabancı dilin son derece önemli olduğu bir gerçektir. Yabancı dil öğrenmeyi hedefleyen çoğu kişi farklı metot ve teknikler deneyerek en kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmada metafor tekniğinin yabancı dil öğretimindeki etkililiği araştırılmıştır. Üstün ve özel yetenekli öğrencilerle yapılan bu deneysel çalışmada metafor tekniğinin yabancı dil öğretiminde etkili olduğu görülmüştür.

Çalışmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Gürbüz OCAK' a, değerli yorum ve önerileriyle katkıda bulunan tez jüri üyeleri Sayın Yard. Doç. Dr. Erdoğan HALAT'a ve Sayın Yard. Doç. Dr. Şaban ORTAK'a çok teşekkür ederim.

Ayrıca, yüksek lisans çalışmaları boyunca beni her zaman destekleyen aileme ve bu çalışmada yardımlarını esirgemeyen, beni destekleyen ve yüreklendiren sevgili eşim Abdurrahman GÜNAY'a çok teşekkür ederim.

Sümeyra BEŞKARDEŞ (GÜNAY)

Afyonkarahisar / Haziran - 2007

ÖZGEÇMİŞ

Sümevra BEŞKARDEŞ (GÜNAY)

İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans: 2003 Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği

Lise: Afyon Anadolu Öğretmen Lisesi, Yabancı Dil Bölümü

İş

2003-2004 -İngilizce Öğretmeni. İncehisar Atatürk İlköğretim Okulu

2005- Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı: Afyonkarahisar, 30 Mayıs 1981 Cinsiyet: Bayan

Yabancı Dil

İngilizce

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR TABLOSU.....	xi
EKLER LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ.....	1
I. AMAÇ.....	4
II. ÖNEM.....	4
III. PROBLEM CÜMLESİ.....	5
A) ALT PROBLEM.....	5
B) DENENCE.....	6
IV. SAYILTILAR.....	6
V. SINIRLILIKLAR.....	6
VI. KAVRAMLAR.....	7
BİRİNCİ BÖLÜM	
ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL	
(İNGİLİZCE) ÖĞRETİMİNDE METAFOR SİSTEMİNİN KULLANILMASI	
I. ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR.....	8
A) ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN GENEL	
ÖZELLİKLERİ.....	9
B) ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİLERİN ÖĞRENME	
KARAKTERLERİ.....	11
C) ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİLERİ TANILAMA VE	

DEĞERLENDİRME.....	12
D) ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİLER İÇİN ÖĞRETİM MODELLERİ.....	14
1. Bloom'un (1956) Eğitim Amaçlı Taksonomisi.....	14
2. Guilford'un Zihinsel Yapı Modeli.....	15
3. Williams'ın Bilişsel –Duyuşsal Modeli.....	15
4. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli.....	15
5. Maker'ın Bütünleşmiş Program Modeli.....	16
E) ÖĞRETİM DEĞİŞKENLERİ.....	16
F) ÖĞRENME ORTAMI.....	17
G) ÖĞRETİM MATERYALLERİ.....	20
II. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ.....	21
A) BİLİŞSEL ÖĞRENME VE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ.....	21
B) YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR.....	23
1. İletişimsel Yaklaşım.....	23
2. Dil Bilgisi -Çevirme Metodu.....	24
3. Doğrudan Öğrenme Metodu.....	24
4. Doğal Yaklaşım Metodu.....	24
5. İşitsel-Dilsel Öğrenme Metodu.....	25
6. Eklektik Metot.....	25
7. Sessiz Durum Metodu.....	25
8. Tüm Fiziksel Yanıt Metodu.....	26
9. Suggestopedia.....	26
C) YABANCI DİLDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ.....	27
D) KELİME EZBERLEME.....	28
1. Bellekte Tutma Prensipleri.....	29
E) GÖRSEL HAFIZA.....	31
F) MNEMONİK TEKNİĞİ.....	32
G) GÖRSEL HATIRLATICILAR.....	34
H) İŞİNSAL KELİME AĞLARI.....	36
III. METAFOR.....	37
A) BELLEKTE KALICI BİLGİ TRANSFERİ BİÇİMLERİ.....	40
1. Kişisel Benzetme.....	41

2. Doğrudan Benzetme.....	41
3. Zıtlıkları Kullanma.....	41
B) DİL KULLANILMADAN OLUŞTURULAN KAVRAMSAL METAFORLAR...	41
1. Filmler.....	41
2. Çizgi Filmler, Karikatürler, Heykeller ve Binalar.....	42
3. Reklamlar.....	42
4. Semboller.....	42
5. Efsaneler.....	43
C) METAFOR SİSTEMİNİN İLKELERİ.....	43
D) METAFORİK ÖĞRENME YOLLARI.....	43
1. Hareket.....	43
2. Abartma.....	44
3. Düzen.....	44
4. Çağırışım.....	44
5. Sembolizm.....	44
6. Renk.....	44
E) METAFOR VE DİL ÖĞRETİMİ.....	45
F) METAFOR SİSTEMİNİN YARARLARI VE SINIRLILIKLARI.....	47

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM.....	49
I. ARAŞTIRMA MODELİ.....	49
II. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	50
III. VERİ TOPLAMA ARACI.....	53
IV. VERİLERİN TOPLANMASI VE UYGULAMA SÜRECİ.....	56
V. VERİLERİN ANALİZİ.....	58

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM.....	60
I. ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ BAKIMINDAN ÖNTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	60
II. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ BAKIMINDAN SONTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	61

III. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	62
IV. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN RUBRİK SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI.....	63
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	65
I. SONUÇLAR.....	65
II. ÖNERİLER.....	68
KAYNAKÇA.....	91

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretim Metotları ve Öğrenci-Öğretmen Rollerini.....	27
Tablo 2. Araştırma Modelinin Sembolik Görünümü.....	49
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Puanlarına İlişkin Bulgular.....	50
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları.....	51
Tablo 5. Deneklerin Yaş ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	52
Tablo 6. Deneklerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	52
Tablo 7. Deneklerin Yeteneklere Göre Dağılımı.....	52
Tablo 8. Testin Güvenirlik Tablosu.....	54
Tablo 9. İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu Derece ve Puanları.....	59
Tablo 10. İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği Derece ve Puanları.....	59
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi Bakımından Öntest Sonuçlarının Karşılaştırılması	60
Tablo 12. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi Bakımından Sontest Sonuçlarının Karşılaştırılması	61
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Gözlem Sonuçlarının Karşılaştırılması	62
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Rubrik Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	64
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ortalamalarının Karşılaştırılması	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Dil Öğrenme Stratejileri.....	22
Şekil 2. Dil Öğretim Metodu.....	23
Şekil 3. Kelime Hafıza İlişkisi KONİ-FİDE (confide)	35
Şekil 4. Confide Kelimesine Ait Işınsal Kelime Ağı.....	37

KISALTMALAR TABLOSU

ABD	: Amerika Birleşik Devletler
Adj	: Adjective
Bilsem	: Bilim Sanat Merkezi
Ed	: Editör
Inc	: Incorporation
ERIC	: Educational Resource Information Center
IQ	: Intelligence Quality
Ltd	: Limited
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Toplam sayı
P	: Sigma
s	: Sayfa
SS	: Standart Sapma
ty	: Tarih yok
USA	: United States of America
vd	: Ve diğerleri

EKLER

	Sayfa
Ek 1 : İngilizce Dersi Öntest-Sontest Soruları.....	72
Ek 2 : İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu.....	75
Ek 3 : İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği.....	76
Ek 4 : Metaforik Öğrenme Kartları.....	78
Ek 5 : Öğrencilerin Yabancı Dil Kelime Öğreniminde Oluşturduğu Metaforlar.....	80

GİRİŞ

Günümüz dünyasında çok dillilik özendirilmektedir. Çünkü ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda daha ileri götürmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır.

Son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiği göz önüne alınarak yabancı dil öğretiminde yeni metot ve yaklaşımların denenmesi gerektiği söylenebilir. Yabancı bir dil bilmenin bireyin; dünyayı kavramasına, özgürleşme yolunda karşısına çıkan kültürel ve dilsel engelleri aşmasına, yaşamı anlamasına, hoşgörü edinmesine, yeni öğrenme becerileri kazanmasına yararları vardır (Odabaşı, 1997:3).

İnsanoğlunun kendi ana dilini yeterli olacak biçimde öğrenmeyi başardığı bir gerçektir, fakat bu yabancı dil öğretimi için geçerli olmayabilir. İnsanların ana dillerini edinim süreci yabancı dil edinim sürecinden oldukça farklı olduğundan her yabancı dil öğrencisi diğerinden farklıdır (Doğan, 1985: 1). Bu nedenle, farklı dil öğretim metotları araştırılıp öğrenciye en uygun ve etkili olan programın uygulanması gerekir.

Yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde karşılaşılan en büyük güçlük öğrenme girdilerinin kullanılarak ürün oluşturulamamasıdır. Bunun en önemli nedenlerinden biri öğrenilen yabancı dilde yeterli kelime bilgisine sahip olmamak veya daha önce öğrenilen kelimenin yeri geldiğinde hatırlanamamasıdır. Uzun listeler halinde ezberlenen kelimeler hiçbir görsel hatırlatıcı, metafor, çağrıştırmacı ile ilişkilendirilmediğinde öğrenilmesi ve hatırlaması oldukça güçtür. Yabancı dil öğrenmek isteyen ve bunun için gayret eden öğrenciler yeni kelimeler öğrenmek için metaforik öğrenme tekniklerini kullanabilirler (Littlemore, 2002: 51). Özellikle resimli metaforlar öğrencilerin dil öğrenme durumlarına açıklık getirerek tüm düzeylerde yabancı dil öğrenenler için faydalı bir araç olma özelliği gösterir (Swales, 1994: 8).

Yabancı dil eğitimi sosyal, kültürel, bilimsel, ekonomik gibi birçok alanda etkileşim içinde bulunan tüm insanlar için gereklidir. Bu gereklilik dünyada birçok

alanda ülkemizi temsil eden/edecek olan üstün yetenekli çocuklar için daha büyük öneme sahiptir. Birçok başarıya sahip olan bu çocukların ileriki yıllarda yabancı dil problemi ile karşılaşmaması için yabancı dil eğitimlerinde en etkin öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Yapılan dil eğitiminin özel gereksinimlere ihtiyaç duyan üstün ve özel yetenekli öğrenciler için olması özel yöntemler, yaklaşımlar ve programlar gerektirir.

Bilindiği gibi müfredat programlarının hazırlanmasında öncelikle öğrenci çoğunluğunu oluşturan orta ve orta çevresindeki yetenekli çocukların ihtiyaçları ve öğrenme güçleri göz önünde tutulur. Yaşıtlarından yetenek gelişimi açısından en az iki zeka yaşı ilerde bulunan üstün yetenekli çocuklar için böyle bir program fazla bir çaba harcanmadan izlenebilecek kadar kolaydır (Enç vd., 1981:197). Ortalama düzeydeki öğrencilere göre düzenlenmiş olan eğitim ortamları; üstün yetenekli çocuklar için yeterli değildir. Konuları çabuk kavrayan üstün yetenekli çocuk sınıfta sıkılır, huzuru bozar ve kendinin farklı olduğunu göstermeye çalışır (Çakın, 2005: 1). Bu nedenle bu çocukların farklı olduğu kabul edilmeli ve bu yönde bir öğrenme yöntemi geliştirilmelidir.

Eğitimde demokrasi ve eşitlik düşüncesi göz önüne alınarak üstün yetenekli öğrencilerin özel eğitim ihtiyaçları karşılanmalıdır (Ehly vd., 1985: 234). Bu öğrencilerin özel yeteneklerini kullanmalarına fırsat vererek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğretim yapmak çok önemlidir.

Üstün yetenekli çocukların program amaçları ve uygulamalar ezberleme ve bilgi edinmenin ötesinde düşünme becerilerinin gelişimine olanak tanınmalıdır (Ersoy ve Avcı, 2004: 206). Bu amaçla kişinin düşünme yönünü ve dünyaya bakış açısını gösteren metafor yabancı dil öğrenme yöntemi olarak kullanılabilir (Henze, 2005: 246; Morgan, 1986: 12). Özöğrenimli öğrencilerin daha karmaşık öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullandıkları öğrenme stratejilerinden biri olan metafor, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle benzerliklerini bularak ilişkiler kurmasını sağlar ve böylece somut olarak açıklanmasına yardım ederler (Oğuz, 2005: 583).

Yaratıcı ve sıra dışı fikirlere sahip olan üstün yetenekli çocukların bu yeteneklerini kullanarak öğrenmelerine fırsat verilmelidir. Akıllarında hayali kahramanlar, imgeler oluşturan, olaylardan soyut anlamlar çıkarabilen bu çocuklar için metafor, benzerlik ve paradoks gibi farklı anlam düzeylerini içeren konular ve bunlarla bağlantılı yöntemler ideal olabilir (Meyen ve Skrtic, 1988: 278).

Meyen ve Skrtic (1988: 278) üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde materyalin; öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olması, aktif öğrenmeye elverişli olması, öğrencinin yapıcı ve yaratıcı olmasına fırsat verecek nitelikte olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu öğrenme materyallerinin özellikleri dikkate alındığında metafor tekniğinin bunlara uygun olduğu, öğrencinin dikkatini çektiği ve öğrencilerin yaratıcılığını harekete geçirdiği görülmektedir.

I. AMAÇ

Yabancı dil öğreniminin günümüzde büyük önem taşıdığı ve yabancı dil öğretiminin sorun olduğu gözlenmiştir. Yabancı dil öğretiminde uygulanılabilecek yöntem ve metotlar incelenmiş ve metafor tekniğinin yabancı dil öğretiminde etkili olabileceği düşünülmüştür. Metafor tekniğinin üstün ve özel yetenekli öğrencilerin gözlenen genel özelliklerine ve öğrenme karakterlerine de uygun olduğu yapılan literatür tarama çalışmasıyla görülmüştür. Bu araştırma belirtilen bu gerekliliklerle ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı Bilim Sanat Merkezleri'ndeki üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde geleneksel dil öğretimi metotlarından uzak, çoklu zeka kuramına göre metafor tekniğini kullanarak öğrencilerin başarısını değerlendirmektir. Çalışmanın amacı, deney grubunda uygulanan metafor tekniğinin, yabancı dil öğrenen öğrencilerin akademik başarı düzeyini etkileyip etkilemediğini araştırmaktır.

II. ÖNEM

Yabancı dil öğretiminde akademik başarının artması ve kalıcılığın sağlanması için kullanılacak yöntem ve yaklaşımların doğru seçilmesi ve uygulanması öğrencilerin ileriye yönelik başarı düzeylerini etkilemektedir. Yabancı dil öğreniminin kaçınılmaz olduğu günümüzde etkili öğrenme için kişinin zeka alanına uygun teknik ve metodu seçmesi, farklı öğrenmelerde farklı metotları uygulaması gerekmektedir. Örneğin konuşma üzerine çalışırken iletişimsel dil yetisi yaklaşımı, yabancı dil gramer kurallarını öğrenirken dil bilgisi-çeviri metodu veya kelime öğrenirken beynin sağ lobunu da harekete geçiren öğrenmeye görsellik veya anlamlılık katan metaforik öğrenme metodu kullanılabilir.

Hayatın birçok alanında ihtiyaç duyulan yabancı dil, üstün ve özel yetenekli öğrenciler için ayrı bir öneme sahiptir. Gerek yurtiçi gerekse yurt dışı bilimsel ve sanatsal alanlarda söz sahibi olan veya olacak olan bu öğrenciler için yabancı dili kalıcı olarak öğrenmek ve kullanmak özellikle yabancı dil öğretiminde önemli eksiklikleri bulunan ülkemiz için yadsınmayacak bir öneme sahiptir. Bu öğrenciler bilimsel bir araştırma hazırlarken ya da sanatsal bir faaliyete katılırken yabancı dile ihtiyaç duyabileceklerdir. Bununla birlikte farklı öğrenme alanlarına, öğrenme karakterlerine sahip olan üstün ve özel yetenekli öğrenciler için farklı öğretim metot ve teknikleri kullanılmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde çoklu zeka kuramı ile ilişkili yeni yöntemlerin kullanılması, öğrenme denilen süreçte bilgilerin kalıcılığını sağlamakta ve akademik başarıyı etkilemektedir. Özellikle öğrenme karakterleri diğer öğrencilere göre farklılık gösteren üstün ve özel yetenekli öğrenciler için yabancı dili doğru, etkili, kalıcı ve yaşama dönük bir şekilde öğrenmek oldukça önemlidir. Bilgiler metaforlar, çağrışımcılar ve görsel hatırlatıcılarla desteklendiğinde yabancı dil edinimi becerilerinin artacağı varsayılmaktadır. Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor tekniğinin uygulanmasının akademik başarıyı ve öğrenmede kalıcılığı önemli derecede etkilediği düşünülmektedir.

III. PROBLEM CÜMLESİ

Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde metafor tekniğinin geleneksel öğretim metotlarına göre öğrenci başarısına etkisi nedir?

A) ALT PROBLEM

Araştırmanın yukarıda genel olarak belirtilen problemine çözüm getirebilmek amacıyla şu alt probleme cevap aranmıştır:

Deney (metafor tekniğinin uygulandığı grup) ve kontrol (geleneksel öğretimin uygulandığı grup) grupları arasında akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

B) DENENCE

Yukarıda belirtilen bu temel probleme yanıt aramak amacı ile aşağıdaki denence test edilmiştir.

Metafor, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde akademik başarı düzeyi bakımından etkilidir.

IV. SAYILTILAR

Bu araştırmada;

- Gözlem formlarının doldurulması aşamasında, çalışma evrenini oluşturan kişilerin doğru ve güvenilir bilgiler verdikleri,
- Metafor tekniğinin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde olumlu yönde fayda sağlayacağı,
- Öğrencilerin devam ettiği okullarındaki İngilizce öğretmenlerinin genel öğretim metotlarını kullandığı varsayılmıştır.

V. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada sonuçların yorumu ve genellenebilirliği;

- 2005–2006 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar Aydın Doğan Bilim ve Sanat Merkezine devam eden öğrenciler ile,
- Küçük yaş grubu öğrenciler ile,
- 8-10 kişilik çalışma grupları ile,
- Uygulama süresi olarak her bir grup ile haftada 60 dakika olmak üzere 6 hafta ile,
- İngilizce kelime öğretimi ile,
- Söz konusu öğrencilerin metafor tekniğini kullanma durumları ile,
- Veri toplama aracı olarak ise, öntest sontest olarak uygulanan çoktan seçmeli test, öğrencilerin sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulayıcı tarafından

doldurulacak olan gözlem formu ve uygulayıcı tarafından doldurulacak olan rubrik formu ile sınırlıdır.

VI. KAVRAMLAR

Üstün ve Özel Yetenekli Çocuk: Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşitlarına göre yüksek düzeyde başarıml gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından belirlenen çocuklardır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2001).

Yabancı Dil Öğrenme Metodu: Yabancı dil öğrenme metodu dil öğrencilerine daha başarılı olma ve sistemli kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için en uygun öğrenme yaklaşımlarının sunulmasıdır (Ertan, 2004: 20).

Metafor: Metaforu tanımlamanın en kolay yolu bir şeyi başka bir şey ile betimlemektir. (Littlemore, 2004b: 44).

BİRİNCİ BÖLÜM

ÜSTÜN ZEKALİ VE ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL (İNGİLİZCE) ÖĞRETİMİNDE METAFOR SİSTEMİNİN KULLANILMASI

I. ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR

Üstün ve özel yetenekli çocuk entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans kapasitesi gösteren veya bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ve faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuktur (Kirk ve Gallagher, 1989: 85).

Üstün yetenekli çocuk, bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zeka özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizilgüce sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuktur (Akkanat, 2004: 175). Üstün yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak da tanımlanmaktadır (Çepni vd., 2002: 1).

A.B.D Eğitim Komisyonu'nun tanımına göre ise "Seçkin yeteneklerinden dolayı yüksek seviyeli iş yapmaya yeterli olduğu, bu alanda, profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş çocuk üstün yetenekli çocuktur" denilmektedir (Ömeroğlu, 2004: 312).

I. Özel Eğitim Konseyi'nde üstün yetenekliler, genel ve/ veya özel yetenekliler açısından yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, konunun uzmanları tarafından belirlenmiş kişilerdir, şeklinde tanımlanmıştır (Kerem ve Kınık, 2004: 162; MEB, 1991). Heward ve Orlansky (1980: 406), özel yetenek ve becerilerin değerini göz önüne alarak üstün ve özel yetenekli çocuğu, potansiyel değeri olan alanlarda süreklilik gösteren olağanüstü performansla sahip çocuk olarak tanımlamıştır. Culatta ve Tompkins (1999: 377) üstün yeteneklilik için yaratıcılığında dikkate alınması

gerektiğini belirtmiştir. Güvenirlik ve geçerliği olan anlık ölçeklerinde sürekli olarak 110-130 zeka düzeyinde başarı sağlayanlar üstün yetenekli olarak tanıılır (Enç vd., 1981: 212).

Üstün ve özel yetenekli kavramı, genel yeteneklerin yanı sıra entelektüel ve akademik alanlarla uğraşan ve sanat, atletizm ve liderlik yeteneği olanlar şeklinde tanımlanmıştır (Reynolds ve Birch, 1988: 144). Üstün yetenekli çocuğun ortalama üzerinde dil gelişimine sahip olduğu, zor zihinsel aktivitelerde ısrarcı olduğu, genelleme yapma ve olaylar arasındaki ilişkiyi görme yeteneği olduğu, normalin üstünde merakının ve birçok alana derinlemesine ilgisinin olduğu belirlenmiştir (Henson, 1988: 98).

Üstün yeteneklilik birbiriyle ilişkili 3 temel grupta toplanabilir. Bu gruplar genel yetenek ortalamasının üzerinde olmak, yüksek düzeyde iş sorumluluğuna sahip olmak ve yüksek düzeyde yaratıcı olmak şeklinde sıralanmıştır. Üstün ve özel yetenekli çocuklarda var olan bu özellikler, çocuklara sağlanacak özel eğitim programları ile ortaya çıkartılıp geliştirilir (Heward ve Orlansky, 1980: 406).

A) ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN GENEL ÖZELLİKLERİ

Üstün ve özel yetenekli çocukların genel özellikleri aşağıda verilmiştir. Bu çocuklar ilgilendikleri resim, müzik, bilim gibi alanların yanında bunlarla ilişkili olarak birçok özellik sergilerler. Üstün ve özel yetenekli çocuklar olağan üstü liderlik yeteneğini, çok iyi müzik, resim, drama yeteneğini yaşlılarının daha ilerisinde matematik, okuma, belli psikomotor becerilerini, icatçılığını, sosyal haksızlıklara aşırı tepkisini ve tüm bu yeteneklerin bileşimini sergiler (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).

Üstün ve özel yetenekli çocuklar genellikle:

1. Gelişimsel ilerleme gösterirler; akranlarına göre yürümeyi, konuşmayı, okumayı, yazmayı daha erken öğrenirler (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).
2. Nadir kullanılan öğrenme stillerini kullanırlar ve fikirleri adım adım değil bütün halinde kavrarlar (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).
3. Daha hızlı öğrenirler ve problemleri daha çabuk çözerler (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).

4. Çok iyi hafızaya sahiptirler (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).
5. Esnek düşünme yeteneğine sahiptirler (Heward ve Orlansky, 1980: 410).
6. Çalışma yollarında en ekonomik yolları dener ve bulurlar. Zaman ve enerjilerini en ekonomik olarak kullanabilirler (Çağlar, 2004: 117).
7. İnsanların beklenti ve duyguları konusunda çok duyarlıdırlar (Heward ve Orlansky, 1980: 410).
8. Hayal güçleri çok iyidir ve hayali arkadaşları vardır (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).
9. Orijinal fikirler ve çözüm yolları üretebilirler (Heward ve Orlansky, 1980: 410).
10. Kendisine yöneltilen sorulara ya da karşılaştığı problemlere birden çok çözüm ve değişik fikir üretirler (Ataman, 1996: 20)
11. Çok meraklıdırlar ve karmaşık sorular sorarlar (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).
12. Karmaşık cevaplar verirler ve onların detaylı açıklamaları konuyu derinlemesine anladıklarını gösterir (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).
13. Ayrıntılı sentezleme yaparlar (Heward ve Orlansky, 1980: 410).
14. Temel becerileri daha iyi, daha hızlı ve daha az alıştırma ile öğrenirler (Swassing, 1990: 6).
15. Dili etkili bir vasıta olarak kullanabilirler (Çağlar, 2004: 115).
16. Başkalarının henüz görmediği ilişkileri çok çabuk fark ederler (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).
17. Yeni yollar ve perspektiflerle bilgiyi düzenlerler (Meyen ve Skrtic, 1988: 267).
18. Geniş kelime dağarcığına sahiptirler ve kendilerini iyi ifade ederler (Meyen ve Skrtic, 1988: 268).
19. Akranlarına kıyasla oldukça uzun ve karmaşık cümle kurarlar (Ataman, 1996: 21).
20. Yüksek düzeyde sözel yetenekleri vardır (Uzun, 2004: 20).
21. Birçok farklı alana ilgi duyarlar (Meyen ve Skrtic, 1988: 268).
22. Nesnelerin estetik yanlarını keşfetmeye çalışırlar (Ataman, 1996: 20).
23. Ahlaki görüşleri ileri düzeydedir (Heward ve Orlansky, 1980: 410).
24. İnsanlara karşı duyarlı ve merhametlidirler (Meyen ve Skrtic, 1988: 268).
25. Bir şey ilgisini fazlaca çektiğinde yerinde oturamazlar (Turnbull vd., 2002: 234)
26. Yaşıtlarına göre daha olgun görünür ve yaşından büyük çocuklarla veya yetişkinlerle arkadaşlık kurarlar (Uzun, 2004: 21).
27. Grupta lider olurlar veya yalnız kalırlar (Meyen ve Skrtic, 1988: 268).

28. Enerji düzeyleri yüksektir, daha az uykuya ihtiyaç duyarlar (Turnbull vd.,2002: 234)
29. Hevesli okuyucu veya harika matematikçi olabilirler fakat her alanda mutlaka yetenekli değildirler (Meyen ve Skrtic, 1988: 268).
30. Kolay sıkılırlar ve dikkat süreleri kısadır (Turnbull vd., 2002: 234).
31. Çevreye karşı aşırı ilgi duyarlar (Uzun, 2004: 22).
32. Severe, güçlük çekmeden öğrenirler ve hayali fikirler üretirler (Reynolds ve Birch, 1988: 159).
33. Disiplin, suç olaylarına ve uyum sorunlarına çok daha az rastlanır (Enç vd., 1981: 214).

Üstün yetenekli çocuklar yukarıda belirtilen özelliklere ve bunları geliştirebilecek potansiyele sahip bireylerdir (Çepni vd., 2002: 1).

Culatta ve Tompkins (1999: 380) IQ düzeyleri ortalama 151 olan 1,528 çocuk ile çalışmıştır. Terman'ın 40'dan fazla araştırması üstün ve özel yetenekli çocukların klişeleşmiş her özelliği bir arada bulundurmadığını göstermiştir. Bu çocukların hemen hemen her alanda yaşitlarından üstün olduğu ortaya koyulmuştur. Fiziksel zayıflığı, sosyal çekingenliği olan veya duygusal olgunluğu olmayan çocuklar zihinsel yetenekli sayılmazlar. Aksine zihinsel yetenekli çocuklar yaşitlarına göre daha uzun, daha ağır, daha sağlıklı, daha güçlü ve daha enerjiktirler. Üstün yetenekli çocuklar, bir grup olarak, fiziksel, duygusal ve sosyal uyum sağlama konusunda yaşitlarına göre üstünlük gösterirler (Hökelekli ve Gündüz, 2004: 132).

Literatürde, genellikle üstün yetenekli çocukların yaşamlarının ilk yıllarından itibaren gelişim aşamalarına normal gelişim standartları gösterenlere göre daha hızlı ulaştıkları vurgulanmıştır. Ancak üstün yeteneklilik tiplerine göre bu hızlı ilerleme özelliği değişebilir, özel bir alanda yetenekli olan çocuğun tüm gelişim alanlarında üstün olması beklenmemelidir (Ersoy ve Avcı, 2004: 196).

B) ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİLERİN ÖĞRENME KARAKTERLERİ

Üstün yetenekli çocuklar diğer normal çocuklardan daha hızlı, önce ve farklı biçimde öğrenirler. İleri dil gelişimi küçük yaştaki üstün yetenekli çocukların sıkça bahsedilen özelliğidir (Meyen ve Skrtic, 1988: 269).

Üstün yetenekli çocukların olağan üstü zengin kelime dağarcıkları vardır ve dili yanlışsız kullanırlar (Swassing, 1990: 8). Dili çok hızlı öğrenirler ve konuşmalarında genellikle karmaşık cümleler kullanırlar. Kitaplara karşı erken yaşlardan itibaren ilgi duyarlar ve okul yaşına ulaşmadan okumaya başlarlar. Araştırılan çocukların yarısı 5 yaşından önce kendileri okumayı öğrenmişlerdir (Meyen ve Skrtic, 1988: 269).

Normal çocuklar için hazırlanan metotlar üstün yetenekli çocukların eğitimi için yetersiz kalmaktadır. Normal çocuklar kavramları anlamak için sık sık tekrarlamaya ihtiyaç duyarlar. Normalin altındaki çocuklar kavramları anlamak için daha fazla tekrara ihtiyaç duyarlar. IQ puanı yükseldikçe tekrarlama sayısı düşer. Üstün yetenekli çocukların çoğu zamanı öğrendiği kavramların gereksiz tekrarları ile boşa geçmektedir (Meyen ve Skrtic, 1988: 269).

Üstün yetenekli çocuklar çoğunlukla adım adım değil, kavramsal sıçramalarla hızla ilerlerler. Genellikle konuyu bir bütün halinde görürler ve parçalar arasında karmaşık bağlantılar bulurlar. Diğer arkadaşları için yapılan ve onlar için gereksiz olan tekrarlar yerine, üstün yetenekli çocuklarda var olan bu potansiyelin gelişmesi için bu çocuklara fırsatlar verilmelidir (Meyen ve Skrtic, 1988: 269). Çünkü bu çocuklar olağan üstü potansiyellerini geliştirme ihtiyacı duyarlar (Uzun, 2004: 39).

C) ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİLERİ TANILAMA VE DEĞERLENDİRME

Üstün ve özel yetenekli çocukları özel eğitim programlarına almadan önce bu çocukların tespit edilmesi gerekir. Bu çocukların tespit edilip tanılanması hiç de kolay değildir. Birçok üstün ve özel yetenekli çocuğun okullarında yetenekleri tanılanmaz ve bu yetenekleri küçük yaşlarında geliştirilemez (Kirk ve Gallagher, 1989: 104).

Yeteneği fark edilmeyen çoğu üstün ve özel yetenekli çocuk emsallerinden farklı olması sebebiyle sosyal hayatta kabul edilmeyeceğini düşünerek veya arkadaşlarının baskısıyla yeteneklerini saklamayı tercih ederler. Bu seçimi yapan çocuklar okullarının ilk yıllarında tanılanmalıdır, aksi halde gelecek yıllarda bu yetenekleri hiçbir zaman fark edilemeyebilir (Meyen ve Skrtic, 1988: 272).

Resim, müzik, yaratıcılık, liderlik özelliği olan çocukları tespit ederken kullanılan tanılama yordamı ile zihinsel alan yeteneği olan çocukların yeteneğinin tespit

edildiği tanılama araçlarının birbirinden farklı olması gerekir. (Kirk ve Gallagher, 1989: 104).

Zeka testi tanılama sürecinin bir parçası olabilir, ancak tek başına bu gösterge tüm üstün ve özel yetenekli çocukları ortaya çıkarmaz. Tanılama belli ölçütlerin kullanıldığı bileşimden oluşur. Bu bileşim elemanlarını şu şekilde sıralayabiliriz: (Heward ve Orlansky, 1980: 417);

- Zeka puanı,
- Yaratıcılık derecesi,
- Başarı derecesi,
- Öğretmenin aday göstermesi,
- Velinin aday göstermesi,
- Öğrencinin kendi adaylığı,
- Arkadaşlarının aday göstermesidir.

Öğrencilerin tanılanması standart testlerle, öğretmen, ana-baba aday gösterme formları, öz-değerlendirme formları, portfolyo, seçme kampları gibi farklı yöntemlerle ya da bunlardan bir kaçını kullanarak yapılabilir (Akarsu vd., 2004: 20).

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde (2007) üstün ve özel yetenekli çocukların tanılama süreci şu şekilde işlemektedir;

Üstün ve özel yetenekli çocukları belirlemek amacıyla Bilim Sanat Merkezleri tarafından her yıl Ekim ayı içinde Bakanlıkça hazırlanan “Gözlem Formu” okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına gönderilir. Okullardaki öğretmenler ve kurullar, üstün ve özel yeteneğe sahip olduklarını gözlemledikleri öğrencileri aday gösterirler (Bilsem Yönergesi, 2007).

Aday gösterilen ilköğretim ve orta öğretim öğrencileri, her yıl Mayıs ayında Bilim ve Sanat Merkezi Müdürlüklerince belirlenen tarihlerde Bakanlıkça hazırlanan grup testine alınırlar. Okul öncesi örgün eğitim kurumlarınca aday gösterilen öğrenciler, rehberlik araştırma merkezi uzmanlarınca doğrudan bireysel incelemeye alınırlar.

İlköğretim ve orta öğretimde grup testine alınarak yeterli başarıyı gösteren öğrencilerden; genel zihinsel yetenek yönünden uygun olanlar, Rehberlik Araştırma

Merkezleri uzmanlarınca, özel yetenek yönünden uygun olanlar, Bilim ve Sanat Merkezi uzmanlarınca bireysel incelemeye alınırlar.

Özel programlara öğrenci seçmek için kullanılan bu testlerin bazı sınırlılıkları vardır:

- Grup zeka testleri bireysel zeka testleri kadar güvenilir değildir.
- Grup testleri bazen yetenekleri üst sınırlarda ayırır.
- Bazı çocuklar zaman ile sınırlanmış testlerde iyi performans gösteremez (Kirk ve Gallagher, 1989: 106).

Uygulanan zeka testleri öğrencilerin yeteneklerine göre ayrılmasında daha az güvenilirlerdir. Bu testler özel yetenekleri değil sadece akademik olarak başarılı olan öğrencileri ortaya çıkarır. Bu testler ile yaratıcılığın ölçülmesi de bir sorundur (Kirk ve Gallagher, 1989: 106).

D) ÜSTÜN VE ÖZEL YETENEKLİLER İÇİN ÖĞRETİM MODELLERİ

Geleneksel müfredatlar üstün ve özel yetenekli öğrenciler için yetersizdir. Bu müfredatlar gelişmeyi ve ilerlemeyi değil, daha etkili öğrenmeyi sağlar. Böylece üstün ve özel yetenekli öğrenciler diğer devam eden üst düzeydeki akademik, sanatsal, sosyal ve bilimsel yeteneklerini gösteremezler. Çocukların bu alanlarda potansiyeli varsa özel eğitime ihtiyaç duyarlar (Heward ve Orlansky, 1980:405).

Üstün ve özel yetenekli çocuklara öğretim stratejisi olarak birçok modele başvurulmuştur. Bu modellerden 5 tanesi aşağıda açıklanmıştır. Üstün ve özel yetenekli çocuklara uygulanan program bir veya birden fazla modelle birleştirilerek uygulanabilir (Meyen ve Skrtic, 1988: 275).

1. Bloom'un (1956) Eğitim Amaçlı Taksonomisi

Bloom Taksonomisi, üstün yetenekli öğrencilerde yüksek seviyeli düşünme yeteneğini geliştirmek için kullanılmaktadır (Işık-Ercan, 2004: 152). Bloom'un eğitim amaçlı taksonomisi 6 öğretim stratejisi düzeyinde incelenir. Birçok öğrenme üç düşük düzey olan bilgi, kavrama ve uygulamadan oluşur. Üstün ve özel yetenekli çocukların

eğitiminde üç yüksek düzey olan analiz, sentez ve deęerlendirmenin yer almasına önem verilir (Meyen ve Skrtic, 1988: 275).

2. Guilford'un Zihinsel Yapı Modeli

Zihinsel yapı üç boyutlu bir modeldir. Zihinsel yapının üç ana boyutu, içerik, işlem ve üründür. Başka bir deyişle içerik veya materyal kişisel performans ile işlenir ve bu işlenişin sonucu da üründür. Guilford bu modeli insan zekasını tasvir ederken kullanır (Heward ve Orlansky, 1980: 426).

3. Williams'ın Bilişsel –Duyuşsal Modeli

Williams'ın modeli Guilford'un 4 yaratıcı kavramsal etmenlerini ve merak, risk alma, karmaşıklık ve hayal gücünü içeren 4 duygusal etmeni içine alır. Williams üstün ve özel yetenekli çocuklar için geliştirilen müfredatta tüm bu faktörlerin dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir (Meyen ve Skrtic, 1988: 276). Yüzlerce detaylı öğrenme aktiviteleri ve projeleriyle Williams modelinin uygulanması oldukça kolaydır (George, 1993: 415).

4. Renzulli'nin Üçlü Zenginleştirme Modeli

Bu model üç düzey veya üç tipten oluşmuştur. Genel araştırma etkinlikleri öğrencilerin ileriki çalışmaları hakkında fikir edinmeleri için farklı konularda araştırmalar yapmasına izin verir. Öğrencilere konu ve konunun alt başlıkları ilgi duydukları alan çalışmalarında tanıtılır. Grupla çalışma etkinlikleri öğrencinin ilgi duyduğu alanın içeriğini nasıl öğreneceklerini öğrendikleri, gelecekteki geniş alan çalışmasında gerekli olacak olan becerileri, bilgiyi ve davranışları içerir (Heward ve Orlansky, 1980: 427).

5. Maker'ın Bütünleşmiş Program Modeli

Maker Modeli üstün ve özel yetenekli öğrenciler için değiştirilmiş program için 4 boyutsal (İçerik, Süreç, Ürün, Çevre) yaklaşım içerir. İçerik; sunulan fikir, kavram ve gerçekliklerin karışık, özet ve farklı örgütlenmelerini vurgular. Süreç sunulan bilginin üst düzey düşünmeye götürmesini vurgular. Ürün ise üstün ve özel yetenekli çocuklardan beklenenleri amaçlar (Heward ve Orlansky, 1980: 429).

E) ÖĞRETİM DEĞİŞKENLERİ

Programlama birçok defa üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları için hem ilköğretim sınıflarında hem de üstün yetenekli çocuklar için eğitim yapan kurumlarda değiştirilebilir (Meyen ve Skrtic, 1988: 278). Üstün yetenekliler eğitiminde örgün ve örgün olmayan eğitim etkinlikleri, özerk ve özgün biçimde planlanır, yürütülür ve değerlendirilir. Bu amaçla sabit bir müfredat oluşturulmaz, genel ve dışardan ölçmelere dayalı değerlendirmelere yer verilir (Şirin vd., 2004: 19).

Aşağıdaki öğretim değişkenleri üstün yetenekli çocukların eğitim fırsatlarını sağlamak amacıyla kullanılabilir (Meyen ve Skrtic, 1988: 278).

Konuyu normal vaktinden kısa bir zamanda özetlemeye teleskopik (sarmal kısaltılmış program) denir. Çünkü temel kavramların öğrenilmesinde üstün yetenekli öğrencilerin tekrarlara ihtiyacı yoktur. Zenginleştirme etkinlikleri için daha fazla zaman kalır ve bu öğrencilerin programını hızlandırmak, içeriği geliştirmek için imkan sağlar.

Üstün yetenekli çocukların farklılaşmış programlarının en kritik noktası programın hızının ayarlanmasıdır. Üstün yetenekli çocukların öğretimi onların öğrenme stillerine uygun hızda olmalıdır. Öğretimin temposu arttığında, öğrenciler daha dikkatli ve etkileşim halinde bulunurlar.

Üstün yetenekli çocuklar varsayımsal sonuçlara, karmaşık konularda tartışmaya, soyut anlamlar çıkarmaya ve bilgilerini sorgulayıp sistematik yordamlardan faydalanmaya ilgilidirler. Yüksek düzey düşünme becerileri, analiz, sentez ve değerlendirmeyi içine alan öğretim stratejileri öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirir.

Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin öğretiminde soyutlama düzeyi iyi ayarlanmalıdır.

Üstün yetenekli öğrenciler, geniş ve ileri düzeydeki kaynakları kullanıma sahip olmalı, uzman kişilerden geniş kapsamda faydalanmaları sağlanmalıdır. Örneğin ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine üniversitelerin kütüphane kartları verilip üniversitelerin kaynaklarını kullanma imkânı verilebilir.

Öğrenci ürünlerinin kalitesi, üstün yetenekli öğrencilere özel program yapmanın en dikkate değer sonucudur. Amaç, üstün yetenekli çocukları önemli soyutlamaları, bilimsel kuralları veya birçok alanda uygulanabilen genel prensipleri anlamaları için cesaretlendirmektir (Kirk ve Gallagher, 1989: 122).

Başarı için risk almak önemlidir. Üstün ve yaratıcı çocuklar sıra dışı fikirlere sahiptirler, fakat bu sıra dışı fikirler yıldırıcı davranışlarla karşılanmamalıdır. Özel yetenekli çocuklar başarılı olmak için risk alma konusunda cesaretlendirilmeye ihtiyaç duyarlar (Heward ve Orlansky, 1980: 433).

F) ÖĞRENME ORTAMI

Üstün ve özel yetenekli çocuklar zihinsel ve yaratıcılık yeteneklerinde ve okul müfredatlarında maksimum kişilik gelişimi için gerekli olan uyum konusunda diğer birçok çocuktan oldukça farklıdır (Kevin ve Cooper, 1988: 216). Farklı özellikler gösteren üstün potansiyele sahip öğrencilere gereksinmelerini karşılayacak eşit eğitim olanaklarının sunulması gerekir (Davaslıgil, 2004b: 98).

Öğrencinin yeteneğini en etkin biçimde kullanabilmesi için bireydeki yeteneklerin sistemli ve programlı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir (Çepni vd., 2002: 1).

Eğitim ortamları özel yetenekli öğrencileri diğer normal öğrencilerden ek programlar ve özel sınıflarla ayırmayı öngörür. Bu yaklaşım, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencileri fark etmesi, onlara bu konuda yardımcı olması ve özel öğretim ihtiyaçlarını karşılaması konusunda önemli bir adımdır (Cohen ve Ambrose; 1993: 358). Bugün bu çocuklar için gerekli eğitim ortamları ve önlemleri hazırlanmazsa ülke geleceği tehlikeye atılmış olacaktır (Akkanat, 2004: 183).

Birçok programlama alternatifleri üstün yetenekli öğrencilerle eş zamanlı olarak uygulanmış ve bunlar aşağıda açıklanmıştır (Meyen ve Skrtic, 1988:280).

Üstün yetenekli öğrencilere uygun eğitim imkanlarından biri derslerinin hızlandırılması veya sınıf atlatılmasıdır (Ehly vd., 1985: 249). Hızlandırma programının amacı öğrenciyi geleneksel müfredatta daha hızlı derecede ilerletmektir. Bu süreç öğrencilerin daha karmaşık fikirlere hakim olmasına izin verir. (Kirk ve Gallagher, 1989: 120). Ancak konunun hızlandırılması en yaygın seçenek olmakla birlikte en riskli olanıdır (Meyen ve Skrtic, 1988: 281).

Ülkemizde erken başlama uygulaması bulunmaktadır. Çocuk zorunlu eğitim yaşından önce okuma, yazma, matematik işlemlerinde belli bir yeterliğe ulaşmışsa ya bir yaş önce okula kaydettirilir ya da birinci sınıf yerine ikinci sınıftan okula başlar. (Ataman, 1996: 28).

Sınıf atlatma konusunda en büyük problem öğrencilerin sosyal uyumuyla ilgilidir. Ancak üstün yetenekli öğrenciler gelişim açısından ileri durumda olduklarından ve yaşlılarından büyük çocuklarla arkadaşlık yapmayı tercih ettikleri için bu sorun olmaktan çıkmaktadır. (Meyen ve Skrtic, 1988: 281). Fakat Enç vd., (1981: 216)'e göre beden, duygu ve toplumsal gelişimi açısından kendinden hayli ayrıcalıklı olan kümeler içinde öğrenimini sürdürmek zorunda kalan çocuk bu yönlerde uygun gelişme olanağı bulamamaktadır.

Gruplama, tüm öğrencilerin eğitiminde etkili bir bileşendir. Birçok çalışma üstün yetenekli çocukların gelişmiş bilgiye beceriye ulaşabildikleri için beceri gruplarından daha fazla fayda gördüklerini ortaya koymuştur (Sousa, 2003: 69). Öğrenme yaşantılarının organizasyonu yaş ya da sınıf temelinde değil yetenek ve becerilerine göre yapılmalıdır (Şirin vd., 2004: 19). Bu tip özel gruplandırmalar uygun olarak düzenlendiğinde çocukların yeteneklerini geliştirmede belirgin düzeyde başarı sağladığı, çocukların bu uygulamalarla benlik kavramlarının geliştiği görülmektedir (Dağlıoğlu, 2004: 79).

Zenginleştirme içeriği öğrencilere daha geniş materyal kaynağı sunarak konusunda daha fazla bilgiye erişmesine, okul müfredatından edindiği bilgiden daha fazla bilgi edinmesine fırsat verir (Kirk ve Gallagher, 1989: 121). Zenginleştirme; öğretmenin esnekliği, duyarlılığı, kişisel ihtiyaçları, zamanlama anlayışı ve konu

hakimiyeti faktörlerine bağlı olan bir aktivitedir (George, 1993: 419). Program zenginleştirme ile öğrenci, yaşıtı sınıfında tutulmaktadır. Fakat olağan sınıf çalışmaları üzerine, ilgi ve yeteneklerine göre ek öğrenim görürler. (Enç vd., 1981: 216). Ancak belirli dersteki hızlandırmayı devam ettirmede gerekli ayarlamaların yapılamaması sonucunda ortaya problemler çıkabilir (Ataman, 1996: 29).

Üstün yetenekli olarak tanılanmış öğrencilerin gerekli ihtiyaçlarını karşılamak için sağlanan (Rogers, 2002: 101) özel sınıflar bu öğrencileri öğretim ve sosyal amaçlarına ulaşmasını sağlar. (Meyen ve Skrtic, 1988: 282). Bu sınıflarda öğrenciler yetenekçe birbiriyle olumlu ve verimli biçimde yarışma olanağı bulurlar (Enç, 2004: 32). Üstün yetenekli öğrenciler bir araya getirilip gruplandırıldığında hem başarıları hem de okula karşı tutumları iyi yönde gelişir (Ehly vd., 1985: 250). Fakat bu şekildeki okulları eğitim sisteminin fırsat eşitliğine ters olduğunu düşünenler de vardır (Enç vd., 1981: 218).

Bilim ve sanat merkezleri okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007). Bu modelde üstün yetenekli çocuklar, temel eğitime dayalı bilgileri yaşıtlarıyla devam ettikleri okullarında almakta, Bilim Sanat Merkezleri'nde üstün oldukları bilim ve sanat alanında diğer okullardan gelen benzer arkadaşları ve alan öğretmenleriyle çalışmaktadırlar (Çakın, 2005: 41). Bu çocuklar kendi sınıflarında tek veya çok az sayıda olabilirler. Bu onları bazen huzursuz kılabilir. Fakat kendilerine benzeyen diğer üstün yetenekli arkadaşlarıyla bir arada olabilecekleri ortamı bularak zihinsel, sosyal ve duygusal paylaşımı sağlayarak mutlu olurlar (Dönmez, 2004: 72).

İlki 1995 yılında Ankara'da açılan Bilim Sanat Merkezi üstün ve özel yetenekli öğrencilerin genel eğitimine destek niteliğinde okul dersleri dışında eğitime başlamıştır (Akarsu, 2004: 150). Bu merkezlerde öğrenciler; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi gibi alanlarda eğitim programlarına alınırlar (Bilsem Yönergesi, 2001).

Üstün ve özel yetenekli çocuklar, esnek program ile belli zamanlarda normal sınıflarından ayrı, üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda uzman bir öğretmenin ya da

koordinatör bir eğitimcinin denetiminde zenginleştirme etkinliklerine katılırlar (Ataman, 1996: 30). Öğrencilere okuldan önce veya sonra, öğle aralarında, hafta sonlarında, yaz tatilinde ekstra programlar yapılarak öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri sağlanabilir (Meyen ve Skrtic, 1988: 292):

Üstün yetenekli öğrencilerin yeteneklerinin gelişmesi için mentorlar ile çalışması son derece önemlidir. Mentor, öğrenci için bir model, danışman, özel öğretmen, arkadaş ve çalıştığı alanın tecrübeli rehberidir (Meyen ve Skrtic, 1988: 283). Böylece öğrenciler, mentorlar sayesinde, müfredat dışında kendi alanlarındaki her türlü bilgiye daha fazla ulaşabilirler (George, 1993: 421).

G) ÖĞRETİM MATERYALLERİ

En iyi öğretim formatını, etkinliğini ve materyalini seçmek; konu tipi, öğretim araçları ve öğrenme karakterleri gibi birçok değişkeni göz önünde bulundurmaya gerektirir. (Howley vd., 1986: 238). Temel ders kitapları veya alıştırma kitapları normal öğrencilerin zeka durumuna göre tasarlanır. Kullanılan materyaller sorulan soru tipleri ve zorluk seviyesi özel yetenekli öğrenciler için genellikle yeterli değildir. Bununla birlikte, üst düzey düşünme becerilerine önem veren materyaller oluşturulup amacına uygun hale getirilebilir.(Meyen ve Skrtic, 1988: 285).

Eğitimin tarifli ve sınırlı mekanı, sabit fiziksel ortamı, sabit donanımı, belirlenmiş araç-gereci olması gerekmez. Yapılacak işin niteliğine göre her yer öğrenme ortamı olarak kullanılabilir. Her malzeme öğrenme aracına dönüştürülebilir. Yeni ortam ve malzeme değil, mevcutların yeni kullanım biçimleri önemli unsurdur (Akarsu vd., 2004: 20). Öğrencilerin öğrenmesi gereken kavram ve becerileri açıkça belirten materyallerin seçiminde öğretim amaçları dikkate alınır. Öğrencilerin gelişimsel düzeyleri ve yetenekleri öğretimin hızını ve düzeyini belirler (Howley vd., 1986: 238).

Üstün yetenekli çocukların eğitimi, özel konumlarından dolayı eğitim önceliğine sahiptir (Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu, 1991: 57–58). Grup etkinliklerinde mutlaka üstün yetenekli çocuğun düzeyine uygun soru sorma, düşüncelerini ve bulduğu çözüm önerilerini açıklama fırsatlarını verme gibi yollarla

grup içinde sıkılmamasını ve ortamı monoton bulmaması sağlanmalıdır (Ersoy ve Avcı, 2004: 206).

II. YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

A) BİLİŞSEL ÖĞRENME VE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ

Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerde ana dili konuşanlarınkine benzer yabancı dil becerileri geliştirmektir (Demircan, 2002: 192). Bu teori; yabancı dil öğreniminde dili anadil olarak kullanan yerlerdeki gibi öğrenmesini, daha fazla verim elde etmesini ve başarılı dilsel beceriler geliştirmesini sağlar (Patter ve Lee, 1989: 51).

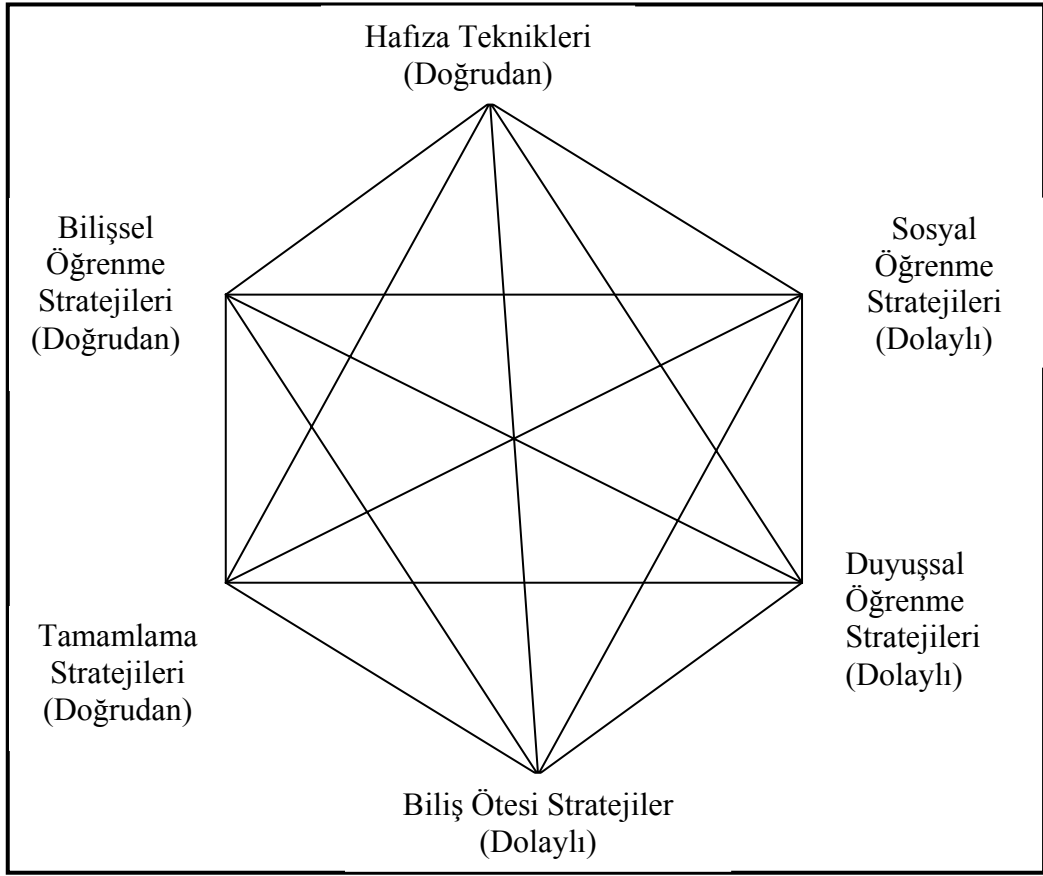
Anlamli cümleler anlamsız kelime veya hecelere göre daha kolay hatırlanır, öğrenciler cümleyi veya kelime grubunu ezberler ve zamanı geldiğinde gerekli olan kelimeyi hatırlar (Kauchak ve Eggen, 1989: 239). Ezbere dayalı öğrenmede öğrenci boş bir kabı bilgi ile dolduruyor gibi algılanabilir. Bilişsel psikoloji alanında yapılan son araştırmalar, pasif ezberlemenin en etkisiz öğrenme yolu olduğunu göstermiştir (Kauchak ve Eggen, 1989: 236).

Bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamli öğrenmenin olabilmesi için yeni öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir (Demirel, 1993: 42). Mitchell ve Myles (2004: 107) yabancı dil ediniminde bilişsel teorinin fayda sağladığını, dilin karışık bilişsel bir beceri olduğunu, bilginin öğrenilmesinde ve hafızada tutulmasında öğrenciyeye yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Doğrudan öğrenme, yabancı dil öğreniminin anadil ile çeşitli özel çalışmalarla ve durumlarla öğrenilmesidir. Doğrudan öğrenme hatırd tutmak ve yeniden bilgi edinmek için hafıza yöntemlerinden, dili anlamak ve kullanmak için bilişsel yöntemlerden ve bilgi eksiklikleri olmasına rağmen dili kullanmak için tamamlama yöntemlerinden oluşmuştur (Oxford, 1989: 6).

Dolaylı öğrenme; öğrenme sürecinin düzenlenmesi için biliş ötesi yöntemlerinden, duyguların düzenlenmesi için duygusal yöntemlerden ve insanlarla

etkileşim halinde öğrenim için sosyal yöntemlerden meydana gelmiştir (Oxford, 1989: 15).



Şekil 1. Dil Öğrenme Stratejileri

Kaynak: Oxford, 1989: 15

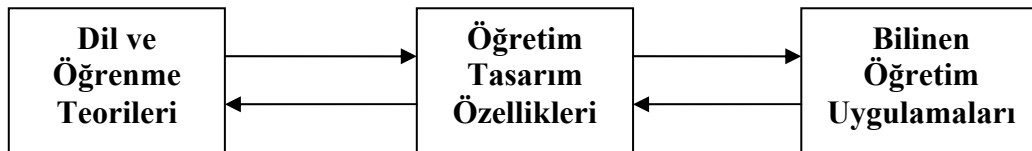
İletişimsel Dil Yetisi yaklaşımı insanlarla iletişim kurma yeteneği sağlar. Bu yaklaşım 4 dil becerisi olan konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerileri ile de ilgilidir. Dil bilgisi becerisi, dil öğrencisinin hakim olduğu kelime bilgisi, dil bilgisi, telaffuz ve cümle düzeni derecesini gösterir. Toplumsal dil yeteneği, çeşitli sosyal durumlarda kullanılacak konuşma dilini, özür dileme, kabul etme, onaylama gibi durumlara uygun, ifade kullanım düzeyini gösterir. Konuşma becerisi yeteneği, düşünceleri başarılı bir şekilde kombine edebilmeyi ve uygun cümlelerle ifade edebilme düzeyini gösterir. Duruma uygun strateji geliştirme yeteneği; bilinmeyen bir kelime veya dildeki sınırlı bilgiyi jest ve mimikleri kullanarak konuşma sırasında durumun üstesinden gelme düzeyini gösterir (Oxford,1989: 7).

B) YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YÖNTEM VE YAKLAŞIMLAR

Dil bilimciler 19. yüzyıl sonlarında dil öğretiminin kalitesini artırmak için araştırmalar yapmaya başlamışlardır. Genellikle bunu yaparken dilin nasıl öğrenildiğini, dil bilgisinin nasıl ifade edildiğini veya dilin nasıl yapılaşmışına ilişkin genel prensiplere ve teorilere başvurmuşlardır (Richards ve Rodgers, 1988: 14).

Sınıf içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlıdır. Öğretme öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf içi uygulamalarını etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir (Demirel, 1993: 23). Dil öğretimi metotları doğru, teorik temellere dayalı ve büyük bir bölümünün pratiğe dayalı olması tercih edilmelidir (Doğan, 1985: 23).

Dilbilimciler, dil öğretim programlarını, kurslarını ve materyallerini diğer metotlarda uygulanan özel uygulamalı detaylar doğrultusunda kabul edilen yaklaşımların prensip ve teorileri ile ayrıntılı olarak hazırlamışlardır (Richards ve Rodgers, 1988: 14).



Şekil 2: Dil Öğretim Metodu

Kaynak: Rodgers, 2001, <http://www.cal.org/resources/Digest/rodgers.html>

1. İletişimsel Yaklaşım

İletişimsel bir dil ve kullanım modelini seçerek, öğretim biçiminin, araç gereçlerin, öğretmen ile öğrenci rolleri ve davranışlarının, sınıf içi etkinlikler ile uygulamaların ona göre düzenlenmesi “iletişimsel yaklaşım” adını alır (Demircan, 2002: 249). İletişimsel dil kısmen yapay örnek oluşturmaya ve dilin gramerinin bilinçli olarak öğrenilmesinin dili kullanma yeteneği ile sonuçlanacağı inancına karşı tepki gösterir. (Yule, 1994: 154).

Bu yönteme göre öğrenciler kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilirler. İletişim, öğrencinin cümleler kurmasıyla değil, bu cümleleri sınıflandırması, sorular sorması, bir görüş ifadesi haline getirmesiyle gerçekleşir (Demirel, 1993: 44–45).

2. Dil Bilgisi -Çevirme Metodu

Dil bilgisi-çevirme metodu eşdüzey akademik konularda yabancı dil öğrenimi davranışında en geleneksel metottur. (Yule, 1994: 152). Genellikle örnek cümlelerle dil bilgisi kurallarının açıklanması, bilinmeyen yabancı dil kelimelerinin listesi, dil bilgisi kurallarının örneklendiği ve yeni öğrenilen kelimeleri içeren okuma bölümü, dil bilgisi ve sözcük dağarcığının kullanıldığı alıştırmalardan oluşur. Bu metotla genellikle çoğu öğrenciler ana dillerini kullanarak öğrenir. Dil bilgisi- çeviri metodu dil edinimi için çok az fırsat sağlar ve dil öğretimi için uygulamadan çok öğrenmeye ağırlık verir (Krashen, 1981: 103).

3. Doğrudan Öğrenme Metodu

Yabancı dili ne dilbilgisi kurallarını ezberleyerek, ne de çeviri ya da başka türlü açıklamalar yoluyla, anadilden yararlanmaksızın, ama öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak doğrudan öğrenme yoludur (Demircan, 2002: 171). Doğrudan öğrenme metodu kelime listeleri ve dil bilgisi kuralları açıklamalarından uzaklaşarak özellikle konuşma dili ile sağlanır (Yule, 1994: 153). Öğretmenler konuyla ilgili öğrencilere sorular sorarak ve konuşmalarında o gün öğrenilen dil bilgisi kurallarını kullanarak öğrencilerle etkileşim içinde çalışırlar (Krashen, 1981: 103). Doğrudan öğrenme yönteminde, sözcüklerin öğretiminde görsel araçlara fazlasıyla yer verilir (Odabaşı, 1997: 17).

4. Doğal Yaklaşım Metodu

Doğal yaklaşım metodunda öğretmen sadece öğrenilecek yabancı dili konuşur ve ders zamanı dil ediniminin gerçekleşmesi için girdilerin sağlanması amaçlanır.

Öğrenciler öğrendikleri yabancı dili veya kendi ana dillerini kullanabilirler. Konuşma esasındaki yanlışlıklar düzeltilmez ancak dilbilgisi alıştırmaları içeren ev ödevleriyle bu yanlışlıklar düzeltilir. Bu yaklaşım yabancı dil öğrenme ve edinme ihtiyacının karşılanmasını amaçlamaktadır (Krashen, 1981: 104).

5. İşitsel-Dilsel Öğrenme Metodu

Dilin sözlü yönüne öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim metodudur (Demircan, 2002: 182). Bu metot; akıcı dil kullanımının, çok pratik yapmakla gelişecek alışkanlıklara bağlı olduğu inancından oldukça etkilenmiştir. Bu pratiklerin çoğu dil laboratuvarlarında saatlerce sözel alıştırmaların tekrarlanmasıyla gerçekleşir (Yule, 1994: 153).

6. Eklektik Metot

Bilinen yöntemlerin amaca en uygun ve öğretimde en başarılı olan yönleri seçilerek birbirleriyle en verimli şekilde uyuşturulmasıyla elde edilen yönteme eklektik metot denilir (Demircan, 2002: 162).

Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafını değişik eğitim durumlarında kullanabilmesidir. Dilbilgisi kurallarını öğretmede bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisini kazandırmada kulak dil alışkanlığı ve iletişimci yöntemle ağırlık verilmesi gibi. Bu yaklaşımla, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerinde daha iyi ve daha etkili öğretim yapabilecekleri söylenebilir (Demirel, 1993: 48).

7. Sessiz Durum Metodu

Bu yöntemde öğrenciler yapılanları ve söylenenleri yoğun bir dikkatle izleyip anlamak ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak söze katılmakla yükümlüdür. Anadilde tek bir kelime bile söylenmesine izin verilmemektedir (Demircan, 2002: 208).

8. Tüm Fiziksel Yanıt Metodu

Bu kurama göre bir olay ne kadar sık olursa ve bellekte ne kadar kuvvetli iz bırakırsa, o olayın hatırlanması da o kadar kolay olur ve daha çok başlangıç düzeyinde yapılan yabancı dil öğretim çalışmalarında yararlı olmaktadır (Demirel, 1993: 52). Tüm fiziksel yanıt metodu öğrencilerin, öğretmenleri tarafından verilen “Otur”, “Yürü” gibi komutları ve öğrencilerin dil edinimi ilerledikçe karmaşıklığı artan komutları dinleyip, fiziksel yanıt vermesini içerir (Krashen, 1981: 106).

9. Suggestopedia

Bu yöntemin yabancı dil öğretimine getirdiği en önemli katkı sınıf içi iletişimin rahat bir ortamda yapılmasını sağlamasıdır. Bu amaçla yabancı dil sınıfları rahat iletişim kurulacak şekilde düzenlenmekte ve en etkili ders aracı olarak da müzikten yararlanılmaktadır (Demirel, 1993: 50). Suggestopedianın çok fazla dil bilgisi üzerinde durmadan en uygun girdiyi sağladığı görülmektedir (Krashen, 1981: 108).

Dil bilgisi- çevirme veya işitsel-dilsel gibi farklı metotların etkililiğini karşılaştıran birçok çalışma bulunmaktadır. Bu metotlar muhtemelen yetersizdir, çünkü esas olarak hiçbir metot tek başına her durumda ve her ortamda diğerlerinden daha iyi değildir (Littlewood, 1992: 112).

Bu metotların yabancı dil eğitiminde öğretmen ve öğrencilere sağlayacağı getiriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretme metotları ve öğrenci-öğretmen rolleri

ÖĞRETME METOTLARI VE ÖĞRENCİ-ÖĞRETMEN ROLLERİ		
Metot	Öğretmenin Rolü	Öğrenenin Rolü
Durumsal Dil Öğretimi	Metin hazırlar Yanlışları düzeltir	Taklit eder Ezberler
İşitsel-Dilsel Yaklaşım	Dil kullanımı modelidir Alıştırma, pratik lideridir	Örnek alıştırmalar yapar Dili doğru kullanmaya isteklidir
İletişimsel Dil Öğretimi	Analizler yapar Görevlendirme verir	Ön hazırlık yapmadan konuşur Diyaloglar hazırlar
Tüm Fiziksel Yanıt Metodu	Komut verir Hareketleri denetler	Komutları dinler Verilen komutları uygular
Toplumsal Dil Öğrenimi	Danışmanlık yapar Gerekli açıklamaları yapar	Tüm öğrenciler ile işbirliği halinde çalışır
Doğal Yaklaşım Metodu	Canlandırma, rol yapar Destek sağlar	Tahmin etmeye çalışır Olayları kurgular
Suggestopedia	Hipnotize eder Yetkili kişidir	Öğrenme ortamında rahatlar Ortamdan girdi elde etmeye çalışır

Kaynak: Rodgers, 2001, <http://www.cal.org/resources/Digest/rodgers.html>

C. YABANCI DİLDE SÖZCÜK ÖĞRETİMİ

Yabancı dil öğrenenler tanımlama, gruplama, anahtar kelimeler kullanma, not alma gibi birçok hafızada tutma metodu kullanırlar (Ertan, 2004: 24). Dilbilgisi çeviri yönteminde bilinmeyen sözcüklerin liste halinde sunulması ve karşılıklarına anadildeki karşılıklarının yazılması bugün artık dil öğretiminde pek geçerli olmamaktadır. Özellikle 1950’li yıllardan sonra düz varım yönteminin ortaya çıkmasıyla yabancı dil öğretiminde sözcüklerin bir kontekst içinde öğretilmesi kabul edilmiştir. 1970’li

yıllardan sonra da sözcüklerin bir iletişim içeriği içinde öğretilmesinin daha yararlı olacağı üzerinde durulmuştur. Böylece yabancı dilde sözcük öğretimine bakış açısı çeşitli aşamalar geçirmiştir. Bunlar, sözcüklerin bir liste halinde anadildeki karşılıklarıyla beraber ezberlenmesi, yeni sözcüklerin bir yapı içinde bir anlam bütünlüğü ile öğrenilmesi ve son olarak da bir iletişim içeriği içinde sözcüklerin öğrenilmesi yaklaşımıdır (Demirel, 1993: 125).

Yabancı dilde sözcük öğretimi yapılırken;

- Gerçek nesnelere ya da numunelere gösterilir.
- Öğretilen sözcüğün anlamı jest ve mimiklerle anlatılır.
- Dergi, resim, flaş kart gibi görsel araçlar kullanılır.
- Yabancı dildeki sözcükler ile anadildeki sözcükler arasında akustik bağ

kurulur. İngilizce *tie* Türkçe *tay* olduğu gibi (Demirel, 1993: 126).

Öğrenciler metafor tabanlı kelime öğrenme yöntemleri ile yabancı dil öğrenirken öğretmenler adım adım grup tabanlı yaklaşımı benimseyebilir veya öğretmenler öğrencilere istedikleri becerileri geliştirmeleri için fırsatlar verebilirler. Grup tabanlı çalışmanın avantajı öğrencilerin yöntemlerin tüm potansiyelini değerlendirmesine yardımcı olur ve ilk bakışta açık olmayan kelime anlamını tahmin için faydalı olur. Diğer bir deyişle grupla çalışıldığında metaforik ifadeyi diğer kişilerin bakış açısıyla görmeye yardımcı olur. Bireyselleştirilmiş yaklaşımın avantajı öğrencilerin bilgilerinin ve tercih ettikleri yorumlama yöntemlerinin farkının ortaya çıkmasını sağlar (Littlemore, 2004a: 268).

Yabancı kelime öğrenim teknikleri üzerinde yapılan araştırmalara göre, kelime öğretilmesinde ve öğrenilmesinde hatırlatıcı kelimeler metodu kelimelerin konu içinde öğrenilmesine göre hem daha hızlı hem de daha etkilidir ve bu bilinen mevcut metotların en etkilisidir (Duyar, 2001: 60).

D) KELİME EZBERLEME

Çok sayıda kelime öğrenmeden bir yabancı dili ne öğrendim demek ne de konuşmak mümkün değildir. Geleneksel yöntemlerle bu işi halletmeye kalkışmak hem

zor, hem de çok sıkıcı bir iştir (Duyar, 2001: 88). Yabancı dil öğrencilerinin kısa zamanda dikkatlerini vererek bazı kelimeleri veya kuralları ezberlemeleri, belli bir zaman hafızalarında tutmaları ve uzun bir süre sonra gerektiğinde tekrar hatırlamaları gerekir (Joyce ve Weil, 1972: 90). Diğer bir deyişle eğer bir kelimeyi öğrenmek için öğrenci dikkatini vermezse, o kelimeyi hatırlamayabilir. Ve öğrenci o kelimeyi gerektiğinde hatırlayabilmesi için dikkate ihtiyacı vardır (Joyce ve Weil, 1972: 90). Yabancı dil öğreniminde daha yetenekli olan öğrencilerin, daha az yetenekli olan öğrencilerden kelimeleri hafızalarında farklı tekniklerle kodlama konusunda farklılık gösterdiği görülmüştür (Mc Laughlin, 1987: 140).

Ezberleme metodunun 2 bileşeni vardır, bunlardan ilki bilinmeyen bir öğenin bilinmeyen başka bir öge ile ilişkilendirilmesidir. İkincisinde ise yeni öğenin anlamını yerleştirmek için çağrışım kurması sağlanır. Mesela yabancı dilde “ tie / tay / ” kravat kelimesinin seslendirilmesiyle anadildeki (Türkçe) “tay” kelimesinin çağrışım yaptırılması kelimenin daha kalıcı olmasını sağlar (Joyce ve Weil, 1972: 92).

Etkili ezberleme modeli harcanan aşırı dikkati mutlaka azaltmalıdır. Çünkü görme, hissetme, dokunma, koklama, tatma gibi birçok duyu organı en iyi hatırlamamız için güçlü çağrışımları oluştururlar. Her kanal önceki maddeyle yeni öğrenilen maddeyi çağrıştırmamıza yardımcı olur. Mesela bir çiçeğin görüntüsü, özel kokusu, kırıldığında çıkardığı çıtırtı sesi birçok açıdan bağlantılar kurarak hatırlamayı sağlar. Bu kelimeyi hatırlama olasılığı sadece bir duyu ile hatırlanan kelimedenden daha yüksektir. Akıl zihinsel bir resim olmadan düşünemez. Düşünme yetisi o objenin resim formatı ile düşünür (Joyce ve Weil, 1972: 93). Bu öğretim modeli objeye şekil vererek hafızada kalıcı olması için öğretmen ve öğrencilerin takım halinde, işbirliği içinde çalışmasıdır (Joyce ve Weil, 1972: 97).

1. Bellekte Tutma Prensipleri

Öğrenilen bilgilerin bellekte korunması için uygulanan esas prensip ve teknikler 5 başlıkta toplanmıştır.

Farkındalık: Bir şeyi hatırdan tutmadan önce mutlaka dikkat etmeli ve o şeyi konsantre olunmalıdır. Dikkat edilen hiçbir bilgi veya nesne unutulmaz (Joyce ve Weil, 1972: 94).

Çağrışım: Hafızada tutmanın temel kuralı yeni öğrenilen bilginin bir parçasının dahi olsa önceden öğrenilmiş veya hatırlanan bir şeyle çağrışım kurulmasıdır (Joyce ve Weil, 1972: 95). Hafıza sisteminde kabul edilmesi için birden fazla uygulanmalı ve birçok objeye veya fikirle bağ kurulması gerekir (Joyce ve Weil, 1972: 95). Kelimeleri hafızada tutmak için resimlerle veya ana dildeki benzer sesli kelimelerle benzeştirmek gerekir (Rubin ve Thompson, 1982: 50).

Bağ Kurma Sistemi: Hafızada tutma yordamının temel taşı iki nesneyi birbirine bağlamak ve bir sonrakinin diğerini hatırlatacak şekilde bu bağların devam etmesini sağlamaktır. Örneğin, ev, eldiven, sandalye ve ağaç kelimeleri hatırdan tutulmak isteniyor. Bunun için sıra dışı resimler hayal edilebilir. Mesela ilk resimde evin kapısını açan bir eldiven, ikinci resimde ise ağaçtan meyve gibi toplanan eldiven hayal edilebilir. Belli bir zaman ayırarak bu hayali resimleri oluşturup daha sonra bunları hayalinde canlandırmak hatırdan tutmayı ve hatırlamayı kolaylaştıracaktır (Joyce ve Weil, 1972: 95).

Komik, Saçma Benzetme: Esas hafızada tutmanın çağrışım ile olduğu doğru olsa da, çağrışımın etkililiği hayali resmin renkli, parlak, komik, olağandışı veya mantık dışı olmasındadır. Ağacın meyvesi olan eldiven veya eldiven ailesi komik çağrışımın örnektir (Joyce ve Weil, 1972: 95).

Çağrışımı komik hale getirmenin pek çok yolu vardır. Birincisi bir nesneye kendine ait olmayan özellikleri yükleyip başka bir nesne yerine koymaktır. İkincisi, nesnenin gerçek boyutlarının dışına çıkıp küçük şeyleri kocaman, büyük şeyleri de minyatür haline getirmektir. Üçüncü yol özellikle rakamlarla abartma yoludur. Sonuncusu ise yaptığımız çağrışımlara hareket katarak hatırlamayı kolaylaştırmaktır (Joyce ve Weil, 1972: 95).

Anahtar Kelime: Anahtar kelime sisteminin amacı uzun bir düşünceyi ve birçok ikinci plandaki şeyleri seçilen bir kelime ile simgelemektir. Anahtar kelime sistemi özellikle konuşma veya metinlerdeki uzun cümleler için elverişlidir. Simgesel

kelime sistemi veya bağ sistemi ile, hatırlanmak istenen şey; uzunluğu, soyutluğu veya karmaşıklığına rağmen kolayca hatırlanır (Joyce ve Weil, 1972: 96).

E) GÖRSEL HAFIZA

Görsel hafıza gücünün üstünlüğünü avantaj olarak kullanmak için öğrenme sırasında görsel hafızayı etkileyecek unsurlara daha fazla yer vermekte fayda vardır. Bu nedenle öğrenilen bilgilerin resimlenmesi, grafiklerin çizilmesi, olayların karikatürize edilmesi, renklerin kullanılması, önemli hususların fosforlu kalemlerle işaretlenmesi hafızada kalma yüzdelerini artıran faktörlerdir. (Duyar, 2001: 29).

Bu bağlamda yüzyıllardan beri dil öğretiminde kullanılmakta olan resim sıkıcı ve anlaşılmayan uzun metin aralarına yerleştirilerek öğrencileri motive etmede önemli yere sahiptir. Yabancı dil kitaplarındaki resimlerin temel işlevi yabancı dildeki mesajın algılanmasını kolaylaştırmaktır. Bu resimler yabancı olduğumuz kelimeleri bize anlatan görsel tasarımlardır. Dilsel göstergelerle, görsel göstergeler arasındaki bu olumlu etkileşim anlamsız olan kelimeleri anlamlı hale getirir. Bu resimler anlam aktarıcı, açıklayıcı, yorumlayıcı gibi işlevlere sahiptir (Tarcan, 2004: 65).

Görsel araçlar, öğretilen sözcüklerin, kavramların ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bir resim bin sözcük değerinde olması gerçeği özellikle yabancı dil öğretim uygulamalarında daha çok görülmektedir (Demirel, 1993: 24).

Ancak geleneksel yöntemle yapılan İngilizce öğretiminde, öğrenme sırasında müzik, şekil, renk, duygu, ritim ve hayal gücünü işin içine katan sağ lob hiç kullanılmamaktadır (Duyar, 2001: 89). Görsel araçlar beynin sağ lobu fonksiyonlarını da öğrenme faaliyetinin içine alır. Öğrenilen bilgilerle ilgili akli resimler ve grafikler çizmek beyinde bir ilişkiler ağının oluşmasını sağlar (Duyar, 2001: 29). Liste halindeki kelimelerin hafızada tutulması ve hatırlanması konusunda yapılan uygulamalar, eşit zamanlı grupların başarı durumlarını göstermektedir. Buna göre, kelimeleri sırasıyla, sessizce okuyan öğrencilerin grubuna göre; kelimelerin anlamlarıyla ilgili hayali bir hikaye veya olay oluşturarak cümle içinde kullanarak ilişkilendiren ve oluşturdukları bu hikaye veya olayı kağıt üzerinde resimleyen grubun daha başarılı olduğu görülmüştür.

Buna göre yeni öğrenilen kelimenin görsel bir biçimde hafızaya alınması öğrenme performansını pozitif yönde etkilemektedir.

Kelimelerin hatırlanabilmesi bize anlam ifade etmeleriyle orantılıdır. Bir kelimenin anlam kazanabilmesi için hafızamızda öğrendiğimiz şeyleri çağrıştırması veya ilişki kurmamızı sağlaması gerekir. Yabancı kelime öğrenilmesinde en kritik olan faktör budur. Bir bilginin hatırlanabilmesi için mutlaka hafızada iyi bir etki yapması ve hafızada daha önce öğrenilmiş olan bilgilerle ilişki kurulması şarttır (Duyar, 2001: 34–35).

F) MNEMONİK TEKNİĞİ

Mnemonik terimi, hatırlamaya yardımcı strateji kullanımını ifade etmektedir. Mnemonik teknikler aracılığıyla, kişi için anlamsız olan ya da düşük anlamlılığa sahip olan malzemeler anlamlı hale getirilmektedir. Mnemonik teknik veya sistemler, öğrenme ve bellek ilkelerini kullanan bellekteki bilgilere kolaylıkla ulaşmayı sağlayan zihinsel dosyalama sistemleridir. Bu tekniklerin temelinde, bellekte daha önceden hazır bulunan malzemelerin; bilinmeyen ya da yeni sunulan malzemeleri çağrıştırması yatmaktadır.

Mnemonik tekniklerin temelinde en az üç önemli sayıltı yer alır. Sayıltılardan ilkinde göre, somut nesnelere somut olmayanlardan daha iyi hatırlanır. İkinci sayıltıya göre, hatırlanması gereken malzemelerle somut nesnelere arasında bağ kurulması, malzemelerin hatırlanması açısından yararlıdır. Üçüncü olarak somut nesnelere görsel imgeleri, sözel malzemelerin hatırlanmasını kolaylaştıran araçlar olarak hizmet eder (Er, 1996: 1).

Mnemonik, benzetilen örneklerle veya bağlantılar kurarak hatırdaki tutmayı kolaylaştıran bir tekniktir (Rubin ve Thompson, 1982: 67). Zincir sistemi olarak da adlandırılan bağlama sistemi iki basamaktan oluşmaktadır: İlk olarak öğrenilecek listedeki her maddenin görsel imgesi oluşturulmaktadır. İkinci olarak her maddenin görsel imgesiyle bir sonraki malzemenin görsel imgesi arasında bağ kurulmaktadır. Böylelikle hatırlanması gereken maddeler, o maddelere ait görsel imgeler aracılığıyla bir zincir şeklinde birbirine bağlanmaktadır (Er, 1996: 2). Rubin ve Thompson (1982:

67- 68)'e göre birçok mnemonik teknikleri vardır. Bunlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

Kafiye Kullanma: Kafiyeli hale getirilen nesnelere genellikle daha kolay hatırlanır. Kelime listesi ezberlerken, kelimeler içinde birbiriyle kafiyeli kelimeler varsa daha kolay hatırlanır.

Aliterasyon Kullanma: Kelimeler birbiriyle aynı harf(ler) veya ses(ler) ile başlıyorsa bu kelimenin birlikte öğrenilmesi hatırlamayı kolaylaştırır.

Kelimeleri Fiziksel Hayatla Benzeştirme: Kelimeler bazen renk, şekil, ses, koku, duyu veya diğer fiziksel özelliklerle çağrışım yapılarak daha kolay öğrenilebilir. Bu şekilde oluşturulan zihinsel imgeler öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır. Çağrışım ilkesi bütün mnemonik sistemlerin temelini oluşturmaktadır (Er, 1996: 1).

Sınıflandırarak Öğrenme: Bazen renkler, haftanın günleri, yılın ayları ve 1'den 10'a kadar sayılar gibi kelimeler gruplandırıldığında daha kolay öğrenilir.

İlişkili Kelimelerin Öğrenilmesi: Aynı kökten gelen 'white', 'whiten', 'whitish' gibi kelimeler birlikte öğrenildiğinde birbiriyle ilişkisiz kelimelerle birlikte öğrenilenlerden daha kolay hatırlanırlar.

Kelimeleri Dilbilgisel Yapılarına Göre Gruplama: Kelimeleri isim, sıfat, zamir, fiil şeklinde gruplandırarak öğrenmek hatırlamaya yardımcı olur.

Kelimelerin Geçtiği Metin ile Çağrışım: Yeni öğrenilen kelime geçtiği metin ile çağrışım kurarak hatırlanabilir. O kelime hatırlanmaya çalışıldığında kelimenin içinde geçtiği metin düşünülerek kelimenin hatırlanması daha kolay olur.

Er (1996: 2)'e göre mnemonik sisteme aşağıdaki ilkeler de dahil edilebilir:

Anlamlılık: Bu yolla hatırlanması gereken malzemelerin daha anlamlı hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Hatırlanması gereken malzemelerin birey için anlamlı hale gelmesi, bu malzemelerin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Dikkat ve İlgi: Mnemonik sistemlerde mümkün olduğu kadar dikkat çekici ve ilginç çağrışımlar kullanmak gerekir. Bu durum kişide canlı görsel imgelerin oluşmasına katkıda bulunur. Dikkat çekici imgeler, garip ve tek olma eğilimi gösterirler. Bir imgenin tek olması onun bellekte daha uzun süre kalmasına yol açmaktadır.

Zihinde Canlandırma: Zihinde canlandırma, diğerk bir deyişle nesnelerin zihinde resimsel olarak temsili, mnemonik tekniklerde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar zihinde canlandırmanın hatırlamayı arttırdığını göstermektedir.

G) GÖRSEL HATIRLATICILAR

Bir düşünceyi başka bir düşünceyi anlatmak için kullanılması sözel metaforlarla; bir düşünceyi görsel bir imge ile benzerlikler kurularak açıklanması ise görsel metaforlarla gerçekleşir (Saban, 2001: 113).

Hayali imgeler görsel metaforlar gibi öğrenmeyi kolaylaştırır. Metaforlar düşünce sistemini canlandırır ve öğrencileri var olan bilgilerini kullanmaya böylece yeni durumlarda yeterliliklerini geliştirmeye cesaretlendirir (Stützle ve Sajaniemi, 2005: 90).

Hayali imgeler anlamlı objelerden daha fazla dikkat çeker ve kelimenin akılda kalıcılığın için daha faydalıdır (Cates, 1994: 97). İmgelere katılan hareket, ilişkiler ve karşılaştırmalar bir imgenin diğerkini anımsatmasına sebep olur (Cates, 1994: 97). Finegan-Stoll (2004: 68) metaforların bizim düşünce şeklimize girdiğini, düşünce veya davranış yaklaşımımızı yansıttığını belirtmektedir.

Hatırlatıcı Görsel Kelime tekniğine göre yabancı bir kelimenin Türkçe anlamının hatırlanmasında iki aşama bulunmaktadır. Önce yabancı kelimenin okunuşuna benzer bir “hatırlatıcı kelime veya ifadenin hatırlanması yer almaktadır. Sonra ise “hatırlatıcı kelimenin zihinsel ekranımızda canlandığı nesne veya olay yardımıyla yabancı kelimenin Türkçe anlamının anımsanmasıdır (Duyar, 2001: 61).

Öncelikle kelimenin telaffuzu veya yazılışının bize hatırlattığı kelimelerden birini seçmemiz gerekir. “Hatırlatıcı kelime seçiminde yabancı kelimenin yazılışından daha çok okunuşuna benzer bir Türkçe kelime seçmek daha avantajlıdır. Bu kelimelerin elle tutulur ve gözle görülür olması da hızlı ve kalıcı öğrenmenin ön şartıdır. “Confide” kelimesinin hatırlattığı “hatırlatıcı görsel kelimeler “in KONİ ve FİDE olduğunu kabul edelim (Duyar, 2001: 63).

Confide: /kɪnfaɪd/ : to tell (information, personal matters, etc.) secretly to a person one trusts (sır vermek) **KONİ-FİDE**



Şekil 3: Kelime Hafıza İlişkisi KONİ-FİDE (confide).

Kaynak: (Duyar, 2001: 64).

Yeni kelimenin okunuşu veya telaffuzu kullanılarak türetilen ve bizce artık anlamlı olan bu yeni ifade henüz bize yabancı kelimenin Türkçe anlamını hatırlatmamaktadır. Önemli olan yeni türetilen ifadenin yabancı kelimenin anlamını da bize hatırlatabilmesidir. Bunun için biraz hayal gücünü kullanmak yani beynin sağ lobunu kullanmak gerekir. Zihinde KONİ-FİDE ifadesiyle ilgili kurulacak hayali görsel ilişki aynı zamanda “conifide” kelimesinin Türkçe anlamını da hatırlatacak özellikte olmalıdır. Bu amaçla kurulacak hafıza ilişkisinin mantıklı olması da gerekmemektedir (Duyar, 2001: 63).

“KONİ-FİDE” için bir kişinin koni şeklinde meyveleri olan bir bitki yetiştirdiği düşünülebilir. Bu kişinin “KONİ-FİDE” adını verdiği bu bitkinin SİRRİNİ kimseye

VERMEDİĞİ de olayın içine katılabilir. Ancak bu hafıza ilişkisinin sadece düşünülmesi hafızada kalması için yeterli değildir. Olayın zihinde canlandırılması ve akli gözle görülmesi şarttır. (Duyar, 2001: 63)

Bu işlem öğrenmeye görsellik katarak hem beyindeki görme merkezini uyaracak, hem de sağ lobun etkisini işin içine katacaktır. Görülen şeylerin hatırlanması, duyulan ve okunan şeylerin hatırlanmasından daha kolaydır (Duyar, 2001: 91).

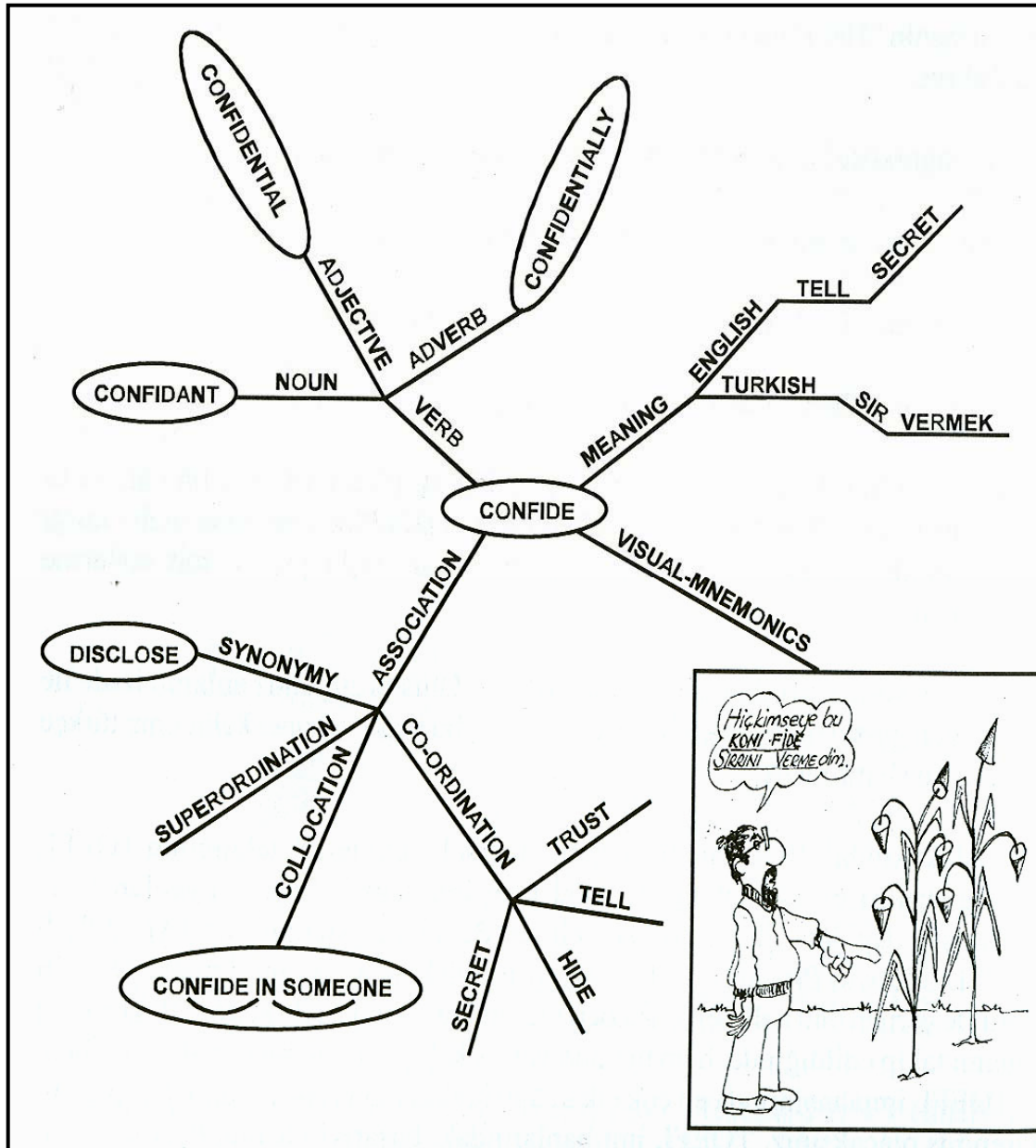
H) İŞİNSAL KELİME AĞLARI

“İşinsal Kelime Ağları” hem zihinsel sözlükte oluşan bağları sağlamlaştırmakta, hem de işin içine şekil ve renkleri de katarak beyin sağ lobu fonksiyonlarını harekete geçirerek kelimelerin kalıcı hafızaya yerleşmesini sağlamaktadır. İşinsal Kelime Ağları bir kaç adımdan oluşmaktadır:

İşinsal Kelime Ağı, kelimenin yazılmasıyla ve bu kelimeye dallar yaparak kelimenin yabancı dildeki anlamını ve ana dildeki anlamını temsil eden anahtar kelimelerin ve şekillerin gösterilmesiyle başlanır. Ancak bu elemanlar cümleler ve uzun açıklamalar şeklinde değil, kısa anahtar kelimeler şeklinde olmalıdır.

Daha sonra ikinci bir dallanma yaparak, kelimenin hatırlanmasını ve hafızada kalmasını sağlayan Görsel hatırlatıcılar bu dallanmada gösterilmelidir. Kelimelerin hatırlanmasını ve hafızada kalmasını hızlandıran en etkin yöntem görsel hatırlatıcılardır.

Son işinsal dallanma ise merkezdeki kelimedenden türetilen diğer kelimelere ayrılır. Varsa verilen kelimenin isim, fiil, sıfat ve zarf hali bu kısımda yer almalıdır. Ayrıca merkezdeki kelimeyle yaygın olarak kullanılan bir öntakı veya son ek varsa bu dallanmaya ilave edilmelidir (Duyar, 2001: 47-50).



Şekil 4: Confide kelimesine ait Işınsal Kelime Ağı

Kaynak: (Duyar, 2001: 50).

III. METAFOR

Eğitimin iki temel ilkesi, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta gitmektir. Metaforlar soyut ilkeleri açıklarken somut örnekler kullanmaktadır. Bilinen, görülen ve fiziksel gerçeklik, bilinmeyen, görülmeyen tanımlanmasında kullanılacaktır. Sınırlı

kelime hazinesi, bir insanın bir düşünceyi anlamasından, diğer bir düşünceyi anlamasına geçişinde karşılaştırmaların kullanılmasını gerektirir (Çelikten, 2005: 230). Littlemore (2004b: 44)'a göre, metaforu tanımlamanın en kolay yolu, bir şeyi başka bir şey ile betimlemektir. Bilişsel dilbilimcilere göre ise metafor kavramsal bir ifadeyi başka kavramsal bir ifade ile anlatmak olarak tanımlanmıştır(Kövecses,2002: 4).

Metafor bize ilişkiyi bağlama konusunda yardımcı olur. Beynimiz yalnızca doğru programla verilen bilgileri kalıcı hafızaya aktarır. Bilgiler, ezbere dayalı metotlarla öğrenilirse, bu bilgiler üst beyinden alt beyne yani kalıcı hafızaya aktarılamadığı için kısa bir süre sonra hafızadan silinir (<http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>). Öğrenciyi etkin kılacak, düşünmesini sağlayacak yollardan biri metafordur (Oğuz, 2005: 582).

Britanika Ansiklopedisi'ne göre metafor birbirinden farklı iki olguyu benzetme yapmadan dikkate değer belli niteliklerle karşılaştırmaktır. Örneğin “aslan” kelimesi cümle içinde “Achilles savaşta bir aslan gibiydi” şeklinde metafor olarak kullanılmıştır (Kövecses, 2002: 143). Metaforun ilk aşaması benzetmedir. Metafor ile anlatılmak istenen kavram, onunla bir yönden benzerliği olan başka bir kavramla anlatılmaya çalışılır (Çelikten, 2005: 228).

Metaforlar bilinçli ya da bilinçsiz biçimlerde günlük düşünce ve eylemlerimizi yönetirler (Oğuz, 2005: 583). Birey, metaforları yorumlarken ve kullanırken dağarcığında var olan bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlarla hareket eder. Bu nedenle, metaforlar, metaforu oluşturan bireyin geçmiş yaşantılarından, ön öğrenmelerinden ve sosyal çevresinden soyutlanamaz. Bu açılarından, eğitim ortamlarında kullanılan metaforların önemli işlevleri vardır (Oğuz, 2005: 583). Benzerliklerin ve farklılıkların etkileşimi, metaforun etkililiği için bir anahtardır (Cates, 1994: 96).

Metafor bir kavramı başka bir kavrama benzeterek anlatmak demektir. O iki kavramın birbirine benzerliği az olabilir, ama birini çok iyi tanıyor olmak bize ikincisini daha iyi anlama olanağını sağlar. Metafor semboldür yani çağrıştıdır (Ocak ve Gündüz, 2006: 295).

Metaforik sembol veya objelerin ilişkileri resimler ve ikonlar hariç genellikle rasgele seçilir. Yeni öğrenilecek nesne bilinen nesneye benzetilerek öğrenildiğinde,

öğrenmede büyük kolaylık olur. Metafor dil gelişiminin bir ürünüdür ve bu nedenle mistik düşüncelerde ve çocukların konuşmalarında açıkça görülür (Egan, ty: 3).

Metafor ilk kez 1980’de Lakoff ve Johnson’ın ‘Metaphors We Live By’ isimli çalışmalarında geliştirilmiştir. Onların bu düşüncesi ‘Metafora bilişsel dilsel bakış’ olarak bilinmektedir. Lakoff ve Johnson yerleşmiş, köklü metafora bakış açısına karşı çıkmıştır. Buna göre; (1) metafor kelimelerin değil, kavramların özelliğidir; (2) metaforun işlevi sadece sanatsal veya estetik amaçlar değil, belli kavramları daha iyi anlamadır; (3) metaforlar bazen benzerlikler üzerine kurulmayabilir; (4) metafor sadece özel yeteneği olan insanlar tarafından değil, günlük hayatta sıradan insanlar tarafından da rahatlıkla kullanılabilir; (5) memnun edici dilsel süslemeler çok fazla olmasa da metafor, insanların düşünme ve muhakeme etme oluşumudur.

Metafor sadece “ifade figürü” olarak değil, bilişsel aktivitelerde de önemli rol oynar (Kövecses, 2002: 143). Metaforlar benzerlikler arasında ilişki kurar, bir fikri veya nesneyi başka bir nesne veya fikir yerine kullanarak birini diğerine benzetir. Bilineni bilinmeyenle ilişkilendirerek veya bilindik fikirlerden yeni fikirler oluşturarak birbirini yerine kullanmak yaratıcılık sürecini oluşturur (Joyce ve Weil, 1972: 167).

Bilişsel dilsel alandaki son gelişmeler, kavramsal metaforların soyut düşünmeyi büyük ölçüde harekete geçiren (Lakoff ve Johnson 1980) ve dilin temelini oluşturan birçok sistematik olgunun varlığını ortaya koymuştur (Littlemore, 2004a: 265). Metaforla ilgili etkin öğrenme kuramına göre, metaforun, yeni bilginin kodlanması ve daha sonra geri getirilmesini kolaylaştıran bellek destekleyici rolü vardır (Oğuz, 2005: 583). Yob (2003: 130) son yıllarda metaforu, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada kullanılabilecek güçlü bir zihinsel araç olarak değerlendirmektedir (Ocak ve Gündüz, 2006: 295). Bireyin bilmediğini anlamak için bilip anladığı kavramalara başvurması metaforun temelini oluşturur (Oğuz, 2005: 583).

Düşünceleri yönlendiren bilinçaltı metaforları, diğer güçlü zihinsel modellerin kaynağıdır (Aitchison, 1994: 70). Metaforlar, çok karmaşık olguları açıklamada kullanılan iyi bir öğretim tekniğidir. Metaforlar öğrencilerin zihinsel gelişimi esnasında algı ve öğrenme biçimlerini açığa çıkarma konusunda kullanılabilecek bir tekniktir (Ocak ve Gündüz, 2006: 307).

Metaforlar bilimlerin gelişme teorilerinde faydalı bir araç olarak kullanılmaktadır (Koohang ve Harman, 2005: 75). Metaforik düşünmenin özü, yeni bir kavramı veya ifadeyi başka bir şey ile ilişkilendirmektir (Williams, 2000: 2).

Metaforlar, var olan benzer kaynaklardan yeni hedeflere ulaşmayı sağlar (Stützle ve Sajaniemi, 2005: 88). Metafor en basit anlamıyla bir şeyi başka bir şey ile anlatmak olsa da, fark edilen ve kullanılan her benzerlik iyi metaforlar oluşturmak değildir, metaforlar daha önce var olmayan bir bağlantıyı oluşturmaktır (Egan, ty: 3).

Metaforik çalışmanın iki önemli temel sebebi vardır. Birincisi bilinçli veya bilinçsiz metaforlar her zaman kullanılmaktadır ve metaforik çalışma, yalın dil kullanımına ışık tutmaktadır (Goatly, 1997: 3). Metaforlar bir taksonomi oluşturarak en uygun anlamları oluştururlar. Bunlardan ilki tanımlama, ikincisi tahmin, sonuncusu ise anlamadır (Koohang ve Harman, 2005: 75).

İnsan zihni sürekli aktiftir, gerekli olan saklanan bilgiyi herhangi bir zaman ortaya çıkarır ve işleyebilir (Aitchison, 1994: 72). Birey metafor aracılığı ile ön bilgiyle yeni bilgiyi ilişkilendirerek yeni durumun kavranmasını içselleştirebilir (Oğuz, 2005: 583). Lakoff ve Johnson (1980) metaforların insanlar nasıl algılıyor, nasıl düşünüyor ve ne yapıyorsa o biçimde tasarlandığını belirtmiştir (Littlemore, 2004b: 44).

Metafor ile ilgili araştırmalar metaforları 3 farklı açıdan inceler: işlemsel, yapısal ve pragmatik (Stützle ve Sajaniemi, 2005: 88). İşlemsel yaklaşımlar, metaforların zihinde nasıl etki kurarak başarılı olduğunu açıklamaya çalışır; yapısal yaklaşımlar öğrenilecek hedef objenin yapısına ve metaforun yapısal gereklilikleri ile ilgili bazı ilkelere ulaşmak için kaynak araştırmasına odaklanırlar; pragmatik yaklaşım ise metaforların günlük hayatta nasıl işlevsel kullanılacağını deneysel olarak araştırır (Stützle ve Sajaniemi, 2005: 88). Metaforu oluşturmada ve en uygun biçimde uygulamada her üç aşamada önemlidir.

A) BELLEKTE KALICI BİLGİ TRANSFERİ BİÇİMLERİ

Metafor tekniği ile bellekte bilgileri kalıcı hale getirmek için temel 3 benzerlik biçiminden faydalanılır: kişisel benzetme, doğrudan benzetme, zıtlıkları kullanma (Joyce ve Weil, 1972: 166).

1. Kişisel Benzetme

Kişisel benzetme yapmak için öğrencilerden fikirleri ve yeni objeleri karşılaştırmak için empati kurmaları istenir. Bu tanılama kişilerle, bitkilerle, hayvanlarla ve cansız varlıklarla olabilir. Örneğin, öğrencilerin bir otomobil motoru olmaları istenir ve bu durumda neler hissettikleri sorulur. Kişisel benzetme, empati kurmayı teşvik ettiği için önemlidir (Joyce ve Weil, 1972: 166).

Kişileştirme; ölüm, doğal güçler, cansız objeler gibi dünyanın diğer yanlarının kişisel bilgilerle karşılaştırılmasını sağlar (Kövecses, 2002: 50).

2. Doğrudan Benzetme

Doğrudan benzetme objelerin veya kavramların basit karşılaştırmasıdır. Karşılaştırma fonksiyonu, gerçek problem veya konulara farklı durum veya konumlar açısından bakabilmeyi sağlamaktır. Bu tanılama; kişi, bitki, hayvan veya cansız varlıklarla olabilir (Joyce ve Weil, 1972: 167).

3. Zıtlıkları Kullanma

Üçüncü metaforik biçim olan zıtlıklar genellikle birbirine zıt olan iki kelimelik bir nesnenin tanımlanmasında kullanılır. Bu zıtlıklar yeni nesnenin en geniş açıdan kavranmasını sağlar. Kavramsal çatı ne kadar genişse, zihinsel esneklikte o kadar büyüktür (Joyce ve Weil, 1972: 168).

B) DİL KULLANILMADAN OLUŞTURULAN KAVRAMSAL METAFORLAR

1. Filmler

Filmler, kavramsal metaforların durumu içinde bütünsel olarak yapılır. Bunun yanında filmdeki kişisel imgeler bir veya daha fazla kavramsal metafora dayanır (Kövecses, 2002: 50).

2. Çizgi Filmler, Karikatürler, Heykeller ve Binalar

Çizgi filmler ve karikatürler metaforların dil kullanılmadan gerçekleştirilmesi için kullanılan diğer zengin kaynaklardandır. Kızgın bir adamı ifade etmek için, kulaklarından duman çıkan bir adam resmi çizilebilir. Bu “kızgınlık ateştir” metaforuna dayanmaktadır.

Çocuklar genellikle kavramsal metaforları görsel somutlaştırmalarda resmederler. Çocukların kullandığı en yaygın metafor cansız objeleri kişileştirip insan gibi çizmeleridir. Örneğin beş yaşındaki bir çocuk tarafından ev kişileştirilip çizilebilir.

Bununla birlikte heykellerde de kavramsal metaforlar yer almaktadır. Örneğin, birbirini seven iki kişinin heykelinde bu kişiler birbirine sarılır veya kalpleri birbirinin içinden geçerse sevgi; birlik, bağlanma, yakınlıktır metaforları dile getirilmiş olur.

Aynı metafor mimaride de görülür, örneğin Mısır Piramitlerinin ihtişamı orada gömülen hükümdarların değerini gösterir. Binaların yapısı açıkça metaforları yansıtır (Kövecses, 2002: 58).

3. Reklamlar

Reklam insanların ilgisini uyandıran, resim veya kelimelerin kullanıldığı iyi seçilmiş kavramsal metaforlardan oluşur. Seçilen metafor, ürünün satışını yükseltecek merak uyandırır (Kövecses, 2002: 59).

4. Semboller

Genel veya kültürel semboller özellikle kültürlerdeki köklü metaforlara dayanmaktadır. Sembolün ne anlama geldiğini anlamak için kavramsal metaforlarda anımsamayı sağlayan veya ilgi uyandıran faktörlere bakılabilir, bunlar hep sembollerdir (Kövecses, 2002: 59).

5. Efsaneler

Kavramsal metaforlar, efsanenin çeşitli yönleriyle kavranabilir. Metaforun, efsanede bir kilit işlevi gibi yer alması bunlardan biridir. Diğer yönden ise metaforlar efsanelerin karakterlerini oluşturarak efsanenin içine girer, efsaneye katılır (Kövecses, 2002: 60).

C) METAFOR SİSTEMİNİN İLKELERİ

Metafor tekniğinin temel ilkeleri hayal gücü ve çağrışımdır. Öğrenilmek istenilen bilgiler çeşitli çağrışımsal bağlantılarla görsel ve işitsel olarak bir tablo olarak düşünülüp hafızaya kaydedilmelidir. Bu tablo ne kadar büyük, parlak, abartılı, saçma, renkli, ritmik, hareketli ve komik ise hafızada o kadar kalıcı olur. Nasıl ki hayattaki ilginç, mutlu, olağanüstü olaylar kolaylıkla hatırlanıyorsa, öğrenmek istenilen bilgiler beyne komik ve ilginç görüntüler halinde sunulursa beyin bu bilgileri kolaylıkla kaydedecektir (<http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>).

Metafor bağlantılarına ilişkin birçok noktanın dikkate alınması gerekir. Bunlar dayandığı temel yapı, açıklık, zenginlik, soyutluk, sistematiklik, geçerlilik, ayrıntınlık, saydamlık ve kapsam alanıdır. Bununla birlikte yapısal metafor kuramcılarının göre, karşılaştırmanın temelinde, “benzerlik” odak noktasını oluşturur ve eğer iki alan arasındaki öğeler ve ilişkiler grubu açıkça haritalanıyorsa bu metafor iyi olarak görülür (Oğuz, 2005: 584).

D) METAFORİK ÖĞRENME YOLLARI

Metafor tekniğini kullanarak gerçekleşen öğrenmelerde uygulanan metotlar şu şekilde sıralanabilir (<http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>):

1. Hareket

Bilgi ya da nesnelere çağrışımsal bağlarla şekillendirilip olabildiğince hareketlendirilmelidir. Çünkü beyin hareketli cisimleri durağan cisimlerden daha kolay

anımsar ve oluşturulan şekiller ne kadar hareketli olursa, beyindeki çağrışım potansiyeli de o kadar artar.

2. Abartma

Hayalde canlandırılan nesnede ne kadar abartma olursa, belleğe yerleştirilmesi o kadar kolay olur. Çok zor bilgilerin ya da olayların boyutları büyütülüp tuhaf bir şekle getirildiğinde istenilen bilgiler belleğe eğlenceli ve kolay bir şekilde kalıcı olarak yerleşecektir.

3. Düzen

Hafızanın iyi çalışması için belli bir düzene ve sıralamaya ihtiyacı vardır. Düzen ve sıralama; bilgileri, şekilleri belli bir kategori ve yapıya göre sıralayıp kolay çağrışım yapabilmeyi sağlar.

4. Çağrışım

Hatırlanmak istenen bir şeyin önceden bilinen bir şeyle ilişkilendirilerek, yeni bir "çarpıcı boyutta" imge oluşturulduğunda, bellek tekniklerinin çok daha iyi sonuç verdiği görülür.

5. Sembolizm

Hatırlanmak istenen şeyler için kıskırtıcı ve renkli semboller kullanmak hatırlama gücünü artırır.

6. Renk

Renkli notları hatırlamak, renksiz ve sıkıcı notları hatırlamaya göre daha kolaydır. Renklerden yararlanmak belleği geliştirir. Sadece renkleri kullanmak bile belleği %50 güçlendirir.

E) METAFOR VE DİL ÖĞRETİMİ

Yabancı kelimelerinin kalıcı olarak öğrenilememesinin nedeni ya yabancı kelimelerin nasıl öğrenilmesi gerektiğini bilmemekten, ya da zihinsel tembellikten kaynaklanmaktadır. Yabancı dil öğrenme konusunda istekli olan bir kişinin başarısızlığının nedeni zihinsel tembellik değil, “Nasıl” sorusunun cevabını bilmemesidir (Duyar, 2001: 44).

Buna göre, öğrenme yöntemleri tamamen değişmez değildir ve öğrenme yaklaşımının esneklik derecesi kişinin öğrenme yeteneğini geliştirir (Littlemore, 2004c: 38).

Metafor, yabancı dil öğretimi metotlarında ve uygulanan dilbilimi araştırmalarında önemli rol oynamaktadır (De Guerrero vd., 2001: 3). Egan, metaforun dili süsleme aracı değil, temel modlarından biri olduğunu belirtmiştir. Metafor karmaşık imgelerin oluşturulması ve dünyaya bakış açılarının anlaşılması için dilin merkezi motorudur (Egan, ty.: 3).

Sözel öğrenen çocuklar, sözel kavramların olduğu materyallerle daha iyi öğrenirler. Görsel öğrenen çocuklar; resmedilen, resimli kavramların olduğu materyallerle daha iyi öğrenirler (Littlemore, 2004c: 38). Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrencinin ilgisini derse çekmekte, verbalizmi artırmakta ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır (Demirel, 1993: 24).

Sözel öğrenciler daha çok sözlü bağlantılarla metaforlar oluştururlar. Öğrenilen bilgilerin kalıcı olması için kodlanırken; sözel öğrenenler genellikle cümleler oluşturmuş, görsel öğrenenler ise zihinsel resimler kullanmışlardır (Littlemore, 2004c: 38). Görsel metaforlarla kodlanan konularla, metafor kullanılmayan konuların karşılaştırması yapılmıştır. Bu araştırmada metaforları harekete geçirmek için kalıcı imgelerin konularda yer aldığı görülmüştür (Littlemore, 2002: 45).

Öğrencilerin öğrenme yöntemleri, kullandıkları öğrenme ve öğrendiğini hatırlama materyalinin etkililiği ile belirlenir. Görsel öğrenciler hayal güçlerini harekete geçirmek için zihinsel imgeler kullanırlar. (Littlemore, 2004c: 38). Resimli metaforlar özellikle yabancı dil öğrenme yönteminin ne olduğunu henüz belirleyememiş başlangıç

veya orta düzey yabancı dil öğrencileri için yardımcı olur. Yüksek sesle düşünme, yorum yapma ya da karşılıklı konuşma hazırlama gibi tekniklerden farklı olarak öğrenci çizimleri hali hazırdaki dil öğrenme görüşlerini daha iyi yansıtır (Swales, 1994: 8).

Ponterotto (1994: 3), metaforun sadece özel bir dilsel kullanım değil, aynı zamanda tüm günlük yaşamımıza işlemiş olduğunu açıklamıştır. Aynı zamanda dilde kullanılan metaforun insanın tüm olguları kavramsallaştırmasının bir sonucu olduğunu savunmuştur.

Dil öğretmenleri ve araştırmacılar öğrencilerin öğrenmeyi hedefledikleri yabancı dil, gramerini ve kelimelerini öğrenme ve hatırlamalarına yardımcı olmak için çalışmaktadırlar (Littlemore, 2004a: 265). Şu günlerde bir çok yayın yabancı dil alanında metafor kullanımının oldukça önemsendiğini kanıtlamaktadır (De Guerrero vd., 2001: 3).

Yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde; metaforik dilin kapsamlı ve etkili olduğu görülmektedir (De Guerrero vd., 2001: 4). Dilin kullanımı konusunda inceleme yapan araştırmacılar, artık herhangi bir olguyu anlayabilmek için metaforları kullanmaktan başka çıkar yol olmadığını belirtmektedirler (Çelikten, 2005: 228).

Dersler, görsel öğrencilerin de ilgisini çekici olmalıdır; resimler tüm öğrenci tiplerine yönelik etkili öğrenme için kullanılabilir. Bununla birlikte, öğrencilerin dikkatini çekici, orijinal, deyimsel ifadelerin yalın anlamlarının daha yoğun kullanılması öğrencilerin daha kolay hatırlamasını sağlayacaktır (Littlemore, 2004c: 39). Metaforlar konu ile ilgili ön görüntüyü hazırlayarak dikkat çekme görevini üstlenirler (Goatly, 1997: 165). Öğrenmede hatırlamayı kolaylaştırıcı bazı imgelere ihtiyaç duyulur. Her metaforik bileşende sadece öğrenilenlerin geri hatırlanması amacıyla değil, aynı zamanda kelimelerin daha kolay hatırlanması için ipuçları vardır. Örneğin kelime yığınlarının, gruplarının en küçük parçaya kadar düzenlenmesi on binlerce kelimenin üstesinden gelmeyi sağlar, çünkü bellek yapılandırılmış sistemlere ihtiyaç duyar (Aitchison, 1994: 224). Öğretmenler, öğrencilere metaforik öğrenme yöntemlerini kullanırken, öğrencilerin metaforik kelimeleri anlamaları için onlara yardım etmelidir. Bu tür yöntemlerin kullanımı öğrencinin özerkliğinin gelişmesine önemli katkı sağlar (Littlemore, 2002: 43).

Metaforun üç önemli özelliği göze çarpmaktadır: (1) dil öğretiminde metaforun kullanılması, (2) çalışılan alan ile ilgili karmaşık yapıların kavranmasında destek sağlaması ve (3) eğitimciler arasında bilincin artması için bir araç olarak kullanılması (De Guerrero vd., 2001: 3).

Metaforun dil öğretiminde yayılmasını teşvik eden diğer bir yolda kelime-oluşum süreci üzerinde durulmasıdır (Littlemore, 2004a: 265). Yabancı dil öğretimi literatüründe; üretimsel metafor, küçük çocuklara ana dil öğretiminde kullanılan metafor ve ölçümsel metaforlar yer almaktadır İki önemli metafor olan geleneksel edinim metaforu ve yeni katılım metaforu öğrenmeyi tanımlamak için kullanılmıştır (De Guerrero vd., 2001: 4).

Littlemore (2002: 45), yabancı dil öğretiminde, zihinsel imgelerin üretilmesi sonucunda öğrenmenin yüzeysel değil, daha derin olduğunu ve yeni öğrenilen kelimelerin daha uzun zaman kalıcılığını koruduğunu savunmuştur.

Metafor ile bireyin zihninde bilgiyle ilgili anlamı oluşturması ve oluşturduğu anlamı kendine mal etmesi söz konusudur. Bu süreçte, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluşturduklarından öğrenmeleri kendilerine özgü özellikler taşır (Oğuz, 2005: 582). Metaforlar, imajların meydana getirilmesinde ve yeniden yapılandırılmasında öğretmene ve öğrencilere büyük katkı sağlar (Çelikten, 2005: 230).

F) METAFOR SİSTEMİNİN YARARLARI VE SINIRLILIKLARI

Metafor kullanma, düşünceyi örgütlenme yolu olarak görülmektedir. Öğrencileri farklı bir biçimde düşünmeye yönelttiği ve onlara alternatif yolları görme olanağı verdiği belirtilmektedir. Bunun yanında metaforlar, belirsiz kavramlara açıklık getirebilir.

Metafor kullanma, öğrenme sürecini başlatma ve sürdürmeye temel oluşturmada; öğretmen ve öğrencilere ortak bir dil geliştirmede yardımcı olabilir. Öğrencilerin kendi metaforlarını üretmeleri öğrenme süreçlerindeki gelişmeleri anlamalarına ve biliş üstü becerilerini geliştirmelerine yardım eder (Oğuz, 2005: 584). Metaforik düşünme, öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme kapasitesinin gelişmesine

yardımcı olan bir süreçtir; metafor, hayal gücünün uyanıp yeni imgeler üretmesi için fırsatlar sağlar. (Egan, ty: 8). Sürekli aynı öğrenme yöntemlerini kullanan öğrenciler bu tekniği kabul etmede ve uygulamada farklı direnme ve karşı çıkmalarda bulunabilirler (Littlemore, 2002: 54).

Metafor, dikkatin odaklanmasına yardım edebilir ve yeni anlamlandırmalar oluşturulmasını sağlayabilir. Metaforların oluşturulmasına özen gösterildiğinde yararlı bir eğitim aracı olarak kullanılabilir.

Metaforlar öğrencilerin kavramları etkin bir biçimde yapılandırmasını kolaylaştırır. Anlamli bir biçimde öğrendiklerinden bilgileri geri getirip kullanmakta ve başka bilgilerle ilişkilendirmekte de güçlük çekmezler. Metaforların yararları daha çok bilgiyi anlamlandırmada ve bilginin nasıl anlamlandırıldığını ortaya koymada görülmektedir.

Metaforlar anlama ilgili boşluğu doldurmada, benzerlik kurmada ve karşılaştırmalar yapmada etkili bir araç görevi görür. Metafor kullanma gelişigüzel bir etkinlik değil, özen gösterilerek üzerinde düşünülerek gerçekleştirilmesi gereken bir etkinliktir. Öğretmenlerin metafor kullanırken öğrencilerin bireysel ve sosyo-kültürel özelliklerini tanınması ve buna göre hareket etmesi gerekmektedir. Kullanılan metaforlar, öğrencilere içinde buldukları ortama ve konu bağlamına uygunluk gösteriyorsa etkili olur (Oğuz, 2005: 583-587).

Bu öğrenme metodu tekrarlayarak ezberlemekten çok daha iyidir fakat elbette bazı sınırlılıkları vardır. Bunlardan en önemlisi büyük miktardaki bilgiler için hatırlatıcı cümlelerin oluşturulması problemidir (Kauchak ve Eggen, 1989: 240). Bunun yanında, uygun olmayan metaforların kullanılması karışıklığa, yanlış anlamaya ve kavramsal güçlüklerle sebep olabilir (Cates, 1994: 96).

Eğer metaforlar dikkatli oluşturulmaz ve kullanılmaz ise, konu ile veya program ile aşırı derecede uyumsuz ve ilişkisiz olur, amaçlanan hedefe ulaşılmaz (Williams, 2000: 5).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve tekniklerin açıklamalarına yer verilmiştir.

Çalışma, literatür tarama yöntemiyle ulaşılan bilgilere, ölçme aracıyla alınan verilere dayandırılan bir araştırmadır. Bu araştırmada araştırma modeli oluşturulmuş, grupların dekleştirmesi sağlanmış ve veri toplama yöntemi belirlenmiştir.

I. ARAŞTIRMA MODELİ

Üstün ve özel yetenekli öğrencilere İngilizce öğretiminde metafor tekniğinin etkililiğini sınanan bu araştırmada, gerçek bir deneme modeli olan öntest-sontest kontrol gruplu model uygulanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup üzerinde deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2004: 97). Modelin simgesel görünümü ve simgelerin anlamları şöyledir.

Tablo 2. Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

G ₁	R	0 _{1.1}	X	0 _{1.2}
G ₂	R	0 _{2.1}		0 _{2.2}

Kaynak: Karasar, 2004: 97

G₁ = Deney grubu

G₂ = Kontrol grubu

R = Grupların oluşmasındaki yansızlık

X = Bağımsız değişken

0 = Ölçme

II. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Bilim Sanat Merkezleri'nde yabancı dil öğrenen üstün ve özel yetenekli öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Afyonkarahisar ili Aydın Doğan Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden öğrencilerden yansız atama ile denkleştirilmiş 4. grup öğrencilerinin tamamı oluşturmuştur. Araştırmacı örneklem hatası $d \pm 0.10$ üzerinden 38 kişilik bir örnek hacim ile çalışabilir. Ancak elde edilecek sonuçların ana kütleyle temsil etme oranı oldukça azalacağından elde edilen sonuçlarla yapılacak genellemelere ihtiyatla yaklaşılır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 50).

Araştırma kapsamına giren deneklerin denkleştirilmesi, bağımsız değişkenlerin kontrol altına alınması için gerekmektedir. Değişkenlerin kontrol altına alınması, araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak, alınacak sonucun yalnızca denenen bağımsız değişkenden kaynaklanmasını sağlamaktır (Karasar, 2004: 92).

Grupların bilgi seviyesi açısından denk olmaları amacıyla araştırmanın başında bir test oluşturulmuş ve deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Öntest sonucunda deney ve kontrol grubundan puanları birbirine yakın olan 38 öğrenci çalışma sürecinde karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest uygulamasından aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır Tablo 11'de bu bulgular gösterilmektedir.

Tablo 3. Deney ve kontrol grubunun öntest puanlarına ilişkin bulgular

GROUP	N	Ortalama	SS
Deney G	19	32,21	25,90
Kontrol G	19	32,42	24,07

Tablo 3'den de anlaşılacağı üzere gruptaki öğrencilerin öntest puanlarının ortalamaları arasında 0,21 gibi az bir puan farkı görülmektedir. Grupların öntest puanlarının ortalamaları arasında büyük bir fark olmaması, araştırma öncesi grupların incelenecek bağımlı değişken düzeyi açısından denk olduğunu göstermektedir. Bu aynı zamanda araştırma için uygulanan öğretim etkinliklerinin yorumlanması için gerekli koşulun sağlandığına işaret etmektedir.

Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden 5 grup öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın yapıldığı yılda merkeze yeni kayıt yaptırmış olan 4.Grup öğrencileri örneklem olarak seçilmiştir. Bu öğrenciler sabah ve akşam grubu olarak merkezdeki etkinliklere katılmaktadır. Araştırmada zaman değişkenini sabit tutmak amacıyla grup kendi içerisinde 2 sabah, 2 akşam grubu olmak üzere 4 alt gruba ayrılmıştır. Araştırmada deneysel işlemlerde yansızlık kuralının gerçekleşebilmesi için deney ve kontrol gruplarına 1 sabah 1 akşam grubu çaprazlama olarak seçilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu öğrenci sayıları

Alt Gruplar	Öğrenci Sayısı	Araştırma Grupları
Sabah Grubu 1 Akşam Grubu 2	19	Deney Grubu
Sabah Grubu 2 Akşam Grubu 1	19	Kontrol Grubu

Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler Afyonkarahisar il merkezindeki okullarda eğitim görmekte olup sınıf öğretmenlerinin teklifi ile grup testine tabi tutulmuşlardır. Grup testinde başarılı olan öğrenciler teklif edildikleri alana ilişkin bireysel tanılamalar ile merkeze kabul edilirler. Tanılama işlemlerinde rehberlik, müzik ve resim komisyonları rol almakta olup komisyon üyeleri bu alanda uzman öğretim elemanları arasından seçilmiştir.

Bilim Sanat Merkezi'ne devam eden 4.Grup öğrencileri ilköğretim 3-4 ve 5.sınıfta eğitim-öğretim almakta olup yaş aralığı 9-11 'dir. Araştırma öncesi öğrencilerin merkeze devam-devamsızlık durumları incelenmiş, 4.Grupta bulunan 44 kayıtlı öğrenciden etkinliklere devamsızlık yapan 8 öğrenci araştırmaya dahil edilmemiştir. Etkinliklere düzenli katılan diğer 38 öğrenci yukarıda açıklandığı üzere çeşitli faktörler göz önünde bulundurularak deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda 8 kız,11 erkek; kontrol grubunda ise 7 kız, 12 erkek öğrenci bulunmakta olup grupların cinsiyet dağılımı eşdeğer düzeydedir.

Tablo 5. Deneklerin Yaş ve Sınıflara Göre Dağılımı

Yaş	Sınıf	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
9 Yaş	3.Sınıf	5	26,32	6	31,58
10 Yaş	4.Sınıf	7	36,84	6	31,58
11 Yaş	5.Sınıf	5	26,32	5	26,32
12 Yaş	5.Sınıf	2	10,52	2	10,52
Toplam		19	100	19	100

Tablo 6. Deneklerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyeti	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Kız	8	42,11	7	36,85
Erkek	11	57,89	12	63,15
Toplam	19	100	19	100

Tablo 7. Deneklerin Yeteneklere Göre Dağılımı

Yaş	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
ZihinselAlan	5	26,32	5	26,32
Resim Alanı	9	47,36	8	42,10
Müzik Alanı	5	26,32	6	31,58
Toplam	19	100	19	100

Bilim sanat merkezlerinde eğitim etkinliklerine katılan öğrenciler nitelik olarak müzik ve resim alanında özel yeteneklere veya üstün zihinsel özelliklere sahiptir. Bu öğrenciler yetenekli oldukları alanda ve diğer alanlarda çalıştıkları gibi destek eğitimi olarak İngilizce, bilgisayar ve Türkçe derslerine devam etmektedirler. Örnekleme

oluşturan 4. grup öğrencileri sahip oldukları yetenekler dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarına yansız atama yolu ile eşit olarak yerleştirilmiştir.

Araştırmanın kontrol grubu olarak atanan öğrencilerle yabancı dil etkinliklerinde geleneksel öğretim metotları uygulanmıştır. Araştırmanın deney grubu olarak atanan öğrencilerle ise metafor tekniği ile etkinlikler yapılmıştır. Yapılan bu araştırma 6 hafta devam etmiştir.

III. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın kuramsal boyutunu desteklemek amacıyla konuya ilişkin yurt içi ve yurt dışı kaynaklara ulaşılmaya çalışılmış ve konuyla ilgili uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma için gerekli olan verileri toplamak amacıyla, öğrencilerin İngilizce bilgilerini ölçmek ve araştırmanın başında grupları denkleştirmek için öntest ve grupların uygulama sonundaki durumlarını görmek amacıyla sontest olarak kullanılan bir ölçme aracı geliştirilmiştir (Ek 1).

Hazırlanan testin araştırma için güvenilirliğinin sınanması için iki yarı test güvenilirliği yöntemine ait Spearman Brown formülü kullanılarak korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. İki yarı test güvenilirliği testin maddelerinin tek-çift, ilkyarı-sonyarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiden hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı ile açıklanır. Bu yöntem elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir. Soruların kolaydan zora doğru sıralandığı başarı testlerinde iki yarının belirlenirken tek/çift ölçütünün kullanılması önerilir (Büyüköztürk, 2004: 164).

Tablo 8. Testin Güvenirlik Tablosu

			TEKSORU	CIFTSORU
Spearman'ın rho	TEKSORU	Correlation Coefficient	1,000	,760
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	38	38
	CIFTSORU	Correlation Coefficient	,760	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	38	38

Tablo 8'de araştırmada kullanılan ölçme aracının tek rakamlı soruları ile çift rakamlı soruları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0.760$). Buna göre öntest ve sontestin güvenilir bir ölçme aracı olduğu varsayılabılır.

Araştırma sırasında deney grubu öğrencileri ile uygulanmak üzere Duyar (2001)'den faydalanılarak Metaforik Öğrenme Kartları oluşturuldu ve etkinliklerde öğrencilere dağıtıldı (Ek 4).

Öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olan tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesi amacıyla, öğrencilerinin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından doldurulmak üzere, 17 sorudan oluşan dördümlü likert derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmış İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu oluşturulmuştur (Ek 2).

M.E.B. tarafından hazırlanan ve öğretmenler tarafından uygulanmakta olan bir çok etkinlik formu incelenmiş, birçok yabancı dil öğretmeni ile görüşülmüş ve görüşlerinden faydalanılmıştır.

Formda yer alan soruların her birinin sadece bir amacı karşılamaya yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Formda varsayıma dayalı sorular yöneltilmemiş olup aynı soru cümlesinde birden fazla olumsuz ifadeye yer verilmemiştir. Formu cevaplayacak kişilerin bilgi düzeyine uygun sorular sorulmuştur. İfadelerin kısa ve basit olmasına oldukça özen gösterilmiştir. Veli, sınıf öğretmeni veya İngilizce öğretmeni ve gözlemci

tarafından doldurulan formun 3 gruba yönelik paralel olmasına dikkat edilmiştir. Formun doğru anlaşılması için bir yönerge hazırlanmış ve formun girişine eklenmiştir.

Araştırmada yer alan deney ve kontrol gruplarının, yabancı dil öğrenirken İngilizce cümle kurma, yeni kelime öğrenirken çağrışımcılar kullanma, öğrenirken metaforlar oluşturma gibi alanlardaki başarılarını gözlemek amacıyla (rubrik) İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği hazırlanmıştır (Ek 3).

Daha önce hazırlanmış olan performans değerlendirme ölçekleri incelenmiş, ifadelerin derecelenmesi ile ilgili bilgi edinilmiştir. Ölçekte yer alan dereceleme konuları belirlenmiş ve öğrenci performansını ölçebilecek biçimde derecelendirilmiştir. Her ifadeye uygun dereceleme puanları oluşturulmuştur. Performans dereceleri üstünden yetersize doğru 4 dereceleme ile oluşturulmuştur. Üstün (4) için 100, orta (3) için 75, ortanın altı (2) için 50 ve yetersiz (1) için 25 puan verilmiştir.

Ölçekteki ifadelerin amacına uygun olması için çalışılmış ve ifadelerin açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Dereceleme konuları 5 başlıkta ele alınmıştır. Derecelenen her konunun sonuna toplam, ölçeğin en sonuna ise genel toplam bölümü koyulmuştur.

Başarılı yansıtıcı değerlendirme araçlarından biri, öğretim rubriklerinin kullanılmasıdır. Rubrik doğru kullanıldığında, değerlendirme ve izlenebilirliği amaçladığı gibi öğrenme durumunu tespit etme amacına da uygun hizmet eder. Rubriğin iki önemli unsuru ölçüt ve dereceleme özelliğidir (Turnbull, 2002: 243).

Araştırmanın güvenilir ve tarafsız olması için 3 ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Öğrencinin Bilim Sanat Merkezi dışında devam ettiği okulunda ve evde; uygulanan metafor tekniğinin etkili olup olmadığını tespit etmek için gözlem formu veli ve öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Sadece uygulayıcı gözlemleri ile sınırlı kalmamak için veli ve sınıf öğretmenlerinin de formu doldurması istenmiştir.

Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin tespit edildiği öntest – sontest çalışması uygulanan metafor tekniğinin İngilizce dersi başarısını etkileyip etkilemediğini görmek amacıyla kullanılmıştır. Gözlem formunda ise uygulanan metafor tekniğinin öğrencinin öğrenme davranışını etkileyip etkilemediği gözlenmiştir. Araştırmacı tarafından uygulanan Performans Değerlendirme Ölçeği ise uygulamalar sırasında öğrencilerin sergilediği performansı yansıtması amacıyla kullanılmıştır.

Böylece öğrencinin akademik başarı durumu ve öğrenme davranışları birlikte değerlendirilmiş ve daha güvenilir bir sonuç elde etmek amaçlanmıştır.

IV. VERİLERİN TOPLANMASI VE UYGULAMA SÜRECİ

Öğrencilere uygulamaya başlamadan önce metaforik öğrenme ile ilgili bilgiler verildi. Metaforik öğrenmenin öğrenmede kolaylık sağladığı, hatırlamayı kolaylaştırdığı anlatılmıştır. Metafor tekniğinin ilkeleri, görsel ve hayali metaforların oluşturulması örneklerle anlatılmıştır. Örneğin Pillow (yastık) kelimesinin daha kolay hatırlanması için yastığın üstüne dökülen pilav ile çağrışım kurulduğunda hatırlamanın çok daha kolay olduğu öğrencilere anlatılmıştır. İlişkilendirme konusunda güçlük çeken öğrenciler için görsel metaforlar oluşturulmuştur. Tekniğin daha iyi anlaşılması için Duyar (2001)'dan faydalanılarak oluşturulan Metaforik Öğrenme Kartları etkinliklerde deney grubu öğrencilerine dağıtıldı (Ek 4).

Metaforlar hakkında verilen bilgilerden ve örneklerden sonra, öğrencilerin yeni öğrenecekleri İngilizce kelimeler, okunuşları ve anlamları tahtaya yazılmış ve öğrencilerden bu kelimeler için metaforlar oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin öğreneceği kelimeleri seçerken tüm öğrencilerin bilmediği yeni kelimeler olmasına özen gösterilmiştir. Öğrencilere oluşturacakları metaforların ne kadar renkli, abartılı, komik olursa o kadar akılda kalıcı olacağı açıklanmış, renkli kalem kullanmaları sağlanmıştır. İlişkilendirme konusunda güçlük çeken çocukların 2'li çalışmalarına izin verilmiştir.

Metaforların oluşturulması için öğrencilere rahat bir ortam sağlanmış ve yeterli zaman verilmiştir. Metaforların oluşturulmasında öğrenciler oluşturdukları metaforları resimleme veya yazılı ifade etme konusunda özgür bırakılmış ancak metaforların resmedildiğinde daha kolay öğrenildiği ve hatırlandığı öğrencilere tekrar belirtilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin çalışma kağıtları toplanmış ve oluşturulan bazı ilginç metaforlar öğrencilere örnek olması amacıyla sınıfta gösterilmiş veya okunmuştur.

Yukarıda belirtildiği gibi araştırmada öntest, sontest, İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği ile veriler toplanmıştır.

Araştırmanın ilk haftasında deney ve kontrol grubu öğrencilerine öntest uygulanmıştır. Araştırma modelinde öntestin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarıyla bunun karşılaştırılmasını sağlar (Karasar, 2004: 97).

Haftada 1,5 ders saati süreyle 6 hafta süren uygulamada Metaforik Öğrenme Kartlarının yanı sıra görsel hafızayı harekete geçirecek resimler, reklam filmleri, karikatürler, çizgi film karakterleri, semboller gibi kavramsal metaforlar ve ritimsel metaforlar kullanılmıştır. Örneğin “Shell (Deniz Kabuğu)” kelimesini öğrenirken Shell Benzin İstasyonu reklamı ve Shell firmasının sembol olarak kullandığı deniz kabuğu resmi öğrenciler tarafından metafor olarak kullanılmıştır. Böylece daha önce anlamsız olan bu kelime kullanılan metafor sayesinde anlamlı ve akılda kalıcı hale gelmiştir.

“Thin (Zayıf)” kelimesi öğrencilerin bildiği bir şarkı sözü olan “Tin tin tini mini hanım” sözleriyle çağrışım kurularak akılda kalması için ritimsel bir metafor olarak kullanılmıştır. Çoğu çocuğun ilgiyle izlediği Pokemon isimli çizgi filmin kahramanlarından “Butterfly” karakteri ile “butterfly (kelebek)” kelimesi öğrenciler tarafından çağrışım aracı olarak kullanılmıştır.

Deney grubuna metaforik öğrenme yöntemi ile etkinlikler yapılırken kontrol grubu öğrencilerine geleneksel öğretim yöntemi ile etkinlikler yapılmıştır. Uygulayıcı her hafta, yapılan etkinliğin sonunda gruplardaki öğrencileri gözlemleyerek İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği’ni doldurmuştur.

6 hafta süren uygulamanın sonunda gruplara sontest uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olan tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesi amacıyla 17 sorudan oluşan dördümlü likert derecelendirme ölçeğine göre hazırlanmış İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu kullanılmıştır. İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu öğrenci velilerine dağıtılarak çocuklarının İngilizce öğrenimine karşı tutumlarını, öğrenme yöntemlerini ve Merkez dışındaki İngilizce öğrenme faaliyetlerini gözlemlemeleri istenmiştir. Aynı form öğrencilerin varsa İngilizce öğretmenlerine yoksa sınıf öğretmenlerine doldurulmak üzere aynı amaçla dağıtılmıştır. Bunun yanı sıra gözlem formu uygulayıcı tarafından da araştırmanın sonunda doldurulmuştur.

V. VERİLERİN ANALİZİ

Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği'nden toplanan veriler istatistiksel işlemler yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Farklı ölçme araçlarından elde edilen puanlar, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırıldığı için, “t” testi kullanılmıştır (Poyraz, 2006: 499).

Ortalamalar arası anlamlılık sınavında küçük örneklem grupları için t testi kullanılabilir. Küçük örneklemdeki dağılım özellikleri, standart dağılımdaki özelliklerden farklıdır. Örneklem sayısı küçüldükçe, örneklem sağ ve sol kenarlara doğru daha çok yayılır. Bu nedenle de, standart normal dağılıma göre hazırlanan değerler, aynı anlamlılık düzeylerini karşılamaz hale gelir (Karasar, 2004: 236). Bairley (1987), Borg ve Gall (1989: 257)' e göre deneysel araştırmalarda, her grupta 15'er denek olması istenir (Balci, 2001: 103) ve bu sayıda denek olması sonuçların geçerli olmasını sağlar (Arlı ve Nazik, 2001: 77).

Bilgisayar destekli öğretimin etkisini araştırmak amacıyla yapılan bir çalışmada örnekleme 22 deney grubu, 21 kontrol grubu olmak üzere 43 öğrenci oluşturmuş ve buna bağlı olarak hipotezlerin sınanması için t testi kullanılmıştır (Pektaş vd., 2006:467). Mesleki eğitimde çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisini araştıran diğer bir çalışmada örnekleme 15'i deney 15'i kontrol grubu öğrencisi olmak üzere 30 öğrenci yer almış ve grubun küçük olması nedeniyle gruplar arası farkın anlamlılığını tespit etmek için t testi kullanılmıştır (Arıcı, Yekta; 2005:150).

İlk olarak deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest uygulamalarına ilişkin puanlar elde edilmiştir. Daha sonra ise, her iki gruptaki her bir öğrenci için öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular bir sonraki bölümde yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin aileleri, öğretmenleri ve araştırmacı tarafından doldurulan İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formları incelenmiştir. 4'lü likert dereceleme ölçeği ile hazırlanan gözlem formunda “Tamamen katılıyorum” ifadesine 100, “Katılıyorum” ifadesine 75, “Kısmen katılıyorum” ifadesine 50 ve “katılmıyorum” ifadesine 25 puan verilmiştir (Tablo 9). Gruplardaki her öğrencinin İngilizce Dersi

Etkinlik Gözlem Formları buna göre puanlandırılmış ve ailenin, öğretmenin ve araştırmacının gözlem puanlarının aritmetik ortalaması alınmıştır. Elde edilen bu puanlar, gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara üçüncü bölümde yer verilmiştir.

Tablo 9: İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu Derece ve Puanları

Derece	Puan
Tamamen katılıyorum	100
Katılıyorum	75
Kısmen katılıyorum	50
Katılmıyorum	25

Yapılan araştırma sırasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin performansını gözlemleyen araştırmacı tarafından etkinliklerden sonra doldurulan İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği puanlanmıştır. Bu puanlama yapılırken her davranış bölümünde dört derece yer almıştır. Bu dereceler 4 için 100, 3 için 75, 2 için 50 ve 1 için 25 puan olarak değerlendirilmiştir (Tablo 10). Elde edilen Performans Değerlendirme Ölçeği puanları, gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir.

Tablo 10: İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği Derece ve Puanları

Derece	Puan
4	100
3	75
2	50
1	25

Son olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test, İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği puanlarının ortalamaları istatistiksel olarak değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Değerlendirme sonuçları araştırmanın Bulgular ve Yorum kısmında detaylı şekilde açıklanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Üstün ve özel yetenekli çocuklara yabancı dil öğretiminde Metafor tekniğinin öğrenci başarısına etkililiği araştırılmış, elde edilen bulgular ve bulgulardan yola çıkılarak yapılan yorumlar bu bölümde belirtilmiştir.

Denence: Metafor, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde akademik başarı düzeyi bakımından etkilidir.

I., II., III. ve IV. bölümdeki bulgular bu denenceye göre elde edilmiş ve yorumlanmıştır.

I. ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ BAKIMINDAN ÖNTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Öntest puanlarına uygulanan t testi sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 32,21 standart sapması 25,90 iken; kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 32,42 standart sapması 24,07'dir (Tablo 11). Uygulamaya başlamadan önce öğrenci seviyelerinin birbirine yakın olması amaçlanarak uygulanan öntest sonuçları her iki gruptaki öğrencilerin ortalamalarının birbirine yakın olduğunu göstermiştir. Hesaplanan p değerine göre, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$).

Tablo 11. Öğrencilerin akademik başarı düzeyi bakımından öntest sonuçlarının karşılaştırılması

GROUP	N	Ortalama	SS	P
Deney G	19	32,21	25,90	0,979
Kontrol G	19	32,42	24,07	

II. DENEY VE KONTROL GRUBUNUN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYİ BAKIMINDAN SONTTEST SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla uygulanan sontest sonucu, deney grubunun ortalaması 69,47 standart sapması 18,77'dir. Kontrol grubunun ise ortalaması 55,78 standart sapması 22,25 olarak hesaplanmıştır (Tablo 12). Bu sonuçlara göre, akademik başarı düzeyi bakımından gruplar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p < 0,05$). Bulunan ortalamaya göre bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre yabancı dil dersinde metafor tekniği uygulanan deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden akademik başarı düzeyi bakımından daha başarılıdır.

Birbirleri arasında benzerlik ilişkisi kurulan nesnelere zihinde daha güçlü canlanır, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırır (Egan, ty: 5). Metafor tekniğini uygulayan öğrencilerin düşünme becerilerinin arttığı, daha hızlı ve kalıcı öğrendiği yapılan diğer araştırmacılar tarafından da gözlenmiştir (<http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>).

Bellek ile ilgili yapılan araştırmalar somut olay ve nesnelere benzeştirilen kelimelerin daha kolay hatırlandığını göstermiştir (Kauchak ve Eggen, 1989: 240). Yeni kelimeler öğrenilmek istendiğinde bu kelimeler zihinde imgesel olarak canlandırılabilir ve bu resimler hatırlama sürecinde hatırlamaya yardımcı olur. Hatırlama durumlarında, hayal gücünün diğer yöntemleri de etkili olarak kullanılır (Kauchak ve Eggen, 1989: 240). Örneğin, öğrenci "pillow" yastık kelimesini öğrenirken, öğrenciler bir tabak pilavı yastığın üzerinde hayal ederek pilav kelimesinin "pillow" kelimesini anımsatmasını sağlayabilir.

Tablo 12. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyi bakımından sontest sonuçlarının karşılaştırılması

GROUP	N	Ortalama	SS	P
Deney G	19	69,47	18,77	0,048
Kontrol G	19	55,78	22,25	

III. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN GÖZLEM SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından, öğrencinin İngilizce öğrenimi tutumunun ve İngilizce öğrenirken uyguladığı yöntemin belirlenmesini amaçlayan gözlem sonuçlarına göre; deney grubunun ortalaması 95,18 standart sapması 2,73'dür. Kontrol grubunun ise ortalaması 82,13 standart sapması 7,79 olarak bulunmuştur (Tablo 13).

Bu sonuçlara; öğrencilerin aileleri, sınıf veya İngilizce öğretmenleri ve uygulama yapan öğretmen tarafından doldurulan gözlem formlarının ortalamalarının istatistiksel analizi ile ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce öğrenimine karşı olan tutum ve uyguladıkları yöntem bakımından gruplar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p < 0,05$).

Bulunan ortalamaya göre bu farkın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre yabancı dil dersinde metafor tekniği uygulanan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre yabancı dil öğrenirken daha istekli oldukları ve öğrendikleri yeni İngilizce kelimeleri görsel işitsel (resim, karikatür, farklı renkler, ritim) hatırlatıcılarla daha uzun süre hafızalarında tuttukları gözlenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme karakterlerine uygun program ve modellerin araştırılması amacıyla yapılan çalışmalar, bu öğrencilerin özel programlara katılımının, katılan her çocuğun eğitimsel ve profesyonel başarısını arttırdığını göstermiştir (George, 1993: 423).

Tablo 13. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin gözlem sonuçlarının karşılaştırılması

GROUP	N	Ortalama	SS	P
Deney G	19	95,18	2,73	0,0005
Kontrol G	19	82,13	7,79	

IV. DENEY VE KONTROL GRUBU ÖĞRENCİLERİNİN RUBRİK SONUÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Uygulama sırasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin etkinliklerdeki performansını tespit etmek amacıyla uygulayıcı tarafından her etkinlik sonrasında doldurulan rubrik öğrenci performansı değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlarına göre; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 84,73 standart sapması 8,57'dir. Kontrol grubunu öğrencilerinin ise ortalaması 67,36 standart sapması 8,55 olarak bulunmuştur (Tablo 14). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin İngilizce dersindeki uygulamalarda gösterdikleri performansın, gruplar arasındaki farkı 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Elde edilen bu ortalamaya göre farkın metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu lehine olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre; yabancı dil (İngilizce) dersinde metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre yabancı dil öğrenirken İngilizce cümle kurma, yeni kelime öğrenirken çağrışımcılar kullanma, bilmediği kelimeyi ipuçlarını kullanarak tahmin etme ve öğrenirken metaforlar oluşturma gibi alanlarda daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Bazı öğrenciler tarafından metaforik kavramların ve imgelerin oluşturulması sorun olabilir. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin metaforlar oluşturma, kelime ile bazı imge ve olayları ilişkilendirmesi, hayal gücünü harekete geçirmesi için öğrencilere örnekler vermelidir. Metaforik farkındalık artırılarak, öğretmenler, öğrencilere kelimeleri daha iyi öğrenmeleri ve hatırlamaları için yardımcı olabilirler (Littlemore, 2002: 41).

Tablo 14. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin rubrik sonuçlarının karşılaştırılması

GROUP	N	Ortalama	SS	P
Deney G	19	84,73	8,57	0,0003
Kontrol G	19	67,36	8,55	

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan genel sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

I. SONUÇLAR

Üstün ve özel yetenekli öğrencilere İngilizce öğretiminde metafor tekniği uygulamasının etkililiğini analiz amacı ile yapılan bu çalışmada öğrencilere 6 haftalık İngilizce kelime çalışması programı uygulanmıştır. Bilim Sanat Merkezi'nde yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak öntest, sontest, İngilizce Dersi Etkinlik Gözlem Formu ve İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler üzerinde istatistiksel çözümleme yapılmış ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Uygulama sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest, gözlem ve rubrik sonuçlarının ortalamasına göre; deney grubu ortalaması 83,05 standart sapması 8,76'dir. Kontrol grubunun ise ortalaması 68,98 standart sapması 11,55 olarak bulunmuştur (Tablo 15). Bu sonuçlara göre, akademik başarı düzeyi bakımından gruplar arasındaki fark 0,05 düzeyinde anlamlıdır ($p < 0,05$). Ortalamaya göre bu farkın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre yabancı dil dersinde metafor tekniği uygulanan deney grubu öğrencileri, geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden akademik başarı düzeyi bakımından daha başarılıdır.

Bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir (Demirel, 1993: 42). Öğrenilecek kelime veya konu ile ilişkilendirilebilecek imgeler öğrenmede kolaylık sağlar. Bilişsel öğrenme ile ve içeriksel ipuçlarıyla desteklenen imgeler kullanılarak

öğrencilerin bu ifadeleri hatırlamaları sağlanabilir. Daha önemlisi, bu tür etkinlikler öğrencilerin gelecekte yeni kelimeler öğrenmek için faydalı yöntemleri belirlemelerine yardımcı olur (Littlemore, 2004c: 40).

Tablo 15. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalamalarının karşılaştırılması

GROUP	N	Ortalama	SS	P
Deney G	19	83,05	8,76	0,0002
Kontrol G	19	68,98	11,55	

Öğretim süresince ve öğretim sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen karma iletişimlerde öğrenciler, metafor tekniğinden memnun kaldıklarını ve metafor tekniğinin takip ettikleri diğer öğretim tekniklerinden daha çok ilgilerini çektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve bulguların analizleri doğrultusunda elde edilen diğer sonuçlar şöyledir:

Metafor tekniğinin geleneksel öğretim metoduna göre İngilizce dersi kelime öğretiminde daha etkili olduğu görülmüştür.

Metafor tekniği, geleneksel eğitim tekniklerinden daha başarılıdır. Öğrencinin, gerekli olan yerlerde imgelerin kullanımı desteği ile ve metaforik yorumlama yöntemi ile bilmediği kelimelerin anlamını belirlemede yeterli güven geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Littlemore, 2002: 53).

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde; deney grubundaki öğrencilerin çalışmalara daha istekli katıldıkları, metaforik öğrenme tekniklerini oldukça çekici buldukları, etkinlikleri çoğunlukla kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha çabuk ve istekli tamamladıkları gözlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları Stützle ve Sajaniemi (2005) tarafından yapılan araştırma ile paralellik göstermiştir. İngilizce dersinde yeni kelimeler öğrenirken öğrencilerin oluşturdukları metaforları resimlemelerinin kalıcılık sağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı görülmüştür. Öğrencilerin %70' inin oluşturduğu metaforları resmetmeyi tercih ettiği gözlenmiştir. Görsel Metaforları Değerlendirme Uygulaması sonuçları tüm

görsel metaforların öğretimi ve kişisel metaforların daha iyi detaylanması için fikirlerin tanımlanmasını kolaylaştırdığını göstermiştir (Stützle ve Sajaniemi, 2005: 98).

Bunun yanı sıra metafor tekniğinin; öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı, dersleri daha akıcı ve eğlenceli hale getirdiği ve daha fazla derse katılımı sağladığı metafor tekniğini uygulayan diğer öğretmenler tarafından gözlenmiştir (<http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>).

Metafor tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kelimeyi zihinlerinde daha kolay canlandırdığı ve kelimelerin telaffuzlarını daha çabuk öğrendikleri gözlenmiştir. Geleneksel öğretim metodunun uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin ise daha çok kelimeleri tekrar tekrar okuyarak ezberledikleri ve kelimelerin nasıl telaffuz edileceği konusunda daha fazla problem yaşadıkları gözlenmiştir. Metafor tekniği ile öğrenen öğrenciler, öğrenme sırasında kelimenin telaffuzunu da kullanarak metafor oluşturdukları için telaffuz konusunda daha az problem yaşamışlardır. Örneğin *tie /tay/:kravat* kelimesini tayın boynunda bağlı bir kravat olarak hayal eden öğrenci hem kelimeyi hem de kelimenin doğru telaffuzunu öğrenmiştir.

Üstün yetenekli öğrencilere az zamanda çok verim sağlayacak öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin daha çabuk öğrenmelerine neden olduğu, öğretilenleri normallere oranla daha uzun zaman belleklerinde korudukları ve öğrendiklerini diğer durumlara daha kolay aktarabildiklerini yapılan araştırmalar ortaya koymuştur (Davaslıgil, 2004a: 235).

Yabancı dilde kelime öğretiminde metaforlar geliştirirken zihinsel, görsel ve işitsel birçok faktörün öğrenmeye etki ettiği bilinmektedir. Resim alanında yeteneği olan öğrencilerin görsel metaforları, müzik alanında yeteneği olan öğrencilerin ise müziksel ritmik, zihinsel alanda özel yetenekleri olan öğrencilerin de bilinmeyenle bilinenle ilişkilendirerek ve çağrışım yöntemlerini kullanarak metaforlar geliştirdikleri gözlenmiştir.

Uygulayıcının İngilizce Dersi Performans Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla yaptığı gözlemlere göre öğrencilerin öğrendiği kelimeleri resim, şekil ve semboller kullanarak görselleştirdiği ve metaforlarla bu kelimeyi daha kolay hatırladığı tespit edilmiştir. Örneğin, öğrencinin *seal /si:l/ :fok* kelimesini fokun tahtayı kuyruğu ile sildiğini hayal ettiğinde veya resmettiğinde kelimeyi daha kolay hatırladığı görülmüştür.

Pain /peyn/ : acı kelimesini, acımış peynir yediğinde ağzında çok kötü acı bir tadın kaldığını hayal eden öğrenci bu kelimeyi gerektiğinde acı peynir metaforu ile hemen hatırlayabilmiştir.

Kullanılan tüm bu görsel faaliyetler beynin farklı merkezlerini uyarak her iki lobu da öğrenme faaliyetinin içine sokar ve öğrenmeyi, hatırlamayı kolaylaştırır (Duyar, 2001: 95).

Üstün yetenekli çocuklar normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyarlar (Çepni vd., 2002: 1). Bu nedenle ömür boyu yapacakları tüm eğitim çalışmalarında ihtiyaç duyacakları yabancı dilin tek düze geleneksel öğretim metotlarından farklı, özel yeteneklerini ve yaratıcılıklarını kullanabilecekleri bir metotla öğrenmeleri üstün yetenekli öğrenciler için son derece önemlidir.

İnsanlar arasında görsel çağrışım kurabilme yeteneği açısından bireysel farklılıklar vardır (Er, 1996: 3). Uygulama sırasında bazı öğrencilerin metafor oluşturmada, hayali olayları kurgulamada zorluk çektiği görülmüştür.

Öğrenciler için yeni bir teknik olması ve hikaye oluşturma, resmetme gibi etkinliklerin zaman alması nedeni ile uygulamaya normal etkinlik saatinden daha fazla zaman ayırmak gerekmiştir. Görsel imgeler oluşturma, bir kelimeyle temsil edilen bir nesnenin imgelenmesi, kelimenin kendisini düşünmekten daha uzun zaman alır (Er, 1996: 3).

Metafor oluştururken öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının, yaşlarının ve bireysel farklılıklarının göz önüne alınması gerekmektedir. Aksi halde tekniği anlama ve uygun metaforlar oluşturma konusunda problemler meydana gelebilir.

II. ÖNERİLER

Bilim Sanat Merkezleri'nde yapılan yabancı dil etkinliklerinde üstün ve özel yetenekli öğrencilerin öğrenme performansını artırmak için bu çalışmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler geliştirilmiştir:

Türkiye'nin geleceği olacak olan üstün ve özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler gözden geçirilmeli ve bu öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilecekleri metotlara ağırlık verilebilir.

Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin öğrenme materyalleri farklı öğrenme stillerine yer vermelidir (Littlemore, 2004c: 38). Yabancı dil öğretmenleri için bu yöntem (metafor) yabancı dil öğretimi ve öğreniminin geleneksel engellerini aşmak için faydalı olabilir ve farklı kültürlerden İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere İngilizce dil bilgilerinin daha etkili ve daha yaratıcı sunumuna olanak sağlar (Ponterotto, 1994: 7).

Metafor tekniği ezber yapmayı veya hafızada tutmayı gerektiren tüm derslerde yardımcı teknik olarak ve özellikle öğrencilerin dikkatini çekmek amacıyla kullanılabilir.

Metaforlar yeni bilginin kodlanması ve iletilmesi için kavramsal bir araç olması ve öğretmene, öğrenciden kurmasını istediği bağlantıları tam olarak kurmasına yardım etmesinden dolayı eğitim ortamlarında metaforlardan faydalanılabilir (Oğuz, 2005: 583).

Öğretmenler, öğrencilerin anlama ve ifadeleri hatırlama yeteneğini artırmak için, metafor ile onların dikkatini kaynak alana veya alışılmamış figürel ifadelere çekebilir (Littlemore, 2002: 41).

İngilizce dersi etkinliklerinde metafor tekniğinin yararlarını fark eden öğrencilerin evdeki çalışmalarında da bu tekniği uyguladığı öğrenci velilerinden gelen dönütlerde belirtildiği görülmüştür. Bununla bağlantılı olarak öğrencilere çeşitli ortamlarda metaforları kullanma olanakları verilebilir. Bireysel ya da grup çalışmalarında sınıf içi poster, afiş gibi metaforlardan yararlanmaları sağlanabilir (Oğuz, 2005: 587).

Son yıllarda çoklu zekanın etkin bir biçimde uygulandığı derslerde metafor tekniği özellikle görsel zekası baskın olan öğrencilerin daha başarılı olmasını kolaylaştıracaktır.

Görsel metaforlar, ilişkisiz sözel materyallerin hatırlanmasında etkili olup, objelerin düzenli ve ardışık hatırlanmasına destek sağlar (O'Malley ve Chamot, 1990: 50). Bu nedenle görsel metafor kullanımına ağırlık verilebilir.

Yurtdışında yabancı dil öğretiminde kullanılan diğer metotlar incelenmeli ve uygun olan metotlar üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretiminde uygulanabilir.

Yeni eğitim yöntemlerinin denenmesi ve yaratıcılığa dönük programlar hazırlanması üstün yetenekli çocukların eğitimine katkı sağlayacaktır (Malkoç, 2004: 174).

Metaforik öğrenme teknikleri ömür boyu öğrenme ilkesi ile sadece dil öğretiminde değil, hayatın her anında öğrenmeyi kolaylaştırıcı yöntem olarak kullanılabilir.

Araştırmalar, metaforun sadece yeni kelimeler ve ifadeler oluşturmada değil, aynı zamanda düşüncenin örgütlenmesinde ve yabancı dil öğretimi gibi faydalı pratiğe dayalı uygulamalarda da anahtar hükmünde olduğunu göstermiştir (Kövecses, 2002: 203).

Gelecekte konuya ilişkin yapılacak araştırmalar için aşağıdaki öneriler fayda sağlayabilir:

- Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretimine ilişkin gelecekte yapılacak araştırmalar, farklı değişkenler dikkate alınarak yapılmalıdır. Bu çalışmada metafor tekniğinin üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretimindeki etkililiği araştırılmıştır. Yabancı dil öğretimindeki diğer yöntem ve metotların üstün ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil öğretimindeki etkililiği araştırılabilir.

- Benzer çalışmalar farklı örneklem grupları üzerinde gerçekleştirilip ve sonuçları karşılaştırılabilir.

- Yabancı dil öğretiminde metafor tekniğinin kullanımına ilişkin yapılan bu çalışma farklı dersler için de uygulanabilir.

- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle çalışmalar yapılarak, sonuçlarına göre metafor yaygınlaştırılabilir.

EK 1

İNGİLİZCE DERSİ ÖNTEST-SONTEST SORULARI

Name:

Complete the sentences with the best answer a, b or c.

1. one, two, three,..... five

- a)six b)four c)ten

2. My is Christina.

- a)age b)number c)name

3. "What is your job?"

- a)person b)teacher c)Peter

4. "How are you?"

"I'm, thank you."

- a)fine b)seventeen c)hello

5. "Where are you from?"

"I'm from" .

- a)American b)British c)Japan

6. "Is he from China?"

"Yes," .

- a)is he b)he is c)his

7. I listening to the radio.

- a)is b)are c)am

EK 1-devam

8. Monday, Tuesday,....., Thursday

- a)Sunday b)Wednesday c)Friday

9. "What's this?"

"..... a book."

- a)it b)this c)it's

10. John and Mary Married.

- a)is b)are c)have

11. You go to the to see a film.

- a)cinema b)theatre c)opera

12. "What's your name?"

"Elizabeth".

- a)his b)she c)her

13. "How much is this?"

"It's"

- a)four pounds b)four kilos c)four years

14. "How old is she?"

"..... fifteen years old?"

- a)She's b)Her c)He's

15. Please, come in and sit

- a)up b)off c)down

16. I English.

- a)am like b)like c)do like

EK 2

İNGİLİZCE DERSİ ETKİNLİK GÖZLEM FORMU

YÖNERGE: Bu gözlem formu İngilizce Dersi etkinlikleri sonrası öğrencilerin kazanımlarının tespiti için hazırlanmıştır. Görüşlerinizi her ifadenin karşısında bulunan bölümlere çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. İlginize teşekkür ederim.

GÖZLEMCİNİN ADI, SOYADI:

Sıra No:	GÖZLENEN ÖĞRENCİ KAZANIMLARI	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum
1	İhtiyaç duyduğunda seviyesine uygun olarak İngilizce'yi sözlü olarak kullanabilir.				
2	Yeni öğrendiği İngilizce kelimeyi seviyesine uygun olarak günlük hayatında kullanır.				
3	İngilizce'yi istekle öğrenir.				
4	Öğrendiği İngilizce kelimeler uzun süre aklında kalır.				
5	Karşılaştığı yeni İngilizce kelimeleri tahmin edebilir.				
6	Resimlediği yeni kelimeleri daha iyi hatırlar.				
7	Ritmik öğrendiği kelimeleri daha iyi hatırlar.				
8	Yeni kelime öğrenirken hayal gücünü kullanır.				
9	Yeni öğrendiği kelimeyi seviyesine uygun olarak cümle içinde kullanabilir.				
10	Seviyesine uygun olarak kelimenin kullanıldığı cümle anlamlıdır.				
11	Öğrendiği kelimeleri resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir.				
12	Kelimeleri görselleştirmede renkleri kullanır.				
13	Kelimeleri müzik, oyun, resim vb. çağrıştırmalar ile öğrenir.				
14	Yeni kelimeler öğrenirken ön bilgilerini kullanır.				
15	Verilen ipuçlarıyla bilmediği kelimeyi tahmin edebilir.				
16	Öğrendiği kelimeyi zihninde canlandırabilir.				
17	Yeni öğrendiği kelimeleri doğru telaffuz eder.				

EK 3
İNGİLİZCE DERSİ PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

YÖNERGE: Aşağıda verilen nitelikler yönünden öğrencinin durumunu dört kategori içinde derecelendiriniz. Davranışın gelişmişlik derecesi üstün ise (4), orta ise (3), ortanın altı ise (2), yetersiz ise (1)'i işaretleyiniz.

Öğrenci Adı:

GÖZLENEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI		DERECELER
I. İNGİLİZCE CÜMLE KURMA		
4	Cümleyi anlamlı ve İngilizce cümle dizilişine uygun biçimde yeni öğrendiği kelimelerle oluşturur.	
3	Cümleyi anlamlı ve İngilizce cümle dizilişine uygun oluşturur, fakat yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaz.	
2	Yeni öğrendiği kelimeler cümle içinde anlamlı değildir, fakat cümle dizilişi doğrudur.	
1	Cümle anlam ve diziliş bakımından doğru değildir.	
TOPLAM		
II. KELİME ÖĞRENME		
4	Öğrendiği kelimeleri resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir ve bu metaforlarla hatırlar.	
3	Öğrendiği kelimeleri resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirir fakat bu metaforları kullanmaz.	
2	Öğrendiği kelimeleri resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirmez, ezberler.	
1	Öğrendiği kelimeleri hatırlamaz.	
TOPLAM		

EK 3-devam

III. ÖĞRENİRKEN ÇAĞRIŞTIRICILARI KULLANMASI		
4	Kelimeleri müzik, oyun, resim vb. görsel ve işitsel çağrışımcılar kullanarak öğrenir.	
3	Kelimeleri sadece görsel çağrışımcılar kullanarak öğrenir.	
2	Kelimeleri sınırlı işitsel çağrışımcılar kullanarak öğrenir.	
1	Kelimeleri öğrenirken çağrışımcılar kullanmaz.	
TOPLAM		
IV. BİLMEDİĞİ KELİMELERİ TAHMİN ETMESİ		
4	Yeni kelimeler öğrenirken ön bilgilerini kullanır ve verilen ipuçlarıyla bilmediği kelimeyi tahmin eder.	
3	Yeni kelimeler öğrenirken verilen ipuçlarıyla bilmediği kelimeyi tahmin eder, fakat ön bilgilerini kullanmaz.	
2	Yeni kelimeler öğrenirken verilen ipuçlarına dikkat etmez.	
1	Yeni kelimeler öğrenmek için tahminde bulunmaz.	
TOPLAM		
V. ÖĞRENİRKEN METAFORLAR OLUŞTURMASI		
4	Yeni kelimeler öğrenirken hayal gücünü kullanır ve görsel, işitsel metaforlar oluşturur.	
3	Yeni kelimeler öğrenirken sadece görsel, işitsel metaforlar oluşturur.	
2	Yeni kelimeler öğrenirken hayal gücünü kullanır fakat metaforlar oluşturmaz.	
1	Yeni kelimeler öğrenirken metaforlar kullanmaz.	
TOPLAM		
GENEL TOPLAM		

EK 4

METAFORİK ÖĞRENME KARTLARI

Görsel hafıza gücünün üstünlüğünü avantaj olarak kullanmak için öğrenme sırasında görsel hafızayı etkileyecek unsurlara daha fazla yer vermekte fayda vardır. İşte bu nedenden dolayı öğrenilen bilgilerin resimlenmesi, grafiklerin çizilmesi, olayların karikatürize edilmesi, renklerin kullanılması, önemli hususların fosforlu kalemlerle işaretlenmesi hafızada kalma yüzdelerini artıran faktörlerdir. (Duyar, 2001: 29).

Yabancı dil kitaplarındaki resimlerin temel işlevi yabancı dildeki mesajın algılanmasını kolaylaştırmaktır. Bu resimler yabancı olduğumuz kelimeleri bize anlatan görsel tasarımlardır. Dilsel göstergelerle, görsel göstergeler arasındaki bu olumlu etkileşim anlamsız olan kelimeleri anlamlı hale getirir. Bu resimler anlam aktarıcı, açıklayıcı yorumlayıcı gibi işlevlere sahiptir (Tarcan, 2004: 65).

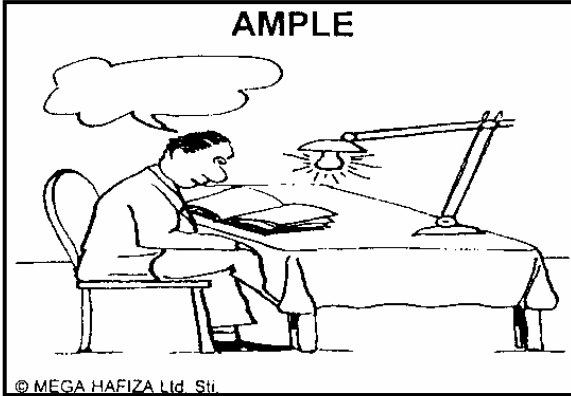
Kelimelerin hatırlanabilmesi bize anlam ifade etmeleriyle orantılıdır. Bir kelimenin anlam kazanabilmesi için hafızamızda öğrendiğimiz şeyleri çağrıştırması veya ilişki kurmamızı sağlaması gerekir. Yabancı kelime öğrenilmesinde en kritik olan faktör budur. Bir bilginin hatırlanabilmesi için mutlaka hafızada iyi bir etki yapması ve hafızada daha önce öğrenilmiş olan bilgilerle ilişki kurulması şarttır (Duyar, 2001: 34).

Metafor bize ilişkiyi bağlama konusunda yardımcı olur. Bilgiler, ezbere dayalı metotlarla öğrenilirse, bu bilgiler kalıcı hafızaya aktarılamadığı için kısa bir süre sonra hafızadan silindiği kanıtlanmıştır (<http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>).

Metafor Tekniğinin İlkeleri

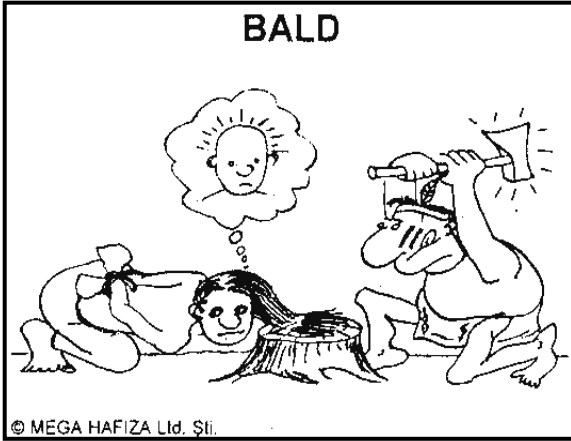
Metafor tekniğinin temel ilkeleri hayal gücü ve çağrışımdır. Öğrenilmek istenilen bilgiler çeşitli çağrışımsal bağlantılarla görsel ve işitsel olarak bir tablo olarak düşünülp hafızaya kaydedilmelidir. Bu tablo ne kadar büyük, parlak, abartılı, saçma, renkli, ritmik, hareketli ve komik ise hafızada o kadar kalıcı olur. Nasıl ki hayattaki ilginç, mutlu, olağanüstü olayları kolaylıkla hatırlanıyorsa, öğrenmek istenilen bilgiler beyne komik ve ilginç görüntüler halinde sunulursa beyin bu bilgileri kolaylıkla kaydedecektir (<http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>).

EK 4-devam



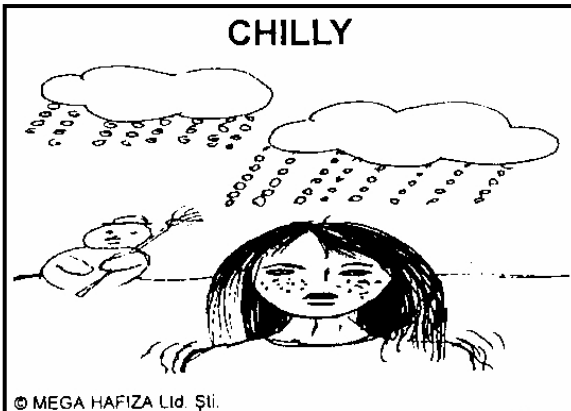
Masasında ders çalışan öğrencinin AMPULun (ample) bol ışığından rahatsız olduğunu düşünün. AMPUL, size “ample”ın anlamının BOL olduğunu hatırlatacaktır.

ample /em'pıl /:(adj.) bol, kafi



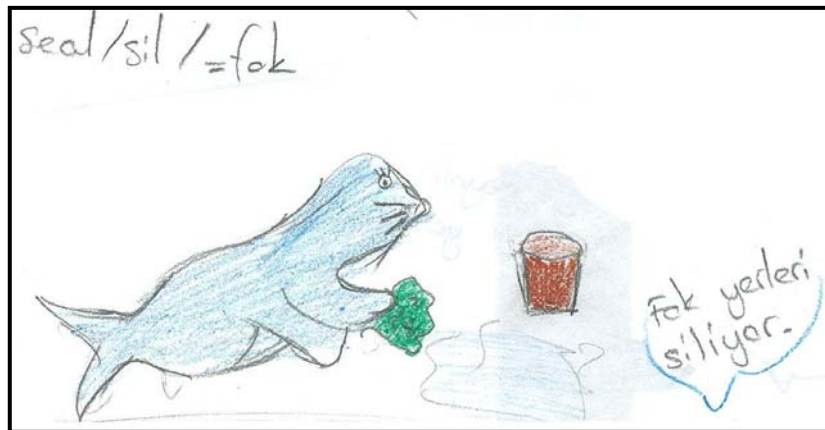
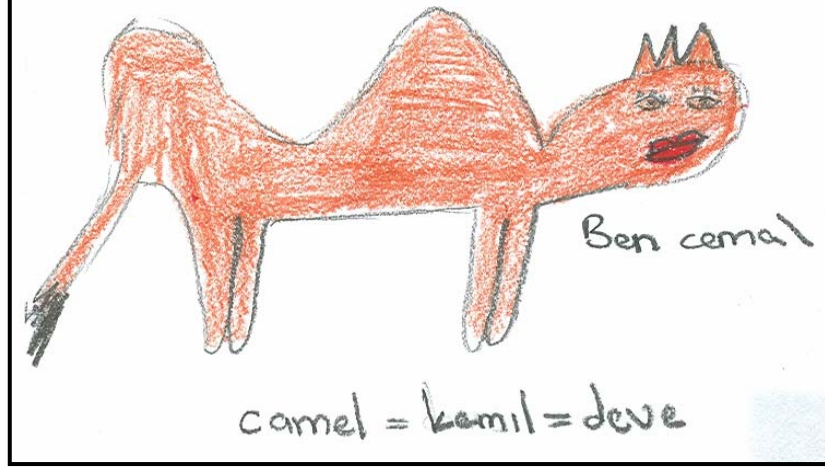
Esir adamın saçlarını Kızılderililerin BALTa (bald) ile kesip kafa derisini yüzmeye başladıklarını ve adamın bu sıradaki tek endişesinin KEL kalmak olduğunu düşünün. BALTa size “bald”ın KEL anlamına geldiğini hatırlatacaktır.

bald /bôld/ : (adj.) saçı dökülmüş, kel

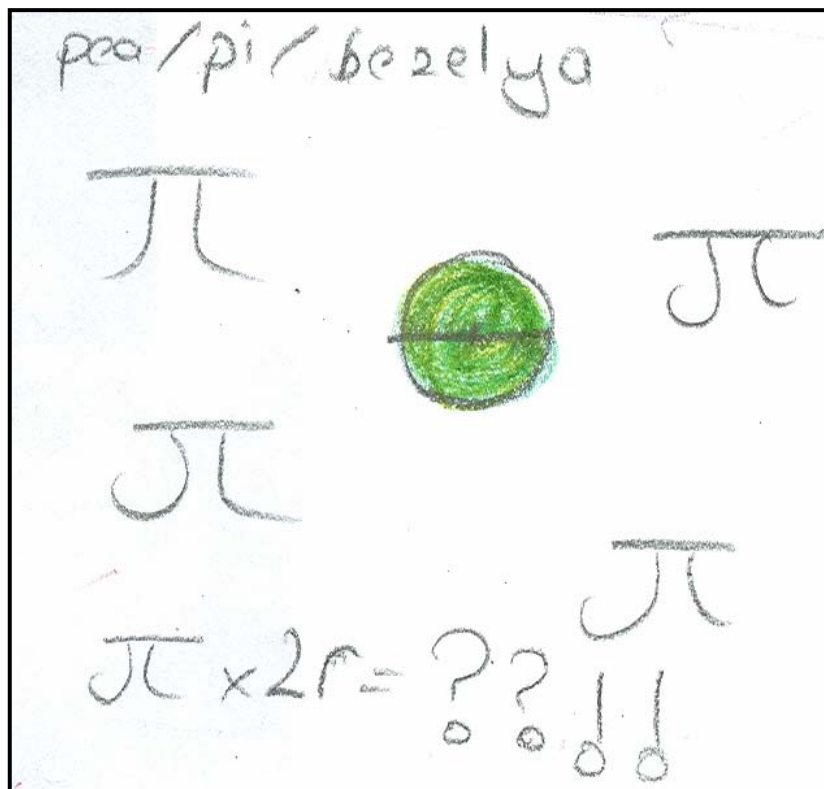
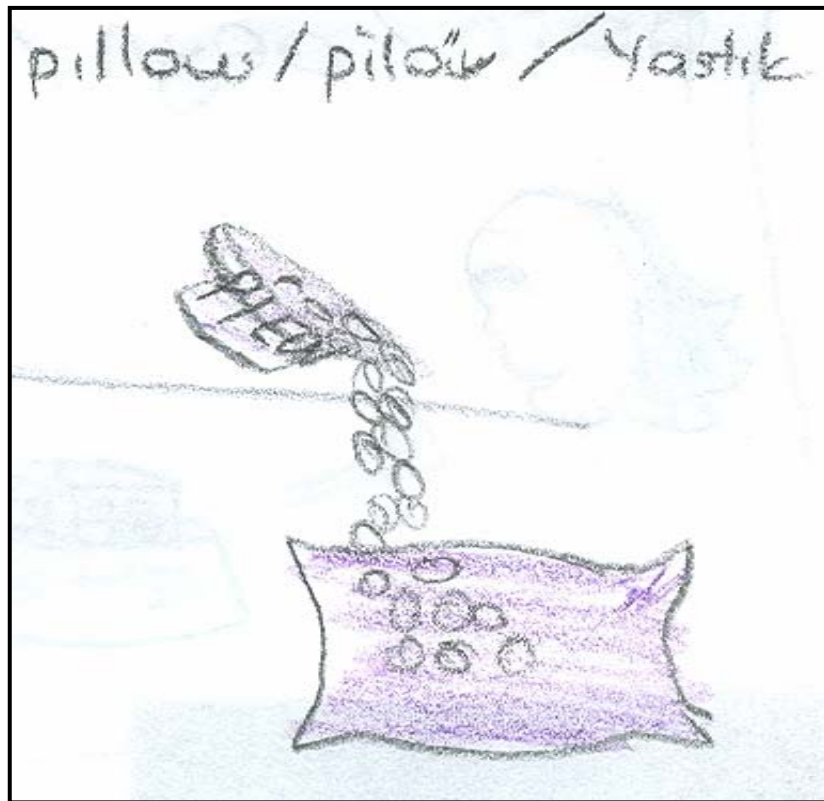


Resimde görülen ÇİLLİ (chilly) kızın çillerinin SERİN ve SOĞUK havada daha da belirgin olarak ortaya çıktığı düşünülebilir. **chilly** /çil'i/:(adj.) serin; soğuk

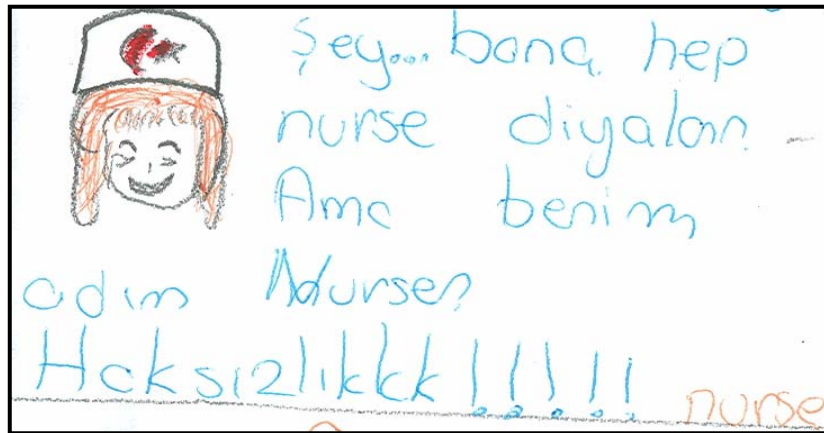
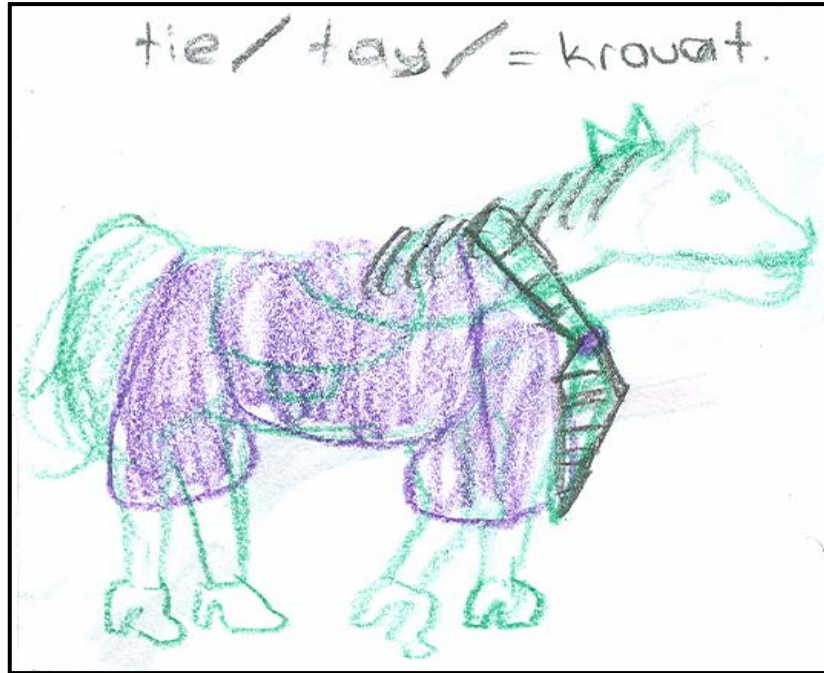
Ek 5
 ÖĞRENCİLERİN YABANCI DİL KELİME ÖĞRENİMİNDE
 OLUŞTURDUĞU METAFORLAR



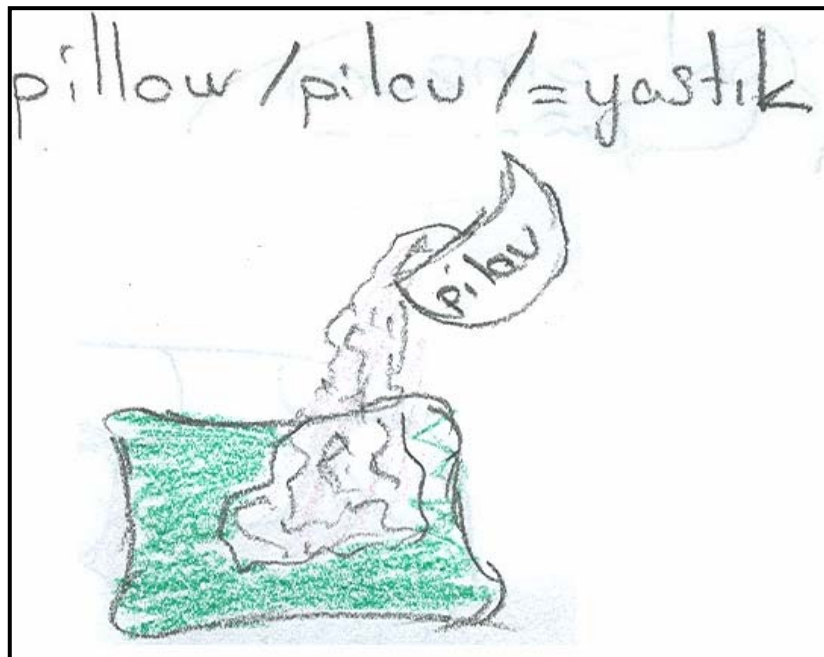
Ek5-devam



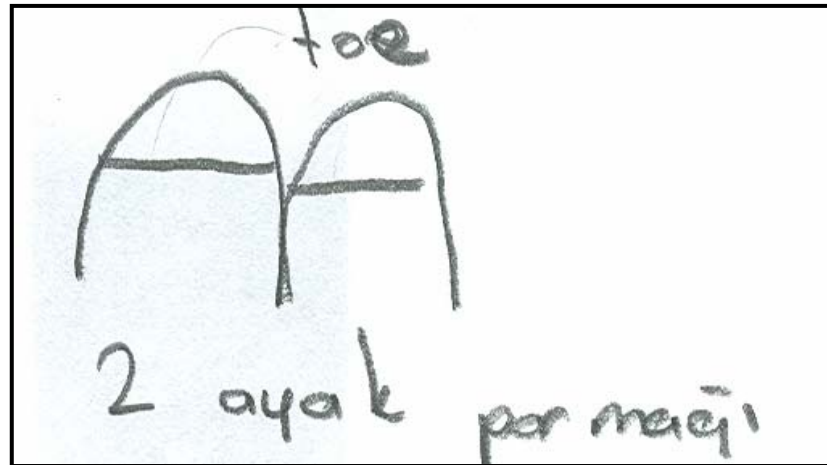
Ek5-devam



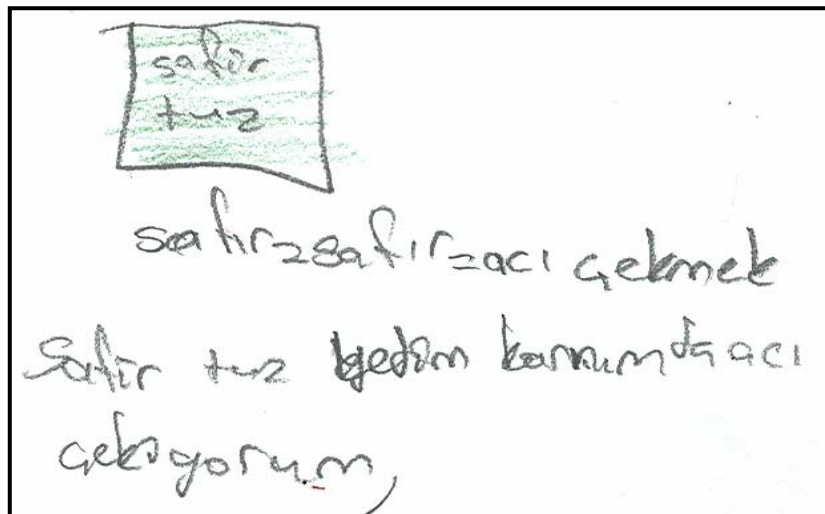
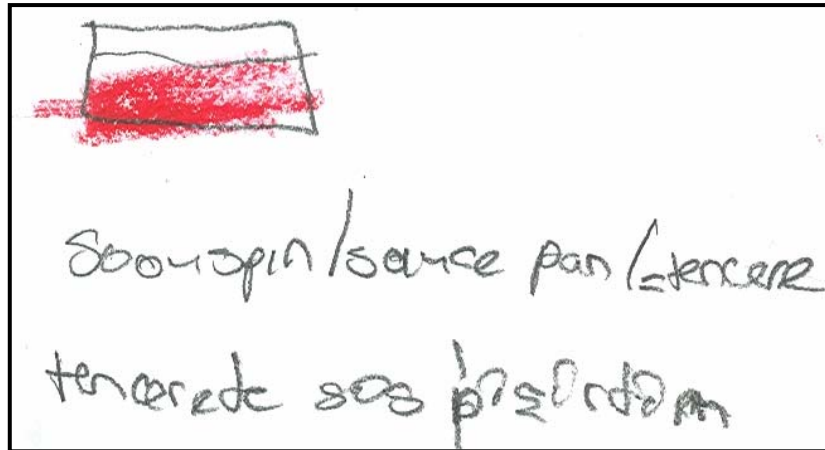
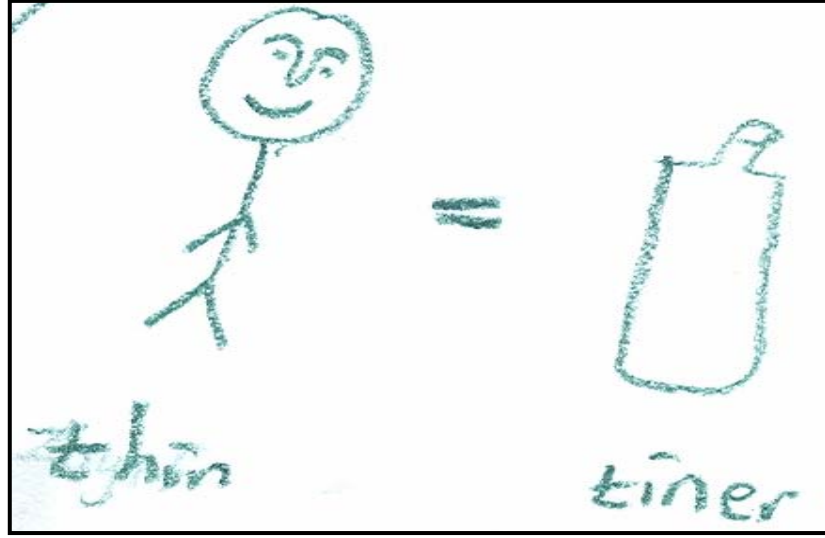
Ek5-devam



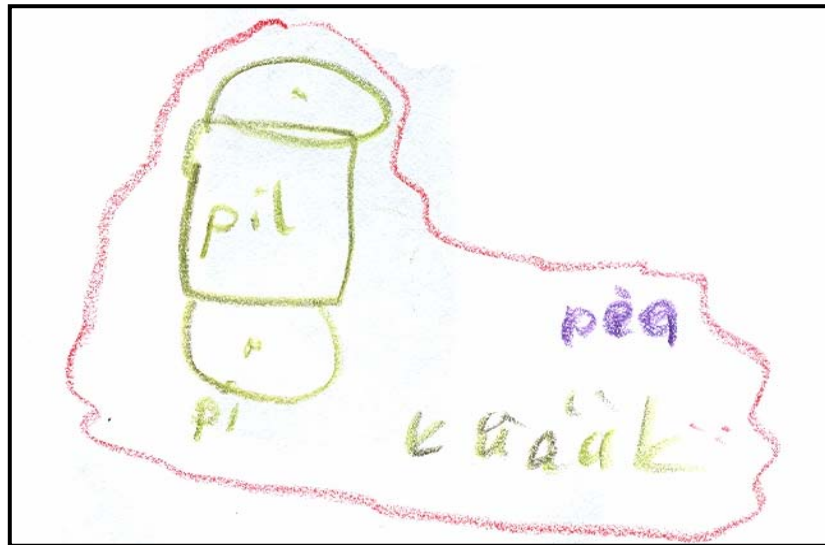
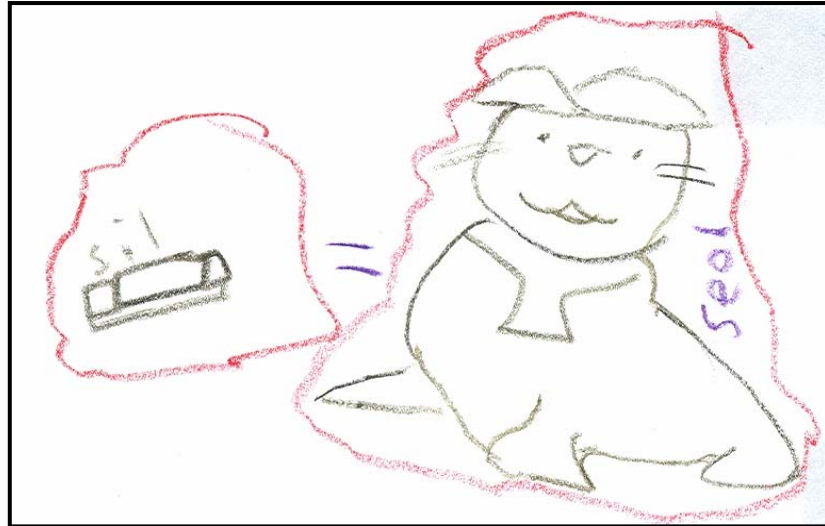
Ek 5-devam



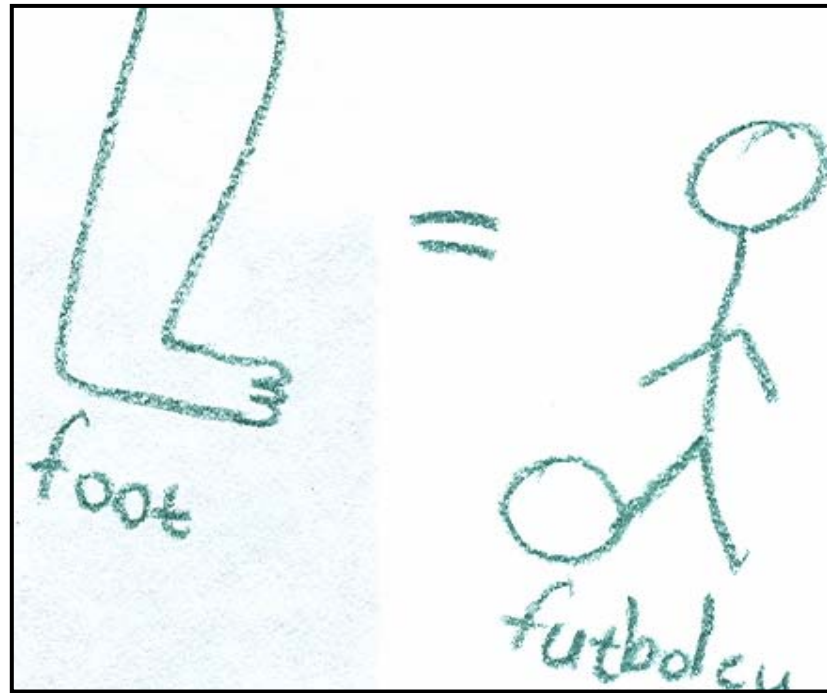
Ek 5-devam



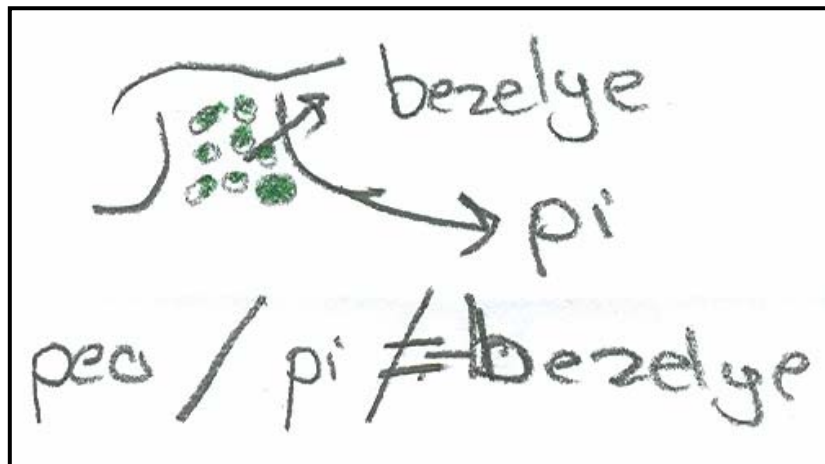
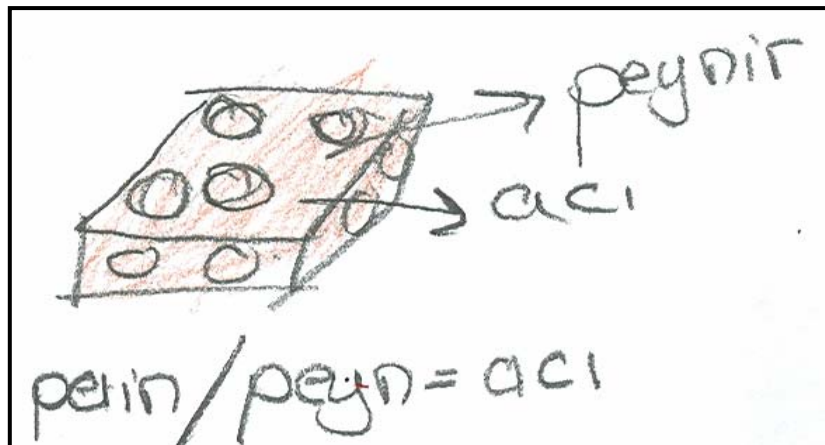
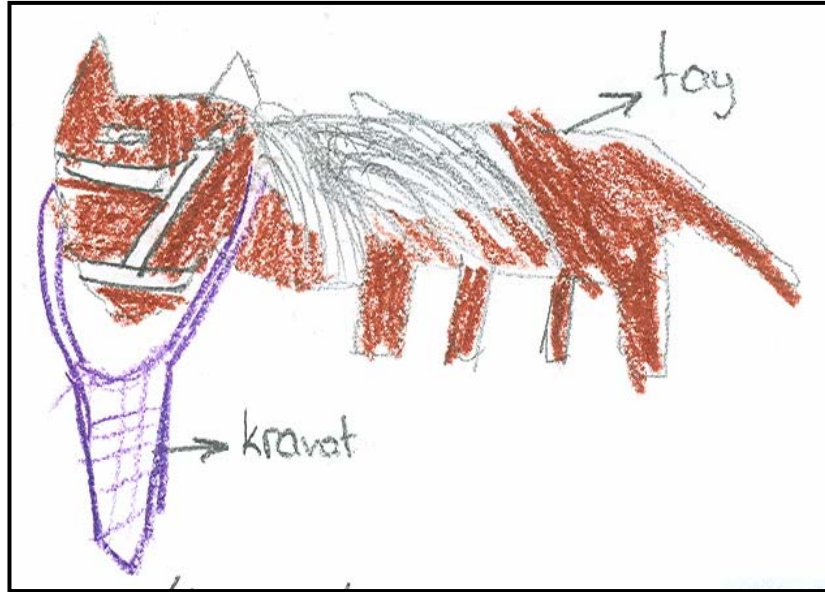
Ek 5-devam




Ek 5-devam



Ek 5-devam



Ek 5-devam

shell / zel / = kabuk


deep / dıf / = derin
 havuz o kadar derin ki
 dibini görünmüyor

sol dan gelen askerler
 gir gir gidiyor
 sol gir

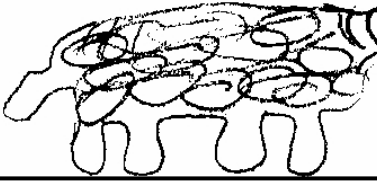
silver / silvr = gümüş
 Defterindeki gümüş yazı
 sını siliverdi

Beak / biik = Gaga
 Gagasından biike
 benzer sesler
 çıkıyor.

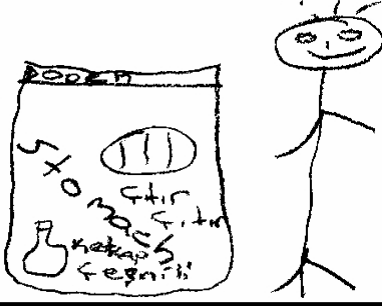
Ek 5-devam

Rice/Roys/Raine
Raplara pürine dilbâri


Bu kuzum
kafası labna
gibi falışır




Bu stomiç
karnima
girmeli.



Wing, Wing
uamaktan
kand larım
ağrdı



zilin bel i aek ince
bell/bel/teil



KAYNAKÇA

- Aitchison, J. 1994, Words in the Mind an Introduction to the Mental Lexicon, Blackwell Publishers, Oxford.
- Akarsu, F., 2004, Üstün Yetenekliler, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, Ed.: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 127-154
- Akarsu, F. Toğros, A. Yakmacı Güzel B. Şirin, M.R. 2004, Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar Politika Önerileri Ön Raporu, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Akkanat, H., 2004, Üstün veya Özel Yetenekliler, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, Ed.: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 169-193.
- Arıcı, N., Yekta, M., 2005, “Mesleki ve Teknik Eğitimde Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi”, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, s.144-153.
- Arlı, M. ve Nazik, H., 2001, Bilimsel Araştırmaya Giriş, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Ataman, A., 1996, Üstün Zekalı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar, Eğitimimize Bakışlar, Ed.: İ. Fındıkçı, Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 17-30.
- Bailey, K., 1987, Methods of Social Research, The Free Press, New York.
- Balcı, A., 2001, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Borg, W. ve Gall M. D., 1989, Educational Research an Introduction, Longman, London.

Büyüköztürk, Ş., 2004, Veri Analizi El Kitabı, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Cates, W.M., 1994, Designing Hypermedia is Hell: Metaphor's Role in Instructional Design, Proceedings of selected research and development presentations at the 1994 national convention of the Association for Educational Communications and Technology, ERIC: ED373706.

Cohen, L. M., Ambrose, D. C., 1993, Theories and Practices for Differentiated Education for the Gifted and Talented, Ed.: K. A. Heller, Pergamon Press Ltd., Great Britain, s. 339-363.

Culatta, R. A., Tompkins J. R. 1999, Fundamentals of Special Education What Every Teacher Needs to Know, Prentice Hall Inc., USA.

Çağlar, D., 2004, Üstün Zekalı Çocukların Özellikleri, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, Ed.: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 111-125.

Çakın, N., 2005, Bilim ve Sanat Merkezine Zihinsel Alandan Devam Eden Öğrencilerin Akranlarıyla Okul Başarıları Açısından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, (yayınlanmamış).

Çelikten, M., 2005, Eğitim Sisteminde Kullanılan Kültür ve Öğretmen Metaforları, Ed.: H. Kıran, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, s. 228-233

Çepni, S., Gökdere, M., Küçük, M., 2002, "Zihinsel Alanda Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Purdue Modeline Dayalı Fen Alanında Örnek Etkinlik Geliştirme", 1-5
www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t68d, (12.10.2006).

- Dağlıoğlu, H. E., 2004, Okul Öncesi Çağındaki Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimleri, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Ed.: A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 75-84.
- Davashlıgil, Ü., 2004a, Üstün Zekalı Çocukların Eğitimi, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, Ed.: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 233-241.
- _____, 2004b, Türkiye’de Üstün Yetenekli Çocuk Eğitiminin Dünü Bugünü Geleceği, Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A.E., Kongre Tutanağı ve Kararlar Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 98.
- De Guerrero, Maria C. M., Villamil, Olga S., 2001, Metaphor Analysis in Second Language Instruction: A Sociocultural Perspective, Educational Resource Information Center, ERIC: EJ609845.
- Demircan, Ö. 2002, Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, Der Yayınları, İstanbul.
- Demirel, Ö. 1993, Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Usem Yayınları, Ankara.
- Doğan, G., 1985, Affective Filter and Foreign Language Learning: A Case Study, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, (yayınlanmamış).
- Dönmez,N., 2004, Bilim Sanat Merkezleri’nin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler, Kulaksızoğlu vd., Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 71-72.
- Duyar, M.S. 2001, Accelerated Word Memory Power, Mega Hafıza Eğitim Hizmetleri Limited Şirketi, Ankara.
- Egan, K., (?) Some Thoughts about Metaphor and Education, Imaginative Education Research Group IERG, 1–8,

<http://ierg.net/assets/documents/seminars/Metaphor%20Thoughts%201.PDF> ,
(10.12.2006).

Ehly, S.W., Conoley, J.C., Rosenthal, D. 1985, Working with Parents of Exceptional Children, Mosby College Publishing, Toronto Santa Clara.

Enç, M., Çağla, D., Özsoy, Y. 1981, Özel Eğitime Giriş, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.

_____, 2004, Özel Eğitimin Tarihiçesi, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, Ed.: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 15-35.

Er, N. 1996, "Belleğimizi Geliştirmek mümkün mü?" Türk Psikoloji Bülteni, 2(5), 100–108, <http://www.psikolog.org.tr/articles>, (10.12.2006).

Ersoy, Ö., Avcı, N., 2004, Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekliler, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, Ed.: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 195-210.

Ertan, İ., 2004, Relations between Personality, Language Learning and Teaching, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, (yayınlanmamış).

Finegan-Stoll, C., Using Metaphors in Education, (2004), Using Metaphors in the Classroom. Association for Supervision and Curriculum Development: Early Childhood Education Network., Dayton.

www.ed.wright.edu/~cfinegan/meta.htm+%22Using+Metaphors+in+Education%22&hl=tr&ct=clnk&cd=1&gl=tr, (11.10.2006).

George, D. R., 1993, Instructional Strategies and Models for Gifted Education, Ed.: K. A. Heller, Pergamon Press Ltd., Great Britain, s. 411-425.

Goatly, A. 1997, The Language of Metaphors, Routledge, Great Britain.

Henson, K. T. 1988, *Methods and Strategies for Teaching in Secondary and Middle Schools*, Longman, London.

Henze, R. C., 2005, "Metaphors of Diversity, Intergroup Relations, and Equity in the Discourse of Educational Leaders", *Journal of Language, Identity and Education*, 4 (4), s. 243-267.

Heward, W.L., Orlansky, M. D. 1980, *Exceptional Children*, Merrill Publishing Company, USA.

Howley, A., Howley, C. B., Pendarvis E. D. 1986, *Teaching Gifted Children*, Little Brown & Company Ltd., Canada.

Hökelekli, H., Gündüz, T., 2004, *Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi*, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, Ed.: A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 131-144.

Işık-Ercan Z. Z., 2004, *Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi İçin Temel Prensipler ve Kullanılan Teknikler*, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, Ed.: A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s.145-159.

Joyce, B., Weil, M. 1972, *Models of Teaching*, Allyn and Bacon Publishing, USA.

Karasar, 2004, *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kauchak, D. P., Eggen, P. D. 1989, *Learning and Teaching*, Allyn and Bacon Publishing, Boston.

Kerem, E. A., Kınık, E., 2004, *Erken Çocukluk Eğitiminde Üstün Yetenekli Çocuklara "Kimlikli Bebekler" Çalışmasıyla Farklı Bir Bakış: Bir Uygulama Örneği* "Deha

Bebek”, Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Ed.: A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 161-168.

Kevin, R., Cooper, J.M. 1988, Those Who Can Teach, Mifflin Company, Houghton.

Kirk, S. A., Gallogher, J. J. 1989, Educating Exceptional Children, Houghton Mifflin Company, USA.

Koohang, A., Harman, K., 2005, “Open Source: A Metaphor for E-Learning”, Informing Science Journal, Volume 8, 75-86,
<http://inform.nu/Articles/Vol8/v8p075-086Kooh.pdf>, (13.06.2006).

Kövecses, Z. 2002, Metaphor A Practical Introduction, Oxford University Press, New York.

Krashen, S. D. 1981, Principles and Practice in Second Language Acquisition, Prentice-Hall International (UK) Ltd, London.

Kulaksızoğlu, A.,2004,Önsöz, Kulaksızoğlu vd.,Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul,s8

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Littlemore, J., 2002, “Developing metaphor interpretation strategies for students of economics: a case study”, Les Cahiers de l’APLIUT, 22, (4), s. 40-60.

Littlemore, J., 2004a, “What kind of training is required to help language students use metaphor-based strategies to work out the meaning of new vocabulary?”, Documentao de Estudos em Linguistica Teorica e Aplicada DELTA, 20 (2), s. 265-279.

Littlemore, J., 2004b, Conceptual metaphor as a vehicle for promoting critical thinking skills amongst international students, *Directions for the Future: Directions in English for Academic Purposes*, Ed.: L. Sheldon, Oxford Peter Language, Birmingham, s. 43-50.

Littlemore, J., 2004c, "Using clipart and concordancing to teach idiomatic expressions", *Modern English Teacher*, 13(1), s. 37-44.

Littlewood, W. 1992, *Foreign and Second Language Learning*, Cambridge University Press Cambridge Language Teaching Library, Cambridge.

Malkoç, T., 2004, *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Müzik Eğitimi*, *Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı*, Ed.: A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, M. R. Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 169-177.

Mc Laughlin, B. 1987, *Theories of Second Language Learning*, Erward Arnold Ltd Publishing, Great Britain.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2001, *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*, Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), 2007, *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*, Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu*, 1991, 1. Özel Eğitim Konseyi, MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Dairesi Yayını, Ankara.

Meyen, E.L., Skrtic, T. M. 1988, *Exceptional Children and Youth*, Love Publishing Company Denver, Colorado, USA.

Mitchell R., Myles F. 2004, *Second Language Learning Theories*, Oxford University Press Inc., Newyork.

- Ocak, G., Gündüz, M., 2006, “Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (2), s. 293-309
- Odabaşı, H. F., 1997, Yabancı Dil Eğitiminde Bilgisayar Kullanımı, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Oğuz, A., 2005, Öğretmen Eğitim Programlarında Metaphor Kullanma, Ed.: H. Kıran, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, s. 582-588.
- O’Malley, J. M., Chamot, A. U. 1990, Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge University Press, Cambridge.
- Oxford, R. L. 1989, Language Learning Strategies What Every Teachers Should Know, Newbury House Publishers, Newyork.
- Ömeroğlu, E., 2004, Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim İhtiyaçlarının Karşılmasında Yaratıcı Dramanın Yeri, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı, Ed.: M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 311-315.
- Patter, B. V., Lee, F. J. 1989, Second Language Acquisition- Foreign Language Learning, Multilingual Matters LTD, England.
- Pektaş, M., Türkmen, L., Solak, K, 2006, “Bilgisayar Destekli Öğretimin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sindirim Sistemi ve Boşaltım Sistemi Konularını Öğrenmeleri Üzerine Etkisi”, Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), s. 465-472.
- Ponterotto, D., 1994, “Metaphors We Can Learn By”, Forum, 32 (3), s. 2-8.

- Poyraz, S., 2006, "İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Kullanıldığı Eğitim Ortamlarında Başarıyı Ölçmede Çoktan Seçmeli Testlerin Diğer Testlere Göre Etkileri", Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), s. 497-502.
- Reynolds, M.C., Birch, J. W. 1988, Adaptive Mainstreaming (A Primer for Teachers and Principals), Longman Inc., London.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. 1988, Approaches and Methods in Language Teaching A description and Analysis, Cambridge University Press, Cambridge.
- Rodgers, T. S., 2001, "Language Teaching Methodology", Online Resources: Digests, 1-7, <http://www.cal.org/resources/Digest/rodgers.html>, (11.02.2007).
- Rogers, K.,B. 2002, Re-Forming Gifted Education: How Parent and Teachers Can Match the Program to the Child, Great Potential Press, USA.
- Rubin, J., Thompson, I. 1982, How To Be A More Successful Language Learner, Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- Saban, A. 2001, Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim, Nobel Yayınları, Ankara.
- Sousa, D., A. 2003, How the Gifted Brain Learns, Corwin Press, California.
- Stütze, T., Sajaniemi, J., 2005, "An Empirical Evaluation of Visual Metaphors in the Animation of Roles of Variables", Informing Science Journal, 8, s. 87-100.
- Swales, S., 1994, "From Metaphor to Metalanguage", Forum, 32 (3), s. 8-11.
- Swassing, R. H. 1990, Teaching Gifted Children ad Adolescents, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio
- Şirin, M. R., Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A., E., 2004, Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar Politika ve Strateji Belirleme Raporu, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

- Tarcan, A. 2004, Yabancı Dil Öğretim Teknikleri, Nobel Yayınları, Ankara.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., Lael, D., 2002, Exceptional Lives
Special Education in Today's Schools, Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio.
- Uzun, M. 2004, Üstün Yetenekli Çocuklar El Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Williams, M. C., 2000, "Encouraging Creativity In University Education by Using
Metaphors and Rich Pictures", In Proceedings of the Third Biennial
Communication Skills in University Education (CSUE) Conference, Edith Cowan
University, Western Australia, 1-6.
<http://www-business.ecu.edu.au/schools/mis/media/pdf/0072.pdf> , (09.11.2006).
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S., 2004, SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri,
Detay Yayınları, Ankara.
- Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. Studies in Philosophy and
Education, 22, 127-138.
- Yule, G., 1994, The Study of Language, Cambridge University Press, Australia.
<http://www.muzikliegitim.com/metafor.html>, (16.04.2006)