

**ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE OKUMA ÖNCESİ
ETKİNLİKLERDE SÖZCÜK BULUTU KULLANIMININ KELİME
ÖĞRENMEYE ETKİSİ**

Deniz YILDIZ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Eylül, 2015

AFYONKARAHİSAR

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE
DERSİNDE OKUMA ÖNCESİ
ETKİNLİKLERDE SÖZCÜK BULUTU
KULLANIMININ KELİME ÖĞRENMEYE
ETKİSİ

Hazırlayan

Deniz YILDIZ

Danışman

Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

AFYONKARAHİSAR 2015

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ortaokul Yedinci Sınıf İngilizce Dersinde Okuma Öncesinde Sözcük Bulutu Kullanımının Kelime Öğrenmeye Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/ 09/2015

Deniz YILDIZ

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Jüri Üyeleri : Doç. Dr. Aytunga OĞUZ

: Doç. Dr. Gürbüz OCAK

İmza




Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Deniz YILDIZ'ın "**Ortaokul 7. Sınıf İngilizce Dersinde Okuma Öncesi Etkinliklerde Sözcük Bulutu Kullanımının Kelime Öğrenmeye Etkisi**" başlıklı tezi, 08.09.2015 günü saat 11:00'da Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ahmet YARAMIŞ
Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ÖZET

ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE OKUMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERDE SÖZCÜK BULUTU KULLANIMININ KELİME ÖĞRENMEYE ETKİSİ

Deniz YILDIZ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Eylül 2015

Danışman: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

Bu araştırmayla yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma öncesinde görsel araç olarak sözcük bulutunun kullanımının kelime öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmış ve görsel araçların etkisini ortaya koymak için oluşturulmuş üç bağımsız grup kelime öğrenme başarısı ve kalıcılığı açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma grubu, Afyonkarahisarili Mehmet Yağcıoğlu Ortaokulu 7/A, 7/B ve 7/C sınıflarında öğrenim görmekte olan 75 öğrencidir. Sözcük bulutu uygulanan deney grubu 25 öğrenci, slayt uygulanan grup 23 öğrenci ve İngilizce öğretim programının uygulandığı kontrol grubu 27 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin kelime öğrenme ve öğrenmenin kalıcılık düzeyini ölçmek amacıyla SözcükBilgisi Ölçeği (SBÖ) (Vocabulary Knowledge Scale) kullanılmıştır. Bu ölçeğin güvenirlik analizine göre, Cronbach Alpha değeri ön test için .747, son test için .908 ve kalıcılık testi için .840 olarak

belirlenmiştir. Verilerin analizinde normal dağılım ve varyansların homojenliğini ölçmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov ve Levene testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre daha sonra betimsel istatistik ve parametrik olmayan verilere uygulanan Kruskal-Wallis testi ile analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu ve sunumun her ikisinin de kelime bilgisini öğrenmede sadece tekrar ve tahmin yönteminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuma öncesinde uygulanan üç yöntemin de kelime öğrenme düzeyini arttırdığı; ancak görsel araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen kelime öğretim yönteminin, öğrenmeye daha yüksek oranda katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sonucunda, öğrencilerin sözcük bulutu ve slayt uygulamalarını gayet olumlu ve kendileri için faydalı görsel araçlar olarak gördüğü ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sözcük Bulutu, Slayt Uygulamaları, Fark Etme, Amaçlı Kelime Öğrenme

ABSTRACT

THE EFFECT OF WORD CLOUD ON LEARNING VOCABULARY AT PRE-READING ACTIVITIES IN THE SEVENTH GRADE ENGLISH COURSE

Deniz YILDIZ

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES**

SEPTEMBER, 2015

Advisor: Prof. Dr. Mustafa ERGÜN

This study aims at exploring the effectiveness of word cloud which is used as visual aid at pre-reading activities in the seventh grade English course on the students' vocabulary gains and retention. This study involves an quasi-experimental research model with pre-test and post-test compared groups; and three independent groups are compared in terms of their vocabulary gains and retention in order to prove the effect of different visual aids and just repetition and guessing method. This study involves 75 students who study at 7/A, 7/B and 7/C classes at Mehmet Yağcıoğlu Secondary School in Afyonkarahisar province during the 2014-2015 school year. The class 7/A with 25 students was determined as experimental group, the class 7/B with 27 students as control group and the class 7/C with 23 students as control group. The pre-reading activities in the study are set with two different visual

aids. The content of the first activity is organized with the pictures involved in slides. The content of the second activity is presented with the word cloud. In the study, Vocabulary Knowledge Scale (VKS) is used to evaluate the vocabulary gain and retention levels of students. According to the results of reliability analysis, this scale's Cronbach Alpha was determined as .747 for pre test, .908 for post test and .840 for retention test. In analyzing data to measure normal distribution and homogeneity of variances, Levene test and Kolmogorov-Smirnov were applied. The quantitative data obtained from the study are analyzed by using descriptive statistics and according to the results of these normality tests, Kruskal-Wallis test is used which is applied to non-parametric data. The results show that both of word cloud and slide at pre-reading activities are more effective than repetition on vocabulary acquisition. Furthermore, three methods as pre-reading activities increase vocabulary learning, but the methods which have been carried out by visual aids contribute to learning more. Moreover, as qualitative data, "Semi-Structured Meeting Form" are used as data collection tools in the study. As a result of this meeting, it has emerged that students find word cloud and slide applications so effective and helpful for their learning.

Keywords: Word Cloud, Powerpoint Slide, Noticing, Intentional Vocabulary Learning

ÖNSÖZ

Yüksek lisans öğrenimimin sonucunda hazırlamış olduğum “Ortaokul Yedinci Sınıf İngilizce Dersinde Okuma Öncesinde Sözcük Bulutu Kullanımının Kelime Öğrenmeye Etkisi” adlı tezimin tamamlanmasında, öğrenimimin başından sonuna kadar değerli desteklerini benden esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Mustafa ERGÜN'e teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans öğrenimimde bilimsel araştırma disiplini ve ciddiyeti kazandıran Sayın Hocam Doç. Dr. Gürbüz OCAK ve diğer tüm hocalarıma saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans öğrenimime başlamada beni cesaretlendiren ve her anımda beni destekleyen sevgili eşim, hayat arkadaşım Dr. Mehmet YILDIZ'a, desteklerini hayatım boyunca esirgemeyen çok sevgili annem, babam ve kardeşime ve de bana 'anne' olma ayrıcalığını yaşatan kızım Hanne Şimal'e teşekkürü bir borç bilirim.

Deniz YILDIZ

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi

BİRİNCİ BÖLÜM GENEL BİLGİLER

1. PROBLEM DURUMU.....	1
2. TEZİN AMACI.....	4
3. TEZİN ÖNEMİ.....	5
4. PROBLEM CÜMLESİ.....	5
5. ALT PROBLEMLER.....	5
6. HİPOTEZLER.....	6
7. SINIRLILIKLAR.....	7
8. SAYILTILAR	7
9. TANIMLAR.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KELİME ÖĞRETİMİ

1. YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCENİN ÖNEMİ.....	8
2. KELİME ÖĞRETİMİ.....	9
2.1. KELİME ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ.....	9
2.2. KELİMENİN ÖNEMİ.....	11
2.3. YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI.....	14
2.3.1. Raslantısal Öğrenme.....	14
2.3.2. Amaçlı Kelime Öğrenme.....	16
2.4. KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ.....	18
2.4.1. Keşfetme Stratejileri.....	19
2.4.2. Pekiştirme Stratejileri.....	20
2.4.2.1. Bilişsel Stratejiler.....	20
2.4.2.2. Biliş Ötesi Stratejiler	21
2.4.2.3. Hafıza Stratejileri.....	21
2.4.2.3.1. İlişkili Kelimeler.....	22
2.4.2.3.2. İlişkili Olmayan Kelimeler.....	22
2.4.2.3.3. Gruplama.....	23
2.4.2.3.4. Resimler veya Diğer Görsel Araçlar.....	23
2.5. KELİME ÖĞRENME VE TEKNOLOJİ.....	24

2.5.1. Sözcük Bulutu.....	25
3. SÖZCÜK BULUTU UYGULAMASINA İLİŞKİN YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	30
4. SLAYT UYGULAMASI İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR.....	34

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	37
2. ÇALIŞMA GRUBU.....	37
3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	40
3.1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU.....	47
3.2. ÖLÇEĞİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİĞİ.....	47
4. UYGULAMA SÜRECİ.....	48
4.1. SÖZCÜK BULUTUNUN HAZIRLANMASI.....	49

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

- 1. ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE, OKUMA 54**
ÖNCESİNDE İNGİLİZCE PROGRAMINDA YER ALAN
ETKİNLİKLERİN UYGULANDIĞI KONTROL GRUBUNUN ÖN
TEST, SON TEST VE KALICILIK TESTİ SONUÇLARI ARASINDA
ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?.....
- 2. ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE, OKUMA 56**
ÖNCESİNDE GÖRSEL ARAÇ OLARAK SÖZCÜK BULUTU
KULLANILAN DENEY GRUBUNUN ÖN TEST, SON TEST VE
KALICILIK TESTİ SONUÇLARI ARASINDA ANLAMLI BİR FARK
VAR MIDIR?.....
- 3. ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE, OKUMA 57**
ÖNCESİNDE GÖRSEL ARAÇ OLARAK SLAYT UYGULAMASI
KULLANILAN KONTROL GRUBUNUN ÖN TEST, SON TEST VE
KALICILIK TESTİ SONUÇLARI ARASINDA ANLAMLI BİR FARK
VAR MIDIR?.....
- 4. GÖRSEL ARAÇ OLARAK SÖZCÜK BULUTU UYGULANAN 59**
KONTROL GRUBU, SLAYT KULLANILAN KONTROL GRUBU VE
PROGRAMIN UYGULANDIĞI KONTROL GRUBUNUN SON TEST
SONUÇLARI ARASINDA ANLAMLI BİR FARK VAR
MIDIR?.....
- 5. GÖRSEL ARAÇ OLARAK SÖZCÜK BULUTU UYGULANAN 60**
DENEY GRUBU, SLAYT KULLANILAN KONTROL GRUBU VE
PROGRAMIN UYGULANDIĞI KONTROL GRUBUNUN KALICILIK
TESTİ SONUÇLARI ARASINDA ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR
MIDIR?.....

6. SÖZCÜK BULUTUNUN UYGULANMASI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ NELERDİR?.....	62
7. SLAYT UYGULAMASI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ NELERDİR?.....	66
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
KAYNAKÇA.....	80
EKLER DİZİNİ.....	92

TABLolar LİSTESİ

	<i>Sayfa</i>
Tablo 1. Grupların 6. sınıf İngilizce Ders Notu Ortalamaları	38
Tablo 2. Grupların 6. sınıf İngilizce Ders Notları Anova Sonuçları	38
Tablo 3. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve Programın Uygulandığı Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	39
Tablo 4. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Deney Grubu ve Programın Uygulandığı Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları	40
Tablo 5. Kelime Dağılımı	43
Tablo 6. Kontrol Sözcüklerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	44
Tablo 7. Bilinmeyen Kontrol Kelimelerinin Öntest, Son test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	45
Tablo 8. Uygulama Süreci	46
Tablo 9. Kolmogorov- Smirnov Ön test, Son Test ve Kalıcılık Testi Sonuçları	52
Tablo 10. Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testlerinin Homojenite Sonuçları	53
Tablo 11. Programın Uygulandığı Kontrol Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler	54
Tablo 12. Programın Uygulandığı Kontrol Grubunun Öntest, Sontest ve	55

Kalıcılık Testi Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Tablo 13. Sözcük Bulutu Uygulanan Deney Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler 56

Tablo 14. Sözcük Bulutu Uygulanan Deney Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları 57

Tablo 15. Slayt Kullanılan Kontrol Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler 58

Tablo 16. Slayt Kullanılan Kontrol Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları 58

Tablo 17. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve Programın Uygulandığı Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler 59

Tablo 18. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve Programın Uygulandığı Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları 60

Tablo 19. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve İngilizce Programının Uygulandığı Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler 61

Tablo 20. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve İngilizce Programının Uygulandığı Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları 61

ŞEKİL LİSTESİ

	<i>Sayfa</i>
Şekil 1. Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Arasındaki Karşılıklı İlişkiyi Gösteren Model.....	12
Şekil 2. Flickr Sitesindeki Popüler Etiketler.....	26
Şekil 3. https://tagul.com/ İnternet Adresinde Oluşturulmuş Sözcük Bulutu.....	28
Çizelge 1. Çalışmada Kullanılan Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ).....	42
Çizelge 2. SBÖ’de Cevaplara Verilen Puanlar ve Anlamları.....	42

KISALTMALAR DİZİNİ

BDYDÖ: Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi

İÇÖ: İçerik Odaklı Öğretim

SBÖ: Sözcük Bilgisi Ölçeği

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

K-S: Kolmogorov-Smirnov testi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

Tüm dünya ülkelerinde yabancı dil bilme ve öğrenmenin önemi, toplumsal ve kültürel değişimler ile teknolojik ilerlemeler karşısında giderek daha büyük önem kazanmakta, ülkeler arasında kültür alışverişi ve çeşitli alanlarda işbirliği olanaklarının artmasıyla yabancı dil öğrenme etkinlikleri daha da zorunlu bir hale gelmektedir (Sözer, 1984). Bu durum karşısında insanlar yabancı dil eğitimine çok daha fazla ilgi göstermeye başlamışlardır.

Bilgi çağını yaşadığımız günümüz şartlarında, dünya genelinde yaşanan hızlı gelişmeler ve yaygın hale gelen ortak dil, diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de etkisini göstermiştir. Dünya dili olarak kabul gören İngilizceyi öğrenmeye verilen önem gün geçtikçe artmıştır. İngilizce öğrenme, çok sayıda kelimenin ezberlenerek tekrarlanması ve gramer yapılarının kavranmasını gerektirir. Kelime öğrenme İngilizce öğrenmenin temel konusudur, çünkü kelime İngilizcede kurulan cümlelerin temel yapısını oluşturur (Chen ve Chung, 2008). Kelimeler dilin en temel birimidir. Birey yeterli kelime bilgisi olmadan etkili bir şekilde iletişim kuramaz ya da düşüncelerini ifade edemez. Yabancı dil öğreniminde kelime bilgisi önemli bir rol oynamaktadır.

Yabancı dil öğrenenler, fazla sayıda kelimeyi akılda tutmada genellikle büyük sorun yaşarlar ve okuduklarıyla duyduklarını anlamak için çok sayıda kelimeye ve o kelimeleri uygun durumlarda kullanabilme yeteneğine gereksinim duyarlar. Zengin bir kelime dağarcığına sahip olmayan öğrenciler, okullarında başarılı olamazlar ve bu nedenle yabancı dilde okuma ve dinleme etkinliklerinde genelde çekimser kaldıklarından, bu onları başarısızlığa götürür (Fazeli, 2012). Son yıllarda yabancı dil eğitiminde İçerik Odaklı Öğretimin popüler hale gelmesiyle kelime öğretiminin önemi anlaşılmıştır. İçerik odaklı öğrenme ortamı oluşturulmuş bir sınıfta temel amaç, içerik üzerinden öğretim yapılarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının yüksek tutulması ve bu doğrultuda temel becerilerine uygun öğretim materyallerinin kullanılmasıdır (Valeo, 2013). Bu yaklaşımda öğrenciler herhangi bir konu veya içerik üzerinde çalışırken dili bir araç olarak kullanırlar ve kelimeler bir bağlam üzerine yerleştirilerek öğrenilir (İnan ve Yüksel, 2012).

Yabancı dilde kelime bilgisinin önemini fark eden araştırmacılar (N. Ellis, 1995; Krashen, 1989; Nagy, 1988; Paribakht ve Wesche, 1997; Scmitt, 2010) kelime öğreniminin nasıl gerçekleştiği üzerine bir çokaraştırma yapmışlar ve farklı kelime öğrenme yaklaşımları geliştirmişlerdir. Ancak yabancı dilde kelime öğrenimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde kelime öğreniminde sadece bir tane yaklaşımdan bahsetmenin mümkün olmadığı görülmektedir (Bromley, 2004; Paribakht ve Wesche, 1997, Schmitt, 2008, 2010; Sedita, 2005). Yabancı dilde kelime öğrenme yaklaşımları incelendiğinde, “Rastlantısal” (Incidental) ve “Amaçlı öğrenme” (Intentional) kavramlarının yaygın olarak kabul gördüğü belirlenmiştir. Hulstijn (2001)’e göre yabancı bir dili öğrenme, ya yüzlerce kelime ve dilbilgisel (gramer) yapılar da dâhil olmak üzere kasıtlı olarak kelimelerin ezberlenmesi şeklinde gerçekleşen amaçlı öğrenme yöntemiyle ya da kelime grupları veya yapıları, özellikle okuma ve dinleme aktiviteleri aracılığıyla rastgele bir şekilde öğrenilerek, öğrenen kişinin yapıdan çok anlam üzerine odaklanması olarak ortaya çıkan “rastlantısal” öğrenme şeklinde gerçekleşir.

Günümüzde birçok alanda olduğu gibi dil öğrenme ve öğretiminde de teknoloji büyük bir öneme sahiptir. Eğitim teknolojileri ve Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretim (BDYDÖ) programları, kelime öğretimini resimler, sesler ve hatta videolarla destekleyerek öğrencilere farklı bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Lin, 2010). Sunu yazılımları BDYDÖ’nin bir parçası olarak kabul edilir. Bir çeşit yazılım olan ve görsel veya işitsel olanaklara sahip olan sunular, sınıf içerisinde öğrencilerin bir konu üzerine dikkatini çekme ve ilgilerini sürdürmede etkili birer öğretim materyalidir (Alkash ve Al-Dersi, 2013). Yapılan araştırmalara göre okuma metni; video, resim ve grafik ile birlikte verildiğinde kelime öğrenimini arttırmaktadır (Akbulut, 2007; Lin, 2010; Sabetand ve Shalmani, 2010; Underwood, 1989).

Yabancı dil derslerinde öğrencileri motive etmek ve kelime öğrenimini güçlendirmek için tavsiye edilen görsel araçlardan biri de sözcük bulutudur (Dalton ve Grisham, 2011). Sözcük bulutu (word cloud), sık kullanılan kelimelerin diğerlerine göre daha büyük bir yazıyüzü boyutunda ve daha belirgin bir biçimde sıralandığı kelime sunum şeklidir (Ramsden ve Bate, 2008). Sözcük bulutunun artan kullanımı ile çeşitli tasarımlarda sözcük bulutu oluşturabilen çok sayıda web

sitesi ortaya çıkmıştır (Halvey ve Keane, 2007). Bu siteler içerisinde en popüler olanı Wordle'dir. Ancak Wordle'in sunmadığı bazı imkânları sunan Tagul, bir yazı içinde geçen kelimelerin sık tekrarlananlarının seçilerek, bunları şematik biçimde bir araya getirebilen bir tekniktir. Tagul, gerekli bilgileri içeren doküman elde etme ve bir konu içerisinde yer alan kelimelere dikkati çekme kolaylığı sağlayan, tasarımlarını tamamen kullanıcının görsel zenginliğine bırakan bir programdır (Ünlü, 2014).

Bu şekilde öğretilmesi hedeflenen kelimelerin öğrencilerin dikkatini çekmesi için ön plana çıkarılması, Schmidt (1990)'in Fark Etme Hipotezi (Noticing Hypothesis) ile açıklanabilir. Buna göre Fark Etme Hipotezi, dil öğrenimindeki kelimelerin bilinçli bir şekilde kaydedilmeden kazanımın gerçekleşmeyeceğini savunmaktadır (Schmidt, 1990). Yapılacak çalışmada sözcük bulutundaki farklı yazı tipi, farklı renk kombinasyonları ve farklı animasyon imkânları kullanılarak, öğrencilerin hedef kelimeleri öncelikle fark etmeleri ve sonrasında sözcük bulutunda yer alan anlamlarıyla eşleştirerek, bilinçli bir şekilde öğrenmeye çalışmaları Fark Etme Hipotezi ile açıklanabilir.

Son yıllarda sözcük bulutunun yaygınlaşması sonucu dil eğitimine katkısı üzerine birçok çalışma yapılmasına karşılık, kelime öğretimine etkisi üzerinde çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi göz önüne alındığında sözcük bulutu dört temel beceriyi geliştirmede etkili bir şekilde kullanılabilir. Tafazoli, Chirimbu ve Cartis (2014)'e göre dinleme becerisini kazandırmada, dinleme öncesi etkinlik olarak sözcük bulutundan yararlanmak mümkündür. Konuşma becerisi üzerinde etkisi incelendiğinde, konuşurken doğru kelimeleri seçmede ve yabancı kelimeleri hatırlatmada sözcük bulutu etkili olmaktadır (Perry, 2012). Ayrıca sözcük bulutu aracılığıyla, öğrencilerin okuma etkinliği öncesinde, okuma metninde geçen bilinmeyen kelimeler hakkında fikir sahibi olmaları sağlanabilir (Tafazoli vd., 2014). Yazma becerisini geliştirmede de sözcük bulutundan yararlanılabilir. Sözcük bulutunda yer alan anahtar kelimeler aracılığıyla beyin fırtınası yapılarak öğrencilerin kendi şiirlerini, raporlarını veya kompozisyonlarını yazmalarını istenebilir (Bromley, 2013).

Sözcük bulutunun farklı ve yaratıcı bir şekilde tasarlanmış olması, bazı öğrenciler için kelimelerin anlamlarını kavramada ve diğer kelimelerle anlam

ilişkileri kurmada etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Dalton ve Grisham, 2011). Sözcük bulutunun kelime öğretimi üzerine etkisini inceleyen araştırmalara (Dalton ve Grisham, 2011; Gülcan, 2013; Mansouri, 2015; Miley ve Read, 2011; Talang ve Mahmoodi, 2013) bakıldığında; öğretilmesi hedeflenen kelimelerin vurgulanarak öğrencilerin dikkatinin çekilmesi ve öğrenmenin kalıcılığı konusunda sözcük bulutunun etkili bir materyal olduğu görülmektedir. Dalton ve Grisham (2011)'e göre sözcük bulutu, öğrencilerin geçmiş bilgilerini aktif hale getirmede görsel bir kelime haritası olarak kullanılabilir. Miley ve Read (2011) tarafından, sözcük bulutu ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırıldığı deneysel çalışmada, sözcük bulutunun öğrencinin kendi öğrenmesini destekleyen bir araç olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Talang ve Mahmoodi (2013)'nin yaptığı deneysel çalışmada, "Wordshift" isimli program aracılığıyla oluşturulan sözcük bulutunun, öğrenilen 100 kelimenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği ve öğretmenler için kelime öğretiminde yararlı bir materyal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülcan (2013)'ın yaptığı ön test-son test uygulanan yarı deneysel çalışmada, sözcük bulutunun kullanıldığı etkinliklerde, resim kullanılan etkinliklere oranla öğrencilerin kelimeleri fark etme ve anlamını öğrenme oranlarının son testte daha fazla arttığı belirtilmiştir. Mansouri (2015), sözcük bulutu ile kelime öğrenen grubun sonuçlarının, özellikle kalıcılığın sağlanması noktasında flaş kartlar aracılığıyla öğrenen gruba göre çok daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Günümüzde kelime öğretiminin yabancı dildeki önemi her ne kadar anlaşılmiş olsa da, MEB'in yayımlanmış olduğu İngilizce ders kitapları incelendiğinde farklı görsel içerikleri olan kelime öğretim alıştırmalarına çok fazla yer verilmediği görülmektedir. Bundan dolayı dar bir kelime dağarcığına sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ilgi ve motivasyonlarını kaybetmeleri bu araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır.

2. TEZİN AMACI

Araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma etkinliği öncesinde görsel bir materyal olarak kullanılan sözcük bulutu ve slaytın kelime öğrenme ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi açısından etkili olup olmadığının belirlenmesidir.

3. TEZİN ÖNEMİ

İngilizce öğretiminde okuma öncesinde bir kelime öğretimi aşaması vardır. Bu aşamada kelimeleri daha çok ve doğru öğretmek için bazı teknikler kullanılmaktadır. Bu araştırmada görsel bir materyal olarak kullanılan sözcük bulutunun, öğrencilerin öğretilmesi hedeflenen kelimeleri okumaya başlamadan önce fark etmesini sağlayacağı ve okuma esnasında bu kelimelere özellikle dikkat ederek kelimeleri fark etme ve anlamını bilme düzeylerinde öğrenebilecekleri düşünülmektedir. Oluşturulacak sözcük bulutunda öğretilmesi hedeflenen kelimelerin Türkçe karşılıklarının da görsel bir sunum şeklinde sözcük bulutunda verilmesi; amaçlı kelime öğrenme yaklaşımı ile hazırlandığından dili öğrenenlerin, bilinmeyen kelimeyi anlamak için zihinsel çaba göstermesi gerektiğinden, o kelimenin kalıcı bir şekilde öğrenilmesine olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ortaokul 7. Sınıf İngilizce müfredatında öğretilmesi hedeflenen İngilizce kelimelere dikkat çekmek amacıyla görsel bir araç olarak sözcük bulutunun kullanılabilmesi, İngilizce derslerinin daha ilgi çekici hale getirebileceği ve görsel araç çeşitliliği sağlayacağı düşünülmektedir.

4. PROBLEM CÜMLESİ

Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma öncesinde kullanılan farklı görsel araçlar (sözcük bulutu, slayt uygulamaları) uygulanan gruplar ve İngilizce öğretim programının uygulandığı grup arasında kelime öğrenme ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. ALT PROBLEMLER

1. Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesinde İngilizce programında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesinde görsel araç olarak sözcük bulutu kullanılan deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesinde görsel araç olarak slayt uygulaması kullanılan kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Görsel araç olarak sözcük bulutu uygulanan kontrol grubu, slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulandığı kontrol grubunun son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Görsel araç olarak sözcük bulutu uygulanan deney grubu, slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Sözcük bulutunun uygulanması hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?
7. Slayt uygulaması hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

6. HİPOTEZLER

H1. Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesinde programın uygulandığı kontrol grubunun grup içi ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

H2. Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesinde görsel araç olarak sözcük bulutu kullanılan deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

H3. Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesinde slayt kullanılan kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark vardır.

H4. Görsel araç olarak sözcük bulutu uygulanan deney grubu, slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulandığı kontrol grubunun son test sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır.

H5. Görsel araç olarak sözcük bulutu uygulanan deney grubu, slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark vardır.

H6. Sözcük bulutu uygulaması hakkında öğrencilerin görüşleri olumludur.

H7. Slayt uygulaması hakkında öğrencilerin görüşleri olumludur.

7. SINIRLILIKLAR

1.Araştırma, çalışma grubu açısından Afyonkarahisar ili Mehmet Yağcıoğlu Ortaokulu yedinci sınıfta öğrenim gören toplam 75 öğrenci ile sınırlıdır.

2.Ders içeriği olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın İngilizce derslerinde okutulmak üzere hazırlanan ders kitabında(Arda ve Onay,2014) yer alan üç ünite de öğrencilere kazandırılması hedeflenen kelimeler ve kitapta yer alan etkinliklerle sınırlıdır.

3.Araştırma, süre olarak aralarında birer hafta olan ve her biri 40 dakika süren üç ders saati ile sınırlıdır.

8. SAYILTILAR

1. Sözcük bulutu ve slayt uygulanan gruplardaki öğrenciler arasında araştırmanın sonuçlarını etkileyecek bir etkileşim olmamıştır.

9. TANIMLAR

Sözcük Bilgisi: Sözcük bilgisi o kelimenin sadece ne anlama geldiğinin tanımlanmasından ziyade, diğer kelimelerle olan ilişkisi ve görevsel kullanımını da içeren bir ifadedir (Mohtar vd.,2010). Bu çalışmada sözcük bilgisi, kelimenin anlam bilgisi olarak tanımlanmaktadır.

Amaçlı Kelime Öğrenme (Intentional vocabulary learning): Az sayıda kelimeyi hafızaya kaydetmek için yapılan herhangi bir eylem olarak tanımlanabilir (Hulstijn, 2001).

Raslantısal Kelime Öğrenme (Incidental vocabulary learning): Öğrenen kişinin dikkat ve ilgisi okuma ve dinleme gibi etkinliklerde iken kelime öğreniminin gerçekleşmesidir (Liu, 2013).

Fark Etme (Noticing): Schmidt (1995)'e göre bilinçlilik ya da farkındalık ile eş anlamlıdır. Bu çalışmada fark etme “yabancı dilde kelimelerin biçimlerine dikkat etme” olarak tanımlanmaktadır.

Sözcük bulutu: Sık kullanılan kelimelerin diğerlerine göre daha büyük bir yazıyüzü (font) boyutunda ve daha belirgin bir renkte sıralandığı bir ağırlıklı liste gösterimidir (Zhou ve Béné, 2008)

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCIDİL ÖĞRETİMİNDE KELİME ÖĞRETİMİ

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal çerçeve ve taranan literatür özet olarak sunulmuştur.

1. YABANCI DİL OLARAK İNGİLİZCENİN ÖNEMİ

Küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında yüzyılın dili haline gelen İngilizceyi öğrenmeleri ve kullanmaları her açıdan zorunlu hale gelmiştir. İçinde bulunduğumuz çağın teknolojisini, bilimini öğrenmek, sahiplenmek, yeni teknolojiler üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma hedefinde ilerleyen ülkemizde bu konu özellikle ele alınmalıdır (Çelebi, 2006). Yabancı dil sadece ulusların ilerlemesi için değil, bireylerin akademik ve kişisel gelişimleri için de çok önemlidir. Birçok alanda bir kişinin profesyonel ve kişisel başarısı, en az bir ya da daha fazla yabancı dilde iletişim kurabilmesiyle ilişkilendirilir (Narcis ve Koerndle, 2008). Bununla beraber, gün geçtikçe artan uluslararası ilişkiler de, ulusların sadece kendi ana dilleriyle iletişim kurmalarını yetersiz kılmakta ve farklı ulusların dillerini öğrenme, uluslar topluluğunun bir üyesi olarak yaşayabilmenin ön koşulu olarak ortaya çıkmaktadır (Bağçeci, 2004). İçinde bulunduğumuz çağda gerçekleşen teknolojik ilerlemeler sayesinde yabancı dil öğrenmenin önemi son derece artmış ve insanlar yabancı dil eğitime çok daha fazla ilgi göstermeye başlamışlardır.

İngilizcenin ana dil olarak konuşulmadığı ülkelerde popüler olması, etkili İngilizce öğrenimine imkân veren modern ve teknolojik öğrenme araçları ile zenginleştirilmiş dil öğretim ortamını gerekli kılmıştır. İngilizce öğrenme çok sayıda kelimenin ezberlenerek tekrarlanması ve dilbilgisel yapıların kavranmasını gerektirir. Yabancı dilde söylenileni, okunanı veya dinlenileni anlama ile yazılı ve sözlü olarak kendini etkili olarak ifade edebilme becerileri o dildeki kelime dağarcığının zenginliği ile çok yakından ilişkilidir (Saran ve Seferoğlu, 2010). Yabancı dili öğrenebilmek için bir takım becerilerin kazandırılması gerekir.

Herhangi bir dili öğrenme; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini kapsayan dört temel üzerinde gerçekleşir (Chen ve Chung, 2008). Bununla beraber öğretmenler ve öğrenciler, yabancı dil yeterliliğini geliştirmede okumanın önemini

ve kelime bilgisini arttırmanın üstlendiği rolü bilmektedir (Horst, 2005). Wilkins (1972), ikinci dilin gramer yapısını kullanmadan çok az şeyin ifade edilebileceğini, ancak kelime bilgisi olmadan ise hiçbir şeyin ifade edilemeyeceğini belirtmiştir.

İkinci dil öğrenenler fazla sayıda kelimeyi hatırlamada genelde büyük sorun yaşarlar. Öğrenilen yabancı dilde etkili iletişim kurma ve kendini ifade etmede yeterli miktarda kelime bilgisine ihtiyaç vardır (Oxford,1990). İngilizceyi öğrenmede kelime bilgisi önemli ölçüde rol oynamaktadır.

2. KELİME ÖĞRETİMİ

2.1. KELİME ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ

Kelime öğrenme, okuduğunu anlama ve kendini ifade etmede gerekli olduğu için dil öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Geçen yüzyılda, dil öğretim metodları değişen yönüyle kelime öğretimi tarafına ağırlık vermeye başlamıştır(Larsen-Freeman,2000).

Yabancı dil öğretiminin en geleneksel yaklaşımı; kelimelerin tanımları üzerinde duran ve dilbilgisi kurallarının doğruluğu üzerine vurgu yapan Dilbilgisi Çeviri Yöntemidir. Bu yaklaşımda dil öğrenenler zamanlarının çoğunu kelimelerin sözlükteki karşılıklarına bakmak, metinleri çevirmek ve kelime listelerini ezberlemek için harcarlar (Sonak, 2006). Bu yöntemde dilbilgisel kurallara ağırlık verilerek ve kelime bilgisi ikinci planda tutularak ikinci dilin öğretilmesi hedeflenmektedir.

Daha sonra 19. yüzyılın başlarında, geleneksel dilbilgisine ağırlık veren yöntem üzerine yapılan eleştiriler doğrultusunda, Düzvarım Yöntemi (Direct Method) radikal bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır. Düzvarım Yöntemi, ana dili öğrenmenin benzeri bir nitelik taşıdığından, “doğal yöntem” şeklinde de adlandırılmaktadır. Bu yöntemde sadece öğretilmesi hedeflenen dil kullanılmakta ve kelimeler gerçek hayattan alınan objeler, resimler, çizimler ve diğer görsel materyaller vasıtasıyla öğretilmektedir (Qing-xue ve Jin-fang, 2007).

Ayrıca Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, erken dönemlerde kelime öğretimini önemsizleştirirken, dil öğrenmede ilk amacın öğrenciler tarafından yapısal kavramların öğrenilmesi sağlandıktan sonra kelime öğrenimine geçilebileceğini savunmuştur (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemde de, Düzvarım yönteminde

olduğu gibi, yeni kelimeler ve o dilin dilbilgisi açıklanırken ana dil kullanılmaz (Duymaz, 2010). Düzvarım yönteminde kelime öğretimi dersle bütünleştirilmeden, ayrı bir bölüm içerisinde gerçekleşir (Sonak, 2006).

Bahsedilen yaklaşımlar dışında, daha hümanist metodlar ortaya çıkmış olsa da, kelime öğretimi ikinci planda ele alınmıştır. Telkin Yönteminde (Suggestopedia), öğrencilerin dil öğrenmelerini engelleyen ve onların kendilerine olan güvenini etkileyen nedenler üzerinde durulmuştur. Bu yöntemde, öğretmen kelimenin önemini açıklar; ancak üzerinde fazla durmayarak öğrencinin öğrenme ortamı üzerine odaklanır (Çerçi, 2009). Tüm bu yöntemlerde kelime öğretimi üzerinde yüzeysel olarak durulmuş, kelimelerinde dil öğrenmede üstlendiği rol üzerine vurgu yapılmamıştır.

İletişimsel yaklaşımda ise dil ve iletişimin karşılıklı bağlantısını sağlayan dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) geliştirme hedeflenmektedir. Bu yaklaşımda etkili iletişim ve anlaşılır bir telaffuz önem kazanmaktadır. Dilin doğru kullanımından ziyade anlam üzerinde vurgu yapılır (Liu ve Shi, 2007). Sözcüğün anlama kattığı önem fark edildiğinden, Thornbury (2002), bu yaklaşımda ders kitaplarında özellikle kelime öğretimini hedefleyen iletişimsel aktivitelerin yer almaya başladığını belirtmiştir.

Daha sonra, Michael Lewis tarafından 1993 yılında geliştirilen Sözcüksel Yaklaşım, kelimenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu yaklaşıma göre, kelime iletişimin temel parçasıdır. Kalıplaşmış söz öbekleri, deyimler, deyimse fiiller vb. dili oluşturan önemli bölümlerdir ve akıcılık için çok sayıda kelimenin kelime dağarcığına kaydedilmesi gerektiği fikri kabul edilmektedir (Duymaz,2010).

Son yıllarda yabancı dil öğretiminde İçerik Odaklı Öğretim (İÇÖ) popüler hale gelmiştir. İÇÖ’de içerik matematik, sosyal bilimler, psikoloji gibi farklı ders alanlarını içeren bir konu olabilir (Valeo,2013).Bu yaklaşımda öğrenciler herhangi bir konu veya içerik üzerinde çalışırken dili bir araç olarak kullanırlar ve kelimeler bir bağlam üzerine yerleştirilerek öğrenilir. İÇÖ öğrenci merkezli bir yöntemdir ve temel amaç, içerik üzerinden öğretim yapılarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını yüksek tutmaktır (İnan ve Yüksel,2012). İngilizce öğretiminde yeni yöntem ve

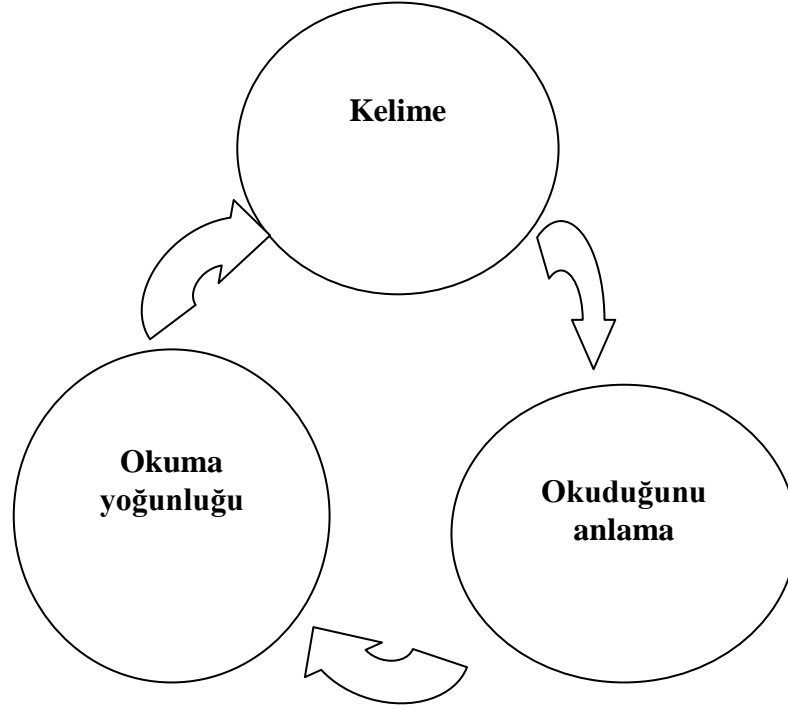
tekniklerin benimsenmesi, dil öğretiminde kelime öğrenmenin anahtar rolü hakkında farkındalık oluşturmuştur.

2.2. KELİMENİN ÖNEMİ

'Kelime, insan bilincinin en temel yapı taşıdır.' (Vygotsky)

Tüm diller, kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşur ve anadilimiz ile sonraki dilleri öğrenirken, öncelikle o dilin kelimelerini öğrenmeye başlarız (Thornbury, 2002). Kelime gördüklerimiz ve duyduklarımızı anlamada ve diğer insanlarla etkili bir şekilde iletişim kurabilmekte anahtar rol üstlenir. Kelime öğrenme uzun ve yorucu bir öğrenme süreci olmakla beraber, sadece yabancı dili öğrenmede değil, ana dili öğrenmede de önemlidir (Karatay,2007; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Sever, 2000).

Kelime bilgisi dili kullanmaya olanak sağlar ve böylece dilin kullanımı kelime bilgisini arttırmaya imkân verir. Kelime bilgisinin artması ise hem dilin kullanımını geliştirir, hem de üzerine daha fazla kelimenin öğrenilmesine katkı sağlayarak süreç bu şekilde devam eder (Nation, 1993, Akt; Schmitt ve McCarthy, 1997). Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasında da benzer bir ilişki bulunmaktadır. Okuduğunu anlamada yeterli olmak, zengin kelime dağarcığı gerektirirken, aynı zamanda kelime bilgisinin artmasına yardımcı olur. Bu durumda kelime dağarcığının geniş olması okuduğunu anlama oranını artırırken, fazla sayıda okuma kelime dağarcığını geliştirir (Hiebert ve Kamil, 2005).



Şekil 1. Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki karşılıklı ilişkiyi gösteren model (Nagy,2005).

Dili öğrenenler, okuduğunu ve duyduklarını anlamak için çok sayıda kelimeye ve o kelimeleri uygun durumlarda kullanabilme yeteneğine gereksinim duyarlar. Zengin bir kelime dağarcığına sahip olmayan öğrenciler, okullarında başarılı olamazlar ve bu nedenle yabancı dilde okuma ve dinleme etkinliklerinde genelde çekimser kaldıklarından, bu onları başarısızlığa götürür (Fazeli,2012). Kelime dağarcığının okuma aracılığıyla geliştirilmesi, öğrencileri derse motive etmede ve özgüven kazandırmada etkili olmaktadır.

Kelime öğretimi, yabancı dilde etkili iletişim becerilerinin gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Kelime bilgisi eski bilgilerin hatırlanması için bilinmesi gereken tüm kelimeleri kapsayarak fikirlerimizi ifade etmede, etkili şekilde iletişim kurabilmede ve yeni kavramları öğrenmede gereklidir (Sedita, 2005). Ulusal Okuma Paneli (The National Reading Panel, 2000), analiz ettikleri birçok araştırmada, okuyucuların kelime dağarcığı ile okudukları metnin içeriğini anlamaları arasında

güçlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, seviyesi ne olursa olsun, tüm öğrencilerin büyük oranda daha fazla kelime öğretimine ihtiyacı vardır. Bazı özel durumlardaki öğrenciler için, etkili kelime öğreniminin gerçekleşmesinde bazı engeller vardır ve bu durum onların okuldaki başarılarını düşürür. Bu nedenler aşağıda sıralanmıştır.

-İngilizce bilgisinin yetersiz veya yok denecek kadar az olması: Ders kitapları veya yazılı materyal üzerinde kullanılan İngilizce bilgisi ile konuşmak için gereken İngilizce bilgisi birbirinden farklıdır ve bu durum özellikle ortaokul ve lise öğrencileri için zorlayıcı olmaktadır (Sedita, 2005). Yazılı metinlerdeki farklı cümle yapıları ve kelime bilgisinin eksikliği öğrencilerin motivasyonunu ve dil öğrenmek için gerekli olan karşılıklı iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir (Moss ve Ross, 2003).

-Okul dışında okumayan öğrenciler: Kitap okurken geçirilen zaman ve öğrencinin okuduğu miktar oldukça önemlidir. Örneğin, okul dışında her gün 21 dakika İngilizce kaynak okuyan bir öğrenci, her yıl neredeyse 2 milyon kelime öğrenebilir. Günde ortalama 1 dakika ya da daha az okuyan ise yılda sadece 8.000 ila 21.000 kelime arasında öğrenebilir (Texas Reading Initiative, 2002). Öğrencileri daha fazla okumaları konusunda cesaretlendirmek, kelime dağarcığının gelişmesine olumlu yönde etki yapabilir.

-Okuma ve öğrenme yetersizliği olan öğrenciler: Ses bilgisi ve kelime analizi konusunda zayıf olan öğrenciler, üst düzey içerikli parçaları okumada güçlük çekerler (Sedita, 2005). Bu tür öğrencilerin kelime öğrenmelerini sağlamak için, hedef kelimelerin sunumunu görsel materyallerle desteklemek gerekebilir.

-Az sayıda kelime bilgisi ile okula başlayan öğrenciler: Anaokulunun erken dönemlerinde dahi öğrencilerin bildikleri kelime sayısı arasında büyük oranda farklılıklar olabilmektedir. Kelime dağarcığındaki bu eksiklik okul hayatı boyunca artarak devam etmekte ve bu durum öğrencilerin uzun vadedeki akademik başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Baker, Simmons ve Kameenui, 1995). Bu şekilde olan öğrenciler için okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi büyük bir önem teşkil etmektedir.

Bu engellerin üstesinden gelebilmek için öğretmenler en iyi kelime öğretim yaklaşımlarını uygulamaya ve öğretimi destekleyecek teknolojiyi kullanmaya ihtiyaç duyarlar (Sedita, 2005:1). Yabancı dil öğreniminde kelime bilgisinin ne kadar önemli olduğunun fark edilmesi üzerine araştırmacılar (Krashen, 1989; N. Ellis, 1995; Nagy, 1998; Paribakht ve Wesche, 1997; Schmitt, 2010) kelime öğrenim sürecinin nasıl geliştiğini araştırarak farklı kelime öğrenme yaklaşımları geliştirmişlerdir. Fakat yabancı dilde kelime öğrenimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında, kelime öğreniminde ortak olarak karara bağlanmış, en iyi olarak kabul edilebilecek bir yaklaşımdan bahsetmenin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır (Bromley, 2004; Paribakht ve Wesche, 1997; Schmitt, 2008, 2010; Sedita, 2005).

2.3. YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI

Bu alanda şimdiye kadar yapılmış çalışmalar incelendiğinde, birbirinden farklı kelime öğretim yaklaşımları olduğu görülmüştür. Bunlardan bazıları bilinçli bir şekilde, sistematik ve planlı yaklaşımlar aracılığıyla kelime öğrenimini desteklerken, bazıları ise farkında olmadan rastgele öğrenmeyle kelime öğretimini savunmaktadır (Tezgiden, 2006). İçlerinde en yaygın olanların “rastlantısal” (incidental) ve “amaçlı” (intentional), “algısal” (receptive) ve “üretici” (productive) ile “katılımcı olarak” (attended) ve “katılımcı olmayarak” (unattended) öğrenme ve “örtük edinim” (implicit acquisition) ve “doğrudan öğrenme” (explicit learning) olduğu görülmüştür. Bu çalışmada uygulanan kelime öğretim materyallerinin içeriği ve kullanım amacına daha uygun olduğu için “rastlantısal” (incidental) ve “amaçlı” (intentional) öğrenme kavramları araştırmamıza temel olacaktır.

Hulstijn (2001)’e göre yabancı bir dili öğrenme, kelime ve dilbilgisel yapılarının kasıtlı olarak ezberlenmesi şeklinde gerçekleşen “amaçlı” öğrenme yöntemiyle veya kelime grupları veya yapılarının, özellikle okuma ve dinleme aktiviteleri aracılığıyla rastgele bir şekilde öğrenilerek, öğrenen kişinin anlam üzerine odaklanması şeklinde açıklanabilen “rastlantısal” öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir.

2.3.1. Raslantısal Öğrenme

Rastlantısal kelime öğrenme, herhangi bir aktiviteyi yaparken gerçekleşen, kelimelerin anlamlarını daha sonra hatırlamak için herhangi bir çabanın olmadığı

kelime öğrenme sürecidir (Hulstijn, 2001). Öğrenciler yabancı dilde birçok defa kapsamlı bir şekilde okuma etkinliği yaptığından, onlar kasıtlı olarak herhangi bir çalışma yapmadan, rastgele bir biçimde kelimeleri öğrenirler ve bu nedenle rastgele gerçekleşmiş olan bu öğrenme, uzun süreli hatırlanabilmektedir.

Bu yaklaşımda, öğrenen kişinin dikkati önemli bir değişkendir. Kelime yapılarından ziyade dikkatin öncelikli olarak kelime anlamında olması, rastlantısal kelime öğretiminin belirgin özelliğidir (Huckin ve Coady, 1999). Bu doğrultuda Krashen (1982)'in "Girdi Hipotezi" mevcut iddiayı desteklemektedir. Krashen (1982) kelime öğrenmenin en iyi yolunun okumadaki kavranabilir girdi olduğunu savunmaktadır. Kelimelerin rastlantısal olarak öğrenilmesi sürecini, anlama odaklanılan dil edinme sürecine benzetmektedir. Krashen (2004), kelime öğrenmenin en iyi yolunun okumadaki kavranabilir girdi olduğu mantığı üzerinden yola çıkarak, yakın zamanda "Anlama Hipotezi"ni savunmuştur. Anlama hipotezine göre kelimelerin rastlantısal olarak öğrenilmesinde anlama odaklanılan ve bilinçaltında gerçekleşen bir öğrenme sürecinden bahsedilebilir. 144 araştırmayı inceleyen Krashen farklı bağlamlarda karşılaştığı takdirde daha fazla kavranabilir girdinin daha derin ve daha fazla kelime bilgisini sağladığını ileri sürmektedir.

Hulstijn (2001) ve Eysenck (1982)'e göre rastlantısal kelime öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde herhangi bir kişiden talimat almaksızın öğrenme görevini üstlenmesi ve önceden kişiye kazanım ya da kalıcılık testine tabi tutulacağına bildirilmemesidir. Rastlantısal öğrenme, çoğunlukla metin içerisinden anlamı çıkarma, yaygın okuma, konuşmalara katılma, film ya da televizyon izleme gibi etkinlikler sırasında gerçekleşmektedir (Nation, 1990; Akt; Bozkurt, 2007).

Rastlantısal kelime öğrenmenin gerçekleşmesi için okuma etkinliğinde metnin içinde geçen kelimelerin yaklaşık olarak %98'inin daha önceden bilinen kelimelerden oluşması gerekmektedir; okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için ise minimum uygun görülen değer %95 olması beklenmektedir (Nation, 2006; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010). Metin içinde çok fazla bilinmeyen kelime varsa, bu kelimelerin okuma öncesi öğrencilere öğretilmesi gerekebilir (Schmitt, Jiang ve Grabe, 2011). Çok fazla bilinmeyen kelimenin olduğu bir okuma

parçasında, öğrencilerin okuduğunu anlamaları da beklenemez. Bu durum raslantısal öğrenmenin gerçekleşmesinde, anlamını bildiği kelimelerden yola çıkması beklenen öğrenci için en büyük engeldir.

Raslantısal öğrenme, yabancı dilde çok sayıda kelimenin farkında olmadan öğrenilebilmesini sağlayabilir, ancak özellikle akılda tutmakta zorluk çekilen bir takım kelimelerin öğrenilmesinde tek başına yeterli olmayabilir ve bu durumda amaçlı bir öğrenme gerekmektedir (Tezgiden, 2006). Özellikle dili öğrenmeye yeni başlayanlar için, kasıtlı ve amaçlı olarak bir takım ön öğrenmelerin yapılması gerebilir.

2.3.2. Amaçlı Kelime Öğrenme

Öğrenenlerin yeni kelimeler üzerinde belirli bir farkındalık ile çalışmaları ‘Amaçlı Kelime Öğrenme’ şeklinde adlandırılır. Amaçlı kelime öğrenme “kelimeleri hafızaya kaydetmeyi amaçlayan herhangi bir eylem” şeklinde açıklanabilir (Hulstijn, 2001, 271). Bu yaklaşımda kelime bilgisini kazanmak amacıyla, bilinçli bir şekilde kelimelerin hafızaya alınma çabası söz konusudur (Liu, 2013). Paribakht ve Wesche(1999)’e göre, yabancı dil öğrenmeye başlangıç düzeyindeki öğrencilerin kelime dağarcığının oluşumu ve gelişmesinde, amaçlı kelime öğrenimi büyük oranda katkı sağlamaktadır.

Dili öğrenenlerin, bilinmeyen kelimeyi anlamak için gösterdiği zihinsel çaba, o kelimenin kalıcı bir şekilde öğrenilmesini olumlu yönde etkilemektedir. Kişilere kelime öğretilirken, onların kendi kendilerine öğrenebilmelerinin yolunu açacak şekilde, çeşitli ipuçları ve anahtar kelimeler kullanılarak yapılan öğretim şekli, anlamların hatırlanmasında, o kelimelerin çevirisi veya eş anlam karşılıklarını kullanmaktan daha etkili bir yöntemdir (Read, 2000). Li (2004) Çinli üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, onların%89’unun İngilizce kelimeleri çalışırken kelime listelerine başvurduğunu ortaya koymuştur. Üniversiteye hazırlık düzeyinde olan öğrencilerin sınav öncesinde 6000 kelimedeno luşan kelime listesini öğrenmiş olmaları beklenmektedir.

Amaçlı kelime öğrenme, kelime dağarcığı az olan ve bu nedenle okuma becerileri de sınırlı olan, dil öğrenme düzeyi olarak başlangıç düzeyindeki öğrenciler için etkilidir (Hunt ve Beklar, 1998).

Raslantısal kelime öğrenme yaklaşımı, ileri düzeyde bir öğrenci için, bilinmeyen kelimelerin yüzeysel olarak, yeri geldiğinde metin içerisinde anlamını çıkarmak suretiyle okuma aktivitesinin sürdürülmesi şeklinde yapılmasına karşın; amaçlı öğrenmede kelimelerin anlamları, dizilişleri, cümle içindeki kullanımı şeklinde özetlenebilen, daha detaylı bir çalışma gerektirebilir (Hulstin, 2001). Bu amaçla gerçekleştirilen kelimebilgisi geliştirme çalışmalarında, bir okuma parçasını takip eden kelime alıştırmaları (kelime listeleri, kelime ve tanım eşleştirmeleri, anlam haritaları oluşturma, kelime türleri üzerinden kelime aileleri oluşturma, kelimelerin eş anlam ve zıt anlamlarını türetme, anahtar kelimeler kullanarak hedeflenen kelimelerin öğretilmesi, eş dizim alıştırmaları gibi etkinlikler) ve herhangi bir beceri öğretilmeden önce yapılan ön kelime öğretim alıştırmaları, amaçlı kelime öğrenmenin kullanıldığı etkinliklerden sayılabilir (Hunt ve Beglar, 1998).

Hunt ve Beglar (2005)'a göre, yabancı dil kelime yapısının öğretilmesinde, amaçlı (doğrudan) ve rastlantısal (dolaylı) kelime öğretim yaklaşımlarının öğretmenler tarafından bir arada uygulanması, her ikisinin de avantajları göz önüne alındığında, etkili ve daha yararlı olacaktır. Sınıf içerisinde ön öğrenmelerden dolayı dil seviyesi bakımından heterojen bir grupta karşı karşıya kalındığı düşünülürse, her iki yaklaşımın uygun şartlar altında bir arada kullanılması uygun olabilir. Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf İngilizce programında yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin, daha önce bahsedilen Tagul programının zengin içeriği aracılığıyla farklı tasarım, fon tipi ve renk özelliklerine sahip sözcük bulutu ile kelime ve anlamları arasında bağlantı kurularak farkında olmadan ilişkilendirilmesi rastlantısal kelime öğrenme yaklaşımıyla, sonrasında kelimeleri sözcük bulutu içerisinde bulunan anlamlarıyla eşleştirerek kasıtlı olarak hafızaya alınması ise amaçlı kelime öğrenme yaklaşımıyla açıklanabilir.

Buna ek olarak öğretmenler, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri bir şekilde onlara kelime öğretim stratejilerini öğretebilirler. Tezgiden (2006), kelime öğretimi stratejileri ve onların kullanımı üzerine araştırma yapmış ve strateji eğitiminin öğrenciler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler bilinmeyen kelimeleri öğrenmekle uğraşırken, kelime öğrenme stratejilerini nasıl kullanacaklarını bilmeleri ve okul dışında da kelime öğrenimine devam edebilmeleri gerekmektedir.

2.4. KELİME ÖĞRENME STRATEJİLERİ

Etkili bir kelime öğretim programı sağlayabilmek için, aşağıdaki birtakım imkânların öğrencilere sunulması gereklidir.

- Öğrencileri daha fazla okumaları için cesaretlendirmek,
- Onların sözel dil becerilerini geliştirecek ortamlarla karşı karşıya bırakmak,
- Kelimeler konusunda farkındalık geliştirmek,
- Özellikle dil öğrenmeye yeni başlayanlar için, belirli kelimelerin doğrudan öğretimini sağlamak,
- Öğrencilerin kelime öğrenme stratejilerini bağımsız olarak kullanabilmelerini sağlayacak şekilde onları bilgilendirmek ve model olmaktır. (Texas Reading Initiative, 2002)

Catalan (2003)'a göre, kelime öğrenme stratejileri; öğrenciler tarafından, a) bilinmeyen kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi, b) öğrenilen kelimelerin uzun süreli hafızada kalıcı hale gelmesi, c) istendiğinde hatırlanabilmesi, d) bu kelimelerin sözel ve yazma becerilerde etkili olarak kullanılabilmesini sağlamada gereklidir.

Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini iki ana bölümde toplamıştır. Bunlar doğrudan ve dolaylı stratejilerdir.

Doğrudan stratejiler dilin kullanılmasını ve doğrudan öğrenilmesini vurgular. Bunlar üç alt kategoride toplanmıştır; hafıza stratejileri, bilişsel stratejiler ve telafi stratejileri. Etkili bilgi aktarımı için herhangi bir görsel ve görüntünün kullanılması olarak örneklendirilebilen hafıza stratejileri, var olan bilgiyle yeni olanı ilişkilendirmekte, dil öğrenenlere yardımcı olmaktadır (Schmitt, 1997). Öğrenilmesi hedeflenen kelimenin tekrar edilmesi şeklinde örneklendirilen bilişsel stratejiler, hedeflenen dilde gerçekleşen mesajların alınması ve yeni mesajların üretilmesinde kullanılır. Doğrudan stratejiler içinde yer alan telafi stratejileri; dili öğrenenlerin, yetersiz bilgilerine rağmen, hedeflenen bilgiye ulaşmasında yardımcı olur ve telafi stratejilerine; bilinmeyen kelimenin anlamının tahmin edilmesi veya açıklayıcı cümle ve ipuçlarından anlamın çıkarılması şeklinde örnek verilebilir (Oxford, 1990).

Dolaylı stratejiler, öğrenmeye dolaylı yoldan, ancak etkili bir şekilde katkı sağlar (Oxford,1990) ve üç alt gruba ayrılır: üst bilişsel stratejiler, duyuşsal stratejiler ve sosyal stratejiler. Kişinin kendi öğrenmesini planladığı ve değerlendirebildiği üst bilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasını sağlamaktadır (Hunt ve Beglar, 2005). Dolaylı stratejiler içinde yer alan duyuşsal stratejiler, öğrencinin öğrenmeye yönelik tutum, motivasyon ve duygularını kontrol altına almasına yardımcı olur. Kaygının azaltılması ve öğrencinin cesaretlendirilmesi, dile karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde katkı sağlar (Samida, 2004). Bilginin öğrenilebilmesi için bir başkasından yardım isteme, sosyal stratejilerin konusudur ve işbirliği ile iletişimi gerektirir (Oxford, 1990).

Tüm bu stratejiler bir arada düşünüldüğünde, dil öğrenmek için öncelikle öğrencinin farkındalık ve motivasyon geliştirmesi, sonrasında iletişimi de geliştirmek adına akranlarıyla işbirliği yapması beklenmektedir.

Kelime öğretimi söz konusu olduğunda, Schmitt (1997) Oxford'un öğrenme stratejileri sınıflandırmasını (1990) yetersiz bulmuş, bu nedenle kelime öğrenme stratejileri için yeni bir taksonomi oluşturmuştur. Kelime öğrenme stratejilerini iki ana başlıkta toplamıştır. Bunlar keşfetme (discovery) ve pekiştirme (consolidation) stratejileridir.

2.4.1. Keşfetme Stratejileri

Keşfetme stratejileri, bir kelimeyle ilk defa karşılaşıldığında, onu öğrenmek için kullanılan stratejileri kapsar. Bu stratejiler iki alt başlıkta toplanmıştır: saptama (determination) ve sosyal (social) stratejilerdir.

Saptama stratejisi öğrencinin dile yönelik var olan bilgiyi kullanmasını veya hedeflenen kelimenin anlamını öğrenebilmek için, farklı kaynak kitaplara başvurmasını kapsar. Bu amaçla metinle ilgili bağlamdan anlam tahmin edilir, kelime grupları, ek ve kökler analiz edilir, kelime listeleri ve kartlar (flashcards) kullanılarak kelime bilgisi geliştirilmeye çalışılır (Çelikkaya, 2012). Sözlük kullanımı, kelime anlamının metin içerisinden çıkarımı veya anadilde aynı köke sahip olan kelimedenden anlamın tahmin edilmesi saptama stratejilerine örnektir. Farklı dillerde aynı köke sahip olan (örneğin Almanca karşılığı 'mutter' olan 'anne' kelimesinin İngilizce karşılığının 'mother' olması gibi) kelimeler, anlam tahmininde

ve yeni kelimelerin hatırlanmasında etkili bir kaynak olabilmektedir (Schmitt, 1997). Saptama stratejileri, öğrencilerin akranlarından veya öğretmenlerinden yardım almaksızın, kelimelerin anlamlarını kendilerinin keşfetmesine yardımcı olan bireysel öğrenme stratejileridir (Amirian,2013).

Dil öğrenenlerin, başka birinin yardımına başvurması şeklinde açıklanabilen sosyal strateji, yeni bir kelime ile karşılaştığında öğrencinin kelime anlamını öğretmene veya arkadaşına sorması şeklinde örneklendirilebilir. Böyle bir durumda öğretmenden bilinmeyen kelime gruplarının anadile çevrilmesi, eş anlamlısının verilmesi, farklı kelimeler yardımıyla tanımlanması veya yeni kelimenin bir cümle içerisinde kullanması beklenebilir. Anadile çevirme zamandan tasarruf sağlayabilir ve öğrenciler tarafından kolayca anlaşılabilir, ancak öğretmenin anadili bilme zorunluluğu bir dezavantaj olmaktadır (Schmitt,1997). Özellikle başlangıç düzeyinde dil öğrenen öğrenciler için, öğretmeni veya arkadaşlarından yardım alması gerekli kabul edilebilir.

2.4.2. Pekiştirme Stratejileri

Pekiştirme stratejileri, öğrencilerin bir kelimeyle karşılaştıklarında, onu hatırlamak için kullandıkları stratejilerdir. Bu stratejiler üç alt grupta toplanmıştır. Bunlar bilişsel, biliş ötesi ve hafıza stratejileridir (Schmitt, 1997).

2.4.2.1. Bilişsel Stratejileri

Bilişsel stratejiler dili öğrenenler tarafından kelime gruplarının analiz edilmesi ve yeni bilgilere transferinde yardımcı olur (Hismanoğlu, 2006). Bu stratejiler hafıza stratejilerine benzer özellikler taşır, ancak sadece zihinsel süreç üzerine odaklanılmayıp, kelime çalışmalarında sürekli tekrar yapmayı ve birtakım araçların kullanımını da içerir (Schmitt, 1997). Resimli kartların (flashcards) hazırlanması, kelimelerin sözlü ve yazılı olarak tekrar edilmesi, kelimelerle ilgili ses kayıtlarının dinlenmesi ve bir kelime defteri oluşturulması bilişsel stratejilerin kullanımına örnek olarak verilebilir (Çelikkaya, 2012).

2.4.2.2. Biliş Ötesi Stratejiler

Biliş ötesi stratejiler, kişinin kendi kelime öğrenimini kontrol edebilmesi için kullandığı stratejilerdir (Hunt ve Beglar, 2005). Etkili öğrenmenin konu alındığı bu stratejilere göre, ikinci dilde etkili bir öğrenme için, o dile en üst düzeyde maruz kalmak önemlidir. Anadili konuşan kişilerle iletişim kurmak girdiyi arttırabilir ve eğer dil öğrenmede karşılıklı iletişim geliştirilerek kullanılırsa, biliş ötesi stratejisi olarak kabul edilebilir (Schmitt, 1997). Bu stratejide yabancı dildeki farklı materyalleri (gazete, film, şarkı v.b.) kullanma, kelime boşlukları şeklindeki alıştırma çalışmaları ve okuma hızını geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalarda, ilk kez karşılaşılan kelimeyi görmezden gelerek öğrenmeyi zamana yayma örnek olarak verilebilir (Çelikkaya, 2012).

Biliş ötesi stratejiye göre, öğrenci kendi öğrenmesini planlar, uygun öğrenme stratejisini seçer ve diğer stratejilerle harmanlayarak, sonunda kendi öğrenmesini değerlendirir. Bu doğrultuda kendi öğrenme stili hakkında düşünüp bir karara varması söz konusudur (Rasekh ve Ranjbar, 2003). Öğrencinin kendi öğrenmesini test etmesi, seçtiği öğrenme stratejisinin etkililiği hakkında bilgi vererek ilerlemesi için olumlu yönde destek sağlamaktadır (Schmitt, 1997).

2.4.2.3. Hafıza Stratejileri

Hafıza stratejileri, yeni kelimelerin öğrenciler tarafından var olan bilgiyle ilişkilendirilerek, uzun süreli hafızaya alınmasında yardımcı olan stratejilerdir (Bozkurt, 2007). “Anımsatıcılar” olarak da bilinen hafıza stratejileri, birtakım görseller veya gruplama yöntemleri aracılığıyla yeni kelimenin önceden öğrenilenler ile bağlantı kurularak akılda tutulmasında etkilidir (Schmitt, 1997). Hafıza stratejisi kelimeleri resimlerine bakarak anlam ilişkisi kurmayı, kelimeleri eş ve zıt anlamları ile ilişkilendirmeyi, gruplandırarak çalışmayı, anlam haritaları oluşturmayı, yeni kelimeleri cümle içinde kullanmayı, telaffuzunu ve yazılış türlerini çalışmayı, anahtar kelime (keyword) tekniği kullanmayı, kelimenin anlamını başka şekilde ifade etmeyi içerir (Çelikkaya, 2012). Schmitt (1997)’e göre, hafıza stratejileri dört ana başlıkta toplanabilir. Bunlar; ilişkili kelimeler, ilişkili olmayan kelimeler, gruplama ve resim veya görsellerdir.

2.4.2.3.1. İlişkili Kelimeler

Yabancı dilde karşılaşılan yeni kelimeler, öğrencilerin daha önceden bildiği kelimelerle bağlantı kurularak öğrenilebilir. Bunlar genellikle bağlantı kurma (örneğin İngilizce’de apple kelimesinin bu türde diğer meyvelerle beraber öğrenilmesi), eş anlamlı kelimeler (alike-similar) veya zıt anlamlı kelimeler (dead-alive) gibi anlam ilişkilerinden oluşur (Schmitt, 1997).

Özellikle aşamalı sıfatlar gibi olan bazı kelimelerin anlamları, kendi grubu içerisindeki diğer kelimelerle ilişkilidir. Örneğin İngilizcede ‘big’ (büyük) kelimesi, medium-sized (orta büyüklük) ve huge (kocaman) kelimeleriyle büyükten küçüğe doğru sıralanarak öğrenildiğinde, hatırlanması daha kolay olabilir (huge/ big/ medium-sized/ small/ tiny) (Gairns ve Redman, 1986.)

2.4.2.3.2. İlişkili Olmayan Kelimeler

Dili öğrenenler, hiçbir anlam ilişkisi olmayan kelimeleri de birbirlerine bağlayarak hatırlamayı hızlandırabilir. Bunu yapmanın yollarından biri de “kanca kelime tekniği”dir (Schmitt, 1997). Öğrenilecek kelimelerin önceden bilinen ve sayılarla kafiyelendirilmiş kelimelerle birleştirilmesi şeklinde uygulanır. Örneğin yeni kelimeler one-bun, two-shoe-three-tree, four-door şeklinde devam eden sayılarla kafiyeli olan kelimelerle anlam ilişkisi kurularak, hafızada daha sonra hatırlanacak bir resim yaratılır (Nolen, 2009). Kafiyeye üzerinden ezberlemenin yapılması, hedeflenen kelimelerin öğrenilmesine yardımcı olabilir.

İlişkili olmayan kelimelerin ezberlenmesinin bir diğer yolu, mekânsal hafızayı kullanmaktır. Loci Yönteminde, kişi kolayca hatırlayabileceği bir yer seçer (Schmitt, 1997). Örneğin okula gitmek için her gün geçilen cadde üzerindeki mağazalar dikkate alınıp, öğrenilecek her bir kelime, mağazalarla ilişkilendirilirse, daha sonra sırasıyla dükkânlar hatırlandığında, yeni kelimeleri de beraberinde eşleştirilen mağazalar ile hatırlamak mümkündür (Holden, 1999). Loci yönteminde hatırlanması beklenen kelime listesi parçalara ayrılarak, her biri seçilen yer ya da yapının bir bölümüne yerleştirilip zihinsel bir imge yaratılır. Başlangıçta Loci sisteminin çok zaman alacağı düşünülebilir, ancak yöntem bir öğrenme ve hatırlama stratejisi olarak kullanıldığında, bu zorluk ortadan kalkacaktır (Ün, 1986).

2.4.2.3.3. Graplama

Graplama, hedeflenen kelimelerin daha sonra hatırlanmasında etkili bir yöntemdir ve insanlar herhangi bir kelime grubuyla karşılaştıklarında, ister istemez onları düzenleme gereği duyar (Schmitt, 1997). Yapılan serbest hatırlama çalışmalarında, öğrenciye bir listedeki kelimeler birer birer gösterilip, sonunda kelimeleri herhangi bir sunuş sırasında hatırlaması istendiğinde, verilen kelimeler arasında birbirine yakın anlamlı veya benzer kategoride olan kelimelerin bir arada olarak, herhangi bir ilişkisi olmayan kelimelere oranla daha iyi hatırladığı görülmektedir (Manning ve Kahana, 2012). Sözel bellek sistemi, bilgiyi organize ederek almaya programlanmıştır. Mantıksal olarak kategorize edilmiş kelimeler, sözel bellek deposuna kolaylıkla kodlanabilir (Dehn, 2011). Kelimeler kategorilerine göre gruplandırılıp hafızaya kaydedildiğinde, kelime hemen hatırlanmasa bile, ait olduğu kategori düşünüldüğünde hatırlanması kolaylaşmaktadır.

Kelimeler, öğrenilmesi hedeflenen kelimelerin cümle içerisinde kullanılması yolu ile çok doğal bir şekilde gruplandırılabilir. Benzer şekilde, kelimeler hikâye içerisinde bir araya getirilebilir. Hikâye Zincir Metodu (Narrative Chain Method), yeni kelimelerin bağlam içerisinde kullanılarak yeni bir hikâye oluşturulması ve böylece hatırlanmasının sağlanmasıdır. Zihinsel bir imge yaratılarak hikâyenin hafızada görselleştirilmesi, kelimelerin hatırlanmasında en iyi sonuca ulaştırmaktadır (Holden, 1999).

2.4.2.3.4. Resimler veya Diğer Görsel Araçlar

Yabancı dilde öğrenilmesi hedeflenen kelimelerin anlamlarının resim, flaş kart ve bunlar gibi diğer görsel araçlarla gösterilmesi, o kelimelerin direk olarak tanımlarının yapılmasından daha etkilidir. Thornburry (2002)'e göre, görsel araçların kullanımı bilginin kalıcılığını arttırdığı gibi bilinmeyen öğrenciler tarafından anlaşılmasını da sağlamaktadır. Resmi de içine alan bir dizi görsel materyalin kaynak olarak kullanılması, gerçekliği, yaratıcılığı ve gerçek yaşamda var olan ses veya formların, doğal bir öğrenme ortamı sunmayan sınıf içerisine taşınmasını mümkün kılar (Klasone, 2013). Alternatif olarak öğrenciler görsel araçlar sayesinde kelimenin anlamına ilişkin kendi zihinsel imgelerini yaratabilirler (Schmitt, 1997). Görsel tasvirler, okuma parçaları üzerinden kelime öğretiminde sadece tekrar yapılmasından

çok daha etkilidir (Steingart ve Glock, 1979). Allen (1983)'e göre, özellikle başlangıç düzeyinde olan öğrenenler için kelime anlamlarının resimler yoluyla gösterilmesi, öğrenme ve kalıcılığı sağlamada önemlidir. Kelime dağarcığı az olan bu öğrenciler için kelime anlamlarının bağlamdan çıkarılması zorlayıcı olmaktadır.

Görsel araçların kelime öğretiminde kullanımı, birbirinden farklı ve anlaşılması güç kavramları hafızaya almada etkili bir role sahiptir. İlişkilendirilmiş imgeleme, farklı kavramların görsellerle bağlantı kurularak bir bütün şeklinde algılanmasını, böylece diğer kavramların da hatırlanmasında ipucu sağlayarak öğrenmede kalıcılığı arttırmaktadır (Steingart ve Glock, 1979). Öğrenciler için kelime öğrenme çalışmaları oldukça zorlayıcı olmaktadır ve görsel araçlar yardımıyla, bu zorluktan ötürü ilgi ve motivasyonu düşük olan öğrencilerin dahi kelime öğrenmeleri sağlanabilir.

2.5. KELİME ÖĞRENME VE TEKNOLOJİ

Günümüzde birçok alanda olduğu gibi dil öğrenme ve öğretiminde de teknoloji büyük bir öneme sahiptir. Eğitim teknolojileri ve Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi (BDYDÖ), yabancı dil sınıflarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin öğretilmesi kadar gramer ve kelime öğretiminde de çeşitli yararlar sağlamaktadır (Alkash ve Al-Dersi, 2013). Özellikle kelime dağarcığının kişiden kişiye farklılık göstermesi, yabancı dilde okuduğunu anlamada da çeşitlilik oluşturmaktadır. Sınıf içinde düşünüldüğünde, kelime dağarcığı az olan öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin de dil becerilerini geliştirmek amacıyla kelime öğrenme düzeylerinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğunun fark edilmesi üzerine, kelime dağarcıklarını zenginleştirecek farklı, etkili ve ideal ortamlar araştırılmaktadır. Bu doğrultuda BDYDÖ programları, kelime öğretimini resimler, sesler ve hatta videolarla destekleyerek öğrencilere farklı bir ortam sunmaktadır (Lin,2010).

Stockwell (2007)'in belirttiği gibi; dil öğretiminde teknoloji kullanılarak kelime bilgisinin geliştirilmesi son yıllarda popüler hale gelmiştir. Öğrencilerin hali hazırda her an ulaşabildikleri teknolojik imkânlar göz önüne alındığında, bu araçların kelime öğretiminde kullanılması oldukça güdüleyici olabilir.

BDYDÖ yabancı dil öğretimi ve öğreniminde, bilgisayar teknolojisinin kullanılması üzerine odaklanılan bir yaklaşımdır. İnternet kullanımı, çeşitli uygulamalar ve yazılımlar gibi birçok alt dalı kapsayan geniş bir alandır (Mansouri, 2015). Powerpoint sunusu da, BDYDÖ'nin bir parçası olarak kabul edilir. Bir çeşit yazılım olan sunular, renkli metin veya resimleri basit animasyon veya seslerle birleştirme imkânı sağlar. Sınıf içerisinde öğrencilerin bir konu üzerine dikkatini çekme ve ilgilerini sürdürmede, sunduğu görsel ve işitsel olanaklarla, slayt uygulamaları etkili birer öğretim materyalidir (Alkash ve Al-Dersi, 2013). Powerpoint programı aracılığıyla hazırlanan sunularda, düzeltme ve değiştirme imkânı vardır. Resimlendirme ve seslendirmeyeyle öğretimde gerçeğe yakın bir ortam oluşturulabilir. Öğrendiklerimizin % 83'ünü görme, % 11'ini işitme yolu ile öğrendiğimiz ve yine bu yollardan öğrendiklerimizin % 50'sinin hatırdaki kaldığı iddiası düşünülürse görsel ve işitsel öğeleri içerisinde barındıran sunumların önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Yalman ve Kutluca, 2013). Powerpoint sunumu, dersi özetlemeyi kolaylaştırdığı gibi dersin adım adım izlenmesini sağlayarak kolay öğrenilmesini ve kalıcı olmasını da sağlar (Susskind, 2005). Bütün bu çalışmalara rağmen slayt sunumlarının faydalarını açıkça ortaya koyan çok az çalışma vardır (Apperson, Laws and Scepansky, 2006: 117; Susskind 2005: 204).

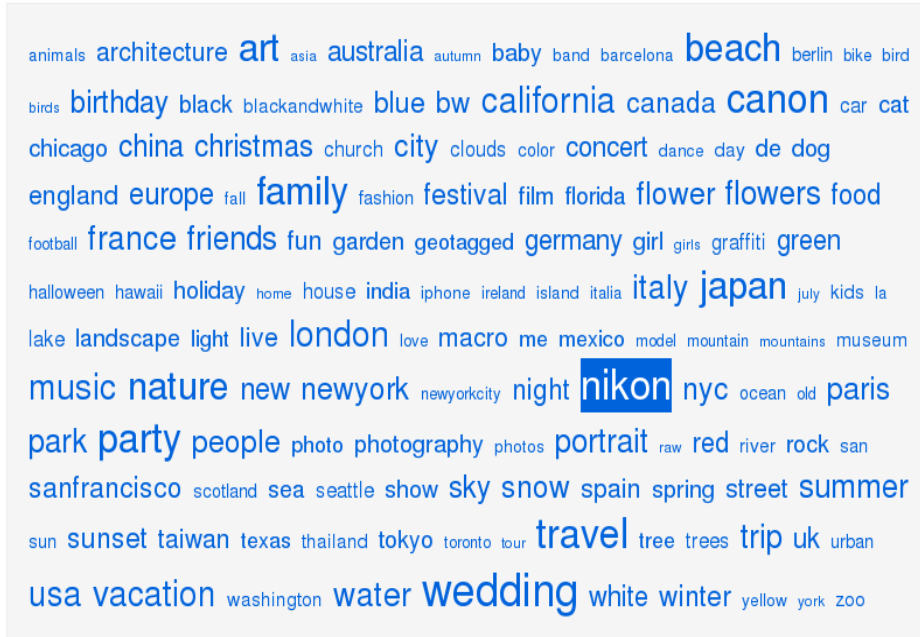
2.5.1. Sözcük Bulutu

Yabancı dil derslerinde öğrencileri motive etmek ve kelime öğrenimini güçlendirmek için tavsiye edilen görsel araçlardan biri de sözcük bulutudur (Dalton ve Grisham, 2011). Al-Maamary (t.y) yaptığı çalışmasında, sözcük bulutunun farklı seviyelerdeki öğrenciler için ve farklı becerileri kazandırmada kullanılabilmesini ortaya koymuştur. Sözcük bulutunu teknoloji temelli kelime öğretme stratejisi (eVocabulary strategy) olarak gören Dalton ve Grisham (2011)'e göre; sözcük bulutu öğrencilerin geçmiş bilgilerini aktif hale getirmede görsel bir kelime haritası olarak kullanılabilir. Sözcük bulutu ile yapılan etkinliklerde öğrencilerden gösterilen bir sözcük bulutu üzerinde çalışması veya yeni bir sözcük bulutu oluşturması ve internet üzerinden yayınlaması istenebilir. Böylece öğrencilerin kelimelerin önemini ve birbiriyle olan anlamsal ilişkisini düşünmesi amaçlanmaktadır. Sözcük bulutu; öğrencileri okuma etkinliğine hazırlamak ve anahtar kelimeleri ön plana çıkarmak için de kullanılabilir.

O'Reilly ve MediaLive International adlı iki firmanın 2004 yılında düzenlediği konferansta, katılımcıların ortak görüşleri ile World Wide Web (www)'in ikinci kuşağını tanımlayan Web 2.0 kavramı ortaya atılmıştır (O'Reilly, 2007). En basit haliyle Web 2.0; interaktif bilgi paylaşımı, işbirliği ve internet üstünden öğrenme imkanı sağlayan uygulamalarla ilişkilidir (Tafazoli, Chirimbu ve Cartis,2014). Wikiler, bloglar, web uygulamaları, sosyal ağ siteleri, dosya, resim ve video paylaşımı sağlayan YouTube, Flickr, Slideshare, google, rapidshare vb. bir çok web sayfası, Web 2.0 uygulamalarının bilinen örnekleri arasında gösterilmektedir (Atıcı ve Yıldırım,2010).

Web 2.0'ın bizlere kazandırdığı internet teknolojilerinden biri de sözcük bulutudur. Sözcük bulutu, web sitelerindeki anahtar kelimeleri resmetmek için kullanılan görsel bir betimleme biçimidir. Öne çıkan etiketler genelde tek kelime şeklindedir ve vurgulanmak istenen etiket, diğerlerinden farklı yazı tipi renginde veya diğer görsel teknikler kullanılarak gösterilir (Halvey ve Keane, 2007). Sözcük bulutu kavramı özellikle çoklu fotoğraf paylaşım imkânı sağlayan Flickr gibi sosyal ağ sitelerine gönderilen fotoğrafların tanımlanmasında kullanılan etiketlerden geliştirilmiştir (Miley ve Read,2011). Sözcük bulutunun geliştirilen ilk hali Şekil 2'de gösterilmektedir.

All time most popular tags



Şekil 2. Flickr sitesindeki popüler etiketler

Sözcük bulutu (Word cloud), sık kullanılan kelimelerin diğerlerine göre daha büyük bir yazıyüzü boyutunda ve daha belirgin bir biçimde sıralandığı kelime sunum şeklidir (Ramsden ve Bate, 2008). Literatür incelendiğinde, sözcük bulutu yerine **etiket bulutu** (tag cloud) ya da **metin bulutu** (text cloud) ifadelerinin de kullanıldığı görülmektedir. İlk olarak Jim Flanagan tarafından, 2002 yılında bir sunum biçimi olarak kullanılmıştır (Zhou ve Bénel, 2008).

Sözcük bulutunun artan kullanımı ile çeşitli tasarımlarda sözcük bulutu oluşturabilen farklı web siteleri ortaya çıkmıştır (Halvey ve Keane, 2007). Bu siteler içerisinde en popüler olanı Wordle'dir. Metin içerisinde geçen kelimelerin sıklık derecesine göre sözcük bulutu tasarlama imkânı sunan uygulamada, istenilen renk düzeni, kelimelerin yerleşimi ve yazı tipi seçilerek belirlenen özelliklerde bir görsel hazırlamak mümkündür (Dalton ve Grisham, 2011). Ancak 'Wordle'in sunmadığı bazı imkânları sunan Tagul, bir yazı içinde geçen kelimelerin sık tekrarlananlarının seçilerek, bunları şematik biçimde bir araya getirebilen bir tekniktir. Tagul gerekli bilgileri içeren doküman elde etme ve bir konu içerisinde yer alan kelimelere dikkati çekme kolaylığı sağlayan, tasarımlarını tamamen kullanıcının görsel zenginliğine bırakan bir programdır (Ünlü, 2014). Bu özellikleri dikkate alındığında özellikle kelime öğretiminde istenilen özelliklerde, kişiselleştirilmiş görsel bir sunum hazırlamada Tagul etkili bir uygulamadır. Bu çalışmadaki sözcük bulutlarının hazırlandığı Tagul sitesinden bir örnek Şekil 3'de gösterilmektedir.



Şekil 3. <https://tagul.com/> internet adresinde oluşturulmuş sözcük bulutu

Sözcük bulutunun farklı ve yaratıcı bir şekilde tasarlanmış olması, bazı öğrenciler için kelimelerin anlamlarını kavramada ve diğer kelimelerle anlam ilişkileri kurmada etkili bir yöntem olabilir. Ayrıca görsel okuryazarlık becerilerini geliştiren öğrenciler kelime ve kavramlar hakkında önbilgilerini hatırlayarak kelimeler arasında bağlantı kurmaya çalışırlar (Dalton ve Grisham, 2011).

İnsanların nasıl öğrendikleri ile anlamlı öğrenme konuları arasında köprü kuran kavram haritasıda önemli bilgilerin görsel sunum şeklinde hazırlanmış olması ve kavramlar arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından kelimeler arasındaki ilişkiyi gösteren sözcük bulutuyla benzerlik göstermektedir (Kaptan,1998).

Sözcük bulutunun öğretilmesi hedeflenen kelimeleri ön plana çıkararak dikkati çeken bir hale getirme özelliği Schmidt (1990)'ın "Fark Etme Hipotezi" ile açıklanabilir. Schmidt (1990) dil edinimini; girdinin fark edildiği ve kısa süreli belleğe işlendiği ve sonrasında uzun süreli belleğe kodlanarak kalıcı hale geldiği gelişimsel bir süreç olarak görmektedir. Fark etme hipotezinde "zenginleştirilmiş girdi" (enriched input) ve "geliştirilmiş girdi" (enhanced input) olmak üzere iki tür girdi üzerinde durulmaktadır. Öğretilmesi hedeflenen yapı ile ilgili çok sayıda örnek içeren ve öğrencinin sıklıkla karşılaştığı girdi "zenginleştirilmiş girdi" şeklinde açıklanırken, hedeflenen yapının farklı şekillerde -renkli, kalın ya da altı çizilmiş olarak- vurgulandığı ve öğrencilerin hedeflenen yapıdaki girdiye dikkat etmesinin

sağlandığı girdi ise geliştirilmiş girdi olarak kabul edilmektedir (Ellis vd., 2009). Fark etme hipotezine göre öğrencilerin girdiden dil edinmeleri için öncelikle önceden belirlenmiş yapıların örneklerine bilinçli bir şekilde dikkat etmeleri gerekmektedir. Hedeflenen yapıyı ön plana çıkararak öğrencilerin yapıyı fark etmesi ve daha kolay bir şekilde yapıyı öğrenmesi sağlanabilir. Bu çalışmada sözcük bulutundaki farklı yazı tipi, farklı renk kombinasyonları ve farklı animasyon imkânları kullanılarak öğrencilerin hedef kelimeleri öncelikle fark etmeleri ve sonrasında sözcük bulutunda yer alan anlamlarıyla eşleştirerek bilinçli bir şekilde öğrenmeye çalışmaları Fark Etme Hipotezi ile açıklanabilir.

Fark etme hipotezi üzerine yapılan çalışmalar, dilbilgisi (Robinson, 1997; Lee, 2007; Sahebkhair ve Davatgari Asl, 2014) ve kelime öğreniminde (Barcroft, 2003; Kara, 2010; Nahavandi ve Mukundan, 2014) geliştirilmiş girdinin oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Robinson (1997)'un dilbilgisi öğrenimi ile ilgili yaptığı deneysel çalışmada, deney grubunda iki heceli fiil yapılarının etrafı çevrelenerek aldığı ekler gösterilmek suretiyle öğrencilerin dikkati bu yapılar yoğunlaştırılmıştır. Bu yapıların doğru bir şekilde öğrenilmesinde geliştirilmiş girdi aracılığıyla öğrenenlerin başarısının dolaylı yoldan öğrenenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lee (2007) ise metin içerisinde geliştirilmiş girdinin hedeflenen yapıların öğrenilmesine katkı sağladığını, ancak okuduğunu anlama üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Sahebkhair ve Davatgari Asl (2014) yaptıkları çalışmada, geliştirilmiş girdinin ikinci dil öğrenenlerin yazma etkinliklerinde bağlaçları kullanımlarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Vurgulanmak istenen dilbilgisel yapının koyu renkli ve altı çizili bir şekilde deney grubuna sunulması sonucunda yazdıkları kompozisyonda kontrol grubundan çok daha yüksek performans sergiledikleri görülmüştür. Bu çalışmada da sözcük bulutu içerisinde öğretilmesi hedeflenen tüm kelimeler verilmiş, kelimelerin Türkçe karşılıkları aynı yazı tipi, renk ve puntoda verilerek dikkati çekmesi ve böylece öğrenme kalıcılığın artırılması hedeflenmiştir.

Dilbilgisi alanındaki kadar fazla sayıda olmasa da, fark etme hipotezinin kelime öğrenimi alanında etkisini araştıran çalışmalar mevcuttur (Barcroft, 2003; Nahavandi ve Mukundan, 2014; Kara, 2010). Nahavandi ve Mukundan (2014)'ın 91 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları yarı deneysel çalışmada, deney grubuna

öğrenilmesi hedeflenen kelimelerin koyu harflerle gösterildiği metin üzerinde okuma çalışması yapmaları beklenirken, kontrol grubunda aynı metin herhangi bir vurgu olmaksızın uygulanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Barcroft (2003)'un yaptığı deneysel çalışmada, öğretilmesi hedeflenen 24 yeni kelime ve İngilizce karşılıklarından ilk deneyde dokuz tanesi, ikincisinde üç tanesi koyu harf ve 16 punto şeklinde düzenlenerek ön plana çıkarılırken, kontrol grubunda hiçbir kelime ön plana çıkarılmamıştır. Son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen sonuçlara göre; birinci deneyde gruplar arasında kelime öğrenme açısından anlamlı bir fark gözlenmezken, 24 kelimedenden üçünün ön plana çıkarıldığı ikinci deneyde kelime öğrenme açısından bazı ölçümlerde deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Türkiye’de ise Kara (2010) özellikle anlama için okuma etkinliği ile düz okuma etkinliğini karşılaştırdığı çalışmasında, girdi geliştirme ve kelime aktiviteleri tamamlamanın kelime öğrenimi açısından faydalı olup olmadığını araştırmıştır. Girdi grubu her hafta metni okumuş, anlama sorularını yanıtlamıştır. Girdi geliştirme grubu metin içinde hedef sözcüğün altı çizili ve koyu renk yazılı olduğu metni okumuş ve soruları yanıtlamıştır. Kelime aktiviteleri tamamlama grubu metni okumuş, anlama sorularını yanıtlamış ve kelime aktivitelerini yapmıştır. Gruplar karşılaştırıldığında, girdi geliştirme grubunun kelime öğrenmede girdi grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum fark etmenin kelime öğrenmede önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Diğer yandan kelime aktiviteleri tamamlama grubu, kelime öğrenmede en yüksek performansı gösteren grup olmuştur.

3. SÖZCÜK BULUTU UYGULAMASINA İLİŞKİN YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Son yıllarda sözcük bulutunun dil öğretimine katkısı üzerine birtakım çalışmalar yapılmış olsa da, kelime öğretimine etkisi üzerinde çok az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Yabancı dil öğretimi göz önüne alındığında sözcük bulutu dört temel beceriyi kullanılabilir. Tafazoli vd. (2014) “İngilizce Dili Öğretiminde Web 2 Araçlarından Sözcük Bulutunun Kullanımı” adlı çalışmada, Wordle programını tanıtarak sözcük

bulutunun dört temel beceriyi geliştirmede etkili bir şekilde kullanılabilceğine vurgu yapmaktadır. Araştırmaya göre, dinleme becerisini kazandırmada, dinleme öncesi etkinlik olarak sözcük bulutundan yararlanmak mümkündür. Böylece öğrenciler konuya odaklanarak konuya ilişkin ön bilgilerini etkinleştirebilir ve bir bakış açısı geliştirebilirler. Konuşma esnasında genellikle kelime bilgisi eksikliğinden dolayı akıcı bir konuşma gerçekteşemediğinden yola çıkarak, bu durumda sözcük bulutunda önemli kelimeleri göstererek hatırlatıcı olarak kullanılabilceğinden bahsedilmiştir. Ayrıca öğretmenler konu hakkında öğrencilerle tartışarak, onların konuyla ilgili kelime bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Okuma öncesi etkinlik olarak da sözcük bulutundan yararlanılabileceği, böylece okuma parçasının konusu hakkında öğrencilere önceden bilgi verebilip onları okumaya teşvik edebileceği üzerinde durulmuştur.

Perry (2012) “Konuşma Becerisi Kazandırmada Sözcük Bulutu Kullanımı” adlı çalışmada, konuşurken doğru kelimeleri seçmede ve yabancı kelimeleri hatırlatmada sözcük bulutunun etkili bir şekilde kullanılabilceğinden bahsetmiştir. Konuşmacının vurgu yapması gereken kelimeleri hatırlayarak dinleyici tarafından beklenen şekilde bir konuşma gerçekteşirmesi için sözcük bulutunun önemli kelimeleri ön plana çıkarabilme özelliğinden yararlanmıştır. Öğrenci konuşma sırası kendine geldiğinde daha önce tartışılarak bulunmuş, o konunun anahtar kelimelerini içeren sözcük bulutundan yararlanarak takılmadan ve akıcı bir konuşma gerçekteşirmesi beklenmiştir. Öğrenciler ders sırasında konuşulan konular hakkında önemli gördükleri üç kelimeyi kartlara yazarak Wordle aracılığıyla bu kelimelerden sözcük bulutları oluşturmuşlar; daha sonra aynı konu hakkında oluşturulmuş sözcük bulutuna bakarak konuşmacı olan öğrenci diğer öğrencilerin konu hakkındaki önemli gördüğü anahtar kelimeleri kullanarak daha zengin bir konuşma etkinliği gerçekteşirebilmiştir.

Talang ve Mahmoodi (2013) “The Effect of Using Word Clouds on EFL Students’ Long-Term Vocabulary Retention” (İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerde Sözcük Bulutunun Uzun Dönemde Kelime Bilgisinin Kalıcılığına Olan Etkisi) adlı deneysel çalışma, yaşları 17 ile 24 arasında değişen 60 katılımcıdan oluşmaktadır. Wordshift isimli program aracılığıyla oluşturulan sözcük bulutu uygulamasının, deney grubunda altı farklı okuma parçası içinde öğrenilen 100

kelimenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Son test sonuçları T-testi yapılarak değerlendirildiğinde, görsel içerikli sözcük bulutu uygulanan deney grubunun, geleneksel yöntemle okuma metinlerinde geçen kelimeleri sözlük yardımıyla öğrenen kontrol grubundan daha yüksek sonuçlar elde sonucuna varılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak sözcük bulutunun kelime öğretiminde yararlı bir materyal olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır.

Miley ve Read (2011) "Using word clouds to develop proactive learners (Proaktif Öğrenciler Yetiştirmek için Sözcük Bulutunun Kullanımı)" adlı deneysel çalışmada, sözcük bulutu ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmışlar; buna göre sözcük bulutunun öğrencinin kendi öğrenmesini destekleyen bir araç olabileceği sonucuna varmışlardır. Araştırma nitel olup veriler her biri 12 öğrenciden oluşan odak gruplarından elde edilmiştir. Yapılan uygulamada öğrencilerden internette bulunan ders notlarını özetlemek amacıyla kendilerinin sözcük bulutu oluşturmaları istenmiş ve uygulama sonunda öğrenme stilleri ile sözcük bulutu kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; ancak öğrencilerin sözcük bulutu kullanımını eğlenceli ve kolay bulduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sözcük bulutunun farklı derslerde ve farklı konularda öğrenmeyi destekleyecek bir araç olarak kullanılabileceği bulunmuştur.

Mansouri (2015)'nin "Vocabulary Instruction: Software Flashcards vs. Word Clouds" (Kelime Öğretimi: Software Flaş Kartlar ile Sözcük Bulutları) adlı deneysel çalışmasında, kelime öğretiminde bilgisayar ortamındaki flaş kartların kullanımı ile sözcük bulutu kullanımını karşılaştırmış, sözcük bulutu ile kelime öğrenen grubun sonuçlarının, özellikle kalıcılığın sağlanması noktasında çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışma grubunu İran'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gören 44 katılımcı oluşturmaktadır. Rastgele belirlenmiş 19 kişiden oluşan gruplardan birine öğretilmesi hedeflenen kelimeler sözcük bulutu aracılığıyla gösterilirken, 16 kişiden oluşan diğer grupta bilgisayar üzerinden flaş kartlar kullanılmıştır. Dönem sonunda yapılan son test sonuçlarına göre, sözcük bulutu kullanılan grubun ortalaması flaş kart kullanılan gruba göre 2.12 daha yüksek çıkmıştır. Her bir sözcük bulutu aynı metin içerisindeki ilişkili kelimelerden oluştuğundan, öğrencilerin anlamlarını unuttukları kelimeleri hatırlamaları için

sözcük bulutunda yer alan diğer ilişkili kelimelerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da benzer bir amaç doğrultusunda öğrencilerin ders kitaplarında yer alan aynı metin içerisindeki bilmedikleri kelimeler tek bir sözcük bulutunda verilerek, kelimelerin akılda kalması ve daha sonra hatırlanmasında konuyla alakalı diğer kelimelerin öğrenciler tarafından fark edilmesi sağlanmıştır.

Ülkemizde sözcük bulutunun dil öğretimine etkisi konusunda yapılan araştırmalar çok sınırlıdır. Gülcan (2013), "Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersinde Okuma Öncesi Etkinliklerde Sözcük Bulutu Kullanımının Kelime Öğrenmeye Etkisi" adlı yarı deneysel çalışmasında, okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu kullanımının kelime öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışma grubunu lise dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 64 öğrenci oluşturmaktadır. Ön-test son-test sonuçlarına göre deney grubuna okuma etkinliği öncesinde verilen sözcük bulutu görseli ile kelimeleri fark etmeleri, sonrasında parça içerisinde onları görerek anlamlarını öğrenmeleri beklenmiştir. Kontrol grubunun ise ders kitaplarında yer alan, kelimelerle ilişkili resimler üzerinden okuma öncesi etkinlik gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak okuma öncesi sözcük bulutu görselinin kullanıldığı deney grubu ve resim kullanılan kontrol grubu arasında kelime öğrenme başarısı ve hatırlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Ancak sözcük bulutunun kullanıldığı etkinliklerde, resim kullanılan etkinliklerdekine oranla öğrencilerin kelimeleri fark etme ve anlamını öğrenme oranlarının son testte daha fazla arttığı gözlenmiştir. Bu çalışmanın farkının sözcük bulutunun hazırlanış biçimi ve kelime öğrenmeye katkısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gülcan (2013)'ın yaptığı çalışmada bilinmeyen kelimelerin anlamları sözcük bulutunda yer almamış, okuma metnindeki bazı kelimeler sözcük bulutunda gösterilerek kelime anlamlarının tahmin edilmesi beklenmiştir. Bu çalışmada ise bilinmeyen kelimeler ve anlamları aynı sözcük bulutunda, benzer yazı tipi, renk ve puntoda hazırlanarak öğrencilerin öncelikle dikkatini çekip sonrasında doğrudan sözcük bulutunu kullanarak kelimeleri anlamlarıyla eşleştirmesi şeklinde kelime öğretimi gerçekleştirilmektedir.

4. SLAYT UYGULAMASINA İLİŞKİN YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde görsel araç olarak resim, flaş kart ve slayt uygulamasının kelime öğrenmeye etkisi konusunda yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmalara göre okuma metni; video, resim ve grafik ile birlikte verildiğinde kelime öğrenimini arttırmaktadır (Lin, 2010). Akbulut (2007)'un, "Effects of Multimedia Annotations on Incidental Vocabulary Learning and Reading Comprehension of Advanced Learners of English as a Foreign Language" (Multimedya Uygulamalarının Raslantısal Yoldan Kelime Öğrenimi ve İleri Düzeyde İngilizce Bilenlerin Okuduğunu Anlamasına Etkileri) adlı çalışmasında, multi medya sistemlerinin raslantısal yoldan kelime öğrenmeye ve kalıcılığa etkisini araştırmıştır. Her biri 23 üniversite öğrencisinden oluşan ve farklı uygulama yapılan üç gruba öğretilmesi hedeflenen kelimeler ön test, son test ve kalıcılık testlerinde sorularak sonuçlar değerlendirilmiştir. Son test ve kalıcılık testlerinde en yüksek puanları kısa videolar aracılığıyla kelime anlamlarını öğrenen grup alırken, kelime tanımlarını resimler aracılığıyla gören öğrencilerin, sadece kelime anlamından öğrenenlerden çok daha yüksek sonuçlar elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Yapılan uygulamalar hakkında öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda da öğrencilerin %48'nin kelime öğrenmede uygulamaları yararlı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çankaya ve Dinç (2009), "Powerpoint ve Klasik Usulde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrenciler Arasındaki Farklılıkların Tespiti" adlı çalışmada, akademik performans açısından Powerpoint sunumu ile ders gören öğrencilerin, klasik usulde ders gören öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Powerpoint sunumu ile ders gören öğrencilerin, klasik ders gören öğrencilere göre derse olan ilgilerinin nispeten fazla olduğu ancak bu ilginin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Muhasebe derslerine karşı öğrencinin algısı açısından inceleme yapıldığında, Powerpoint sunumu ile ders gören öğrencilerin, dersin daha ilgi çekici, daha eğlenceli, daha dinlendirici ve daha yararlı hale geldiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Klasik usulde ders gören öğrenciler ise diğer gruba göre dersi daha monoton, daha sıkıcı ve daha yorucu bulmuşlardır. İki grup arasında belirlenen bu farklılığın istatistikî olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Sabetand ve Shalmani (2010), “Visual and Spoken Texts in MCALL Courseware: The Effects of TextModalities on the Vocabulary Retention of EFL Learners” (Multimedya Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme Ortamında Görsel ve Sözel Metinler: İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerde Farklı Metin Uygulamalarının Kelime Bilgisinin Kalıcılığına Etkisi) adlı çalışmalarında, 180 üniversite öğrencisi iki gruba rastgele atanarak örneklem olarak belirlenmiştir. Multimedya Bilgisayar Destekli Dil Öğrenme programları aracılığıyla iki farklı metin şeklinin (görsel ve sözel) kelime öğrenmede kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmada, son test ve kalıcılık test puanlarına göre, kelime anlamlarının görsel içerikli metinler ve video ile öğretildiği deney grubunda, işitsel içerikli olan metin ve videoların uygulandığı kontrol grubuna oranla kelime ediniminin çok daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf içerisinde öğrenciler gözlemlendiğinde, tüm öğrencilerin görerek daha kolay öğrendiği ve hatta sözel yolla öğrenebilen öğrencilerin bile bazı konularda görsel desteğe ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turhan (2014), “An Investigation of Vocabulary Mastery Through Visual Aids and its Relationship to the Attitudes of Seventh Grade Students” (Görsel Kaynaklar Yardımıyla Kelime Bilgisi ve Bu Durumun 7.Sınıf Öğrencilerinin Tutumlarıyla İlişkisinin Araştırılması) adlı deneysel çalışmasında, görsel desteklerin ve resimlerin eğitsel bir materyal olarak öğrencilerin kelime öğrenmeleri ve genel olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkiyi belirlemek amacıyla yedinci sınıf öğrencilerinden iki grup oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak başarı testi, -kendini test et ve tutum ölçeği olmak üzere üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, görsel destekler ve resimlerin öğrencilerin kelime bilgisi düzeyi ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı seviyede etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thomas (2014), “Two Codes are Greater than One: Developing Students' Vocabularies with Images and Visualization” (Öğrencilerin Kelime Bilgisini Resimlerle ve Canlandırma ile Geliştirme) adlı çalışmada, üçüncü sınıfta olan 21 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Ön test sonuçlarına göre öğrencilerin bilmekte zorlandıkları 15 kelime seçilmiş, bu kelimeler resimli hikâyeler içeren kitap üzerinden öğretilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin son test sonuçları değerlendirildiğinde, kelime bilgilerinde artış olduğu ve sınıf aktivitelerine kelimeyle

ilgili görsel alıştırma ların eklenmesinin öğrencilerin motivasyonları ve performanslarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Shakouri ve Mehrgan (2012), “The Impact of Using Flash Cards on Promoting University Students’ Knowledge of Vocabulary” (Flaş Kart Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Kelime Bilgisini Arttırmaları Üzerindeki Etkisi) adlı çalışmada, flaş kart kullanımının öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmeye etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 80 üniversite öğrencisi rastgele atama yoluyla iki gruba ayrılarak oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları karşılaştırıldığında, flaş kart ile kelime öğretimi yapılan deney grubunun sonuçları ile kontrol grubunun sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre sonuç olarak özellikle soyut kelimelerin öğretiminde flaş kart kullanımının etkili bir yöntem olmadığı vurgulanmıştır.

Karaoğlu (2008), “İlköğretim Bilgisayar Derslerinde Web Tabanlı Eğitimin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi” adlı tez çalışmasında, web tabanlı powerpoint eğitiminin, ilköğretim okulu öğrencilerinin başarı düzeyine etkisi olup olmadığını araştırmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için Powerpoint 2003 programı içerikli, web tabanlı bir eğitim materyali geliştirilmiş ve 20 soruluk bir test hazırlanmıştır. Bu test 80 ilköğretim öğrencisi üzerinde ön-test olarak uygulanmış ardından eğitim verilmiştir. Bu grup araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Eğitim tamamlandıktan sonra ise öğrencilere Powerpoint materyali ile ilgili “Kullanılabilirlik Anketi” son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin Powerpoint kullanımına ilişkin bilgi seviyelerine göre başarı düzeyinde artış sağladığı saptanmıştır. Sonuç olarak ilköğretim düzeyinde öğrencilere uygulanan web tabanlı powerpoint eğitiminin öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu çalışma, Campbell ve Stanley (1963) tarafından geliştirilen yarı deneysel yöntem kapsamında, rastgele dağılım dışında oluşturulan deney ve kontrol gruplarından oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Yarı deneysel yöntem, deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının rastgele oluşturulmasının çok güç veya imkansız olduğu durumlarda, önceden oluşturulmuş sınıfların kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir. Bu çalışma ön test son test kontrol ve deney gruplu bir çalışmadır. Nicel araştırmayı kontrol ve desteklemek amacıyla yapılan nitel kısımda ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak veriler betimsel analiz kullanılarak açıklanmıştır.

2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu Mehmet Yağcıoğlu Ortaokulu 7/A, 7/B ve 7/C sınıflarında öğrenim görmekte olan 75 öğrenci oluşturmaktadır. Okulun konumu göz önüne alındığında, okul merkezde bulunan, ancak çevre ilçe ve köylerden göç etmiş çok sayıda kişinin yaşadığı bir çevrededir. Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri orta derecede olup derslere olan ilgi ve motivasyonları her sınıfta üç ya da dört öğrencinin yüksek, diğerlerinin orta derecededir. Öğrencilerin altıncı sınıf İngilizce ders başarıları ortalamaları değerlendirildiğinde birbirine yakın olduğu görülmüş, bu doğrultuda deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Buna göre 27 öğrenci ile 7/B sınıfı kontrol grubu, 25 öğrenci ile 7/A sınıfı deney grubu, ve 23 öğrenci sayısı ile 7/C sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sözcük bulutu görselinin uygulandığı deney grubu 12 kız 13 erkek öğrenciden, kelime öğretiminde görsel araç olarak slayt uygulamasının kullanıldığı kontrol grubu 11 kız 12 erkek öğrenciden ve tekrar yöntemi ile kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu ise 12 kız 15 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun birinci dönem İngilizce başarı düzeyleri ile ilgili bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir. Gruplar İngilizce başarı düzeyleri açısından benzerlik göstermektedir.

Tablo 1. Grupların 6. sınıf İngilizce Ders Notu Ortalamaları

GRUP	7A(n=25)		7B(n=27)		7C(n=23)	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Ders Notları	67.00	16.87	63.70	18.62	63.60	17.96

Grupların altıncı sınıf İngilizce dersi başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir. Dolayısıyla gruplar arasında başarı ortalamaları açısından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2: Grupların 6. sınıf İngilizce Ders Notları ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	183.73	2	91.86	0.28	0.75
Grup İçi	22990.70	72	319.31		
Toplam	23174.43	74			

Çalışma öncesinde görsel araç olarak sözcük bulutu uygulanan deney grubu, slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulandığı kontrol grubunun gruplar arası ön test sonuçlarına bakılmıştır. Buna göre üç grubun ön test sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve Programın Uygulandığı Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

GRUP	Deney G.(n=25)		Görsel G. (n=23)		Kontrol G. (n=27)	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Ön Test	33.84	5.22	35.82	4.14	38.18	3.73

Tablo 3 incelendiğinde sözcük bulutu uygulanan deney grubunun uygulama öncesi puan ortalaması $\bar{X}=33.84$ iken görsel araç olarak slaytın uygulandığı kontrol grubunun deney öncesi puan ortalaması $\bar{X}=35.82$, İngilizce öğretim programının uygulandığı kontrol grubunda ise puan ortalaması $\bar{X}=38.18$ olarak belirlenmiştir.Ön test puan ortalaması en yüksek çıkan grubun kontrol grubu olarak belirlenmesinin araştırma sonucunda ortaya çıkan farkı daha da güçlendireceği düşünülmektedir.

Araştırma yapılmadan önce, sözcük bulutunun uygulanacağı deney grubu, görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulanacağı kontrol gruplarının ön test puan ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için ortalamaların karşılaştırıldığı Kruskal-Wallis test sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Deney Grubu ve Programın Uygulandığı Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	x^2	sd	p
Ön test	Deney grubu	25	27,72	11,57	2	0.00
	Kontrol grubu	27	48,20			
	Görsel grup	23	37,20			
	Total	75				

*İkili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmaktadır (Büyüköztürk,2013).Tablo 4’de yer alan bulgulara göre üç grubun ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Gruplar arasında ikili karşılaştırmalar yapılarak hangi gruplar arasında farklılık olduğunun belirlenebilmesi için Man Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre sadece İngilizce öğretim programı uygulanan kontrol grubu ile sözcük bulutu uygulanan deney grubu arasında, kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Kontrol grubu ve deney grubu ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmasının araştırma sonucunu olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmemektedir.

3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Wesche ve Paribakht (1993)’ın Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ) (Vocabulary Knowledge Scale) kullanılmıştır (EK-1). İlk olarak Paribakht ve Wesche tarafından 1993 yılında Ottawa Üniversitesi’nde İngiliz Dili Programlarında kelime öğrenimini ölçmek amacıyla geliştirilen sözcük bilgisi ölçeği (Paribakht ve Wesche, 1993, 1997) kuramsal olarak sözcüğü derinlemesine ölçme yaklaşımlarından Gelişimsel Yaklaşımına dayanmaktadır. SBÖ öğrencinin kelimeyi ne derece bildiğini ve kelimenin anlamına hâkimiyetinin ne kadar olduğunu gösterebilmesinin yanında yüksek düzeylerde doğrulanabilir bilgiler sunması bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır (Paribakht ve Wesche, 1997). Kelime bilgisi

araştırmalarında yaygın olarak kullanılan ve diğer ölçeklere kıyasla kelime bilgisinin değerlendirilmesinde daha somut veriler elde edilmesine olanak sağlayan SBÖ öğretimsel ya da deneysel durumlarda öğrenenin belirli kelimelere yönelik bilgisinin ilk gelişim aşamalarında izlenmesini mümkün kılmaktadır (Schmitt, 2010). Ölçek, hem sözcüğün hangi düzeyde öğrenildiğini incelemekte, hem de bireyin kelime üzerindeki kontrolü ile ilgili bilgi sunmaktadır (Çelik, 2009).

SBÖ kelime öğreniminin ilk aşamalarını gözlemek için etkili bir araç olmakla birlikte, ileri düzeyde kelime bilgisini, sözcüğün dilbilimsel olarak farklı birçok yönünü ve telaffuzunu ölçmede yetersiz kalmaktadır. Ayrıca kelime bilgisi ölçekleri, öğrencilerin ölçülen kelimeleri hangi akıcılık düzeyinde kullanabildikleri ile ilgili veri sunamamaktadırlar (Çelik, 2009). Sözcük bilgisi ölçeğinde ‘algılayıcı’ (receptive) kelime bilgisinin, ‘üretimsel’(productive) kelime bilgisine kıyasla daha temel ve başlangıç düzeyinde olduğu kabul edilmekte ve bu yönüyle de eleştirilmektedir (Schmitt,2010). Kelimelerin okuma etkinlikleri öncesinde fark edilmesi yaklaşımına dayanan bu çalışmada fark edilen kelimelerin amaçlı bir şekilde hafızaya alınması amaçlandığından, sözcüğün her yönüyle öğretilmesinden ve telaffuzundan ziyade sözcüğün fark edilmesi, hafızada kalması ve anlamının bilinmesine odaklanılmaktadır. Okuma etkinlikleri kapsamında algısal kelimelerin başlangıç düzeyinde tanınması ve kullanılmasını ölçmeye uygun bir araç olan SBÖ, bu nedenlerden dolayı tercih edilmiştir.

Bu çalışmada Paribakht ve Wesche (1993)’nin Sözcük Bilgisi Ölçeği Çelik (2010) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve geçerlilik güvenirlilik çalışmaları yapılmış versiyonu kullanılmıştır (Çizelge 1).

Çizelge 1: Çalışmada Kullanılan Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ)

- I. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
- II. Bu sözcüğü daha önce gördüm, ama anlamını hatırlamıyorum.
- III. Bu sözcüğü biliyorum.anlamına gelmektedir (İngilizce eş anlamlısı veya Türkçe karşılığı).
- IV. Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim. Örn.....

(Bu seçeneği seçtiyseniz, lütfen III. maddeyi de cevaplayınız.)

(Çelik, 2010)

Testin puanlamasında, birinci seçenek “Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.” için 1 puan; ikinci seçenek “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını hatırlamıyorum.” için 2 puan; üçüncü seçenek “Bu sözcüğü biliyorum.anlamına gelmektedir (İngilizce eş anlamlısı veya Türkçe karşılığı).” için 3 puan verilmiştir. Verilen karşılık doğru değilse 2 puan verilmiştir. Dördüncü seçenek “Bu sözcüğü cümle içinde kullanabilirim” için 4 puan verilmiştir ve bu seçenekte cümle yazanların üçüncü seçeneği de cevaplamaları istenmiştir. Cümle yanlış fakat üçüncü seçenekte doğru cevap verilmiş ise 3 puan, üçüncü seçeneğe verilen cevap yanlış ise 2 puan verilmiştir. Bu şekilde puanlanan testin tamamının doğru cevaplanması sonucu elde edilecek toplam puan 100’dür. Testten alınabilecek minimum puan ise 25’tir. Her cevap için verilen puan ve bu puanın ne anlama geldiği Çizelge 2’de gösterilmektedir.

Çizelge 2: SBÖ’de Cevaplara Verilen Puanlar ve Anlamları

I. —————→	1 Kelime bireye tamamen yabancıdır.
II. —————→	2 Kelime birey için tanıdık, ama anlamı bilinmemektedir.
III. —————→	3 Kelime için doğru Türkçe karşılığı verilmiştir.
IV. —————→	4 Kelime cümle içerisinde anlamsal uygunluk ve bilgisel doğruluk içerisinde kullanılmıştır (Çelik, 2010).

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak sözcük bilgisi ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Sözcük bilgisi ölçeğine cevap veren öğrenci sayısı toplam 75'tir. 25 kelimedenden oluşan testte, öğrencilerin uygulama boyunca üç farklı okuma metni üzerinden öğrenecekleri 18 sözcük ve yedi kontrol sözcüğü bulunmaktadır (Tablo 5). Sözcük bilgisi ölçeğinin değerlendirmesi bilgisayar ortamında yapılmıştır.

Tablo 5. Kelime Dağılımı

Öğretilmesi Hedeflenen Kelime Sayısı			Kontrol Sözcükleri		Toplam
1.Uygulama	2.Uygulama	3.Uygulama	Bilinen	Bilinmeyen	Kelime sayısı
6	6	6	3	4	25

Kontrol sözcükleri olarak öğrencilerin bildiği üç basit kelime, öğrencilerin bilmediği ve uygulama boyunca da karşılaşmayacağı dört zor kelime seçilmiştir. Türkçe'de doğrudan anlamı olmayan kelimelerin (örneğin flicker, challenge) ya da yabancı dilden Türkçe'ye geçmiş kelimelerin (örneğin radio-radyo) seçilmemesine özellikle dikkat edilmiştir. Kontrol sözcüklerinin ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6. Kontrol Sözcüklerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

KONTROL SÖZCÜKLERİ	Ön Test(n=75) *		Son Test(n=75) *		Kalıcılık Testi(n=75) *	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	Ss
Bilinen G.	10.44	1.10	10.45	1.11	10.49	1.14
Bilinmeyen G.	5.30	1.41	6.64	1.21	7.53	1.21

* Testte bilinen kelimeler için alınabilecek en yüksek puan 12'dir. Testte bilinmeyen kelimeler için alınabilecek en yüksek puan 16'dır.

Bilinen kelimeler grubunda ön test son test ve kalıcılık testleri arasında tekrarlayan ölçümler ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır; bu gruptaki kontrol kelimelerinin her testte bilindiği görülmektedir. Diğer yandan bilinmeyen kelimeler grubunda ön test-son test, ön test- kalıcılık testi ve son test- kalıcılık testleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 7). Bu duruma sebep olarak bazı öğrencilerin ön testte bilinmeyen kontrol kelimeleri için 1 puan değerinde olan “*I. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum*” seçeneğini işaretlerken son testte daha az sayıda, kalıcılık testinde ise daha fazla öğrencinin (daha önce bu kelimeleri ön testte ve son testte görmüş oldukları için) “*II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum*” seçeneğini işaretlemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerden toplam 25 sözcüğün anlamlarına ve cümle içinde kullanımlarına yönelik sorulara cevap vermesi istenmiştir (Ek 1: SBÖ).

Tablo 7. Bilinmeyen Kontrol Kelimelerinin Öntest, Son test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark*
Gruplar Arası	188.34	2	94.17			
Grup İçi	365.89	222	1.64	57.13	.000	1-2,1-3,2-3
Toplam	554.24	224				

*Çoklu karşılaştırmalar Bonferroni testi ile yapılmıştır.

Çoklu karşılaştırmalar yapılırken Bonferroni testi kullanılmıştır. Grup sayısı beşin üzerine çıktığında Tukey testi, beşten daha az olduğunda Bonferroni testi kullanılmaktadır (Field,2009). Uygulama süreci öncesinde, her üç gruba kelime bilgisi düzeyini belirlemek için kelime bilgisi ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Gerçekleştirilen uygulamada deney grubunda okuma etkinliği öncesinde sözcük bulutu görseli ile çalışma yapılırken, diğer deney grubunda okuma etkinliği öncesinde slaytın kullanıldığı görsel uygulanarak çalışma yapılmıştır. Kontrol grubunda okuma etkinliği öncesinde kelimelerin tahtaya yazılarak örnek cümleler üzerinde durulduğu, İngilizce ders kitabında yer alan öğretim ilkeleri ile kelime öğretimi yapılmıştır. Uygulama sonunda her üç gruba kelime öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla son test uygulanmıştır. Takip eden bir aylık sürede hiçbir işlem yapılmamış ve daha sonra kalıcılık testi uygulanmış, ancak bu süre öğrencilerin sınav haftasına yakın bir döneme denk geldiğinden ve öğretilen kelimelerin öğrencilerin ders kitaplarında yer alan kelimelerden oluşmasından dolayı kalıcılık testleri sonuçları yüksek çıkmış; bunun üzerine 3 ay sonrasında kalıcılık testi tekrarlanarak bu sonuçlar dikkate alınmıştır.

Uygulamanın başında, çalışmada kullanılacak ölçek öğrencilerin kelimelere dair ön bilgilerinin ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçekte kullanılan kelimeler, sınıfların ilerleyen üç hafta içinde her biri bir ders saati süren üç okuma etkinliği

çerçevesinde öğrenmeleri beklenen kelimelerden ve kontrol kelimelerinden oluşmaktadır. Belirlenen 18 hedef kelime, her iki grupta da belirlenen süre içinde öğretildikten sonra, ölçek son test olarak yine her üç gruba uygulanmış ve böylece bu süreç içinde iki farklı okuma öncesi etkinliği görseli ile geleneksel olarak doğrudan kelimelerin tekrar edilmesi şeklinde öğretilmiş olan kelimelerin öğrenilme düzeyleri değerlendirilmiştir. Son testten bir ay sonra ise gruplara kelime öğrenmenin kalıcılık düzeyini ölçmek amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu dönem içerisinde öğrencilerin İngilizce yazılıları yaklaştığından ve hedef kelimelerin de 7. Sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan kelimelerden oluşmasından dolayı kalıcılık not ortalamaları, son test ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bunun üzerine üç ay sonra gerçek kalıcılık düzeylerinin ölçülebilmesi için tekrar kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi yapılacağından haberi olmamıştır. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecinde talimat almadan ve öğrenmelerinin değerlendirileceği ile ilgili bilgilendirilmeden öğrenme görevini yerine getirmesi ve kelimeleri rastlantısal olarak öğrenmesi amaçlanmıştır (Hulstijn, 2001; Eysenck, 1982). Üç farklı yedinci sınıfta uygulanan ölçekte, isim türünde 25 İngilizce kelime yer almaktadır. Bu kelimelerden öğretilmesi hedeflenen 18 kelime, uygulamanın yapılacağı sınıfların İngilizce öğretim programlarındaki ilerleyen üç haftayı içeren üniteye bilinmeyen kelimelerdir. Uygulanan ölçekte, kelimelerin anlamlarının bilinip bilinmediği ve anlamı biliniyorsa bu kelimelerin cümle içinde kullanılıp kullanılmadıklarına yönelik sorular bulunmaktadır. Uygulama süreci Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Uygulama Süreci

Grup	Kişi sayısı	Ölçüm	Etkinlik Türü	Görsel Araç	Ölçüm	Etkinlik	Ölçüm
Deney	25	Ön test	Okuma	Sözcük bulutu	Son test	-	Kalıcılık testi
Kontrol	27	Ön test	Okuma	Slayt	Son test	-	Kalıcılık testi
Kontrol	23	Ön test	Okuma	-	Son test	-	Kalıcılık testi

3.1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Uygulamadan sonra araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile öğrencilerin uygulama ve uygulama süreci hakkında fikirleri müdahale edilmeden alınmış ve bu veriler kayıt altına alınmıştır.

Görüşme sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve şimşek, 2013).Görüşmenin 3 temel amacı vardır: a)İşbirliği sağlamak; b)sağaltım (Tedavi kendine güveni artırmak) ile c)araştırma verisi toplamak (Karasar, 2010).

Alan yazında görüşme 3 ana başlık altında incelenebilir; Yapılandırılmış, Yapılandırılmamış ve Yarı Yapılandırılmış. Yapılandırılmış görüşmede araştırmacının belli bir sıraya göre hazırladığı soruların, görüşülen tarafından seçeneklerin seçilmesi istenir. Yapılandırılmamış görüşmede ise sorular ve sıralama sabit değildir, görüşme esnasında değişebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme ise hem sabit soruları cevaplamayı hem ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi sağlayarak, iki görüşmenin avantajlarını barındırır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Sözcük bulutu aracılığıyla kelime öğretimi yapılan gruptan 7 öğrenci ve slayt uygulaması yapılan gruptan 8 öğrenci ile uygulama sonrasındaki deneyimleri ve uygulama ile ilgili görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığı ile görüşme yapılmıştır. Form yedi (7) sorudan oluşmaktadır (Ek-3).

3.2. ÖLÇEĞİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİLİĞİ

Sözcük bilgisi ölçeği (SBÖ) için ilk olarak Paribakht ve Wesche (1996)'nin yaptığı test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında 24 adet kelime için .89, sekiz adet bağlaç sözcük için .82 güvenilirlik katsayısına ulaşılmıştır. Sözcük bilgisi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çözümlenmeleri kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı.87 olarak bulunmuştur. Görünüş ve yapı geçerliği içinse, ön uygulama sürecine katılan öğrencilerden ölçek ve maddelerin ifade biçimleri ile ilgili yazılı geri bildirim alınmış ve iki ölçme değerlendirme uzmanı ile iki İngilizce öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmada sözcük bilgisi

ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ön test için .74, son test için .90 ve kalıcılık testi için .84'tür.

4. UYGULAMA SÜRECİ

Mehmet Yağcıoğlu Ortaokulu, yedinci sınıf öğrencilerinin katılımı ile yürütülen bu çalışmada, ön test sonrasında birer hafta aralıkla her hafta bir ders saati (40 dakika) sürecek şekilde toplam üç uygulama yapılmıştır. İngilizce yedinci sınıf öğretim programı dahilinde, ders kitaplarında yer alan üç üniteye üç farklı okuma metninde geçen bilinmeyen kelimeler belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında denklik sağlamak amacıyla her üç grupta da aynı okuma metinleri kullanılmıştır. Uygulamada diğer bir deyişle ders planında farklı olan tek şey 10-15 dakika sürecek olan okuma öncesi etkinliğinde kullanılan görsel araçlardır (Ek 2: Örnek ders planları).

Programın uygulandığı kontrol grubunda ön hazırlık okuma öncesi etkinliği olarak kelimelerin tahtaya yazılarak tekrar edilmesi şeklinde uygulama yapılmıştır.

MEB'in Ortaokul Yedinci sınıflar için 2014-2015 eğitim-öğretim yılında yayınladığı "Sunshine 7" İngilizce ders kitabındaki 20 adet okuma etkinliği incelendiğinde, sadece iki tanesinde resim aracılığıyla metinle ilgili tahminlerin yapılması sağlanan ön hazırlık etkinliğinin bulunduğu, diğer metinlerde ise okuma sonrası genellikle açık uçlu sorulara yer verildiği görülmüştür. Okuma parçalarındaki bilinmeyen kelimelerle ilgili alıştırmalar incelendiğinde sadece iki parçadan sonra kelimelerin İngilizce karşılıklarıyla eşleştirildiği kelime alıştırmalarının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yapılan çalışmayla ilgili olarak dokuzuncu ünitenin dinleme öncesi etkinliğinde sözcük bulutunun kullanıldığı görülmüştür. Bu etkinlik ile öğrencilerin sözcük bulutunda yer alan kelimelerden anlamını bildiklerini söylemeleri istenmektedir.

İngilizce öğretiminde ve özellikle ortaokul öğrencilerinin sekizinci sınıfta girdikleri TEOG sınavı da göz önüne alındığında, kelime bilmenin okuduğunu anlama sorularının çözümünde ne kadar önemli olduğu kabul görmektedir. Bu doğrultuda kelime öğrenimine ağırlık verilmesi düşüncesiyle oluşturulmuş bu çalışmada, kontrol grubunda kelimelerin ve Türkçe karşılıklarının tahtaya yazılarak tekrar edilmesinin sağlandığı kelime öğretimi uygulanmıştır. Ayrıca kelimeler

üzerinde tartışılarak cümle içerisinde kullanımı yapılmış, öğrencilerden daha önceden de kullandıkları kelime defterlerine her üniteden sonra öğrendikleri bilinmeyen kelimeleri daha sonra beş kere yazarak tekrar etmeleri istenmiştir.

Diğer yandan slayt üzerinden kelime öğretimi yapılan kontrol grubuna aynı okuma metinlerinde geçen, öğrencilerin anlamını bilmedikleri ve öğretilmesi hedeflenen kelimeler ile dikkat çeken resimlerinin yer aldığı slayt okuma etkinliği öncesinde öğrencilere gösterilmiş, bu kelimelerin anlamlarının görsele bakılarak aynı şekilde beşer kere defterlere yazılması sağlanmıştır.

Son olarak deney grubunda okuma etkinliği öncesinde metnin bilinmeyen kelimelerinden oluşan sözcük bulutu öğrencilere gösterilmiş, kelimelerle aynı yazı tipi ve renkte olan Türkçe karşılıklarının sözcük bulutu üzerinden eşleştirmeleri istenmiştir. Daha sonra kelime defterlerine bilinmeyen kelimeleri sözcük bulutunda gördükleri renkleriyle boya kalemlerini kullanarak beş kere yazmaları istenmiştir. Bu şekilde dikkat çeken ve akılda kalıcı unsurların artırılması hedefiyle, bazı kelimeler anlamlarına yakın olan renklerle öğrencilere sunulmuştur. Örneğin shy-pembe, landscape-yeşil,desert-sarı vb.. şeklinde anlamlarının renklerle özdeşleştirilmesi ve kalıcılığın artırılması hedeflenmiştir.

İngilizce zümre öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından metinlerin ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin seçimine karar verilmiştir. Ayrıca yedinci sınıf İngilizce öğretim programına uygun olması açısından MEB tarafından yayınlanan İngilizce ders kitabındaki metinler tercih edilmiştir.

4.1. SÖZCÜK BULUTUNUN HAZIRLANMASI

Sözcük bulutu görseli kullanıcının tercihinine göre birçok farklı şekilde düzenlenebilmektedir. Sözcük bulutu genellikle bir okuma metninde geçen kelimelerin sık tekrarlananlarını seçen, bunları belli bir düzende bir araya getirip en çok kullanılanları farklı yazı büyüklüğünde gösteren bir teknik olarak kullanılmaktadır (Bromley,2013). Lohman, Ziegler ve Tetzlaff (2009) sözcük bulutunun algılanması ve performansına yönelik yaptığı deneysel çalışmada sözcük bulutunun görselliğini etkileyen faktörlerle ilgili şu bulguları elde etmişlerdir:

1. Yazıyüzü: Sözcük bulutunda büyük yazılan kelimeler küçüklerine göre daha çok dikkat çekmektedir ve daha çabuk fark edilmektedir.

2. Sol üst çeyrekteki kelimeler daha iyi hatırlanıp daha çabuk fark edilmektedir.

3. Kelimelerin yerleşiminde, bulutun ortasındaki kelimeler kenardakilere oranla daha çok dikkat çekmektedir.

Bu faktörler göz önüne alınarak hazırlanan sözcük bulutu, metnin içinde geçen önemli kelimeleri ön plana çıkarma amacıyla oluşturulmaktadır. Sözcük bulutunun bu özelliği Miley ve Read (2011) tarafından bir dezavantaj olarak görülmektedir. Nitekim kelimelerin sadece sıklık sayısına göre ön plana çıkması anahtar kelimelerin ya da kavramların sık kullanılmadığı için gözden kaçmasına neden olabilmektedir. Bu çalışmada bu durumun deneyin güvenilirliği üzerinde olumsuz sonuçlar yaratabileceği düşünülerek, öğretilmesi hedeflenen kelimelerin tamamı ve Türkçe karşılıkları dikkat çekecek yazı puntosu, yazı fontu ve farklı renklerde düzenlenmiş ve böylece öğrencilerin ilgisini çekmesi amaçlanmıştır. Ayrıca her metnin genel konusu dikkate alınarak mümkün olduğu ölçüde sözcük bulutunun şekline karar verilmiştir. Birinci metnin genel konusu kişilik özellikleri ve sözcük bulutu rüzgar gülü şeklindeyken, ikinci okuma parçası ünlü bir ressamın hayatını anlattığından sözcük bulutu ev şeklinde ve son olarak üçüncü metnin konusu hayvanlarla ilgili olduğundan sözcük bulutu at şeklinde oluşturulmuştur. Böylece genel bağlamda öğrencilerin dikkatini çekip dışta gördükleri resimle beraber zihinlerinde canlandırmaları beklenmiştir. Kelimeler Tagul programı aracılığıyla sözcük bulutunun geneline otomatik olarak yerleştirilmiştir. Ayrıca her bir sözcük bulutunda hedeflenen kelimelerin Türkçe karşılıkları aynı yazı tipi ve aynı renkte verilerek önce eşleştirmeleri sağlanmış, bunu yaparken de Tagul programı aracılığıyla, sözcüğün üstüne gelindiğinde harflerini büyütüp döndürme özelliği olan animasyon efekti kullanılmıştır. Bu şekilde uygulanarak sözcük bulutunun farklı bir eğitimsel amaç için kullanılması hedeflenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın deneysel kısmında kullanılan iki farklı görsel aracın ve kontrol grubunda uygulanan tekrar ve tahmin yönteminin öğrencilerin kelime öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini betimsel analizler ve Kruskal-Wallis H testi ile elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin Sözcük Bilgisi Ölçeği'nden (SBÖ) aldıkları ön test, son test ve kalıcılık puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını ve varyanslarının homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla Normalite (Kolmogorov-Smirnov) ve Homojenite (Levene) ön testleri yapılmıştır. Örneklem sayısı 51'den büyük olmasından dolayı varyansların normal dağılıp dağılmadığını sınamak için K-S testi uygulanmıştır. Tüm grupların ön test, son test ve kalıcılık test puanları için yapılan K-S test sonuçları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Kolmogorov- Smirnov Öntest, Son Tes ve Kalıcılık Testi Sonuçları

Test	Grup	Kolmogorov- Smirnov		
		İstatistik	Sd	p
Öntest puan	Deney grubu	.18	25	.02
	Kontrol grubu	.10	27	.20
	Slayt uygulanan grup	.14	23	.20
Sontest puan	Deney grubu	.11	25	.20
	Kontrol grubu	.10	27	.20
	Slayt uygulanan grup	.11	23	.20
Kalıcılıktest puanı	Deney grubu	.25	25	.00
	Kontrol grubu	.17	27	.04
	Slayt uygulanan grup	.09	23	.20

Tablo 9’da görüldüğü üzere deney grubunun ön test puanlarının Kolmogorov-Smirnov testindeki sigma değerine göre istatistiksel olarak normal bir dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ($p < 0.05$). Ancak diğer iki grubun ön test puanlarının K-S testindeki sigma değerine göre istatistiksel olarak normal bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p > 0.05$). Araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi ölçeğinden aldıkları son test puanları incelendiğinde, K-S testindeki sigma değerine göre istatistiksel olarak normal bir dağılıma sahip oldukları belirlenmiştir ($p > 0.05$). Deney grubu ve programın uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık test puanlarının K-S testindeki sigma değerine göre istatistiksel olarak normal bir dağılıma sahip olmadığı görülmüştür ($p < 0.05$). Bu testlerden elde edilen sonuca göre parametrik olmayan testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 10. Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testlerinin Homojenite Sonuçları

	Levene		
	İstatistik	Sd	p
Öntest puan	2.234	72	.11
Sontest puan	.523	72	.59
Kalıcılık test puanı	.775	72	.46

Tablo 10’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin kelime bilgisi ölçeğinden aldıkları ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının Levene testindeki sigma değerine göre istatistiksel olarak homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p>0.05$).

Kelimelerin öncelikle ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamalarına bakılmış; verilere Kruskal-Wallis sıralamalı tek yönlü varyans analizi uygulanarak gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesinde kullanılan sözcük bulutunun bağımlı değişken olan kelime öğrenmeye etkisine yönelik elde edilen veriler her bir hipoteze göre tablolarla açıklanmıştır.

1. ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE, OKUMA ÖNCESİNDE PROGRAMIN UYGULANDIĞI KONTROL GRUBUNUN GRUP İÇİ ÖN TEST, SON TEST VE KALICILIK TESTİ PUANLARI ARASINDA ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?

Araştırmada programın uygulandığı kontrol grubunun ön test son test ve kalıcılık testinde gözlenen kelime öğrenme başarıları düzeyleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Programın Uygulandığı Kontrol Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

GRUP	*Ön Test(n=27)		*Son Test(n=27)		*Kalıcılık Testi(n=27)	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
KontrolG.	38.18	3.73	48.14	7.90	46.74	7.15

* Testten alınabilecek en yüksek puan 72’dir. \bar{X} : Ortalama, ss: standart sapma

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubunun deney öncesi puan ortalaması $\bar{X} = 38.18$ ikendeney sonrası $\bar{X} = 48.14$ ’e yükseldiği görülmektedir. Deneyden üç ay sonrayapılan kalıcılık testindeki puan ortalaması ise $\bar{X} = 46.74$ ’tür. Standart sapma değerleri incelendiğinde ön testte değer 3.73 olup son testte 7.90’a yükselmiş olması, ön testte grup homojenken son testte grupta ayrışmanın ortaya çıktığını ve öğrenciler arasındaki başarı ayırt ediciliğinin yükseldiğini göstermektedir.

Programın uygulandığı kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki puan ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için ortalamaların karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Programın Uygulandığı Kontrol Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	<i>sd</i>	<i>p</i>
Kontrol grubu	Ön test	27	21,48	28,44	2	0.00
	Son test	27	53,00			
	Kalıcılık testi	27	48,52			
	Total	81				

*İkili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 12’de yer alan bulgulara göre programın uygulandığı kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Anlamlı farkın hangi testler arasında olduğunun belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında anlamlı fark çıktığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkması bu gruptaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle kelime kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Kalıcılık test puanlarının son testten düşük olması ise programın uygulandığı kontrol grubundakelime bilgisinin kalıcılığının azaldığını göstermektedir. Ayrıca kalıcılık testi ve son test puanları arasındaki fark anlamlı değildir. Dolayısıyla birinci hipotez kabul edilmiştir.

2. ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE, OKUMA ÖNCESİNDE GÖRSEL ARAÇ OLARAK SÖZCÜK BULUTU KULLANILAN DENEY GRUBUNUN GRUP İÇİ ÖN TEST, SON TEST VE KALICILIK TESTİ PUANLARI ARASINDA ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Araştırmada sözcük bulutu uygulanan deney grubunun ön test son test ve kalıcılık testinde gözlenen kelime öğrenme başarısı düzeyleri Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13. Sözcük Bulutu Uygulanan Deney Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

GRUP	*Ön Test(n=25)		*Son Test(n=25)		*Kalıcılık Testi(n=25)	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Deney G.	33.84	5.22	60.68	8.30	62.60	8.76

* Testten alınabilecek en yüksek puan 72’dir.

Tablo 13 incelendiğinde deney grubunun deney öncesi puan ortalaması \bar{X} =33.84 iken, deney sonrası \bar{X} =60.68’e yükseldiği görülmektedir. Deneyden üç ay sonra yapılan kalıcılık testindeki puan ortalaması ise \bar{X} = 62.60’dır. Standart sapma değerleri incelendiğinde, ön testte değer 5.22 olup son testte 8.30’a ve kalıcılık testinde 8.76’ya yükselmiş olması, ön testte grup homojenken son testte ve kalıcılık testinde grupta ayrışmanın ortaya çıktığını ve öğrenciler arasındaki başarı ayırt ediciliğinin yükseldiğini göstermektedir.

Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki puan ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için ortalamaların karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 14’de gösterilmiştir.

Tablo 14. Sözcük Bulutu Uygulanan Deney Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Deney grubu puan	Ön test	25	13,00	49,64	2	0.00
	Son test	25	49,02			
	Kalıcılık testi	25	51,98			
	Total	75				

*İkili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 14’de yer alan bulgulara göre sözcük bulutu uygulanan deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Anlamlı farkın hangi testler arasında olduğunun belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında anlamlı fark çıktığı belirlenmiştir. Deney grubunda ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkması deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle kelime kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması ise kelime bilgisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ikinci hipotez kabul edilmiştir.

3. ORTAOKUL YEDİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE, OKUMA ÖNCESİNDE SLAYT UYGULAMASI KULLANILAN KONTROL GRUBUNUN KULLANILAN GRUBUN GRUP İÇİ ÖN TEST, SON TEST VE KALICILIK TESTİ PUANLARI ARASINDA ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Araştırmada görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubunun ön test son test ve kalıcılık testinde gözlenen kelime öğrenme başarıları düzeyleri Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15. Slayt Kullanılan Kontrol Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

GRUP	*Ön Test(n=23)		*Son Test(n=23)		*Kalıcılık Testi(n=23)	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Görsel G.	35.82	4.14	58.52	9.40	59.13	8.38

* Testten alınabilecek en yüksek puan 72'dir

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubunun deney öncesi puan ortalaması $\bar{X} = 35.82$ iken deney sonrası $\bar{X} = 58.52$ 'e yükseldiği görülmektedir. Deneyden üç ay sonra yapılan kalıcılık testindeki puan ortalaması ise $\bar{X} = 59.13$ 'dür. Standart sapma değerleri incelendiğinde ön testte değer 4.14 olup son testte 9.40'a yükselmiş olması, ön testte grup homojenken son testte grupta ayrışmanın ortaya çıktığını ve öğrenciler arasındaki başarı ayırt ediciliğinin yükseldiğini göstermektedir.

Görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki puan ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için ortalamaların karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Slayt Kullanılan Kontrol Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Görsel puan	Ön test	23	12,15	44,81	2	0.00
	Son test	23	46,22			
	Kalıcılık testi	23	46,63			
	Total	69				

* İkili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 16'de yer alan bulgulara göre slayt kullanılan kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Anlamlı farkın hangi testler arasında olduğunun belirlenmesi için

uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında anlamlı fark çıktığı belirlenmiştir. Buna göre slayt kullanılan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle kelime kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi puanları istatistiksel olarak arasında anlamlı bir fark çıkmaması ise kelime bilgisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla üçüncü hipotez kabul edilmiştir.

4. GÖRSEL ARAÇ OLARAK SÖZCÜK BULUTU UYGULANAN DENEY GRUBU, SLAYT KULLANILAN KONTROL GRUBU VE PROGRAMIN UYGULANDIĞI KONTROL GRUBUNUN SON TEST SONUÇLARI ARASINDA ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Sözcük bulutunun uygulandığı deney grubu, görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulandığı kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre uygulama yapıldıktan sonraki kelime öğrenme düzeyleri Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve Programın Uygulandığı Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

GRUP	Deney G.(n=25)		Görsel G. (n=23)		Kontrol G. (n=27)	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Son Test	60.68	8.30	58.52	9.40	48.14	7.90

Tablo 17 incelendiğinde sözcük bulutu uygulanan deney grubunun uygulama sonrasındaki puan ortalaması $\bar{X} = 60.68$ iken görsel araç olarak slaytın uygulandığı kontrol grubunun deney öncesi puan ortalaması $\bar{X} = 58.52$, programın uygulandığı kontrol grubunda ise puan ortalaması $\bar{X} = 48.14$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada sözcük bulutunun uygulanacağı deney grubu, görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulanacağı kontrol gruplarının son test

puan ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için ortalamaların karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analizisunuçları Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18.Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve Programın Uygulandığı Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Kruskall-Wallis Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Son test	Deney grubu	25	49,32	24,54	2	0.00
	Kontrol grubu	27	21,56			
	Görsel grup	23	45,00			
	Total	75				

*İkili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 18’de yer alan bulgulara göre üç grubun son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda, İngilizce programı uygulanan kontrol grubu ile sözcük bulutu uygulanan deney grubu son test sonuçları arasında ve görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ile İngilizce programı uygulanan kontrol grubu son test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla dördüncü hipotez kabul edilmiştir.

5. GÖRSEL ARAÇ OLARAK SÖZCÜK BULUTU UYGULANAN DENEY GRUBU, SLAYT KULLANILAN KONTROL GRUBU VE İNGİLİZCE PROGRAMI UYGULANAN KONTROL GRUBUNUN KALICILIK TESTİ SONUÇLARI ARASINDA ANLAMLİ BİR FARK VAR MIDIR?

Sözcük bulutunun uygulandığı deney grubu, görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ve programın uygulandığı kontrol gruplarının kalıcılık test sonuçlarına göre kelime öğrenmede kalıcılık düzeyleri Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve İngilizce Programının Uygulandığı Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

GRUP	Deney G.(n=25)		Görsel G. (n=23)		Kontrol G. (n=27)	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Kalıcılık Testi	62.60	8.76	59.13	8.38	46.74	7.15

Tablo 19 incelendiğinde sözcük bulutu uygulanan deney grubunun uygulama sonrasındaki puan ortalaması $\bar{X} = 62.60$ iken görsel araç olarak slayt uygulandığı kontrol grubunun deney öncesi puan ortalaması $\bar{X} = 59.13$, programın uygulandığı kontrol grubunda ise puan ortalaması $\bar{X} = 46.74$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada sözcük bulutunun uygulanacağı deney grubu, görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ve İngilizce programının uygulanacağı kontrol gruplarının kalıcılık test puan ortalamaları farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için ortalamaların karşılaştırıldığı tek yönlü varyans analiz sonuçları Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Sözcük Bulutu Kullanılan Deney Grubu, Görsel Araç Olarak Slayt Kullanılan Kontrol Grubu ve İngilizce Programının Uygulandığı Kontrol Gruplarının Kalıcılık Test Puanlarının Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	sd	p
Kalıcılık testi	Deney grubu	25	51,54	34,33	2	0.00
	Kontrol grubu	27	18,57			
	Görsel grup	23	46,09			
	Total	75				

*İkili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 20’de yer alan bulgulara göre üç grubun son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p < 0.05$). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için uygulanan Mann Whitney U testi sonucunda,

programuygulanan kontrol grubu ile sözcük bulutu uygulanan deney grubu kalıcılık test sonuçları arasında ve görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ile programın uygulandığı kontrol grubu kalıcılık test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Dolayısıyla beşinci hipotez kabul edilmiştir.

6. SÖZCÜK BULUTU UYGULAMASI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Yukarıdaki hipotez hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla elde edilen verilerle analiz edilmiştir. Öğrencilerin uygulanan ve katılım gösterdikleri sözcük bulutu uygulaması ile görüşleri ve uygulama ile ilgili veriler alınarak, böyle bir uygulamanın kullanılabilir bir kelime öğretim yöntemi olup olmadığı ve böylece öğrenciler için alternatif bir yöntem olup olmayacağı belirlenmeye çalışılmıştır.

Uygulama süreci sonunda sözcük bulutu aracılığıyla kelime öğretimi yapılan gruptan 7 öğrenci ve slayt uygulaması yapılan gruptan 8 öğrenci ile deneyimleri ve uygulama ile ilgili görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığı ile görüşme yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Burada hazırlanan sorulara verilen cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur.

Katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin, temsil edici örnekler aşağıda sunulmuştur.

➤ Soru 1. Sözcük bulutu aracılığıyla kelime öğrenmek sana katkı sağladı mı? Ne gibi katkılar sağladı veya sağlamadı?

Bu soruda öğrencilerin tamamı sözcük bulutunun kelime bilgisini arttırdığı ve kelimeleri öğrenmelerini kolaylaştırdığı şeklinde cevaplamışlardır. Kelime öğrenimini kolaylaştırmada, özellikle sözcük bulutunda yer alan kelimelerin Türkçe karşılıklarıyla aynı renk, yazı tipi ve punto özelliklerinde olması, öğrenciler için bilinmeyen kelimeleri anlaşılır hale getirmiş olması ve sözcük bulutlarının dış görünüşlerinin farklı ve dikkat çekici şekillerde olması (at, ev ve rüzgâr gülü) gibi nedenler sıralanabilir. Örneğin;

Ö1. *“Evet katkı sağladı. Özellikle bilmediğim kelimelerin sözcük bulutunda renkli bir şekilde anlamlarıyla beraber olması ezberlememi kolaylaştırdı.”*

Ö3.“Evet. Bazı kelimeleri renginden hatırlıyorum. Mesela desert ve habitat gibi.”

Ö6. “İyi etkileri oldu. Sözcüğün anlamı o an aklıma gelmese bile sözcük bulutundaki rengi aklıma geliyordu ve renginden anlamı çoğu zaman aklınıza gelebiliyor.”

Ö7.“Evet, katkı sağladı. Renkleri ve kelimelerin anlamları aklımda kaldı. Sınavda ve test çözerken de yardımcı oldu.”

➤ **Soru 2. Sözcük bulutu aracılığıyla kelime öğrenmek eğlenceli miydi? Neden?**

Bu soruda öğrencilerin tamamı yapılan uygulamadan memnun kaldıklarını ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Kelimelerin anlamlarını sözcük bulutunun kendisinde bulabilmeleri, sınıftaki diğer arkadaşlarıyla birlikte tahmin yürüterek anlamlarıyla eşleştirmeleri ve görsel olarak dikkat çektiği gibi nedenlerden dolayı öğrenciler olumlu cevaplar vermiştir. Örneğin;

Ö2.“Evet.Çünkü kelimeleri sözcük bulutunda bulmak için uğraştık. Renkli renkli güzelce öğrendik.”

Ö4.“Evet, eğlenceliydi, çünkü hem kelimenin rengi kelimenin anlamıyla ilgiliydi. Mesela desert:çöl sarı renkteydi.”

Ö6. “Renkli bir şekilde kelimelerin anlamlarını görmek ve o şekilde deftere yazmak normal bir şekilde yazmaktan daha eğlenceliydi.”

Ö7.“Evet eğlenceliydi. Tüm sınıfça beraber kelimelerin anlamlarını söyledik ve eğlenerek öğrendik. Görsel olarak ta güzeldi.”

➤ **Soru 3. Sözcük bulutu aracılığıyla öğrendiğiniz kelimeler size zor geldi mi? Neden?**

Bu soruda öğrencilerin 6 tanesi sözcük bulutu aracılığıyla öğrendikleri kelimelerin onlara zor gelmediğini belirtirken, 1 öğrenci bunun aksine bir cevap verip bunun nedenini de belirtmiştir. Öğrenciler sözcük bulutunda gördükleri kelimelerin renklerinin akıllarında kalması ve dikkat çekmesi bilinmeyen kelimeleri ezberlemelerini kolaylaştırdığından kelimelerin zor gelmediğini belirtmişlerdir. Bir

öğrenci ise, üç farklı ünitenin kelimelerinin farklı sözcük bulutlarında birer hafta arayla görmeleri sebebiyle, aynı renkte olan birden fazla heceli kelimeleri karıştırabildiğini ifade ederek açıklamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde, renk ve yazı tipinin aynı seçilerek kelime anlamlarına bu şekilde vurgu yapılmasının, öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonucuna varılabilir. Örneğin;

Ö1. *“Hayır kolay geldi. Renkli olunca renklerinden kolayca ezberledim.”*

Ö4. *“Hayır, zor gelmedi. Kelimeler ve Türkçe anlamları renkli olduğundan daha dikkat çekici oldu ve bu sayede öğrenmemiz kolaylaştı.”*

Ö6. *“Hayır zor gelmedi, çünkü kelime ve anlamlarının renkleri ve aynı yazı şeklinde olmaları akılda kalıcı olmasını sağladı.”*

Ö3. *“Uzun olan kelimeler biraz zor geldi. Çünkü bu uygulamayı üç defa yaptık ve hatırlayamadığım kelimeleri diğer derste gördüğüm aynı renkteki farklı kelimelerin anlamlarıyla karıştırdığım oldu.”*

➤ **Soru 4. Diğer dersleri de bu gibi uygulamalarla öğrenmek ister misin? Hangi derslerde kullanılmasını istersin?**

Öğrencilerin tamamı bu tür bir uygulamayı diğer derslerde de görmek istediklerini belirtmişleridir. Öğrencilerin sözcük bulutu uygulamasını görmek istedikleri dersler;Türkçe, matematik, fen bilimleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersleridir. Bu derslerden en çok istenen dersler; dört istekle matematik, iki istekle Türkçe, iki istekle fen ve teknoloji ve bir istekle din kültürü ve ahlak bilgisi dersleridir. Bir tespit yapmak gerekirse bu tür uygulamalar sayısal içerikli derslere daha uygundur diyebiliriz. Örneğin;

Ö4. *‘Evet isterdim. Özellikle Fen ve Matematik derslerinde, çünkü konuların bazıları gerçekten çok zor ve işlemlerin formüllerinin renkli bir şekilde sözcük bulutunda gösterilmesini isterdim.’*

➤ **Soru 5. Sözcük bulutu uygulamasını, bugüne kadar derslerde kullandığınız diğer görsel araçlardan ayıran farklar nelerdir?**

Öğrencilerin tamamı sözcük bulutunu diğer görsel araçlardan ayıran en büyük farkın sınıf içinde hep birlikte üzerinde çalışarak kelimeleri bulmaya çalışmaları,

renkli ve dikkat çekici olması, belirgin ve daha önce görmedikleri bir görsel araç olması şeklinde açıklamışlardır. Sözcük bulutunda bilinmeyen kelimeleri anlamlarıyla eşleştirirken öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşim halinde olması, her bir sözcük bulutunda aynı üniteye geçen birbiriyle ilişkili kelimelerin bir arada tek bir resim üzerinde görülebilmesi ve böylece anlamlarıyla da ilişkilendirilebilmesi sözcük bulutunu diğer görsel araçlardan ayıran belirgin özellikler arasında sıralanabilir. Örneğin,

Ö3. *"Slayt uygulamasında verilen soruları yapıyoruz veya kelime anlamlarıyla eşleştiriyoruz. Sözcük bulutunda yapılan eşleştirme renkleri ve yazı şekillerine bakılarak yapılıyor. Kendi kendimize kimseden yardım almadan kelimeleri bulabildik."*

Ö4. *"Diğer görsel araçlar fazla dikkat çekici değildi, bu yüzden aklımızda fazla kalmıyordu. En büyük farkı renkli olmasıydı."*

Ö5. *"Renkli ve farklı olması diğer görsel araçlardan ayıran en önemli özellikti. Özellikle renkli olması."*

- **Soru 6. Bilinmeyen kelimeleri öğrenirken ders kitabının içerisinde sözcük bulutu ve flaş kart gibi görsel araçların yer almasını ister misin? Neden?**

Öğrencilerin tamamı ders kitaplarında sözcük bulutu görselinin yer almasını istediklerini belirtmişlerdir. Bilinmeyen kelimelerin bu şekilde farklı tasarım ve renklere sahip görsel bir materyal içinde gördüklerinde, anlamlarının daha iyi öğrenildiği ve öğrenmenin daha kalıcı olduğu en çok bahsedilen nedenler arasındadır. Buna göre öğrencilerin gözünden bakıldığında, sözcük bulutunun ders kitaplarında yer almasının kelime öğretiminde yararlı bir alternatif olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Örneğin;

Ö1. *"Evet. Öğrenmeyi kolaylaştırdığından kendimize olan güvenimizi arttırabilir. İngilizce kelime bilgimiz artabilir ve çok sayıda kelimeyi zorlanmadan öğrenebiliriz."*

Ö5. *"Evet, isterim, çünkü hem ezberlememi kolaylaştırır, hem de gördüğüm kelimeleri hemen unutmam."*

Ö7. “Evet, isterim, çünkü bu uygulamanın kitaplarda bulunması yararlı olur ve evde de kelimelere çalışabilme imkânımız olur.”

➤ **Soru 7. Yaptığımız kelime öğrenme uygulamaları ile ilgili eklemek istediğin başka görüşlerin var mı?**

Bu sorudaki amacımız uygulamamız hakkında öğrencilerden kendi görüş ve isteklerini belirtmelerini sağlamaktır. Öğrencilerimizden bir tanesi uygulama hakkında olumsuz yanları tespit edip tavsiyede bulunurken, diğer altı öğrencimiz ise uygulama hakkında pozitif görüşlere yer vermişlerdir. Örneğin;

Ö1. “Öğretmenimize bizi bu uygulamayla tanıştırdığı için çok teşekkür ederiz. Bir dahaki seneye de yapmasını rica ediyorum.”

Ö6. “Güzel ve eğlenceli bir uygulamaydı. Böyle uygulamaların ders kitaplarına da geçmesini istiyorum.”

Ö3. “Her defasında kelimeleri anlamlarıyla beraber sözcük bulutunda gördüğümüz rengiyle kelime defterlerimize beş kere değil de on defa yazarsak daha iyi olur.”

Sonuç olarak sözcük bulutu uygulaması hakkında öğrencilerin genel görüşü olumludur. Dolayısıyla yedinci hipotez kabul edilmiştir.

7. SLAYT UYGULAMASI HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Slayt uygulaması yapılan grubun görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin, temsil edici örnekler aşağıda sunulmuştur.

➤ **Soru 1. Slayt aracılığıyla kelime öğrenmek sana katkı sağladı mı? Ne gibi katkılar sağladı veya sağlamadı?**

Bu soruya öğrencilerin tamamı slaytta yer alan resimlerin kelime bilgisini arttırdığı ve kelimeleri öğrenmelerini kolaylaştırdığı yönünde cevaplamışlardır. Kelime öğrenimini kolaylaştırmada, bilinmeyen kelimeleri dikkat çeken bir şekilde anlatan resimleri ile birlikte öğrenmelerinin etkili olduğunu belirtmişler, böylece öğrenmenin kalıcı olduğu üzerine vurgu yapmışlardır. Örneğin,

Ö1. "Evet çok katkı sağladı, çünkü slayttaki resimler dikkat çekiciydi ve benim kelimeleri öğrenmemi kolaylaştırdı. Mesela fiillerin ikinci hallerini unuttuğum zaman bile resminden aklıma gelebiliyor."

Ö3. "Bize sunulan bu uygulamalar sayesinde hem İngilizce kelime dağarcığımız hem de düşünme ve görsel yollarla öğrenme becerimiz arttı."

Ö5. "Katkı sağladı. Kolay ezberlememi sağladı ve akılda kalıcıydı."

Ö7. "Katkı sağladı, çünkü slayttaki resimle aklımda kaldı. Sınav ve testlerde soru çözerken bana yardımcı oldu."

➤ **Soru 2. Slayt aracılığıyla kelime öğrenmek eğlenceli miydi? Neden?**

Bu soruda öğrencilerin tamamı yapılan uygulamadan memnun kaldıklarını ve eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir. Kelimelerin anlamlarını ve ilgili resimlerini slaytların içinde görebilmeleri, sınıftaki diğer arkadaşlarıyla birlikte tahmin yürüterek anlamlarını söyleyebilmeleri ve görsel olarak dikkat çektiği gibi nedenlerden dolayı öğrenciler olumlu cevaplar vermiştir. Örneğin;

Ö2. "Çok eğlenceliydi, çünkü resimlerle birlikte kelimeleri öğrenmek resimlerden yola çıkarak kelime anlamlarını tahmin etmemize yardımcı oluyordu."

Ö3. "Fazlasıyla eğlenceliydi. Sınıf ortamında bu etkinliklerden yararlanırken görseller bol olduğu için hafızamızda kalması daha kolay oluyordu. Dersin nasıl geçtiğini anlayamadım."

Ö5. "Eğlenceliydi. Resimler komikti ve güzeldi. Ayrıca çok yazı yazmadan kelimelerin anlamlarını ezberledik."

Ö6. "Evet eğlenceliydi, hem öğrenip hem de eğleniyorduk. Slayttaki görseller aklımızda kaldığı için sınavlara da yardımcı oldu."

➤ **Soru 3. Slayt aracılığıyla öğrendiğiniz kelimeler size zor geldi mi? Neden?**

Bu soruda öğrencilerin tamamı sözcük bulutu aracılığıyla öğrendikleri kelimelerin onlara zor gelmediğini belirtmiştir. Öğrenciler slaytta gördükleri kelimelerin resimlerinin akıllarında kaldığını ve dikkat çektiği için bilinmeyen kelimeleri ezberlemelerini kolaylaştırdığı için kelimelerin zor gelmediğini

belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, yeni kelimeler resimler aracılığıyla görsel olarak somutlaştırarak gösterildiğinde öğrencilerin bilinmeyen kelimeleri öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonucuna varılabilir. Örneğin;

Ö1.”Hayır. Kelimelerin anlamlarını sözlükten bakıp öğrenmeye çalışmak zor oluyordu. Bu şekilde kelimelerin anlamları gözümde canlandığı için uzun olan kelimeleri bile öğrenmede zorluk yaşamadım.”

➤ **Soru 4. Diğer dersleri de bu gibi uygulamalarla öğrenmek ister misin? Hangi derslerde kullanılmasını istersin?**

Öğrencilerin tamamı bu tür bir uygulamayı diğer derslerde de görmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sözcük bulutu uygulamasını görmek istedikleri dersler; Türkçe, matematik, fen bilimleri ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersleridir. Bu derslerden en çok istenen dersler; beş istekle fen bilimleri, dört istekle matematik, dört istekle sosyal bilgiler, bir istekle Türkçe dersleridir. Bir tespit yapmak gerekirse bu resimli uygulamalar sayısal içerikli derslere daha uygundur diyebiliriz. Örneğin;

Ö4.”Sosyal dersinde olabilir. Olayların tarihleri ve padişahların dönemleri bu şekilde görselleştirilirse çok daha yararlı olur. Böylece derste fazla not almamıza gerek kalmadan rahatça konuları öğrenebiliriz.”

Ö5.”Mesela matematik dersinde formülleri ezberlerken, fen bilimlerinde maddelere çalışırken yararlı olacağını düşünüyorum.”

Ö8.”Evet, çünkü görseller akılda kaldığı için Fen Bilimlerinde madde konusu işlenirken ve Türkçe derslerinde filimsiler konusunda slaytın kullanılmasını isterdim.”

➤ **Soru 5. Slayt uygulamasını, bugüne kadar derslerde kullandığınız diğer görsel araçlardan ayıran farklar nelerdir?**

Öğrencilerin tamamı slayt uygulamasını diğer görsel araçlardan ayıran en büyük farkların sınıf içinde hep birlikte slayttaki resimlerden kelimeleri anlamlarını çıkarmaya çalışmaları, dikkat çekici resimlerin olması şeklinde açıklamışlardır.Slaytta bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmeye çalışırken öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşim halinde olması, her bir slaytta aynı ünite

geçen birbiriyle ilişkili kelimelerin arka arkaya görülebilmesi ve böylece anlamlarıyla da ilişkilendirilebilmesi slaytı diğer görsel araçlardan ayıran belirgin özellikler arasında görülebilir. Örneğin,

Ö1. *”Kelimleri ve onlarla ilgili resimleri içermesi en büyük farktı. Diğer şekilde görsel bir araçla öğrenmediğimizde çok fazla not tutuyoruz, bu şekilde resimler olduğunda kısa kısa notlarla bile daha akılda kalıcı olabiliyor. Mesela Morpa Kampüsün uygulamaları bu kadar net ve eğlenceli değil.”*

Ö6. *”Resimler akılda kalıcı olduğu için diğer görsel araçlardan ayıran fark ta bu oldu.”*

Ö8. *”Öğretici ve eğlenceli olması daha önce gördüğüm görsel araçlardan ayıran özellikti.”*

➤ **Soru 6. Bilinmeyen kelimeleri öğrenirken ders kitabının içerisinde sözcük bulutu ve flaş kart gibi görsel araçların yer almasını ister misin? Neden?**

Öğrencilerin tamamı ders kitaplarında flaş kart gibi kelimenin anlamlarının resimler yoluyla gösterilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bilinmeyen kelimelerin bu şekilde dikkat çeken resimler içeren flaş kartlar aracılığıyla gördüklerinde, anlamlarının daha iyi öğrenildiği ve öğrenmenin daha kalıcı olduğu en çok bahsedilen nedenler arasındadır. Buna göre öğrencilerin gözünden bakıldığında, okuma parçalarında geçen bilinmeyen kelimeleri resmeden görsellerin ders kitaplarında daha fazla yer almasının kelime öğretiminde yararlı olabileceği sonucuna ulaşılabilir. Örneğin;

Ö2. *”Evet isterim, çünkü biz öğrendiğimiz kelimeleri çok çabuk unutabiliyoruz. Ancak flaş kart gibi görseller yardımıyla kelimeleri öğrendiğimizde hem çabuk ezberleriz, hem de daha sonra resimler bizim için hatırlatıcı olur.”*

Ö4. *”Evet isterim. Flaş kartlarla kelimeleri öğrendiğimde daha verimli ve kalıcı oluyor.”*

Ö6. *”Evet isterim, böylece kelimeler daha kolay öğrenilebilir ve öğrenme daha kalıcı olurdu.”*

➤ **Soru 7. Yaptığımız kelime öğrenme uygulamaları ile ilgili eklemek istediğin başka görüşlerin var mı?**

Bu sorudaki amacımız uygulamamız hakkında öğrencilerden kendi görüş ve isteklerini belirtmelerini sağlamaktır. Öğrencilerimizin tamamı uygulama hakkında pozitif görüşlere yer vermişlerdir. Örneğin;

Ö1. *"Bu uygulama benim kelime öğrenmeye katkı sağladı. Bunun gelecek yıllarda devam etmesini, özellikle TEOG sınavı öncesinde ünitelerde geçen bilmediğimiz kelimeleri öğrenmede etkili olacaktır."*

Ö3. *"Bu uygulamanın diğer derslerde de olmasını çok isterim. Bize farklı uygulamayla kelime öğretim etkinliği yapan öğretmenimize teşekkür ediyorum."*

Sonuç olarak slayt uygulaması hakkında öğrencilerin genel görüşü olumludur. Dolayısıyla sekizinci hipotez kabul edilmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, daha önceki bölümde ifade edilen bulgular doğrultusunda elde edilen sonuçlar ortaya konmuş, bu sonuçlar ilgili literatür çalışmaları ile tartışılmış ve öneriler ifade edilmiştir.

Bu araştırmada, önceki bölümlerde de belirtildiği gibi Ortaokul yedinci sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerde kullanılan farklı görsel araçlar (sözcük bulutu ve slayt) ile kelimelerin sadece Türkçe karşılıklarının verilerek okuma parçası üzerinden örneklendirildiği kontrol grubu arasında kelime öğrenme ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Üç gruptaki ön test-son test puanlarına bakıldığında, okuma etkinliği öncesinde sözcük bulutunun kullanıldığı deney grubunda öğrencilerin ön test ortalaması 33.84 iken, son testte bu ortalama 60.68'e yükselmiştir. Görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubunda da ön test ortalaması 35.82 iken son testte bu ortalama 58.52'ye yükselmiştir. Son olarak programın uygulandığı kontrol grubunun ön test ortalaması 38.18 iken son testte bu ortalama 48.14'e çıkmıştır. Buna göre okuma öncesinde görsel araç kullanımının metnin konusunun tanıtılması ve önemli kavramların ve bilgilerin önceden öğretilmesi açısından önemli olduğu görülmektedir (Ajideh,2003; Thornburry,2002; Underwood, 1989). Klasik tekrar yöntemi uygulanan kontrol grubu son test puanları ile slayt kullanılan kontrol grubu ve sözcük bulutu uygulanan deney grubu son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkması, öğretiminde resim, flaş kart ve bunlar gibi diğer görsel araçların kullanılmasının, o kelimelerin direk olarak tanımlarının yapılmasından daha etkili olduğunu göstermektedir. Öte yandan okuma etkinliği öncesinde görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubu ile sözcük bulutu uygulanan deney grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Son test ortalamaları değerlendirildiğinde, slayt uygulanan grupta 23 puan sözcük bulutu uygulanan grupta ise 27 puanlık bir artış olduğu görülmüştür. Deney grubunda uygulanan üç farklı sözcük bulutunun her birinin aynı okuma metninde geçen kelimelerden oluşması nedeniyle kelimeler arasında öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştıracak bağlantıların olmasının, öğrencilerin kelimeleri öğrenmesi ve hatırlamasında etkili olduğu düşünülmektedir (Mansouri, 2015). Yapılan çalışmaya benzer olarak, Gülcan (2013)'ün yaptığı yarı deneysel çalışmada da, ön-test son-test sonuçlarına göre,

sözcük bulutunun kullanıldığı etkinliklerde resim kullanılan etkinliklerdekine oranla öğrencilerin kelimeleri fark etme ve anlamını öğrenme oranlarının son testte daha fazla arttığı gözlenmiştir. Benzer şekilde Çerçi (2009)'nin yöresel halk hikayelerinin kelime öğretimi üzerine etkisini araştırdığı kontrol ve deney gruplu araştırmada, deney grubunun son test sonuçlarının kontrol grubundan yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Bu çalışmadan farklı olarak, Engin (2013)'in kelime öğretiminde mp3 kullanımının etkisini araştırdığı yarı deneysel araştırmada, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiş, ancak Mp3 kullanımının kelime öğrenimini olumlu yönde etkilediği ve öğrenciler üzerindeki kaygıyı azalttığı belirlenmiştir. Sonak (2006)'ın hikâye tabanlı ders ve normal ders gören çocukların kelime bilgi puanlarını karşılaştırarak onların kelime öğrenimlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda, normal dersin ve hikâye tabanlı dersin öğrencilerin kelime kazanımları düzeyleri üzerindeki etkisinin benzer olduğunu tespit etmiştir. Ancak başarı olarak daha zayıf olan öğrencilerin normal derste yanlış yapma korkusuyla sessiz kaldıkları ama hikâye tabanlı derste başarısızlık korkusu olmaksızın içinde buldukları grubun bir üyesi olarak davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer yandan bu araştırmada kullanılan Paribakht ve Welsche'in (1993) sözcük bilgisi ölçeği, sözcüğün anlamının bilinmesinin yanında, cümle içinde kullanımını da ölçmektedir. Bu ölçeğin puanlanmasında, sözcüğün cümle içinde kullanımına en yüksek puan verilmektedir. Uygulamaya katılan her üç grupta da, öğrenciler kelimelerin anlamını bilmelerine rağmen, bunları cümle içinde kullanmada etkili bir performans sergilemedikleri için, her üç grubun son test ortalamasının da çok yüksek olmadığı görülmektedir (Sözcük Bulutu Uygulanan Deney: 72/60 –Görsel Araç Kullanılan Kontrol: 72/58- Kontrol:72/48). Buna gerekçe olarak bu çalışmada öğretilmesi hedeflenen kelimelerin algısal kelimeler olması, kelimelerin öğretilmesine yönelik yapılan çalışmanın sadece bir ders saatini kapsamaması, rastlantısal kelime öğrenmeye uygun okuma etkinliği ile sınırlı olması ve görsel araç (sözcük bulutu ya da resim) kullanımının okuma etkinliği öncesi, en fazla 30 dakika sürmesi gösterilebilir.

Kontrol ve deney gruplarının son test ve kalıcılık testinden aldıkları ortalamalar incelendiğinde, sözcük bulutu uygulanan deney grubunda öğrencilerin son test ortalaması 60.68 iken kalıcılık testinde bu ortalamanın 62.60'a yükseldiği; görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubunda ise öğrencilerin son test ortalaması 58.52 iken kalıcılık testinde bu ortalamanın 59.13'e yükseldiği ve programın uygulandığı kontrol grubunda, öğrencilerin son test ortalaması 48.14 iken kalıcılık testinde bu ortalamanın 46.74'e düştüğü gözlenmiştir. Sözcük bulutu uygulanan deney grubu ve slayt kullanılan kontrol grubu için kalıcılık testi ortalamalarındaki yükselme istatistiksel olarak anlamlı olmazken, programın uygulandığı kontrol grubunun ortalaması ile deney grubu ve görsel araç olarak slayt kullanılan kontrol grubunun ortalamalarındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Sözcük bulutu ve slayt kullanılan her iki grupta öğrenme kalıcı olmuşken, tekrar ve tahmin yoluyla kelime öğretimi yapılan kontrol grubunda kalıcılık düzeyi azalmıştır.

Farklı bir program aracılığıyla oluşturulan sözcük bulutu ile yaptıkları çalışmada, Talang ve Mahmoodi (2013) de benzer şekilde yapılan uygulamanın kelimelerin uzun süreli kalıcılığına olumlu yönde etki ettiğini bulmuştur. Kelime öğretimi üzerine çalışma yapan Nam (2010) resim, çizim gibi görsel içerikle beraber gerçekleştirilen kelime öğretiminin çok daha kalıcı olduğuna vurgu yapmıştır. Akbulut (2007)'un multimedya sistemlerinin rastlantısal yoldan kelime öğrenmeye ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmasında, kelime tanımlarını resimler veya kısa videolar aracılığıyla gören öğrencilerin, sadece tanımından öğrenenlere oranla çok daha yüksek sonuçlar elde ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Mansouri (2015) 'nin kelime öğretiminde bilgisayar ortamındaki flaş kartların kullanımı ile sözcük bulutu kullanımının karşılaştırdığı çalışmada, sözcük bulutu ile kelime öğrenen grubun kalıcılık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Sonak (2006)'ın yaptığı çalışma sonucunda, normal dersin ve hikâye tabanlı dersin öğrencilerin kelime hatırlama düzeyleri üzerindeki etkisinin benzer olduğunu tespit etmiştir. Çerçi (2009)'nin yaptığı araştırmada, deney grubunun kalıcılık test sonuçlarının kontrol grubundan yüksek çıktığı tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının ön test, son test ve kalıcılık test puanları değerlendirildiğinde, deney grubunun ön test puan ortalaması 33.84 iken, son test

puan ortalamasının 60.68'e yükseldiği ve kalıcılık test puan ortalamasının 62.60 olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda ön test-son testve ön test-kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark belirlenmiştir. Bu durum deney grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle kelime kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması ise kelime bilgisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Slayt uygulanan kontrol grubunun ön test puan ortalaması35.82 iken deney sonrası 58.52'e yükseldiği ve kalıcılık test puan ortalamasının 59.13 olduğu belirlenmiştir. Slayt kullanılan kontrol grubunda ön test-son testve ön test-kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle kelime kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Programın uygulandığı kontrol grubunun ön test puan ortalaması 38.18 ikendeney sonrası $\bar{X} = 48.14$ 'e yükseldiği ve kalıcılık test puan ortalamasının 46.74 olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin kelime bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle kelime kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Kalıcılık test puanlarının son testten düşük olması ise programın uygulandığı kontrol grubundakelime bilgisinin kalıcılığının azaldığını göstermektedir. Ayrıca kalıcılık testi ve son test puanları arasındaki fark anlamlı değildir.

Yapılan uygulama sonucunda, istatistik işlemlerinden elde edilen verilere göre, okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu ve slayt kullanımının her ikisinin de kelime öğretiminde etkili birer görsel araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tafazoli vd. (2014)'nin yaptığı araştırma sonucuna göre; dinleme becerisini kazandırmada, dinleme öncesi etkinlik olarak sözcük bulutundan yararlanmak mümkündür. Böylece öğrenciler konuya odaklanarak konuya ilişkin ön bilgilerini etkinleştirebilir ve bir bakış açısı geliştirebilirler. Konuşma esnasında genellikle kelime bilgisi eksikliğinden dolayı akıcı bir konuşma gerçekleşemediğinden yola çıkarak, bu durumda sözcük bulutunda önemli kelimeleri göstererek hatırlatıcı olarak kullanılabilirdiğinden bahsedilmiştir. Okuma öncesi etkinlik olarak da sözcük bulutundan yararlanılabileceği, böylece okuma parçasının konusu hakkında

öğrencilere önceden bilgi verebilip onları okumaya teşvik edebileceği üzerinde durulmuştur. Perry (2012)'nin yaptığı çalışmada, sözcük bulutunun konuşma aktivitesinde kelime hatırlatıcı olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşmıştır. Talang ve Mahmoodi (2013)'nin yaptığı çalışmada, görsel içerikli sözcük bulutu uygulanan deney grubunun, geleneksel yöntemle okuma metinlerinde geçen kelimeleri sözlük yardımıyla öğrenen kontrol grubundan daha yüksek sonuçlar elde sonucuna varılmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin son test sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak sözcük bulutunun kelime öğretiminde yararlı bir materyal olarak kullanılabilmesi vurgulanmıştır. Miley ve Read (2011)'in yaptığı çalışmada, sözcük bulutunun öğrencinin kendi öğrenmesini destekleyen bir araç olabileceği sonucuna varmışlardır. Yapılan uygulamada sonunda öğrenme stilleri ile sözcük bulutu kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; ancak öğrencilerin sözcük bulutu kullanımını eğlenceli ve kolay bulduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sözcük bulutunun farklı derslerde ve farklı konularda öğrenmeyi destekleyecek bir araç olarak kullanılabilmesi bulunmuştur. Mansouri (2015)'nin sözcük bulutu ile kelime öğrenen grubun sonuçlarının, özellikle kalıcılığın sağlanması noktasında çok daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dönem sonunda yapılan son test sonuçlarına göre, sözcük bulutu kullanılan grubun ortalaması flaş kart kullanılan gruba göre daha yüksek çıkmıştır. Her bir sözcük bulutu aynı metin içerisindeki ilişkili kelimelerden oluştuğundan, öğrencilerin anlamlarını unuttukları kelimeleri hatırlamaları için sözcük bulutunda yer alan diğer ilişkili kelimelerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülcan (2013)'in yaptığı çalışması sonucunda, okuma öncesi sözcük bulutu görselinin kullanıldığı deney grubu ve resim kullanılan kontrol grubu arasında kelime öğrenme başarısı ve hatırlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Ancak sözcük bulutunun kullanıldığı etkinliklerde, resim kullanılan etkinliklerdekine oranla öğrencilerin kelimeleri fark etme ve anlamını öğrenme oranlarının son testte daha fazla arttığı gözlenmiştir.

Görsel araç olarak resim, flaş kart ve slayt uygulamasının kelime öğrenmeye etkisi konusunda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, Akbulut (2007)'un yaptığı araştırma sonucuna göre, Son test ve kalıcılık testlerinde en yüksek puanları kısa videolar aracılığıyla kelime anlamlarını öğrenen grup alırken, kelime tanımlarını resimler aracılığıyla gören öğrencilerin, sadece kelime anlamından öğrenenlerden

çok daha yüksek sonuçlar elde ettikleri tespit edilmiştir. Çankaya ve Dinç (2009)'in yaptıkları çalışmada, akademik performans açısından Powerpoint sunumu ile ders gören öğrencilerin, klasik usulde ders gören öğrencilere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Powerpoint sunumu ile ders gören öğrencilerin, klasik ders gören öğrencilere göre derse olan ilgilerinin nispeten fazla olduğu ancak bu ilginin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Muhasebe derslerine karşı öğrencinin algısı açısından inceleme yapıldığında, Powerpoint sunumu ile ders gören öğrencilerin, dersin daha ilgi çekici, daha eğlenceli, daha dinlendirici ve daha yararlı hale geldiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Klasik usulde ders gören öğrenciler ise diğer gruba göre dersi daha monoton, daha sıkıcı ve daha yorucu bulmuşlardır. İki grup arasında belirlenen bu farklılığın istatistikî olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Sabetand ve Shalmani (2010)'nin yaptıkları çalışmada, son test ve kalıcılık test puanlarına göre, kelime anlamlarının görsel içerikli metinler ve video ile öğretildiği deney grubunda, işitsel içerikli olan metin ve videoların uygulandığı kontrol grubuna oranla kelime ediniminin çok daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sınıf içerisinde öğrenciler gözlemlendiğinde, tüm öğrencilerin görerek daha kolay öğrendiği ve hatta sözel yolla öğrenebilen öğrencilerin bile bazı konularda görsel desteğe ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Turhan (2014)'in araştırma sonucuna göre; görsel destekler ve resimlerin öğrencilerin kelime bilgisi düzeyi ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı seviyede etkisi bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Thomas (2014)'in yaptığı deneysel çalışma sonucunda, uygulama sonrası öğrencilerin son test puanları değerlendirildiğinde, kelime bilgilerinde artış olduğu ve sınıf aktivitelerine kelimeyle ilgili görsel alıştırmaların eklenmesinin öğrencilerin motivasyonları ve performanslarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Shakouri ve Mehrgan (2012)'in yaptıkları çalışmada, deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları karşılaştırıldığında, flaş kart ile kelime öğretimi yapılan deney grubunun sonuçları ile kontrol grubunun sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre sonuç olarak özellikle soyut kelimelerin öğretiminde flaş kart kullanımının etkili bir yöntem olmadığı vurgulanmıştır.

İstatistik sonuçlarına göre sözcük bulutu uygulanan deney grubu ve slayt kullanılan kontrol grubu kalıcılık test ortalamalarının son test ortalamalarından az oranda yüksek çıkması, öğrencilerin görsel araçlar aracılığıyla öğrendikleri

kelimelerin dikkat çektiği ve farkındalık yarattığı için daha kalıcı olması şeklinde açıklanabilir. Ayrıca öğretilmesi hedeflenen kelimelerin 7.sınıf İngilizce programı kapsamındaki kelimelerden oluşması da her iki grupta kalıcılık puanlarının yüksek çıkmasında etkili olmuştur. Yabancı dilde bilinmeyen kelimelerin öğrenilmesi ve kalıcı hale gelmesinde, o kelimelerle tekrar-tekrar karşılaşılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Öğretilmesi hedeflenen kelimeleri tamamen farklı ve ilgi çekici bir görsel araç olan sözcük bulutu aracılığıyla öğrenen deney grubunda kalıcılık puanı en yüksek çıkmıştır. Bununla beraber geleneksel tekrar yöntemi uygulanan kontrol grubunda kelime öğrenme ve kalıcılık düzeyinin düştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getiren bir kelime haritası olan sözcük bulutu (Dalton ve Grisham, 2011) okuma becerilerinin öğretiminde yararlı görülmekte ve okuma öncesinde ön hazırlık etkinliği olarak önerilmektedir. Sözcük bulutu okuma öncesinde öğrencileri okumaya teşvik ettiği gibi bilinmeyen kelimelere dikkat çekmek amacıyla bu kelimelerin ön plana çıkarılarak ve fark edilmesi sağlanarak öğrenilmesinde de etkili olmaktadır (Bandeem ve Sawin, 2012). Ayrıca sözcük bulutu farklı yöntemler geliştirilerek öğretimin zenginleştirilmesi amacıyla da kullanılabilir. Sözcük bulutunun kelime öğrenmedeki etkisi, bu çalışmada sözcük bulutunun kuramsal olarak ilişkilendirildiği FarkEtme Hipotezi (Schmidt, 1994, 2010) ile açıklanabilmektedir. Öğrenmenin ön koşulu olarak kabul edilen dikkat, sözcük bulutunda ön plana çıkarılan kelimelerin daha sonra fark edilmesi ve öğrenilmesinde etkili olmuştur. Bu doğrultuda Tagul programının zengin içeriği ile hazırlanan farklı tasarım, fon tipi ve renk özelliklerine sahip sözcük bulutları aracılığıyla, öncelikle kelimelerin öğrenciler tarafından fark edilmesi, sonrasında anlamların öğrenilmesinin sağlanması hedeflenmiştir.

Literatür incelendiğinde, yapılan birçok çalışmada da öğrenilmesi hedeflenen yapıların önplana çıkarılması şeklinde açıklanan geliştirilmiş girdinin, bu yapıların öğrenilmesinde büyük oranda etkili olduğu tespit edilmiştir (Robinson, 1997; Barcroft, 2003; Lee, 2007; Kara, 2010; Sahebkhair ve DavatgariAsl, 2014; Nahavandi ve Mukundan, 2014). Geliştirilmiş girdi içeren sözcük bulutu okuma öncesi etkinliklerde görsel bir araç olarak öğrencilerin hedef kelimeleri fark etmesini sağlamak ve öğrenmeye zemin hazırlamak için kullanılabilir. Öğrenme stillerinden bağımsız olarak öğrenciler için motive edici ve ilgi çekici bir görsel olan sözcük

bulutu (Miley ve Read, 2011), hazırlaması kolay ve çok zamanalmayan bir uygulamadır. Benzer bir şekilde Gülcan (2013) tarafından yapılan yarı deneysel çalışmada sözcük bulutunun okuma öncesi etkinlik olarak öğretilmesi hedeflenen kelimeleri ön plana çıkararak yaptığı uygulamadan farklı olarak, bu çalışmada sözcük bulutunun farklı, dikkat çeken ve Türkçe karşılıkları da kapsayan tasarımı ile zenginleştirilmiş olması, şimdiye kadar sözcük bulutu ile ilgili yapılmış olan çalışmalardan farklılık göstermektedir. Sözcük bulutunun farklı uygulamalarının kelime öğrenmedeki etkisini araştırmak isteyen araştırmacılara kaynaklık edeceği ve hazırlanan sözcük bulutunun dil öğrenmenin temel yapı taşı olarak gösterilen kelime öğretimine alternatif bir görsel araç olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilere uygulanan kelime bilgisi ölçeğinin değerlendirilmesisonucu, her üç grupta da kelime bilgisinde artış olduğu gözlenmiştir. Okuma öncesinde uygulanan üç yöntemin de kelime öğrenme düzeyini arttırdığı görülmüştür; ancak görsel araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen kelime öğretim yönteminin, öğrenmeye daha yüksek oranda katkı sağladığı sonucuna varılabilir.

Elde edilen nitel veriler ışığında, öğrencilerin süreç içerisinde bulunurken memnuniyetleri, sözcük bulutu ve slayt uygulamaların olumsuz bir tarafını görmemeleri, bu tür uygulamalara kolaylıkla adapte oldukları ve eğlenceli bulduklarından, öğrenciler tarafından alternatif bir kelime öğrenim yöntemi olarak görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Yani öğrencilerin sözcük bulutu ve slayt uygulamalarını gayet olumlu ve kendileri için faydalı görsel araçlar olarak gördüğü ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, İngilizce dersinin içeriğioluşturulurken görsel araç kullanımına dikkat çekeceği ve okuma öncesietkinliklerde farklı bir görsel araç olarak sözcük bulutunun kullanılmasına dikkati çekeceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra alan uzmanlarına ve uygulayıcılaraaşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Araştırmada elde edilen en temel sonuç; okuma öncesi etkinliğin ve buaşamada kullanılan görsel araçların kelime öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığındaetkili olduğu; öğrencilerin sıkça karşılaştıkları görsel araçlardan farklı

olan sözcük bulutunun okuma öncesi etkinliklerde kullanılmasının öncelikle kelimelere dikkat etmesini ve sonra kelimelerin anlamını öğrenmesini sağladığıdır. Bu amaçla öğretim tasarımcılarına, öğretim materyalini hazırlarken farklı sözcük bulut oluşturma programları aracılığıyla okuma öncesi etkinliklerde metnin kelimelerinden oluşturulmuş, çeşitli renk, fon tipi, animasyon ve ana tema özelliklerine sahip sözcük bulutu görseli tasarlaması önerilmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma öncesinde metinde sık geçen ya da öğretilmesi hedeflenen kelimelere dikkat etmesini ve okuma esnasında bu kelimeleri fark ederek öğrenmesini ve sonrasında kalıcı olmasını sağlayacaktır.

2. İngilizce dersinde sözcük bulutunun görsel araç olarak kullanımının kelime öğretimi dışında okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerin öğretiminde de etkililiği araştırılabilir.

3. Araştırma ortaöğretim düzeyinde tüm sınıflarda, İngilizce dersinin yanı sıra diğer sözel derslerde (Örneğin Türkçe, Sosyal Bilgiler, vs.) de uygulanarak, farklı yaş ve alanlardaki etkisine bakılabilir.

4. Bu çalışmada sözcük bulutu ve slayt uygulamasının kelime öğrenimine etkisi karşılaştırılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda farklı teknolojik araçların kullanımını karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ajideh, P. (2003). Schematheorybasedpre-readingtasks: A neglectedessential in the ESL readingclass. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-14.
- Akbulut, Y. (2007). Effects of Multimedia Annotations on Incidental Vocabulary and Reading Comprehension of Advanced Learners of English As a Foreign Language. *Journal of Instructional Science*, 35 (6), 499-517. <http://dx.doi.org/10.1007/s11251-007-9016-7>
- Allen, V. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. New York: Oxford.
- Al-Maamary, F. (b.t.) Using word clouds, The More Frequent, the Bigger. Sultan Qaboos University
- Alkash, K. A. M. ve Al-Dersi, Z. A. M. (2013). Advantages of Using PowerPoint Presentation in EFL Classroom & theStatus of its Use in Sebha University. *International Refereed & Indexed Journal of English Language & Translation Studies* 1(1), Kasım 24, 2014 tarihinde www.eltjournal.org adresinden alınmıştır.
- Amirian, S.M. R. ve Heshmatifar, Z. (2013). A survey on vocabulary learning strategies: A case of Iranian EFL university students. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 636-641.
- Apperson, J. M., Laws, E. L., & Scepansky, J. A. (2006). The impact of presentation graphics on students' experience in the classroom. *Computers and Education*,47(1), 116–126.
- Arda, A. ve Onay, Ö. (2014). *Sunshine 7*. Ankara. Lider Yayıncılık
- Atıcı, B. & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya.

- Baker, S. K., Simmons, D. C., Kameenui, E. J., & (U.S.), E. R. I. C. (1995). Vocabulary acquisition: Synthesis of the research. Eugene, OR : [Washington, DC]: National Center to Improve the Tools of Educators, College of Education, University of Oregon.
- Barcroft, J. (2003). Distinctiveness and bidirectional effects in input enhancement for vocabulary learning. *Applied Language Learning*, 13(2), 133-159.
- Borer, L. (2006). Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice. *The Canadian Modern Language Review*. 3 (62), 469-471.
- Bozkurt, N. (2007). The Effect of Vocabulary Notebooks on Vocabulary Acquisition. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü, Ankara.
- Bromley, K. M. (2013). Using Word Clouds in the Classroom. *The Utah Journal of Literacy*, 16(1), 39-41, Şubat 5, 2015 tarihinde <http://utahreading.org/index.php?page=using-word-clouds-in-the-classroom> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E., Akgün Ö., Karadeniz Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D. T. ve Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Boston: Houghton Mifflin.
- Catalan, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistics*, 13(1), 54-77.
- Chen, C.M. ve Chung, C. J. (2008). Personalized mobile English vocabulary learning system based on item response theory and learning memory cycle. *Computers & Education*. 2 (51), 624-645.
- Çankaya, F. ve Dinç, E. (2009). Powerpoint ve Klasik Usulde Muhasebe Eğitimi Alan Öğrenciler Arasındaki Farklılıkların Tespiti: Karadeniz Teknik Üniversitesinde Bir Araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 28 – 52.

- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğrenimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (21),285-307.
- Çelik, S. (2009). *Bilgisayar destekli dil öğreniminde veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının yabancı dilde sözcük edinimine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, Ş. (2012). Almanca Öğretmeni Adaylarının Sözcük Öğreniminde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 71-76.
- Çerçi, H. S. (2009). Building up Vocabulary Skills Of Seventh Grade Students Through Folktales: Tasucu Case. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dalton, B. & Grisham, D. (2011). eVoc strategies: 10 Ways to use technology to build vocabulary. *The Reading Teacher*, 64(5), 306- 317.
- Dehn, M. J. (2011). *Helping students remember: Exercises and strategies to strengthen memory*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Duymaz, S. Y.(2010).Contribution Of Authentic Konya Folk Tales To Vocabulary Teaching To 7th Grade Students: Chumra Case, YayınlanmışYüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ellis, N.C. (1995). Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 8(2), 103.
- Ellis, N. C. (1997). Vocabulary acquisition: Word structure, collocation, word-class, and meaning. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*(pp. 122-139). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philip, J. ve Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol, England : Multilingual Matters.

- Eysenck, M. (1982). Incidental learning and orienting tasks. İçinde C. R. Puff(Ed.), Handbook of research methods in human memory and cognition(197-228). New York: Academic Press.
- Fazeli, S. H. (2012).The Exploring Nature of Vocabulary Acquisition and Common Main Gaps in the Current Studies of Vocabulary Acquisition.*Language in India-Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow Journal*,1(12),175-189.
- Field, A. (2009), *Discovering Statistics Using SPSS (Introducing Statistical Methods)*, 3rd Edition, SAGE Publications Ltd. s.374
- Gairns, R. ve Redman, S. (1986). *Working with Numbers: A Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gülcan, A. D. (2013). *Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf İngilizce Dersinde Okuma Öncesi Etkinliklerde Sözcük Bulutu Kullanımının Sözcük Öğrenmeye Etkisi*. YayınlanmışYüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Halvey, M. J. ve Keane, M. T.(2007).*An assessment of tag presentation techniques*. In Proceedings of the 16th international conference on World Wide Web, Alberta, Canada.
- Hiebert, E. H.,& Kamil, M. L. (Eds.). (2005). *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. Routledge.
- Hismanoglu, M. (2006). *Language learning strategies in foreign language learning and teaching*, Aralık, 4, 2014 tarihinde <http://iteslj.org/Articles/Hismanoglu-Strategies.html> adresinden alınmıştır.
- Holden, W. R. (1999). Learning To Learn: 15 Vocabulary Acquisition Activities. Tips and Hints, *Modern English Teacher*, 8(2),42-47, Kasım 30, 2014 tarihinde <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED450589> adresinden alınmıştır.

- Horst, M. (2005). Learning L2 Vocabulary Through Extensive Reading: A Measurement Study. *The Canadian Modern Language Review*. 3 (63), 355-382. DOI:10.1353/cml.2005.0018
- Huckin T.,&Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional And Incidental Second Language Vocabulary Learning: A Reappraisal Of Elaboration, Rehearsal And Automaticity. In P. Robinson (Ed.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-286.
- Hunt, A.,& Beglar, D. (1998). *Current Research And Practice İn Teaching Vocabulary*. The Language Teacher, Ocak, 15, 2015 tarihinde <http://viking.coe.uh.edu>. Adresinden alınmıştır.
- Hunt, A.,ve Beglar, D. (2005). A Frame Work For Developing EFL Reading Vocabulary. *Reading in a Foreign Language*, 17, 23-59.
- İnan, B. ve Yüksel, D. (2012). Hazırlık Sınıflarında Öğretilen Sözcük Bilgisi ve Bu Sözcük Bilgisinin Öğrencilerin Sonraki Akademik Yaşamlarındaki Kullanılabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(9), 484-494.
- Kaptan, F. (1998). Fen Öğretiminde Kavram Haritası Yönteminin Kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 95-99
- Kara, S. (2010). *Incidental Vs. İntentional Vocabualry Acqusition: An İntestigation On İntput Enhancement And Word-Focused Tasks*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaoğlu, A. (2008). *İlköğretim Bilgisayar Dersinde Web Tabanlı Eğitimin Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Üniversitesi, İstanbul.
- Karatay, H.(2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27(1)

- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles And Practice In Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary And Spelling By Reading: Additional Evidence For The Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Krashen, S. D. (2004). *Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions* Presented at 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China), Taipei, Taiwan.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. England: Oxford University Press.
- Laufer, B., & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size And Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22, 15–30.
- Lee, S.K.(2007). Effects of Textual Enhancement and Topic Familiarity on Korean EFL Students' Reading Comprehension and Learning of Passive Form. *Language Learning*, 57 (1), 87–118.
- Li, X. (2004). An Analysis of Chinese EFL Learners' Beliefs About The Role of Rote Learning in Vocabulary Learning Strategies. Doktora Tezi, University of Sunderland.
- Lin, L. F. (2010). English Learners' Incidental Vocabulary Acquisition in the Video-based CALL Program. *Asian EFL Journal. Special Issue*. 12(4). 51-66.

- Liu, Q. X. ve Shi, J. F. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods-Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*.1(4), 69-71, ERIC Online Document ED497389.
- Liu, Y. (2013). Toward a Comprehensive Model of Foreign Language Vocabulary Learning: To Integrate Instructed Learning with Incidental Learning. *Asian Social Science*.10 (9).doi:10.5539/ass.v9n10p1
- Lohmann, S., Ziegler, J., ve Tetzlaff, L. (2009). Comparison of tagcloud layouts: Task-related performance and visual exploration içinde *Human-Computer Interaction-INTERACT 2009* (392-404). Springer Berlin: Heidelberg.
- Mahmoodi, M., & Talang, T. (2013). The Effect of Using Word Clouds on EFL Students' Long-Term Vocabulary Retention. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 74-106
- Manning JR, Kahana MJ (2012). Interpreting semantic clustering effects in free recall. *Memory*. Advance online publication. doi:10.1080/09658211.2012.683010.
- Mansouri, V. (2015). Vocabulary Instruction: Software Flashcards vs. Word Clouds. *Advances In Language And Literary Studies*, 6(1), 41-45.
- Miley, F. & Read, A. (2011). Using Word Clouds to Develop Proactive Learners. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 91-110.
- Moss, D., and Ross-Feldman, L. (2003). Second language acquisition in adults: From research to practice. Washington, DC: National Center for ESL Literacy Education. http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/SLA.html adresinden 12.06.2015 tarihinde alınmıştır.
- Nagy, W. E., & (U.S.), E. R. I. C. (1988). *Vocabulary instruction and reading comprehension*. Champaign, Ill. : [Washington, DC]: University of Illinois at Urbana-Champaign.

- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27–44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nahavandi, N. ve Mukundan, J. (2014). The Impact of Textual Input Enhancement on Iranian Elementary EFL Learners' Vocabulary Intake. *Asian Social Science*, 10 (21), 216-228.
- Nam, J. (2010). Linking Research and Practice: Effective Strategies for Teaching Vocabulary In The ESL Classroom. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 28 (1), 127-135.
- Narciss, S. ve Koerndle H. (2008). Benefits and Constraints of Distributed Cognition in Foreign Language Learning: Creating a Web-based Tourist Guide for London. *Journal of Research on Technology in Education*. 40(3), 281-307, DOI:10.1080/15391523.2008.10782509
- Nation, I. S. P. (2006). How Large A Vocabulary Is Needed For Reading And Listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59–82.
- Nolen, J. L. (2009). *Mnemonic: Later Developments*, Aralık 25, 2014 tarihinde <http://global.britannica.com/EBchecked/topic/386631/mnemonic/284758/Later-developments> adresinden alınmıştır.
- O'Reilly, T. (2007) What is Web 2.0. Aralık 30, 2014 tarihinde <http://www.oreilly.com/go/web2> adresinden alınmıştır.
- Oxford, R. L. (1990a). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Newbury House.
- Paribakht, S. & Wesche, M. (1993). The Relationship Between Reading Comprehension And Second Language Development In A Comprehension Based ESL Program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary Enhancement Activities And Reading For Meaning In Second Language Vocabulary Development. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A*

- rationale for pedagogy* (pp.174–200). New York: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. & M. Wesche. (1999). Reading and “Incidental” L2 Vocabulary Acquisition: An Introspective Study of Lexical Inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, pp.195-224.doi.org/10.1017/S027226319900203X.
- Perry, L. (2012). Using Word Clouds to Teach About Speaking Style. *Communication Teacher*, 26 (4), 220-223.
- Ramsden, A.,& Bate, A. (2008). *Using Word Clouds in Teaching and Learning*. Kasım 20, 2014 tarihinde <http://opus.bath.ac.uk/474/1/using%2520word%2520clouds%2520in%2520teaching%2520and%2520learning.pdf> adresinden alınmıştır.
- Rasekh, Z. E. & Ranjbary, R. (2003). Metacognitive Strategy Training For Vocabulary Learning. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2), 1-15.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (1997). Generalizability And Automaticity Of Second Language Learning Under Implicit, Incidental, Enhanced, And Instructed Conditions,*Studies in Second Language Acquisition*,19, 223-247.
- Sabet, M.,ve Shalmani, H. (2010). Visual And Spoken Texts İn MCALL Courseware: The Effects Of Text Modalities On The Vocabulary Retention Of EFL Learners. *English Language Teaching*, 3(2), 30-36. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v3n2p30>
- Sahebkeir, F. ve Asl. H. D. (2014). The Role of Input Enhancement on using Conjunctions in Iranian EFL Learners' Written Performance. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(2), 115-120.
- Samida, S. D. (2004). *Language Learning Strategies*. Aralık 28, 2014 tarihinde <http://libro.dobunkyodai.ac.jp/research/pdf/treatises05/01Samidaa.pdf> adresinden alınmıştır.

- Saran M. ve Seferoğlu G. (2010). Yabancı Dil Sözcük Öğreniminin Çoklu Ortam Cep Telefonu İletileri İle Desteklenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 38, 252-266
- Sedita, J.(2005).Effective Vocabulary Instruction.*Insights on Learning Disabilities*. 2(1) 33-45.
- Schmidt, R. (1990). The Role Of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy, M(Eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt, & M. McCarthy, M (Eds.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-228). Cambridge: Cambridge University Press
- Schmitt, N. (2000).*Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual Research and Practice in Applied Linguistics*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The Percentage Of Words Known In A Text Andreading Comprehension. *The Modern Language Journal*,95, 26–43. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x
- Sever, S.(2000).*Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara : Anı Yayıncılık.
- Shakouri, N. ve Mehrgan, K. (2012),The Impact of Using Flash Cards on Promoting UniversityStudents’ Knowledge of Vocabulary. *Advances in English Linguistics*, 1(2),47-55
- Sonak, Ö. (2006). *A Classroom Experiment on Story-Based Teaching With Young Learners With a Focus on Vocabulary Retention and Students’ Reflections*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

- Steingart, S.K.,& Glock, M.D. (1979). Imagery and the recall of connected discourse. *Reading Research Quarterly*, 15, 66-83.
- Stockwell, G. (2007). Vocabulary on the Move: Investigating an Intelligent Mobile Phone-Based Vocabulary Tutor. *Computer Assisted Language Learning*, 4(20), 365-383.
- Susskind, E.J.,(2005), Powerpoint's Power In The Classroom: Enhancing Students' Self-Efficacy And Attitudes,*Computers & Education*, 45,203-215.
- Tafazoli, D., Chirimbu, S. C. ve Cartis A.D. (2014). Web 2.0 In English Language Teaching: Using Word Clouds.*Professional Communication And Translation Studies*.7 (1-2), 167-172.
- Tezgiden, S. Y. (2006).Effects of Instruction in Vocabulary Learning Strategies. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü, Ankara.
- Texas Reading Initiative (2002).*Promoting vocabulary development: Components of effective vocabulary instruction* (Revised edition). Austin, TX: Texas Education Agency.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. London: Longman.
- Thomas, A. F. (2014). Two Codes are Greater than One: Developing Students'Vocabularies with Images and Visualization. *Illinois Reading Council Journal*,43(1),15-19.
- Turhan, B. (2014). An Investigation of Vocabulary Mastery Through Visual Aids and its Relationship to the Attitudes of Seventh Grade Students. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Mersin.
- Underwood, J. (1989). HyperCard and interactive video. *CALICO*, 6(3), 7-20.
- Ün, K. (1986). *Öğrenmeyi ve Hatırlamayı Kolaylaştırma Yolları*, Kasım 25, 2014 tarihinde
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19861KAM%C4%B0LE%20%C3%9CN%20A%C3%87IKG%C3%96Z.pdf>adresinden alınmıştır.

- Ünlü, E. (2014). *Tagul ile Kelime Bulutu Oluşturma*, Şubat 5, 2015 tarihinde <http://edtechtr.com/tagul-ile-kelime-bulut-olusturma/> adresinden alınmıştır.
- Yalman, M. ve Kutluca, T. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Sürecinde PowerPoint Kullanımlarına İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*,2(1),41-54
- Yıldırım A., Şimşek H.(2013), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*,(9. baskı), (s.220-226). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zhou, C. & Bénel, A. (2008) From the crowd to communities: New interfaces for social Tagging. Kasım 30, 2014 tarihinde http://benel.techcico.fr/publi/zhou_COOP_08.pdfadresinden alınmıştır.

EKLER DİZİNİ

	<i>Sayfa</i>
Ek-1. Sözcük Bilgisi Ölçeği	93
Ek-2. Örnek Ders Planları.....	95
Ek-3. Yarı-Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu.....	134

EKLER
Ek-1. SÖZCÜK BİLGİSİ ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki kelimeleri tanıma düzeyinizi verilen ölçeye uygun bir şekilde belirtiniz.

1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını hatırlamıyorum.
3. Bu sözcüğü biliyorumanlamına gelmektedir (İngilizce eş anlamlısı veya Türkçe karşılığı).
4. Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim.
Örn.....
(Bu seçeneği seçtiyseniz, lütfen 3. maddeyi de cevaplayınız.)

Maddeler:

1.honest	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
2.overhunting	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
3.strict	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
4.landscape	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
5.friend	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
6.thoughtful	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
7.reliable	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
8.population	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
9.memory	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			

10.shy	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
11.excellent	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
12.desert	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
13.stubborn	1 ()	2 ()	3 ()
4(.....)			
14.endanger	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
15.encourage	1 ()	2 ()	3 ()
4(.....)			
16.outgoing	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
17.animal	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
18.precaution	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
19.species	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
20.habitat	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
21.deforestation	1 ()	2 ()	3 ()
4(.....)			
22.ambitious	1 ()	2 ()	3 ()
4(.....)			
23.beautiful	1 ()	2 ()	3 ()
4(.....)			
24.clumsy	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			
25.portrait	1 ()	2 ()	3 ()
4 (.....)			

EK-2: ÖRNEK DERS PLANLARI
SÖZCÜK BULUTU UYGULANAN DENEY GRUBU DERS
PLANI ÖRNEKLERİ-1

Sınıf	: 7-A
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Fiziksel Görünüş ve Kişilik Özellikleri
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “AppearanceandPersonality” isimli birinci ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (honest,thoughtful, clumsy, stubborn, shy, outgoing).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını sözcük bulutu üzerinden tahmin edebilme *Sözcük bulutunda yer alan kelimeleri anlamlarıyla eşleştirebilme ve hafızaya alabilme *Fiziksel görünüş konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, projektör cihazı, sözcük bulutu materyali, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri ve renkli boya kalemleri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen derse başlarken daha önceden hazırlamış olduğu rüzgar gülü şeklindeki sözcük bulutunu projeksiyon cihazıyla tahtaya yansıtır. Öğrencilere sözcük bulutunda yer alan daha önce karşılaşmadıkları kelimelerin anlamlarını tahmin

	<p>etmelerini ister. Daha önce karşılaşmadıkları bu görsel araç ile tüm öğrencilerin dikkatini toplar.</p>
	<p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile renkli bir sunu niteliğinde olan sözcük bulutu kullanılarak öğrencilerin derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p>
	<p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra okuma öncesi (giriş) etkinliği olarak öğrencilere “Appearance and Personality” isimli birinci ünite de geçen metnin kelimelerinden oluşan sözcük bulutu görselini gösterir ve kelimelere bakarak daha sonra okuyacakları metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri için birkaç dakika süre verir.2. Söz hakkı alan öğrencilerden açıklamasını ister.3. Öğrenciler tahminlerini paylaştıktan sonra öğrencilerden sözcük bulutunda yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanılan fon tipi ve renkler aracılığıyla bulması istenir.4. Daha sonra sözcük bulutundaki renkleri ile mevcut kelimeleri kelime defterlerine beş kere yazmaları istenir.

	<p>5. Öğrencileri de derse katmak amacıyla öğrencilerin defterleri kapatılarak sözcük bulutu üzerinden soru cevap şeklinde kelime anlamları tekrar ettirilir.</p> <p>6. Dahasonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin sözcüğün türünü nasıl tahmin edebileceğini fark etmesini sağlar.</p> <p>7. Birkaçalıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister. Bir öğrenciye de çekilen</p>
	<p>Değerlendirme: Öğrencilere sözcük bulutunda geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı niteliğinde birkaç soru sorulur. Örneğin; “shy” kelimesi hangi renkteydi?” Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştirme verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünmeleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine de yardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kendilerinin bulmaları ve sözcük bulutunda gördükleri haliyle kalıcı hale getirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin hedef kelimeler üzerinde bilinçli olarak çalışması amaçlı kelime öğrenmeye örnektir ve yabancı dilde kelime bilgisini geliştirme üzerinde etkili bir çalışma niteliğindedir.</p>

EK-2 DEVAMI
SÖZCÜK BULUTU UYGULANAN DENEY GRUBU DERS
PLANI ÖRNEKLERİ-2

Sınıf	: 7-A
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Biyografiler
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “Biographies” isimli ikinci ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (strict, encourage, portrait, memory, desert, landscape).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını sözcük bulutu üzerinden tahmin edebilme *Sözcük bulutunda yer alan kelimeleri anlamlarıyla eşleştirebilme ve hafızaya alabilme *Biyografi konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, projektör cihazı, sözcük bulutu materyali, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri ve renkli boya kalemleri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen derse başlarken daha önceden hazırlamış olduğu ev şeklindeki sözcük bulutunu projeksiyon cihazıyla tahtaya yansıtır. Öğrencilere sözcük bulutunda yer alan daha önce

	<p>karşılaşmadıkları kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ister. Bu şekilde tüm öğrencilerin dikkatini toplar.</p>
	<p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile renkli bir sunu niteliğinde olan sözcük bulutu kullanılarak öğrencilerin derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p>
	<p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra okuma öncesi (giriş) etkinliği olarak öğrencilere “Biographies” isimli ikinci üniteye geçen metnin kelimelerinden oluşan sözcük bulutu görselini gösterir ve kelimelere bakarak daha sonra okuyacakları metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri için birkaç dakika süre verir.2. Söz hakkı alan öğrencilerden açıklamasını ister.3. Öğrenciler tahminlerini paylaştıktan sonra öğrencilerden sözcük bulutunda yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanılan fon tipi ve renkler aracılığıyla bulması istenir.4. Daha sonra sözcük bulutundaki renkleri ile mevcut kelimeleri kelime defterlerine beş kere

	<p>yazmaları istenir.</p> <ol style="list-style-type: none">5. Öğrencileri de derse katmak amacıyla öğrencilerin defterleri kapatılarak sözcük bulutu üzerinden soru cevap şeklinde kelime anlamları tekrar ettirilir.6. Dahasonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin sözcüğün türünü nasıl tahmin edebileceğini fark etmesini sağlar.7. Birkaçalıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister. Bir öğrenciye de çekilen
	<p>Değerlendirme: Öğrencilere sözcük bulutunda geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı niteliğinde birkaç soru sorulur. Örneğin; “‘desert’ kelimesi hangi renkteydi?” Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştireçler verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünmeleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine de yardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kendilerinin bulmaları ve sözcük bulutunda gördükleri haliyle kalıcı hale getirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin hedef kelimeler üzerinde bilinçli olarak çalışması amaçlı kelime öğrenmeye örnektir ve yabancı dilde kelime bilgisini geliştirme üzerinde etkili bir çalışma niteliğindedir.</p>

“BIOGRAPHIES” ADLI ÜNİTEDE YER ALAN METNİN SÖZCÜK
BULUTU



EK-2 DEVAMI
SÖZCÜK BULUTU UYGULANAN DENEY GRUBU DERS
PLANI ÖRNEKLERİ-3

Sınıf	: 7-A
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Vahşi Hayvanlar
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “Wild Animals” isimli dördüncü ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (habitat, endanger, overhunting, deforestation, population, species).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını sözcük bulutu üzerinden tahmin edebilme *Sözcük bulutunda yer alan kelimeleri anlamlarıyla eşleştirebilme ve hafızaya alabilme *“Vahşi hayvanlar” konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, projektör cihazı, sözcük bulutu materyali, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri ve renkli boya kalemleri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen derse başlarken daha önceden hazırlamış olduğu at şeklindeki sözcük

	<p>bulutunu projeksiyon cihazıyla tahtaya yansıtır. Öğrencilere sözcük bulutunda yer alan daha önce karşılaşmadıkları kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ister. Bu şekilde tüm öğrencilerin dikkatini toplar.</p>
	<p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile renkli bir sunu niteliğinde olan sözcük bulutu kullanılarak öğrencilerin derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p>
	<p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra okuma öncesi (giriş) etkinliği olarak öğrencilere “Wild Animals” isimli dördüncü ünite de geçen metnin kelimelerinden oluşan sözcük bulutu görselini gösterir ve kelimelere bakarak daha sonra okuyacakları metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri için birkaç dakika süre verir.2. Söz hakkı alan öğrencilerden açıklamasını ister.3. Öğrenciler tahminlerini paylaştıktan sonra öğrencilerden sözcük bulutunda yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanılan fon tipi ve renkler aracılığıyla bulması istenir.4. Daha sonra sözcük bulutundaki renkleri ile mevcut kelimeleri kelime defterlerine beş kere yazmaları istenir.5. Öğrencileri de derse katmak amacıyla

	<p>öğrencilerin defterleri kapatılarak sözcük bulutu üzerinden soru cevap şeklinde kelime anlamları tekrar ettirilir.</p> <p>6. Dahasonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin sözcüğün türünü nasıl tahmin edebileceğini fark etmesini sağlar.</p> <p>7. Birkaçalıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister. Bir öğrenciye de çekilen</p>
	<p>Değerlendirme: Öğrencilere sözcük bulutunda geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı niteliğinde birkaç soru sorulur. Örneğin; ‘‘habitat’ kelimesi hangi renkteydi?’’ Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştirme verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünmeleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine yardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kendilerinin bulmaları ve sözcük bulutunda gördükleri haliyle kalıcı hale getirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin hedef kelimeler üzerinde bilinçli olarak çalışması amaçlı kelime öğrenmeye örnektir ve yabancı dilde kelime bilgisini geliştirme üzerinde etkili bir çalışma niteliğindedir.</p>

EK-2 DEVAMI

POWERPOINT SUNUSU KULLANILAN KONTROL GRUBU DERS PLANI ÖRNEKLERİ-1

Sınıf	: 7-C
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Fiziksel Görünüş ve Kişilik Özellikleri
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “AppearanceandPersonality” isimli birinci ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (honest, thoughtful, clumsy, stubborn, shy, outgoing).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını slaytta yer alan resimler üzerinden tahmin edebilme</p> <p>*Slaytta yer alan kelimeleri anlamlarıyla eşleştirebilme ve hafızaya alabilme</p> <p>*Fiziksel görünüş konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, projektör cihazı, Powerpoint sunusu, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri ve renkli boya kalemleri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen derse başlarken daha önceden hazırlamış olduğu sunuyu projeksiyon cihazıyla tahtaya yansıtır. Öğrencilere slaytta yer alan

	<p>daha önce karşılaşmadıkları kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ister. Çocukların ilgi ve seviyelerine uygun resimler içeren farklı resimlerle tüm öğrencilerin dikkatini toplar.</p>
	<p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile ilgi çekici resimler içeren slayt kullanılarak öğrencilerin derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p>
	<p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra okuma öncesi (giriş) etkinliği olarak öğrencilere “AppearanceandPersonality” isimli birinci ünite de geçen metnin kelimelerini açıklayıcı resimleri gösterir ve kelimelere bakarak daha sonra okuyacakları metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri için birkaç dakika süre verir.2. Söz hakkı alan öğrencilerden açıklamasını ister.3. Öğrenciler tahminlerini paylaştıktan sonra öğrencilerden slaytta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanılan resimlerden yolda çıkararak bulmalarını ister. Sunuda her bir kelime için ayrı ayrı resim ve altlarında İngilizceleri yer almaktadır. Öğretmen resimleri tek tek

	<p>göstererek İngilizcelerini tekrar eder ve sonrasında öğrenciler sadece resimleri görerek kendilerinin İngilizce karşılıklarını söylemelerini bekler.</p> <ol style="list-style-type: none">4. Daha sonra slaytta gördükleri kelimeleri resimlerindeki hatırlatıcılarla ilgili küçük notlar alarak kelime defterlerine beş kere yazmaları istenir.5. Öğrencileri de derse katmak amacıyla öğrencilerin defterleri kapatılarak slayt üzerinden soru cevap şeklinde kelime anlamları tekrar ettirilir.6. Dahasonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin sözcüğün türünü nasıl tahmin edebileceğini fark etmesini sağlar.7. Birkaç alıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister.8. Powerpoint sunum etkinliği sonrasında öğretmen okuma metnine geçerek öğrencilerin hedef kelimelerin cümle örneklerini de görmesini sağlar. Böylece öğrencilerin kelime öğrenimini pekiştirmeleri ve sonrasında okuma parçasıyla ilgili soruları cevaplandırmaları sağlanmış olur. <p>Değerlendirme: Öğrencilere slaytta geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı niteliğinde birkaç soru sorulur. Örneğin; ‘shy’</p>
--	--

	<p>kelimesini anlatan görseli tasvir eder misiniz?” Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştireçler verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünmeleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine de yardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kendilerinin bulmaları ve slaytta gördükleri haliyle kalıcı hale getirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin hedef kelimeler üzerinde bilinçli olarak çalışması amaçlı kelime öğrenmeye örnektir ve yabancı dilde kelime bilgisini geliştirme üzerinde etkili bir çalışma niteliğindedir.</p>
--	---

“APPEARANCE AND PERSONALITY” ADLI ÜNİTEDE YER ALAN
METİNDEKİ KELİMELERİN SLAYT ÖRNEĞİ



CLUMSY



STUBBORN

EK-2 DEVAMI

POWERPOINT SUNUSU KULLANILAN KONTROL GRUBU DERS PLANI ÖRNEKLERİ-2

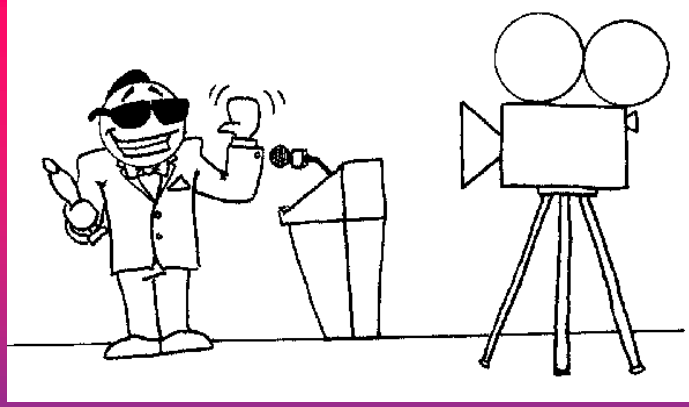
Sınıf	: 7-C
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Biyografiler
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “Biographies” isimli ikinci ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (strict, encourage, portrait, memory, desert, landscape).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını slaytta yer alan resimler üzerinden tahmin edebilme</p> <p>*Slaytta yer alan kelimeleri anlamlarıyla eşleştirebilme ve hafızaya alabilme</p> <p>*Fiziksel görünüş konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, projektör cihazı, Powerpoint sunusu, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri ve renkli boya kalemleri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen derse başlarken daha önceden hazırlamış olduğu sunuyu

	<p>projeksiyoncihazıyla tahtaya yansıtır. Öğrencilere slaytta yer alan daha önce karşılaşmadıkları kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ister. Çocukların ilgi ve seviyelerine uygun resimler içeren farklı resimlerle tüm öğrencilerin dikkatini toplar.</p>
	<p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile ilgi çekici resimler içeren slayt kullanılarak öğrencilerin derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p>
	<p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra okuma öncesi (giriş) etkinliğiolarak öğrencilere “Biographies” isimli ikinci ünite de geçen metnin kelimelerini açıklayıcı resimleri gösterir ve kelimelerebakarak daha sonra okuyacakları metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri için birkaç dakika süre verir.2. Söz hakkı alan öğrencilerden açıklamasını ister.3. Öğrenciler tahminlerini paylaştıktan sonra öğrencilerden slaytta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanılan resimlerden yolda çıkararak bulmalarını ister. Sunuda her bir kelime için ayrı ayrı resim ve altlarında İngilizceleri yer almaktadır. Öğretmen resimleri tek tek göstererek İngilizcelerini tekrar eder ve

	<p>sonrasında öğrenciler sadece resimleri görek kendilerinin İngilizce karşılıklarını söylemelerini bekler.</p> <ol style="list-style-type: none">4. Daha sonra slaytta gördükleri kelimeleri resimlerindeki hatırlatıcılarla ilgili küçük notlar alarak kelime defterlerine beş kere yazmaları istenir.5. Öğrencileri de derse katmak amacıyla öğrencilerin defterleri kapatılarak slayt üzerinden soru cevap şeklinde kelime anlamları tekrar ettirilir.6. Dahasonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin sözcüğün türünü nasıl tahmin edebileceğini fark etmesini sağlar.7. Birkaçalıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister.8. Powerpoint sunum etkinliği sonrasında öğretmen okuma metnine geçerek öğrencilerin hedef kelimelerin cümle örneklerini de görmesini sağlar. Böylece öğrencilerin kelime öğrenimini pekiştirmeleri ve sonrasında okuma parçasıyla ilgili soruları cevaplandırmaları sağlanmış olur. <p>Değerlendirme: Öğrencilere slaytta geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı niteliğinde birkaç soru sorulur. Örneğin; “desert” kelimesini anlatan görseli tasvir eder misiniz?”</p>
--	---

	<p>Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştireçler verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünmeleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine deyardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kendilerinin bulmaları ve slaytta gördükleri haliyle kalıcı hale getirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin hedef kelimeler üzerinde bilinçli olarak çalışması amaçlı kelime öğrenmeye örnektir ve yabancı dilde kelime bilgisini geliştirme üzerinde etkili bir çalışma niteliğindedir.</p>
--	---

**“BIOGRAPHIES” ADLI ÜNİTEDE YER ALAN METİNDEKİ
KELİMELERİN SLAYT ÖRNEKLERİ**



FAMOUS



ENCOURAGE

EK-2 DEVAMI

POWERPOINT SUNUSU KULLANILAN KONTROL GRUBU DERS PLANI ÖRNEKLERİ-3

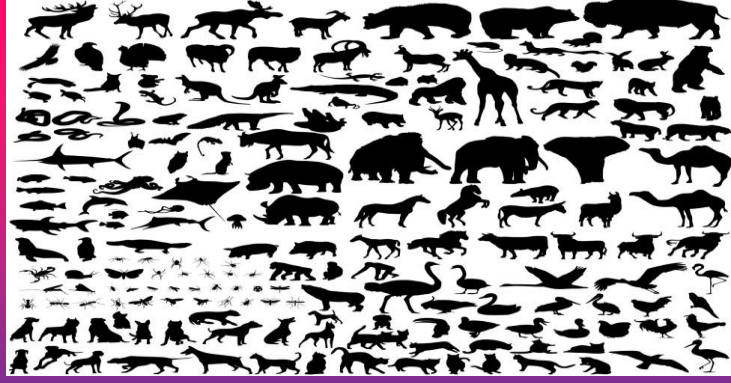
Sınıf	: 7-C
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Vahşi Hayvanlar
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “Wild Animals” isimli dördüncü ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (habitat, endanger, overhunting, deforestation, population, species).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını slaytta yer alan resimler üzerinden tahmin edebilme</p> <p>*Slaytta yer alan kelimeleri anlamlarıyla eşleştirebilme ve hafızaya alabilme</p> <p>*Fiziksel görünüş konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, projektör cihazı, Powerpoint sunusu, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri ve renkli boya kalemleri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen derse başlarken daha önceden hazırlamış olduğu sunuyu

	<p>projeksiyoncihazıyla tahtaya yansıtır. Öğrencilere slaytta yer alan daha önce karşılaşmadıkları kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ister. Çocukların ilgi ve seviyelerine uygun resimler içeren farklı resimlerle tüm öğrencilerin dikkatini toplar.</p>
	<p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile ilgi çekici resimler içeren slayt kullanılarak öğrencilerin derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p>
	<p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra okuma öncesi (giriş) etkinliği olarak öğrencilere “Wild Animals” isimli dördüncü ünite de geçen metnin kelimelerini açıklayıcı resimleri gösterir ve kelimelere bakarak daha sonra okuyacakları metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri için birkaç dakika süre verir.2. Söz hakkı alan öğrencilerden açıklamasını ister.3. Öğrenciler tahminlerini paylaştıktan sonra öğrencilerden slaytta yer alan ve öğretilmesi hedeflenen kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanılan resimlerden yolda çıkararak bulmalarını ister. Sunuda her bir kelime için ayrı ayrı resim ve altlarında İngilizceleri yer

	<p>almaktadır. Öğretmen resimleri tek tek göstererek İngilizcelerini tekrar eder ve sonrasında öğrenciler sadece resimleri görerek kendilerinin İngilizce karşılıklarını söylemelerini bekler.</p> <ol style="list-style-type: none">4. Daha sonra slaytta gördükleri kelimeleri resimlerindeki hatırlatıcılarla ilgili küçük notlar alarak kelime defterlerine beş kere yazmaları istenir.5. Öğrencileri de derse katmak amacıyla öğrencilerin defterleri kapatılarak slayt üzerinden soru cevap şeklinde kelime anlamları tekrar ettirilir.6. Dahasonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin sözcüğün türünü nasıl tahmin edebileceğini fark etmesini sağlar.7. Birkaçalıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister.8. Powerpoint sunum etkinliği sonrasında öğretmen okuma metnine geçerek öğrencilerin hedef kelimelerin cümle örneklerini de görmesini sağlar. Böylece öğrencilerin kelime öğrenimini pekiştirmeleri ve sonrasında okuma parçasıyla ilgili soruları cevaplandırmaları sağlanmış olur. <p>Değerlendirme: Öğrencilere slaytta geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı</p>
--	--

	<p>niteliğinde birkaç soru sorulur. Örneğin; “habitat” kelimesini anlatan görseli tasvir eder misiniz?” Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştireçler verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünmeleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine de yardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kendilerinin bulmaları ve slaytta gördükleri haliyle kalıcı hale getirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin hedef kelimeler üzerinde bilinçli olarak çalışması amaçlı kelime öğrenmeye örnektir ve yabancı dilde kelime bilgisini geliştirme üzerinde etkili bir çalışma niteliğindedir.</p>
--	---

“WILD ANIMALS” ADLI ÜNİTEDE YER ALAN
METİNDEKİ KELİMELERİN SLAYT ÖRNEKLERİ



SPECIES



ENDANGERED

EK-2 DEVAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANDIĞI KONTROL GRUBU DERS PLANI ÖRNEKLERİ-1

Sınıf	: 7-B
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Fiziksel Görünüş ve Kişilik Özellikleri
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “AppearanceandPersonality” isimli birinci ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (honest, thoughtful, clumsy, stubborn, shy, outgoing).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını okuma metninde yer alan bildikleri kelimeler üzerinden tahmin edebilme</p> <p>*Okuma parçasında yer alan kelimelerin anlamlarını bulma ve hafızaya alabilme</p> <p>*Fiziksel görünüş konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen, giriş etkinliği olarak öğrencilerden fiziksel görünümle ilgili hatırlayabildiği kadar çok kelime hatırlamasını ister ve sırayla söylemelerini sağlar. Daha sonra

	<p>kitabın okuma öncesi (giriş) etkinliğinde verilen kişilerin resimlerine dikkat çeker ve bu kişilerin dış görünüşlerini basit cümlelerle tasvir etmelerini ister.</p> <p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile okuma parçasında yer alan aile resmi tasvir edilerek derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p> <p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra giriş etkinliği olarak öğrencilerden fiziksel görünümle ilgili hatırlayabildiği kadar çok kelime hatırlamasını ister.2. Söz hakkı alan öğrencilerden açıklamasını ister. Daha sonra kitabın okuma öncesi (giriş) etkinliğinde verilen kişilerin resimlerine dikkat çeker ve bu kişilerin dış görünüşlerini basit cümlelerle tasvir etmelerini ister. Bunu yaparken öğrencilerin ‘have got/ has got’ yapısı ile ‘to be’ yapısını kullanmalarını sağlar.3. Giriş etkinliğinin ardından öğrenciler okuma etkinliği olarak 7 paragraftan oluşan metni okur ve verilen resimlerdeki kişilerin isimlerini fiziksel özelliklerindeki detaylardan yararlanarak bulmalarını ister. Sonrasında kitap üzerindeki resimlerin üzerine bu isimleri yazdırır. Daha sonra öğretmen tahtaya yazdığı
--	---

	<p>birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin parçada bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ve sözcüğün türünü nasıl bulabileceklerini fark etmesini sağlar.</p> <p>4.Birkaçalıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister.</p> <p>5. Öğrencilerin tahmin etmekte zorlandıkları kelimeleri sözlükten bulmasını sağlar ve öğrenilmesi hedeflenen kelimeler tahtaya yazdırılır. Aynı zamanda öğrencilerden bu kelimeleri beş kere kelime defterlerine yazmasını ister.</p> <p>6.Sonrasında okuma parçası öğrenciler tarafından Türkçeye çevrilir ve okuma parçası sonundaki soruların cevaplandırılmasını sağlar. Yazma etkinliği olarak öğrenciler kitapta verilen belirli cümle kalıplarını kullanarak sınıftan bir arkadaşının fiziksel ve kişilik özelliklerini tasvir eden bir paragraf yazar.</p> <p>7.Konuşma etkinliği yazma etkinliğini tamamlayıcı niteliktedir. Öğrenci yazdığı kısa paragrafı okur ve sınıfın kalanı öğrencinin kim olduğunu tahmin eder ve bu etkinlikle ders sona erer.</p>
--	--

	<p>Değerlendirme: Öğrencilere okuma metninde geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı niteliğinde birkaç soru sorulur. Örneğin; “shy’ kelimesini bir cümle içinde kullanabilir misiniz?” Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştireçler verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünceleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine de yardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerine ve okuma parçasında cümle içinde kullanımını görebilerek öğrenmenin kalıcı olmasını hedeflenmiştir.</p>
--	--

EK-2 DEVAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANDIĞI KONTROL GRUBU DERS PLANI ÖRNEKLERİ-2

Sınıf	: 7-B
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Biyografiler
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “Biographies” isimli ikinci ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri okuma metninden fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (strict, encourage, portrait, memory, desert, landscape).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını okuma metninde yer alan bildikleri kelimeler üzerinden tahmin edebilme *Okuma parçasında yer alan kelimelerin anlamlarını bulma ve hafızaya alabilme *Biyografiler konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen, giriş etkinliği olarak öğrencilerden favori aktiviteleri ile ilgili hatırlayabildiği kadar çok kelime hatırlamasını ister ve sırayla söylemelerini sağlar. Daha sonra

	<p>kitabın okuma öncesi (giriş) etkinliğinde verilen kişilerin resimlerine dikkat çeker ve bu resimleri basit cümlelerle tasvir etmelerini ister.</p>
	<p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile okuma parçasında yer alan kişi resimleri tasvir edilerek derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p>
	<p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra giriş etkinliği olarak öğrencilerden yapmaktan hoşlandıkları aktiviteler ile ilgili hatırlayabildiği kadar çok kelime hatırlamasını ister. Söz hakkı alan öğrencilerden açıklamasını ister. Daha sonra kitabın okuma öncesi (giriş) etkinliğinde verilen kişilerin resimlerine dikkat çeker ve bu kişilerin yaptıkları aktiviteleri basit cümlelerle tasvir etmelerini ister. Bunu yaparken öğrencilerin ‘like/ dislike’ yapısı ile ‘to be’ yapısını kullanmalarını sağlar.2. Giriş etkinliğinin ardından öğrenciler okuma etkinliği olarak 4 paragraftan oluşan metni okur ve verilen resimlerde yer alan detaylara dikkat çeker. Sonrasında kitap üzerindeki resimlerin üzerine bu paragrafları eşleştirmelerini ister. Daha sonra öğretmen

	<p>tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin parçada bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ve sözcüğün türünü nasıl bulabileceklerini fark etmesini sağlar.</p> <p>3. Birkaç çalıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister.</p> <p>4. Öğrencilerin tahmin etmekte zorlandıkları kelimeleri sözlükten bulmasını sağlar ve öğrenilmesi hedeflenen kelimeler tahtaya yazdırılır. Aynı zamanda öğrencilerden bu kelimeleri beş kere kelime defterlerine yazmasını ister.</p> <p>5. Sonrasında okuma parçası öğrenciler tarafından Türkçeye çevrilir ve okuma parçası sonundaki soruların cevaplandırılmasını sağlar. Yazma etkinliği olarak öğrenciler kitapta verilen belirli cümle kalıplarını kullanarak sınıftan bir arkadaşının yapmaktan hoşlandıkları aktivitelerle ilgili bir paragraf yazar.</p> <p>6. Konuşma etkinliği yazma etkinliğini tamamlayıcı niteliktedir. Öğrenci yazdığı kısa paragrafı okur ve sınıfın kalanı öğrencinin kim olduğunu tahmin eder ve bu etkinlikle</p>
--	--

	<p>ders sona erer.</p>
	<p>Değerlendirme: Öğrencilere okuma metninde geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı niteliğinde birkaç soru sorulur. Örneğin; “desert’ kelimesini bir cümle içinde kullanabilir misiniz?” Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştirme verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünceleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine yardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerine okuma parçasında cümle içinde kullanımını görerek öğrenmenin kalıcı olması hedeflenmiştir.</p>

EK-2 DEVAMI

İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULANDIĞI KONTROL GRUBU DERS PLANI ÖRNEKLERİ-3

Sınıf	: 7-B
Süre	: 40 dk.
Dersin Konusu	: Vahşi Hayvanlar
Amaçlar ve Kazanımlar	<p>Amaç: “Wild Animals” isimli dördüncü ünite de geçen metni okumadan önce yeni kelimeleri fark eder ve okuduktan sonra parçayla ilgili soruları cevaplayarak bu kelimeleri öğrenir (habitat, endanger, overhunting, deforestation, population, species).</p> <p>Kazanım: *Okuma parçasında geçen kelimelerin anlamlarını okuma metninde yer alan bildikleri kelimeler üzerinden tahmin edebilme</p> <p>*Okuma parçasında yer alan kelimelerin anlamlarını bulma ve hafızaya alabilme</p> <p>*Vahşi hayvanlar konulu okuma metninin konusunu anlayabilme ve metnin sorularını yanıtlayabilme</p>
Yöntem ve Teknikler	Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma.
Kullanılan Araç Gereçler	Bilgisayar, Sunshine 7 ders kitabı, İngilizce ders defteri.
Öğrenme–Öğretme Etkinlikleri	<u>Dikkat Çekme:</u> Öğretmen, giriş etkinliği olarak öğrencilerden hayvanlar ile ilgili hatırlayabildiği kadar çok kelime hatırlamasını ister ve sırayla

	<p>söylemelerini sağlar. Daha sonra kitabın okuma öncesi etkinliğinde verilen hayvanların resimlerine dikkat çeker ve bu hayvanların İngilizce karşılıklarını söylemelerini ister.</p>
	<p><u>Güdüleme :</u> Hedef kitledeki öğrencilerin yaş grubu göz önünde bulundurulduğunda güdüleme amacı ile okuma parçasında yer alan hayvan resimleri tasvir edilerek derse ilgisi çekilir. İngilizcede kelime bilgisinin önemini anlatmak amacıyla TEOG sınav sorularının içeriğinden bahseder.</p>
	<p><u>Dersin işlenişi :</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra okuma öncesi (giriş) etkinliği olarak yaşadıkları yere yakın bölgelerde bir orman olup olmadığını, vahşi hayat belgeselleri izleyip izlemediklerini sorar ve okuma metnindeki kelimelere bakarak daha sonra okuyacakları metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri için birkaç dakika süre verir.2. Giriş etkinliğinin ardından öğrenciler okuma etkinliği olarak 4 paragraftan oluşan metni okur ve verilen resimlerde yer alan detaylara dikkat çeker. Sonrasında kitap üzerindeki resimlerde yer alan hayvanları sınıflandırmalarını ister. Daha sonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin parçada bilmedikleri kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerini ve sözcüğün türünü nasıl bulabileceklerini fark etmesini

	<p>sağlar.</p> <ol style="list-style-type: none">3. Birkaçalıştırmadan sonra öğrencilerden metinde geçen öğretilmesi hedeflenen kelimelerin türlerini belirtmesini daha önce yaptıkları anlam eşleştirmesi üzerinde düşünmelerini ister.4. Öğrencilerin tahmin etmekte zorlandıkları kelimeleri sözlükten bulmasını sağlar ve öğrenilmesi hedeflenen kelimeler tahtaya yazdırılır. Aynı zamanda öğrencilerden bu kelimeleri beş kere kelime defterlerine yazmasını ister.5. Sonrasında okuma parçası öğrenciler tarafından Türkçeye çevrilir ve okuma parçası sonundaki soruların cevaplandırılmasını sağlar. Yazma etkinliği olarak öğrenciler kitapta verilen belirli cümle kalıplarını kullanarak sevdikleri vahşi hayvanlarla ilgili bir paragraf yazar.6. Konuşma etkinliği yazma etkinliğini tamamlayıcı niteliktedir. Öğrenci yazdığı kısa paragrafı okurken hayvanın ne olduğunu baştan söylemez ve sınıfın kalanı hayvanın ne olduğunu tahmin eder ve bu etkinlikte ders sona erer. <p>Değerlendirme: Öğrencilere okuma metninde geçen kelimelerle ilgili derste anlatılan bilgilerin tekrarı niteliğinde birkaç soru</p>
--	--

	<p>sorulur. Örneğin; “deforestation’ kelimesini bir cümle içinde kullanabilir misiniz?” Verilen cevaplara uygun dönüt ve pekiştireçler verilir.</p> <p>Öğrencilerin kelimeler üzerine düşünceleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine de yardımcı olur. Öğrencilerin bu şekilde bilinmeyen kelimelerin anlamlarını tahmin etmelerine ve okuma parçasında cümle içinde kullanımını görerek öğrenmenin kalıcı olması hedeflenmiştir.</p>
--	--

EK-3. YARI-YAPILANDIRILMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sözcük bulutu (Word cloud), sık kullanılan sözcüklerin diğerlerine göre daha büyük bir yazı yüzü boyutunda ve daha belirgin bir biçimde sıralandığı sözcük sunum şeklidir.

Görüşülen Kişinin Adı Soyadı: _____

Sınıfı: _____

Okulu: MEHMET YAĞCIOĞLU ORTAOKULU
YILDIZ

Görüşmeci: Deniz

Tarih: _____ **Saat (Başlangıç):** _____ **Saat (Bitiş):** _____

- Görüşme sürecinde bana söyleyeceklerinizin tümü gizlidir ve araştırmacı dışında herhangi bir kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.
- Araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık olarak 15 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Sözcük bulutu veya slayt aracılığıyla kelime öğrenmek sana katkı sağladı mı?

Ne gibi katkılar sağladı veya sağlamadı?

2. Sözcük bulutu veya slayt aracılığıyla kelime öğrenmek eğlenceli miydi?

Neden?

3. Sözcük bulutu veya slayt aracılığıyla öğrendiğiniz kelimeler size zor geldi mi?

Neden?

4. Diğer dersleri de bu gibi uygulamalarla öğrenmek ister misin? Hangi derslerde kullanılmasını istersin?

5. Sözcük bulutu veya slayt uygulamasını, bugüne kadar derslerde kullandığınız diğer görsel araçlardan ayıran farklar nelerdir?

6. Bilinmeyen kelimeleri öğrenirken ders kitabının içerisinde sözcük bulutu ve flaş kart gibi görsel araçların yer almasını ister misin? Neden?

7. Yaptığımız kelime öğrenme uygulamaları ile ilgili eklemek istediğin başka görüşlerin var mı?



T.C.
AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49809702/605/4010371

14/04/2015

Konu: Araştırma İzni
(Deniz YILDIZ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Afyon Kocatepe Üniversitesi' nin 10/04/2015 tarih ve 70813604-044/4547 sayılı yazıları.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Deniz YILDIZ' ın "Ortaokul 7.Sınıf İngilizce Dersinde Okuma Öncesi Etkinliklerinde Sözcük Bulutu Kullanmanın Kelime Öğrenmeye Etkisi" konulu tez çalışması ile ilgili olarak ilimiz merkez Mehmet YAĞCIOĞLU Ortaokulu' nda anket çalışması yapması ve çalışmalarını tamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi şartıyla, Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (Ar-Ge) birimi teklifi doğrultusunda, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görülmesi halinde gereğini olurlarınıza arz ederim.

Fatih AKÇİL
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
14/04/2015

Akgün CORAV
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: 15 sayfa

Karaman İş Merkezi K.5 Ar-Ge ve Öze. Büro
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyud@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Gökül AKPINAR
Tel: (0272) 2137603/214
Faks: (0 272) 2137605

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 21bf-166e-3661-b90b-cb2a kodu ile teyit edilebilir.