

T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

KELİME DUVARI YÖNTEMİNİN OKUMA DİL BECERİSİNE
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Esra Nur DEMİRTAŞ

Niğde
Haziran, 2019

**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**KELİME DUVARI YÖNTEMİNİN OKUMA DİL BECERİSİNE
ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Esra Nur DEMİRTAŞ**

Danışman: Doç. Dr. Emre ÜNAL

**Niğde
Haziran, 2019**

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Kelime Duvarı Yönteminin Okuma Dil Becerisine Etkisi” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez/seminer yazım kılavuzuna uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım
...../...../.....(Tarih)

Esra Nur DEMİRTAŞ

ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Emre ÜNAL danışmanlığında Esra Nur DEMİRTAŞ tarafından hazırlanan “Kelime Duvarı Yönteminin Okuma Dil Becerisine Etkisi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

17/07/2019

JÜRİ :

Danışman : Doç. Dr. Emre ÜNAL

Üye : Doç. Dr. Sabahattin ÇİFTÇİ

Üye : Doç. Dr. Barış ÇAYCI



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Gökhan ÖZDEMİR
Enstitü Müdürü

ÖZET
YÜKSEK LİSANS TEZİ

KELİME DUVARI YÖNTEMİNİN OKUMA DİL BECERİSİNE
ETKİSİ

DEMİRTAŞ, Esra Nur

İlköğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Emre ÜNAL

Haziran, 2019; 165 sayfa

Öğrencilerin birçoğu okuduğunu anlama sürecinde sorunlar yaşamaktadır. Okuduğunu anlama becerisi çoğu bireyler tarafından Türkçe derslerinde yaşanan bir problem gibi düşünülmesine rağmen birçok derste etkili olarak kullanılması gereken beceridir. Günümüzde iletişim kurmada önemli bir yere sahip olan kelime hazinesi için farklı tekniklerden faydalanılarak kelime öğretimi yapılmaktadır. Bu tekniklerden birisi de “Etkileşimli Kelime Duvarı Yöntemi” dir.

Etkileşimli kelime duvarı tekniği birçok ülkede sınıf duvarlarının bir pano gibi kelimelerle canlandırılmasıyla, özellikle de ilkokulda yaygın olarak kullanılan uygulamalardan birisidir. Kelime öğretimi uygulamalarında etkili olan “Etkileşimli Kelime Duvarı” yöntemiyle ilgili yapılan literatür taramalarında Türkçe dersi uygulamaları olarak yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmada “Etkileşimli Kelime Duvarı” yönteminin kullanılması sonucunda öğrencilerin Türkçe dil becerileri gelişimine, okuma tutumuna ve akademik başarısına olan etkisi incelenmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yapılan araştırmada çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Niğde İl merkezinde yer alan bir devlet ilkokulunun 4. Sınıfları arasında birbirlerine denk olacak şekilde belirlenmiş ve 22 deney, 28 kontrol grubu olmak üzere iki sınıf arasında gerçekleşmiştir. Araştırmada

Çalışma grubu, okuduğunu anlama ve söz birliğini geliştirme alt beceri alanlarına Türkçe Programı'nda ayrılan süre ve ders saati ile sınırlı kalınmış, beş hafta içerisinde öğrencilere sunulmuştur. Ders planları ve kelime duvarı yöntemi uygulamaları araştırmacı tarafından uygulama öncesinde hazırlanmış ve ğrenci seviyesine uygunluğu, verilen yönergelerin anlaşılabilirliği konusunda değerlendirmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur.

Yapılan akademik başarı testi uygulamadan önce ntest, uygulamadan sonra sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca okuma tutum leği ve okuma stratejileri stbilişsel farkındalık envanteri uygulamadan önce ntest ve sonra ise sontest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı testinden, okuma tutum leği ve stbilişsel farkındalık envanteri ntest puanları analiz edildiğinde deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda da deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesinde birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Deney ve kontrol grubunun akademik başarı testinden, okuma tutum leğinden ve okuma stratejileri stbilişsel farkındalık envanterinden elde ettikleri sontest puan ortalamaları arasından deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Yapılan deneysel işlem neticesinde elde edilen bulgulara göre Etkileşimli Kelime Duvarı yöntemi ğrencilerin Türkçe kelime öğretimine, okuma tutumuna ve okuma stratejileri stbilişsel farkındalığının oluşmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. **Anahtar Kelimeler:** Etkileşimli Kelime Duvarı, Türkçe Kelime ğretimi, Okuma Tutumu

ABSTRACT
POST GRADUATE THESIS

THE EFFECT OF THE WORD WALL METHOD ON READING
LANGUAGE SKILLS

DEMİRTAŞ, Esra Nur

Department of Primary Teacher Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Emre ÜNAL

June , 2019; 165 pages

Many students have problems in the process of reading comprehension. Although reading comprehension is thought to be a problem experienced by most individuals in Turkish lessons, it is a skill that should be used effectively in many lessons. Today, vocabulary, which has an important place in communication, is taught by using different techniques. One of these techniques is the “Interactive Word Wall Method ”.

Interactive Word Wall Method is one of the most widely used applications in many countries, especially in elementary school, with the revival of classroom walls with words like a board. Literature review on “Interactive Word Wall Method”, which is effective in vocabulary teaching practices, has revealed that there are not enough researches on the use of this method in Turkish Course applications. Therefore, the effect of the interactive method on students’ Turkish language skills development, reading attitude and academic achievement was investigated in this study.

In the research, quasi-experimental design with pre-test and post-test control group was used. The study group consisted of 22 experiment and 28 control groups

and it was determined to be equivalent between the 4th grades of a public elementary school in Niğde city center in the second term of 2018-2019 academic year. In the research, the study was limited to the time and course hours allocated to the sub-skill areas of reading comprehension and developing unity in the Turkish Program and it was conducted within a five-week period. Lesson plans and word wall applications were prepared by the researcher prior to the application and expert opinion was sought in order to evaluate the suitability of the student level and the comprehensibility of the given instructions.

Academic achievement test was applied as pre-test and post-test before and after the application. Also, reading attitude scale and reading strategies metacognitive awareness inventory were applied as pre-test and post-test. When the pre-test scores of the reading attitude scale and metacognitive awareness inventory were analyzed from the academic achievement test of the experimental and control groups, no significant difference was found between the experimental and control group scores. In this case, it can be concluded that the experimental and control groups were identical before the experimental procedure. A significant difference was found in favor of the experimental group among the post-test mean scores of the experimental and control group obtained from the academic achievement test, reading attitude scale and metacognitive awareness inventory of reading strategies.

According to the findings obtained from the experimental process, the Interactive Word Wall method was found to be effective in the formation of metacognitive awareness of students' Turkish language teaching, reading attitude and reading strategies.

Keywords: Interactive Word Wall, Turkish Vocabulary Teaching, Reading Attitude

ÖN SÖZ

Alanyazında okuduğunu anlama ile ilgili pek çok kaynak bulunmaktadır. Dil becerilerinin edinimi konusunda birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Her dilde olduğu gibi Türkçe'nin öğretiminde de kelime öğretimi önemli bir yere sahiptir. Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi ve kelime hazinesinin geliştirebilmesi adına farklı tekniklere ihtiyaç vardır. Bu nedenle bu araştırma ile Etkileşimli Kelime Duvarı tekniğinin akademik başarıya, okuma tutumuna ve üstbilişsel farkındalığına olan etkisi incelenmiştir.

Tez çalışmamda bana rehberlik eden ve araştırmamı sonuçlandırmamda görüşleri ile katkıda bulunan, değerli hocam Doç. Dr. Emre ÜNAL'a ve desteğini esirgemeyen eşim Furkan DEMİRTAŞ'a ve beni hiç yalnız bırakmayan sevgisiyle bana güç veren biricik kızım Elif DEMİRTAŞ'a teşekkür eder, çalışmanın tüm ilgililere yararlı olmasını dilerim.

Haziran-2019

Esra Nur DEMİRTAŞ

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	4
ÖZET	6
ABSTRACT.....	8
ÖN SÖZ.....	10
TABLolar LİSTESİ	14
KISALTMALAR LİSTESİ.....	15
EKLER LİSTESİ	16
I. BÖLÜM.....	1
1. DİL VE DİLİN ÖZELLİKLERİ	1
1.1. İlkokul Programında Türkçe Dersinin Amacı.....	4
1.2. Dinleme	5
1.3. Konuşma	8
1.4. Yazma	11
1.5. Okuma.....	13
1.5.1. Okuma ve Anlama.....	19
1.5.2. Okumanın Unsurları.....	21
1.5.2.1. Fiziksel Unsurlar	21
1.5.2.2. Zihinsel Unsurlar	22
1.5.2.3. Okuma türleri.....	24
1.5.2.3.1.Sesli okuma	24
1.5.2.3.2. Sessiz okuma.....	25
1.5.2.3.3. Anlamli Okuma	25
1.5.2.3.4. Sorgulayıcı okuma.....	25
1.5.2.3.5. Serbest Okuma.....	26
1.5.2.3.6. Paylaşarak okuma	26
1.5.2.3.7.Sürekli okuma	26
1.5.3. Akıcı Okuma	26
II. BÖLÜM	30
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	30
2.1. Kelime Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri	34
2.2. Kelime öğretimi.....	38
2.2.1. Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler	39

2.2.2. Kelime Hazinesini Geliştirme Yolları.....	47
2.2.3. Etkileşimli Kelime Duvarı.....	49
2.2.3.1. Sınıflarda Kullanılan Kelime Duvarı Uygulamaları.....	58
2.2.3.2. Etkileşimli Kelime Duvarı Oluşturmada İzlenecek Basamaklar	59
2.2.3.3. Kelime Duvarı Öğretim Çerçevesi	64
2.2.3.4. Etkileşimli Kelime Duvarı Çeşitleri	65
2.2.3.4.1. ABC Kelime Duvarı.....	66
2.2.3.4.2. Metin Temelli Kelime Duvarı.....	66
2.2.3.4.3. Hareketli Sözcük Duvarı	66
2.2.3.4.4. Kapı Kelime Duvarı	67
2.2.3.4.5. Tavan Sözcüğü Duvarı	67
2.2.3.4.6. Kelime Çalışması Duvarı	67
2.2.3.4.7. Kelime Merdiveni Kelime Duvarı.....	68
2.3. Kelime Duvarları Hazırlama	69
III. BÖLÜM	75
YÖNTEM	75
3.1. Araştırmanın Amacı.....	75
3.2. Araştırmanın Önemi.....	76
3.3. Araştırmanın Varsayımları	76
3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	76
3.5. Problem Cümlesi	77
3.6. Alt Problemler	77
3.7. Araştırmanın Yöntemi	78
3.8. Çalışma Evreni.....	79
3.9. Verilerin Toplanması ve Analizi	80
3.9.1. Okuma Tutum Ölçeği	80
3.9.2. Akademik Başarı Testi.....	80
3.9.3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri.....	81
3.9.4. Kişisel Bilgiler Envanteri	81
3.10. Veri toplama araçlarına ilişkin Geçerlik güvenilirlik çalışmaları.....	82
3.10.1. Okuma Tutum Ölçeği (OTÖ) Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Çalışması	82
3.10.2. Akademik Başarı Testine (ABT) İlişkin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması	84

3.10.2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÖSÜFE) Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Çalışması	84
BULGULAR VE YORUM	87
4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	89
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	91
4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	92
4.11. Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	93
4.12. Araştırmanın Onikinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	93
V. BÖLÜM	95
SONUÇ VE ÖNERİLER	95
5.1. SONUÇLAR	95
5.1.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Sonuçlar	95
5.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar	96
5.1.3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Sonuçlar	97
5.2. Tartışma	97
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	100
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	101
EKLER	119
ÖZGEÇMİŞ	149

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın modeli.....	78
Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları	79
Tablo 3. Katılımcıların babalarının ve annelerinin mesleklerine göre dağılımları.....	79
Tablo 4. Okuma tutum ölçeğine ilişkin açımlyıcı faktör analizi	82
Tablo 5. Üstbilişsel farkındalık envanterine ilişkin açımlyıcı faktör analizi.....	84
Tablo 6. Deney ve kontrol grubu okuma tutum ölçeği öntest puanlarını karşılaştırılması	87
Tablo 7. Deney ve kontrol grubu başarı testi öntest puanlarını karşılaştırılması.....	87
Tablo 8. Deney ve kontrol grubu üstbilişsel farkındalık öntest puanlarını karşılaştırılması	88
Tablo 9. Deney ve kontrol grubu üstbilişsel farkındalık sontest puanlarını karşılaştırılması	88
Tablo 10. Deney ve kontrol grubu üstbilişsel farkındalık sontest puanlarını karşılaştırılması	89
Tablo 11. Deney ve kontrol grubu üstbilişsel farkındalık sontest puanlarını karşılaştırılması	90
Tablo 12. Deney grubu okuma tutum öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması	90
Tablo 13. Kontrol grubu okuma tutum öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması	91
Tablo 14. Deney grubu başarı testi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması ...	91
Tablo 15. Kontrol grubu başarı testi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması .	92
Tablo 16. Deney grubu üstbilişsel farkındalık düzeyi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması	93
Tablo 17. Kontrol grubu başarı testi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması .	93

KISALTMALAR LİSTESİ

Milli Eğitim Bakanlığı
Yüksek Öğretim Kurumu
Aktaran

MEB
YÖK
akt.



EKLER LİSTESİ

EK1: Araştırma izni.....	119
EK2: Uygulama Örnekleri.....	126



I. BÖLÜM

GİRİŞ

1. DİL VE DİLİN ÖZELLİKLERİ

Bir toplumu meydana getiren en önemli unsurlardan birisi dildir. Dil, TDK'ye (2019) göre kişilerin duyduklarını ve düşündüklerini bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmalardır. Dil, insanların iletişimini, dış dünya ve çevreyle bütünleşmesini sağlamak için insanların geliştirdiği bir sistem olarak da tanımlanabilmektedir. İnsanlar dil sayesinde etkili ve verimli bir iletişim gerçekleştirip duygu ve düşüncelerini anlatır (Güneş, 2007). Bireylerin dil becerileri gelişen bireylerin düşünceleri de gelişmektedir.

Tüm eğitim sistemlerinin vazgeçilmez unsurlarından olan dil eğitimi kuşaklar arasında kültür, bilgi ve düşüncenin aktarılmasını sağlayarak toplumun birlik ve beraberliğini simgeler (Güler, 2001). Jiang (2000), dilin kültür ile ayrılmadığını içe geçtiğini vurgulamıştır. İnsanlar iletişime geçebildiği boyutta dilini kullanabilir. İletişimin sağlıklı gerçekleşebilmesi için bireylerin aynı dili konuşması gereklidir. Çünkü dil, toplumda bireylerin kendisini anlatmasına ve başkalarına anlatmasına yardımcı olur. Bu süreçte “anadil” kavramı ortaya çıkar. Anadil, bir dile temel oluşturan ve diğer dillere kaynaklık eden dildir (Gözüküçük, 2015) Anadil; bireylerin doğumuyla beraber ortaya çıkan, çocuğun bilişsel becerilerinin gelişmesine yardımcı olan toplumda etkileşimle kazanılan dildir (Özudoğru ve Dilman, 2014) ve geçmişten günümüze kadar ulaşmış birikimin sonucudur (Güleryüz, 2004). Bireylerin içinde bulunduğu çevrenin ve toplumun ürünü olan anadil, bu toplumun çevresinde kültürel birikimi oluştururken aynı zamanda dili yetkinleştikçe bilgi ve kültür evrenini de geliştirir (Sever, 2004). Günümüzde dil, hem bireysel iletişime geçebilmek hem de

sosyal bir kurum gibi milletlerin sürekliliğini devam ettiren karmaşık bir süreci oluşturur. Bu süreç içinde anlam ögesi ses ve yazı denilen imgelerle canlanabilmesi için duyu organlarına ve konuşma öğeleri olan çene, dil, dudaklar gırtlak ve ses tellerine ihtiyaç duyarken dilimiz zihinsel öğrenebilir süreçleri de kapsamıştır (Göğüş, 1978). Karmaşık yapıda oluşan bu süreç bizlere farklı dil tanımlamalarını ortaya çıkarmıştır. Bunlar:

- Dil, bireylerin duygularını, düşüncelerini ve isteklerini belirli kurallardan yararlanarak aktaran çok gelişmiş dizgeler topluluğudur (Aksan, 1998).
 - Dil, insanların anlaşmasını sağlayan tabii bir araç; kendine ait kurallarıyla gelişen canlı bir varlığı; milletini ortak bir paydada birleştiren sosyal bir kurumu; hangi zamanda hangi seslerle oluştuğu bilinmeyen bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1987).
 - Dil, kelimeler ve bu kelimelerin belirli bir dilbilgisi kurallarına uygun olarak dizilmesidir (Erkman, 1987).
 - Dil, isteyerek üretilen simgelerle duygu, düşünce ve isteklerini anlatmaya yarayan ve yalnızca insanın kullandığı içgüdüsel olmayan bir yöntemdir (Sapir, 1999; Akt: Özbay, 2005).
 - Dil, yıllar boyunca çeşitli coğrafi alanlarda tarihi ve kültür birikimi sonucunda ortaya çıkmış, sosyal yönün önemsendiği canlı bir varlıktır (Timurtaş, 1980).
 - Dil, öğrenmenin merkezinde önemli bir yere sahiptir ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için insan beyninin sınırsız becerisidir (Güneş, 2013)
- Demirel'e (2004) göre dil; insanların oluşturmuş olduğu topluluklarda, seslerden oluşan sistemli düşünme ve iletişime geçme aracıdır.

Toplum içerisinde yaşayan bireyler söz varlığı sayesinde bireylerde bilişsel ve duyuşsal yapısını meydana getiren duygu, düşünce ve hayallerini dil ile anlamlı hale getirerek dilde ortak hafızaya zemin hazırlamaktadır (Karadüz, 2007).

Bireylerin anadili öğrenmesi ve geliştirebilmesi ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ve aldığı öğrenim durumu seviyesinin yüksek olması çocuğun dil gelişimi

olumlu yönde etkilemiş, bunun yanında çocukla ilgilenilmemesi, ailenin ekonomik ve öğrenim konumu bakımından yetersiz olması çocukta dil gelişimini yavaşlattığı görülmektedir (Yıldız ve Okur, 2013; Pıkulski ve Templeton , 2004). Bu yüzden dil öğreniminde küçük yaşlardan itibaren dil ve zihinsel becerilerini geliştirilecek uygulamalara özen gösterilmelidir. Doğan (2011)'a göre dil öğrenimi; ailede başlayıp okulda geliştiği fakat dil öğretiminde en önemli görevin okulun olduğunu belirtmiş, okulun bu işleviyle çevreden kazanılmış dil becerilerinin gelişigüzelikten kurtulacağını vurgulamıştır. Nagy, (2005)'e göre dil farkındalığı kelime bilgisine bağlı kelime tanıma ve okuduklarını anlamadan geçmektedir. Pıkulski ve Templeton (2004)'e göre ise çocuklara sadece eğitimlerinde değil hayatlarının her alanında başarılı olmalarını ancak büyük ve zengin bir kelime hazinesi ile olacağını vurgulamaktadır.

Ulusal Okuma Paneli (2000)'e göre okuma ve okuduğunu anlama öğretimine kelime farkındalığı, kelime telaffuzu, kelime bilgisi, akıcılık ve metni anlama olarak beş bileşen altında toplanmıştır (Akt: Holahan ve diğ., 2018). Nagy (2005) ise okuma anlama ve kelime bilgisi arasında bir döngü bulunduğunu ifade etmiştir.



Şekil 1: Okuma, anlama ve kelime bilgisi arasındaki ilişkisel döngü (Nagy, 2005).

İlkokul seviyesinde eğitim sistemi içerisinde dil öğretimi Türkçe dersleri vasıtasıyla yapılmaktadır. Bu doğrultuda mevcut Türkçe öğretim programının da ele alınması gerekmektedir.

1.1. İlkokul Programında Türkçe Dersinin Amacı

Türkçe Dersi Öğretim Programı, bireylerin yaşamları boyunca kullanacakları temel Türkçe dil becerilerini kazanmalarına, bu becerilerle beraber dil ve zihinsel becerilerini geliştirmelerini kullanarak bireylerin hem bireysel hem de sosyal açıdan etkili iletişim kurmalarını Türkçe sevgisiyle ve istek duyarak okuma yazma alışkanlığı edinmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. Yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dört temel dil becerisi olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesini,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olacak şekilde bilinçli, doğru ve özenli bir şekilde kullanmalarını,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden yola çıkarak bireylerin söz varlığını zenginleştirmeyi, dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini,
- okuma yazma becerilerinin ediniminde alışkanlık kazanırken olumlu tutum geliştirmelerini,
- bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesini,
- basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesini,
- okuduklarını anlaması ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlamayı,

- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanarak millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesini,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark ederek benimsemeleri amaçlanmıştır (MEB 2019).

İnsanlar, dil vasıtasıyla iletişimde bulunurken anlama becerisi olarak dinleme ve okuma, anlatma becerisi olarak ise konuşma ve yazmaya dayalı temel dil becerilerini kullanmaktadır (İşeri ve Ünal, 2010). Türkçenin eğitimi ve öğretimi işi, hedef kitleye bilgi aktarmaktan çok onlara beceri kazandırma işidir (Şahbaz, 2013). Türkçe öğretiminin belirtilen amaçlarıyla, öğrencilere bilişsel, dilsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarla ilgili çok boyutlu davranış örüntülerinin kazandırılması öngörülmektedir (Sever, Kaya ve Aslan, 2011).

Türkçe eğitim ve öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak yer alan dört temel dil becerisi temelde bütünsel bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir. Her bir beceri alanı farklı özellikleri nedeniyle ötekilerden ayrılmakta ve sözü edilen dil becerilerinin geliştirilmesi için de farklı strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Türkçe öğretiminde kullanılan temel dil becerileri şunlardır:

1.2. Dinleme

Türkçe temel dil becerilerinin başında yer almış ve henüz okuma yazma dahi bilmeyen bir birey, çevresinden edindiği bilgileri dinleme dil becerisiyle kazanmaktadır (Umagan, 2007). Dinleme; dili kullanma becerisinin iletişimde kullandığı iki ana unsurdan biridir (Göçer, 2019). Anlama becerilerinden olan dinlemenin pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlara bakılacak olursa:

Dinleme, kulağımıza ve beynimize gelen ses, müzik, gürültü ve konuşma gibi sesli uyarıcıları işitmemizi, anlayarak zihnimizde yapılandırmamızı sağlayan bir süreçtir (Güneş, 2013).

Dinleme; günlük hayatta en çok kullandığımız dil becerisi olurken aynı zamanda anadilimizin temelini de büyük ölçüde dinlemenin oluşturduğunu belirtmektedir (Doğan ve Özçakmak, 2014; Özbay, 2005)

Dinleme; işitmekten farklı ruhsal bir olay olduğunu ve işittiğini anlamak için dikkat harcayıp sonuç çıkartarak konuşmayı izlenmesi gerektiğini vurgular (Göğüş, 1978).

Ergin ve Birol (2000) göre; alfabede var olan seslerle ya da konuşma esnasında oluşan farkındalıkla dikkat çekerek duyulan seslerin tanınması, hatırlanması ve anlamlandırma sürecidir.

Dinleme, ilk adımda dikkatimizi yoğunlaştırarak işitilen ses ve konuşmaların zihnimizde anlamlı hale gelerek seçilen bilgi ve düşünceleri anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle anlamlandırılmış bilgi, duygu ve düşüncelerin bireylerin ön bilgileri ile bütünleştirildiği süreçtir (MEB, 2009).

Sınıf içi uygulamalarda dinlemeye dayalı kuralların öğretmenler tarafından öğrencilere yeteri kadar açıklamaları ve yönlendirmeleri yapması gerekmektedir. Öğrencilerin dinlediklerini iyi anlamlandırması zihinde yapılandırılan dinleme sürecinin en önemli kısmını oluşturduğu için öğrencilere dinleme becerisi kazandırılmasında zihinde meydana gelen oluşumla beraber dinlediği metnin konusu ve ana fikrini yine bu dinlediklerinden hareketle ilişki kurmalarını ve çıkarımlarda bulunmalarını, sonucu tahmin etmeyi, sınıflandırmayı, sorgulamayı, özetlemeyi, değerlendirmeyi ve arkadaşlarıyla paylaşmayı yapılan etkinliklerle beraber geliştirilebilir (MEB, 2015).

Okul ve toplum hayatındaki iletişim sorunlarına bakıldığında ana dilde yani Türkçe eğitiminde belirtilen hedeflerin gerçekleşmediğini, ana dili eğitiminde bir beceri için oluşan değer diğer başka beceriler üzerinde de aynı olmayışı dinleme becerilerinin diğer becerilere göre aynı ölçüde gelişmemesine neden olmuş, bu nedenle dinleme becerisi fark edilmeden edinilerek kullanıldığından hem eğitim hem de toplum hayatında “ihmal edilmiş” bir beceri olarak nitelendirilmiştir (Çiftçi, 2001).

Dinlemeyi etkileyen ve ya engelleyen faktörler dinlenen bir konuşma ya da programın akışını bozmaktadır. Dinleme eğitimi çerçevesinde, öğrencilerin dinleme süreleri uzayabileceği gibi bazı faktörlerden dolayı dinleme süreleri düşebilir (Özbay, 2005). Bunun nedenleri:

1. Dinleme becerisinin doğru düşündürme ve doğru davranışa yöneltmeye yönelik bilgi kazandıran bir alışkanlık olmadığını düşünmek,
2. Zihinsel yetersizlik ve işitme sorunları,
3. Konunun ilgi çekici bulunmaması,
4. Konuşmacının anlattığı fıkra, olay gibi eğlenceli ayrıntılara dikkat çekilmesi,
5. Dinleyicinin konuşanın giyinişi, davranışları, sözcükleri ve söyleyişiyle ilgilenmesi,
6. Dinleme esnasında etrafında bulunan eşyaya göz dikmesi, yanındaki konuşmalara kulak kabartması,
7. Anlatılan konunun önemsenmemesi,
8. Dinleyicinin içinde bulunduğu çevre ya da topluma yabancı olması,
9. Bireylerin dinleme sırasında rahat oturamamış olması, hasta olması, ağrır bir yerinin olması, çok yemek yemiş olması, konuşanın sesini işitmemek, kendisini görmemek, bulunduğu ortamın yeterli sıcaklıkta olmaması.
10. Konuşma gerçekleşmeden önce geçmişte yaşanan bir olayın etkisinden çıkamamış olmak dinlemeyi etkileyen faktörlerdir (Göğüş, 1978).

Swain , Friehe ve Harrington (2004)'e göre etkili bir dinlemenin olması için sunlara dikkat edilmelidir: (Akt: Bulut ve Karasakaloğlu, 2018).

1. Sınıfta gerekli olduğu kadar dinleme için zaman ayrılmalı ve analiz edilmeli.
2. Sınıfta dinleme başlamadan önce meydana gelmiş ya da gelmesi muhtemel engelleri ortadan kaldırılmalı.
3. Öğrencilerin dinleme ile ilgili nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda poster asılmalı.
4. Öğrencilere nasıl dinlenilmesi gerektiğini gösteren rol model olunmalı.
5. Dönem içinde kısa zaman aralıklı tatiller dönüşünde dinleme stratejilerini düzenlenmeli.

6. Anne ve babaları da dinleme stratejilerinin nasıl olması gerektiği konusunda bilgilendirilmeli.
7. Dinleme uygulaması sırasında öğrencilere bu uygulamaya alışabilmeleri için zaman vererek kaynak ve etkinliklerle desteklenilmeli (Umagan, 2007).

1.3. Konuşma

Toplum içerisinde iletişim halinde olması gereken bir sosyal varlık olan insan duygu ve düşüncelerini anlatabilmek için dile ihtiyaç duyarken sözlü olarak bunu aktarmayı konuşarak paylaşmaktadır. Konuşma becerisi insanların diğer insanlarla olan ilişkilerini düzenleyerek sürdürebilmesi için en çok kullandığı dil etkinliğidir (Gündüz, 2007)

Konuşma; seslerin dil aracılığı ile karşı tarafa duygu, düşünce ve bilgilerin aktarılmasıdır (Demirel, 1995).

Konuşma; bireylerin duygu ve düşüncelerini anlatırken zihninde tasarladığı işlemleri ilişki kurmasıyla bu düşünceleri sıralandırma, sınıflandırma, eleştirme, tahmin etme, analiz – sentez yapma ve değerlendirme işlemleriyle bilgilerin seslerden hecelere, hecelerden kelimelere ve cümlelere aktarılmasıdır (Güneş, 2007).

Konuşma; bir bilgi, görüş, düşünce, olaylar ya da duyulanların sözlü olarak karşı tarafa aktarılma becerisidir (Korkmaz, 2008).

Konuşma dil becerisi temelde bireylerin hem fiziksel, zihinsel ve psikolojik süreçlerine bağlı oluşurken hem de kişilere sosyallik kazandıran bir beceridir (Kemiksiz, 2016).

Konuşma; bireylerin duygu ve düşüncelerini ya da tasarım ve isteklerini sözle aktarması yani zihnimize tasarlanılan süreci karşımızda bulunan bireylere sözlerimizle aktarılmasıdır (Sever, 2004).

Konuşma; bireylerin karşısında bulunan kişiye sadece duygu ve düşünceleri aktarılmadığı, fikir ve duyguları anlatım özelliklerine dikkat ederek etkileyici, inandırıcı, yazım kurallarına uyarak ve dilbilgisi yanlışları yapmadan kullanılması gerekmektedir (Korkmaz, 2008)

Sözlü iletişim becerilerinden biri olan konuşma, hayatımızın büyük bir kısmını oluşturduğu bir anlaşma yolu olduğu gibi Türkçe öğretiminin de önemli unsurlarındandır.

Türkçe öğretimi Programında, konuşma dil becerisinin geliştirilmesi sonucunda; bireylerde Türkçenin estetik zevkine varmalarına, zengin kelime hazinesinden faydalanmasına, bireylerin karşılarında bulunan kişilere kendilerini doğru ve rahat bir şekilde ifade edebilmelerine, günlük hayat içerisinde karşılaşmış ya da karşılaşabilecekleri sorunlar karşısında da konuşarak çözebilmelerine bunların yanı sıra yaşadıklarını yorumlayarak değerlendirebilmelerine yardımcı olacaktır (MEB, 2015).

Bireyler konuşmalarını yakın çevresinden edinirken daha sonraki zamanlarda kendi çabaları ve birbirleriyle gerçekleştirdikleri sosyal iletişimleri sayesinde geliştirirler (Güneş, 2013). Bireyler az çok konuşmayı öğrenmiş olarak okula başlarlar fakat bu konuşma çevresindeki bireylerin konuşmalarından edindiği kadar olup ağız özelliklerini taşımasından dolayı bireylerin konuşmalarını gelişigüzelikten kurtarmak, doğru ve düzgün konuşmalarını sağlamak, kural ve teknikleriyle ilgili davranışları öğretmek görevi okula düşmektedir (Sever, 2004).

Güzel ve etkili konuşmanın gerçekleşebilmesi için öncelikle konuşmanın amacı belirlenir, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik konular seçilerek planlama yapılır, konuşmacı konuşma yapacağı konu hakkında bilgi edinir, ses tonu, mimik ve jestlerin uygun şekilde kullanarak gerekirse de araç gereçlerle somutlaştırılarak yapılmalıdır. Kısaca iyi bir konuşma ancak canlı bir dil ve hareketli bir üslup sayesinde gerçekleşmektedir (İşcan, 2013; Akt: Katrancı, ve Kuşdemir, 2015).

Öz, (2011)'e göre öğrencilerde konuşma davranışının oluşabilmesi için zihinsel hazırlık sürecini konuşmaya hazırlık, konuşma sürecinin amacını belirleme, bu amaç doğrultusunda uygun yöntem seçerek konuları sınırlama, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durması gerektiğini belirtmektedir.

Güneş'e (2013) göre öğretmen öğrencilere hayat boyu kullanmalarını sağlayacak problem çözme ve iş birliği yapma gibi konuşma ağırlıklı öğretme etkinlikleri üzerinde durması gerektiğini belirtmiş; Öz (2011) ise konuşma davranışının oluşması için düşüncelerin mantıksal bütünlük içinde sunulmasını, farklı düşüncelere yönelten ifadeler kullanırken sebep sonuç ilişkisi kurmayı, karşılaştırma yapmayı, sınıflandırmaları, değerlendirmeler, özetleme gibi bireylerin zihinsel becerileri geliştirici ve anlamlandırmayı sağlayan etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Konuşma becerisini edinmiş olarak gelen bireylerde karşılaşılan bazı problemler şunlardır:

1. Konuşmada çekingenlik
2. Yerel ağızla konuşma
3. Sesi ayarlama sıkıntısı
4. Kısa ve yetersiz konuşma
5. Gereksiz şeyler söyleme
6. Dağınık konuşmak
7. Sözcük dağarcığının fakirliği
8. Konuşurken gereksiz el-kol, gövde hareketleri yapmak (Korkmaz 2008).

Bireylerde meydana gelen konuşma güçlüğü ve yetersizliklerinin düzelmesi için öğretmenler; öğrencilerin konuşmalarını dikkatli bir şekilde dinlemeli, her öğrenci için dosya açarak eksik ya da yetersiz yerleri belirlemeli, bunların giderilmesi için çalışmalar yaparak sonucunda ne gibi değişimlerin olduğunu not etmeli ve bir sonraki çalışmalarını bu gelişime göre düzenlemelidir (Demirel, 2002).

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için; özellikle öğretmenin konuşmalarında model olması gerekmektedir. Derslerde ne sadece yazılı anlatıma ağırlık vererek konuşulma ne de sadece konuşmalara önem vererek yazılı anlatımı ihmal edilmemelidir. Bundan dolayı Türkçe derslerinde yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarının her ikisine de ağırlık verilerek birbirlerini tamamlamalıdır (Göğüş, 1978).

1.4. Yazma

Yazma; insanların yazının icadından bu yana binlerce yıldır kullandığı en etkili ve önemli iletişim aracıdır (Akyol, 2005; Coşkun, 2007). Hem akademik anlamda hem de mesleki yaşamda yazmanın önemi giderek artmaktadır (Yamaç ve Öztürk, 2018).

Yazma becerisi, Türkçe de bulunan dört temel dil becerisinin son halkası olarak kabul edilmiştir ve eleştirel düşünme süreci olarak kabul edilmektedir (Demirel, 1995). Yazma becerisi günlük hayatta karşımıza sıklıkla çıkmaktadır. Bireylerde yazma becerisi geliştikçe duygu ve düşüncelerini aktarması kolaylaşır. Yazma becerisi gelişmeyen bireylerde daha çok bilgiye dayalı aktarma yazımları olmaktadır. Bunun nedeni Akyol (2012)'a göre bireylerin metni yorumlayarak kendi yaşam tarzlarıyla bütünleştiremediklerinden kaynaklanmaktadır. Sağlıklı bir dil ortamında doğan her birey dinleme ve konuşma becerisini kazanırken okuma ve yazma becerilerini ancak eğitim yoluyla kazanabilir (Karadağ ve Maden, 2013). Bir toplumda okulun temel amacı olarak bireylerin okuryazar hale getirmek ve Türkçe dersinde öğrencinin okuryazar hale gelmesini sağlarken diğer derslere ilişkin öğrenmelerde de aracılık etmesini sağlamaktır. Yazma becerisi ilköğretim de özellikle ilk kademedeki, birinci sınıfta ilk okuma yazma eğitimi vererek, 2-3. sınıflarda yazma becerisini cümle düzeyinde verilerek, 4. sınıflarda ise yazma becerisini metinde bulunan paragraflarla belirleyerek bireylerin okuryazar hale getirmeyi amaçlamaktadır (Coşkun, 2011; Akt: Karadağ ve Maden, 2013).

Yazma becerisi kazandırılmış bireyler öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma, duyguları aktarma vs. becerileri de gelişmektedir (Lachapelle, 2001; Akt: Güneş, 2013).

Düşüncelerin görsellikten çıkması ve sembolik değere dönüşmesi yazı ile olmuştur (Keleş ve Filiz, 2019) ve yüzyıllardır yazılı iletişim toplumların gelişmişlik düzeyini gösterir hale gelmiştir (Coşkun, 2008).

Yazma, bireylerin zihinlerindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesiyle öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamalarını sağlayarak zihinlerinde yapılandırmalarıdır. Yazma sürecinde bireyler ön bilgilerini gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşama da ele alır. Öncelikle yazının amacı yöntemi, konusu ve sınırları belirlenir, sonrasında da yazılacak olan bilgiler harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır. Kâğıt üzerinde duygu ve düşünceleri yazarak aktaran bireyler metni hem inceler, hem karşılaştırma imkanı bulur, hem de düzenlenilmesi gereken yerleri yeniden düzenleyebilir. Bu süreçte öğrencinin hem düşüncesi hem de zihin yapısı şekillenmiş olur. Bu yüzden de önemli bir Türkçe dil becerisi olarak karşımıza çıkar (MEB, 2009).

Günümüzde Uluslararası alanyazını tarafından yapılan araştırmalarda yazma öğretimi ile ilgili farklı görüşler belirtilmiş ve bazı ülkelerde öğrencilerinin yazma becerisini ulusal ölçekte değerlendirildiği yönünde dikkat çekilmeye çalışılmıştır (National Commission on Writing, 2003). Türkiye’de yazma dil becerisini değerlendiren ulusal düzeyde bir ölçek bulunmadığı düşünülmektedir.

Yapılan birçok çalışma da öğrencilerin yazma becerileri ve etkileri incelenmiştir (Coşkun, 2005; İnce, 2006; Göçer, 2019; Yamaç ve Öztürk;2018; Karagül, 2018; Keleş ve Filiz, 2019). Türkiye’de yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin yazma becerisinde sıkıntı yaşadıkları görülmektedir önemli derecede yoksun olduklarını göstermektedir (Yamaç ve Öztürk;2018; Kaynaş ve Anılan, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013) olduklarını göstermektedir (Yamaç ve Öztürk;2018; Kaynaş ve Anılan, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013).

Türkçe eğitiminin verildiği eğitim kurumlarında var olan mevcut programda benimsenene eğitim anlayışının yetersiz kaldığı ve Türkçe dersinin istenilen niteliğe ulaşmadığı gözlenmektedir (Yamaç ve Öztürk;2018; Bozkurt 2016; Yıldız Durak ve Seferoğlu, 2016). Bu nedenle Türkçe derslerindeki verimsizliği ortadan kaldıracak nitelikteki öğretim anlayışlarını alanyazına kazandıracak bilimsel çalışmaların yapılması gerekmektedir

1.5. Okuma

Okuma bireylerin dünyasına farklı açılardan bakmasını sağlayarak kişiliğini şekillendiren, diğer bireylerle iletişim kurarak yaşam boyu kullandığımız etkili öğrenme aracıdır (Korkmaz, 2008).

İnsanoğlunun gelişmesinde ve ilerlemesinde katkı sağlayan en önemli becerilerden birisi olan okuma; gelişigüzel yapılara bir etkinlik olmayıp okuyucunun metni niçin, nasıl ve nasıl okuduğunu bilerek sonuçlar çıkarması gerekmektedir (Calp, 2005). Bu nedenle okuma becerilerinde şu basamaklara dikkat edilmelidir:

- Okuma, bireylerin anlamlandırma sürecidir.
- Okumanın akıcı bir şekilde olması gerekir.
- Okuma metni okuma da mutlaka stratejik basamakları barındırmalıdır.
- Okumanın bireylerde sürekliliğini sağlayabilmek için motivasyon gerektirir.
- Okuma becerisi bireylerde sürekli artarak ilerleyen bir eylemdir.

Günümüzde bilgiye ulaşmanın en kolay yollarından birisi okumadır. Okuma becerisini kazanabilmek için fiziksel ve zihinsel becerilerin olması gerekmektedir. Bu sürece aynı zamanda bu beceri ile ilgili eğitimin de ilave edilmesi gerekir. Bu süreçte bireylerin gelişim dönemlerine dair bilgi edinmesi okuma becerisini kazanmada yararlı olacaktır. Okuma becerisi doğuştan kazanılan bir beceri değildir. İnsanlar bu beceriyi sonradan, okullarda uygulanan çeşitli yöntem ve tekniklerle kazanmaktadır.

İlkokul birinci sınıfta başlayan okuma becerisi bireylerin yaşamları boyunca sürekli kullandıkları bir beceri haline gelmektedir. İlkokulda bireylerin okuma istekleri ve merakları ilk aylarda gelişir ve görsel okuma ilgileriyle beraber seslerin

harf olarak karşılıklarını öğrenir. Okumayı öğrenmek için çabalayan birey, karşısına çıkan her şeyi okumaya ve anlamaya çalışır. Bu aşamada bireylerin doğru okuma, okuduğunu anlama ve okuma alışkanlığını edinmeleri karşımıza çıkar. Alışkanlık denildiğinde bir şeye alışmış olma durumunu anlatır, alışmak ise bir durumun yadırganamaz hale gelmesini, bir işi kolaylıkla yapabilme olarak tanımlanır (TDK, 2019). Bireyin bir gereksinim olarak okuma eylemini algılamasıyla, sürekli olarak düzenli bir şekilde eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesi okuma alışkanlığı olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2004). Bireyde ilkokulun ilk yıllarında okumayı öğrenmesiyle merak ve ilgi oluşur. Okumayı öğrenmeye başlaması okumanın ikinci dönemini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuğun okumayı öğrenmesiyle beraber doğru yönlendirilmelerin yapılması gerekmektedir. Okuma ilgisi ve alışkanlığı ikinci ve üçüncü sınıf dönemine rast gelmektedir. Okuma alışkanlığının yayıldığı ve bireyin ihtiyaçlarına yönelik tercih yaptığı dönem ise ilk ilkokulun dördüncü sınıfı ile ortaokulun beşinci ve altıncı sınıflarına denk gelir (Aytaş, 2005). Okuma becerisinin aşamaları Arıcı, (2008) 'e göre şu şekilde gösterilmiştir.



Okuma becerisini tam olarak kazanmış bireyler olmak için öncelikle okuma hızının belirli seviyede olması gerekirken okuduğu metni de anlayabilmesi gerekmektedir. Okuma becerisinde en önemli öğelerden birisi de anlamadır. Smith ve Dechant, okuduğunu anlama becerilerinin temelinde kelimelerin anlamlarının bilinmesi daha sonra cümleye anlam verilmesi gerektiğini söylemişlerdir (Akt: Arıcı, 2008)

İçinde bulunduğumuz dönemde bireylerin seri bir şekilde okuması, okuduğunu anlaması, aynı zamanda bunu hayatında kullanabilen bireyler olarak yetiştirebilmesi önemli kavramlardır (Şahin ve İşler, 2016). Bu nedenle bireyler kendilerini gerçekleştirebilmek ve bunu karakter haline getirebilmek için okumalı, kendi kendine öğrenebilmeli ve düşüncelerini çağın gereksinimlerine göre şekillendirmelidir.

İlkokulun ilk yıllarında genellikle okuma ve okuduğunu anlamlandırma boyutunda sıkıntılar yaşanıldığı görülmektedir. Akyol (2013)'un yaptığı araştırmada; bir ilkokul öğrencisinin 100 kelimedenden 70 kelimesinde, lise öğrencisinin 50 kelimesinde, üniversite öğrencisinin ise 35 kelimesinde anlamayarak metni ikinci kez okudukları görülmüştür. Bu araştırma sonucuna göre bireylerin okuduğunu anlamlandırmada sıkıntılar yaşadığı ve buna bağlı olarak da akademik başarılarının etkileneceği söylenebilmektedir.

Okuma ve anlama, akademik başarının ilişkili olduğu durumlar Kaplan, Liu ve Kaplan (2001)'a göre; öğreticinin donanımlı olmasını gerektirdiği gibi aynı zamanda hem öğrencinin hazırbulunuşluğu hem de ev ortamında bulunan ailesinin ve okul çevresinin yapısının da etkilediğini gözlemlemiştir.

Okuduğunu anlama ve akıcı okuma kavramları birbiri ile ilişkili ve iç içe olan kavramlardır. Baştuğ'a (2012) göre akıcı okuma; bir metinde bulunan kelimeleri tanıma, seslendirme ve anlamlandırma süreci olarak ele almıştır. Yani bireyler öncelikle kelimelerin sesli okuma yaparak doğru telaffuz etmeyi, hem doğru okunmasını hem de kelimelerin kolay tanınmasını sağlamaktadır.

Akıcı okumak hızlı, çabuk, çaba sarf etmeden doğru ifade ve anlamda okuma becerisidir (Rasinski, 2003). Ulusal Okuma Panelinde (2000) , başarılı okumanın gerçekleşebilmesi için akıcı okumanın gerçekleşmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Türkçe öğretimi programında bulunan dört dil becerilerinden olan okuma; insanların yaşam boyu öğrenme ve öğretme sürecinde etkili olarak kullanılan bir dil becerisidir.

- Okuma, bireyin ön bilgisini kullanarak duyu organları aracılığıyla aldığı sembolleri zihinsel bir işleme tabi tutması sonucunda metinlerden anlam kurması şeklinde tanımlanabilir (Yılmaz, 2018).
- Okuma, bireyleri yaşamları boyunca etkilemektedir (Keskin ve Akyol, 2014). Yazar ile okur arasında birden çok becerinin ve ön bilgilerin ele alınmasıyla belirlenmiş bir yöntemle amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş anlam kurma sürecini kapsar (Akyol, 2006). Anlam kurma sürecinde etkileşimli okuma; okur ve dinleyiciler arasında ciddi bir etkisi vardır ve zamanla okuyucuların belirlediği zaman aralıklarıyla dinleyiciyi de okuma sürecine dahil olur ve etkileşimin sağlandığı okuma yöntemi haline gelir (Tetik ve Erdoğan, 2017).
- Toplumsal bir varlık olan insanın okuma ve okuduğundan anlam kurabilmesi, insan hayatını anlamlı hale getirmesine en çok yardımcı olan alan olarak eğitim programında ve öğretim sürecinde yerini alarak karşımıza çıkmaktadır (Akyol, 2006)
- Okuma; okuyan kişiler ve metin arasında bir amaca ve düşünceye dayalı etkileşimin olmasını gerektiren bir süreçtir (NRP, 2000).
- Okuma becerisi, bireylerin karşılaştığı sorunları çözebilmeyi, karşılaştığı yeni durumları anlamlı olarak algılaması için gerekli olan bilgiye ulaşarak gereksiz bilgilerden ayırt etmeyi, aynı zamanda da bilgiyi önceki bilgileriyle ilişkilendirerek gerekli yerlerde kullanılmasını sağlayan en önemli araçtır (Bozkurt, 2016).
- Okuma; göz, ses ve beynin görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreci kapsamaktadır (MEB, 2009).
- Okuma; bireylerin zihinsel davranışları ve psikomotor becerilerini bir araya getirmesiyle yazılı sembollerden anlam çıkarmasıdır (Demirel, 1990).
- Okuma; sözcüklerin, duyu organları aracılığıyla algılanarak anlamlı hale gelip yorumlandığı zihinsel süreçleri içine alan bir dil etkinliğidir (Sever, 2004).

- Okuma; bir yazıda bulunan harfleri, kelimelerini tanımak ve anlamaktır (Göğüş, 1978).
- Okuma; bireylerin satırlar üzerinde gözün sıçraması sonucu kelimeleri görmesiyle anlamlandırması ve seslendirmesidir (Öz, 2011).

Alan yazında birçok defa tanımlanan okuma, her tanımda farklı bir yönden ele alınmış ve genel olarak okumanın önemli kavramı olan anlam kurma ile ilişkili olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Okuma; birçok araştırmacı tarafından farklı yönleri ele alınmasından dolayı tanımlamaların da farklılık olmuştur çünkü okuma eylemi gözle görülmeyen karmaşık zihinsel bir sürece sahiptir (Kurudayıoğlu, 2011). Okuma; kısa ve öz tanımıyla yazılı simgeleri anlamlı hale getirerek kavrama ve yorumlama eylemidir (Avcıoğlu, 2000).

Günümüzde okuma; ön bilgiler kullanılarak yazar ve okuyucuların etkili bir şekilde iletişime geçmesiyle, yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamın oluşturularak meydana gelen anlam kurma sürecini kapsamaktadır (Akyol, 2005). Okuma ve okuduğunu anlamlandırma sürecinde bireylerin geçmiş yaşantılarıyla bağlantı kurması ve bunu sağlarken de belirli bir amaç ve yöntem belirleyerek düzenli bir şekilde oluşturması önemlidir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma ve okuduğunu anlama süreci, kişinin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirip anlamlı hale getirdiği aktif süreçtir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre okumak, yazıların anlamlarını araştırmak, yazının anlamına gönüllü olarak katkı sağlamak ve kendini, dünyadaki olup bitenleri sorgulayarak ve süreci kontrol etmesi demektir (Güneş, 2015).

Dünyada hızla gerçekleşen değişimle teknoloji ve insanların ulaşması gereken bilgiler artmış ve artmaya da devam etmektedir. Bireyler oldukça fazla bilgi ve dokümanlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu kadar bilgi arasından doğru bilgiye ulaşmak da oldukça zordur. Bu bilgilere ulaşmada bize en çok okuma becerisi yardımcı olmaktadır. Okuma bu yüzden eğitim sistemimizde önemli bir yere sahiptir.

Karatay'a (2013) göre gelişmeleri izleme, yeni bilgiler edinme, kendini güncelleyerek yenilenmesini sağlayan yollardan en önemlisi okuma ve kavrama becerisi olduğunu vurgulamaktadır.

Okumanın öğrenme ve öğretme sürecinde büyük bir alana sahip olması öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını arttırmaktadır (Karabay ve Kayıran, 2010).

Okuma ve anlama becerileri bireylerin sadece Türkçe derslerinde kullanılmamaktadır. Aynı zamanda diğer derslerde de akademik başarıyı etkileyeceğinden dolayı önemli bir yere sahiptir (Sidekli, 2005). "Okumayan ve okuyamayan bireyler akademik gelişmelerden uzak olduğu gibi sosyal ve kültürel etkinliklerden de uzaklaşır, eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta da sıkıntı yaşar." (Akyol, 2005).

Stanovich'e göre (1986 Akt: Baştuğ, 2012) okuma, öğrencinin okuldaki tüm derslerdeki başarısını yordayan en kritik beceridir. Bu nedenle öğrenciler okuma alanında başarılı olması gerekmektedir. Öğrencilerin okuma yazma öğrendikleri sınıftan itibaren gelişimsel olarak sınıf düzeyine uygun okuma seviyesine ulaşması gerekmektedir (Baştuğ, 2012).

Okuma, kelimelerin ifade edilmesi ile kod çözmeyle kalmayıp aynı zamanda dile dökülen düşüncelerin çözümlenmesi, yorumlaması ve birleştirmesinde gereken üst düzey bilişsel bir süreci kapsamaktadır (Dilidüzgün vd., 2019). Üstbiliş denilen bu kavram; Aydın ve Atalay (2015)'e göre bireylerde kendi düşünceleri hakkında bilgi ver farkındalıklarını edinmelerini, ihtiyaç duyduğu bilgiyi edinebilmek için gerekli planlama yapmasını, ilerlemenin farkına varmasını, problem çözme becerileriyle bireysel ve derinlemesine düşünmeyi sağlayan değerlendirme becerisidir.

Okuma becerilerini kazanma öğrenciler için kelimeleri tanıma ve anlamlandırmasında en önemli basamaktır. Bu nedenle öğrencilerde kelimelerin tanınması için kelime çalışmalarına yer verilmeli, bu uygulamaları da yazılı kelimeleri ayırt etme, anlamını araştırma, bulma, çeşitli zihinsel etkinlikler yapma gibi çalışmalarla etkin hale getirmelidir. Aynı zamanda okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini oluşumunda ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurmasını

sağladığı için eğitimleri boyunca bu becerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır (MEB, 2009).

1.5.1. Okuma ve Anlama

Eğitim sistemimizde kritik bir sürece sahip olan okuma, bir metni anlamlandırmada en önemli becerilerden biridir. Birey bir metni okuduğunda anlamlı hale getirmesini sözcük tanıma becerisi ve sözel kavrama becerisi olarak ele alır (Gough ve Tunmer, 1986; Akt: Özbay ve Özdemir, 2012) Bu nedenle metni veya sözcükleri doğru okumak okuduğunu anlama için yeterli değildir. Okunulan kelimeler ve cümlelerin kısa süreli belleğe yerleşmesi, burada okuyucunun ön bilgileriyle bütünleşip anlam kurması, bireyin oluşturduğu anlamla uzun süreli belleğe gitmesiyle okuma ve anlama süreci gerçekleşmiş olur (Akyol, 2005).

Yaşın belirlediği düzeyde bireyler de anlama yetenekleri gelişmektedir çünkü yaş ilerledikçe bireylerin yaşantılarına bağlı olarak kelime ve cümle anlamları, söyleyiş biçimleri ve değerlendirme süreçleri artmaktadır (Göğüş, 1978).

Araştırmalarda anlamamanın göstergesi sayılabilecek unsurlar şu şekilde gösterilmiştir:

- Kelimelerin anlamlarını bilmek
- Metin ya da cümle durumuna bağlı kelimenin anlamını bulabilmek
- Metnin türünü ve bu türün özelliklerini bilmek
- Metnin ana fikrini ve yardımcı fikrini bulabilmek
- Metinde verilen soruları cevaplamak
- Metni kendi cümleleriyle özetlemek
- Metinden çıkarımlar yapmak
- Metnin hangi amaç doğrultusunda yazıldığını bilmek
- Metin içerisinde kullanılan sanatlı ifadeleri ve değişik anlatım yollarını anlamak
- Metnin konusunu belirlemek (Güneş, 1997).

Okuma öğretiminin amaçları (Demirel, 1995, Göğüş, 1978, Korkmaz, 2008) ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Kelimelerin hazinesini zenginleştirmek
- Okumanın bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavratmak
- Güzel bir dille ve doğru yazılmış metinleri kavratmak
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek
- Türlerin özelliklerini tanımak
- Dilimizde bulunan kelimelerle cümle kurmayı öğretmek
- Yaşama yoluyla deneyimler kazandırmak
- Bireylerin kendi kendilerine özgürce, ilgisine ve ihtiyaçlarına göre okumalarını sağlamak
- Okuma yaparken not tutarak ve özet çıkararak okuma alışkanlığı kazandırmak
- Dikkatli okumalarını sağlamak
- Üst düzey becerileri olarak okuma hem sıralama ve sınıflandırma hem de ilişkiler kurarak sorgulama, tahmin, analiz-sentez ve değerlendirme yapmalarını sağlamak
- Okunan metinle ilgili üzerinde tartışmalarını sağlamak
- Okurken anlamını bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını araştırmalarını sağlamak
- Düzeye uygun kitapları seçebilmelerini sağlamak
- Bireylerin estetik duygularını geliştirmek
- Türk dilini sevdirecek düzeylerine uygun tanıtımlar yapıp milli duygu ve heyecan kazandırmak
- Yurt ve millet sevgisi kazandırmak
- Bilgi ve dil becerisi kazandırmak

- Kitap okuma becerisinin bireylere bilgiye ulaşmanın bir yolu olduğunu öğretmek

Genel olarak yapılan tanımlardan yola çıkarak okuduğunu anlama bireylerin karşılaştığı yeni bilgilerle eski bilgilerini ilişkilendirerek yeni bir öğrenmenin gerçekleşmesidir.

Okumada kelime tanıma becerisi önemlidir (Yılmaz, 2018). Kelime tanıma becerisi gelişmemiş okuyucular dikkat ve enerjilerini kelimeyi seslendirme sürecinde kullanmalarından dolayı okuduklarını anlamada güçlük çekerler ve sık sık okuma hataları yaparlar, akıcı okuyamazlar ve okuduklarını anlamlı hale getiremezler (Yılmaz, 2018). Bu süreçte bireyler okuma da güçlük çekmesinin asıl nedeni kelimeyi daha öncesinde görmemesinden ya da cümleye göre anlamını yorumlayamamaktan kaynaklanır (Yılmaz ve Kadan, 2019). Okuma ve anlama da güçlük çeken bireylere yardımcı olabilmek için öğretmenin öncelikle bireylerin hangi kelimeleri tanımadığını bilmesi gerekmektedir (Kee, 1958; Akt: Yılmaz ve Kadan, 2019)

1.5.2. Okumanın Unsurları

Okuma, harflerin bir anlama kavuşması, zihinsel yapılandırma ile insan beyninde yeni anlamlar oluşması, anlamın insan zihninde somutlaşması, seslerin bir anlam olarak karşılığını bulmasıdır (Epçaçan, 2012). Okuma eğitimi görme ve seslendirme yönüyle fiziksel süreçken kavrama yoluyla da zihinsel süreçleri kapsamaktadır. Okuma dil becerisinde başarılı olabilmek için hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerinin birbiri ile uyumlu çalışması gerekmektedir. Kısaca okumayı etkileyen unsurları inceleyelim:

1.5.2.1. Fiziksel Unsurlar

Göz, okunan metin üzerinde sıçramalar yapıp duraksayarak yazıyı görür (Arıcı, 2008) ve bu durma esnasında bilgi algılanır (Buzan, 2003). Duraklamanın uzun ya da kısa olması okuma hızının etkilenmesine neden olduğu gibi iyi bir okumanın olabilmesi için tanıma, anlama ve seslendirme bölümlerinin (Arıcı, 2008). ; Güneş, (1997)'e göre görme, anlama ve bellek olmak üzere üç alanın birbirini

tamamlanması gerekmektedir. Gözde meydana gelen duraklamalar ve sıçrayışlar sayesinde okuma gerçekleşirken yazının bulunduğu satırlar arası uzunluk, okuyucunun yaşı, olgunluğu ve amacına olması bireylerin okumasını etkilemektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998).

1.5.2.2. Zihinsel Unsurlar

Bireylerin okuma esnasında çizgi, harf ve sembollerin algılanması zihinsel süreci başlatmış olurken dikkatini yoğunlaştırmasıyla da ilgi duyulan ve gerekli olan bilgiler seçilmiş ve ön bilgileriyle karşılaştırılarak sıralama, sınıflama, eleştirme, ilişkilendirme, analiz-sentez ve değerlendirmeler yaparak bu süreci tamamlamaktadır (Güneş, 2013).

Öğrencilerin okuduklarını tam ve doğru anlaması, okuduklarından çıkarım yapabilmesi ve günlük yaşamda anladıklarını aktarabilmesi önemli bir beceridir. Dil eğitiminin hedeflerinden biri, bireylerin okuyup dinlediklerini tam bir şekilde hem kısa sürede hem de doğru şekilde anlamasıyla zihinde analiz, sentez ve değerlendirme yaparak yeni çıkarımlarla fikirlerini anlatabilen bireyler yetiştirmektir (Göçer, 2007).

Okuduğunu anlama gücü, okumanın en önemli etkinliğini oluşturduğu gibi bilgi edinme ve öğrenmenin de temelini oluşturmaktadır (Korkmaz, 2008). Farklı kavram gibi düşünülen okuma ve anlama iç içe geçmiş ve birbirleri ile ilişkili kavramlardır. Anlama ile sonuçlanmayan okuma amacına ulaşamaz (Arıcı, 2008). Bireyler başarıya okuduklarını anlamlı hale getirmesiyle ulaşır. Okuma doğrudan gözlemlenmesi mümkün olmayan zihinsel bir süreçtir (Akyol, 2010). Bu nedenle okumada, okunandan anlam kurma çok önemlidir (Güneş, 1997).

Anlama ulaşma sürecini basamaklandırılan Akyol, (2010) okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılacak uygulamalarda plânlı hareket edilmesi gerektiğini, amaçsız yapılan okumanın anlamlı olmadığını, okuma amacının

okuyucunun kullanacağı stratejiyi ve metinden neleri öğrenmek istediğini etkileyeceğini belirtmiştir. Bu plânın aşamalarının sıralaması şu şekildedir:

1. Okuma öncesinde yapılabilecek etkinlikler

- a. Metni gözüyle tarama
- b. Metni okumadan önce bir hedef belirleme
- c. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu okuma ortamında kullanması
- d. Metne başlamadan metnin ana fikri ve konusu hakkında tahminlerde bulunma

2. Okuma sırasında yapılabilecekler

- a. Metni akıcı bir şekilde okuma
- b. metni anlamaya çalışma
- c. okuduğunu anlamasına yardımcı olabilecek stratejileri belirleme

3. Okuma sonrasında yapılabilecekler

- a. Okunan metinde anladığını özetleme
- b. Okunan metni kendi duygu ve düşüncelerini kullanarak değerlendirme

Okumanın istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için yazarın kullandığı temel kavram ve kelimeler okuyucu tarafından anlamlı hale gelmesi gerekir (Akyol, 2007). Bu nedenle kelime öğretimi bu anlamda en önemli yeri tutmaktadır. Etkili bir okuma anlamının gerçekleştirilmesi, okuma sürecinde üstbilişsel okuma stratejilerinin uygulanması sonucu bireylerin okuma amacına uygun olarak belirlenmiş olan üstbilişsel okuma stratejilerini uygulayabileceği okuma yöntem ve tekniğiyle metni okuması gerekmektedir (Dilidüzgün vd., 2019). Günümüze kadar farklı şekillerde okuma uygulamaları yapılmıştır. Bunları incelemeleri aşağıdaki gibidir.

1.5.2.3. Okuma türleri

Okuma; bireylerin amacına, belirlemiş olduğu yöntem ve kullanılan materyale, kişilere, göz hareketlerine ve metnin türüne göre değişiklik göstermektedir (Güneş, 2013).

1.5.2.3.1.Sesli okuma

Sesli okuma; gözümüzle algılanılan sesleri zihimimizle kavradığımız sözcükleri konuşma organları yardımıyla aktarmadır (Demirel, 1995). Başarılı bir sesli okumanın gerçekleşebilmesi için; (Demirel, 1995)

- Metnin cümle yapısını,
- Anlatım özelliğini,
- Yazım kurallarını,
- Sözcüklerin şiveye uygun söylenişini,
- Birbirinden ayrı sesleri doğru seslendirilmesini,
- Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüklerden ayırarak açık, anlaşılır ve aşıntısız söylenmesine,
- Hızlı okunmadan kaçınılmasına,
- Sesli metindeki ana düşünce veya olayların özelliklerine göre ayarlamasına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öz'e göre (2011), bir yazıyı dinleyicilerin duyabileceği ve dikkatini çekebileceği yükseklikte duyulmasını sağlayarak okuması olarak tanımlamıştır. Sesli okuma yapıldığında, öğrenciler okuma becerileri edinirken hem de öğrenmelerine katkı sağlamak amaçlı okumalarını hızlandırmalarına ve okunan metni anlamlandırmalarına hem de okuma hızlarının gelişmesine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Öğrencilere, ilköğretimin birinci kademesinden başlayarak sesli okuma etkinlikleri düzenli aralıklarla yapılması gerekmektedir (Özbay, 2005).

Madelaine ve Wheldall'e göre (1999) sesli ve akıcı okuma; bireylerin okuduklarını anlamlandırmalarını sağladığı gibi öğrencilerin okuma sürecinde genel

okuma yeteneklerini belirleyen bir araç olduğu için öğrencilerin yaptığı sesli okumalarda vasıtasıyla okumalarının hangi düzeyde olduğuna dair bilgi edinilebilir (Akt: Bastuğ, 2012)

1.5.2.3.2. Sessiz okuma

Bireylerin sadece gözlerini kullanarak vücutlarında herhangi bir organını hareket ettirmeden gövde ve baş hareketlerinin olmadığı okumadır (Demirel, 1995). Sessiz okuma da göz yazıyı görür görmez tanır ve belleğe gönderirken ses telleri, ses dalgaları, dil ve kulak ortamda olmadığından okuma hızı artmakta ve anlama düzeyi yükselmektedir (Güneş, 2007). Bu nedenle günümüzde en fazla kullandığımız okuma şekli olup öğrencinin derslerine hazırlanmasında, basılı yayınları (kitap, gazete vb.) okunması sırasında zamanını daha verimli kullanmasına yardımcı olur (Öz, 2011).

Güneş, (2007)' e göre sessiz okuma; ilkokul birinci sınıfta yer verilmemeli, ikinci ve üçüncü sınıfta aşamalı olarak öğretilmeli ve dördüncü ve beşinci sınıfta da uygulamaya geçilmesi gerektiği vurgulanırken bu konuda Öz, (2011) ise daha ilk sınıflardan itibaren başlayarak öğrencilere sessiz okuma için fırsatların verilmesi gerektiğini, birinci ve ikinci sınıflarda sesli okuma yapmalarını, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise sesli ve sessiz okumaya ayrılan sürenin eşit olması gerektiği vurgulanmıştır.

1.5.2.3.3. Anlamli Okuma

Anlamli okuma belirtilen yazılı bir metni okurken anlatılanın belirtilerek okunmasıdır. Anlamli okuma da amaç, okunan parçadaki duyguları yansıtarak doğal bir okuma gerçekleştirirken okuma esnasında okunan parçadaki hüznün, özlem, korku, mutluluk gibi duyguların belirtilmesi önemlidir (Öz, 2011).

1.5.2.3.4. Sorgulayıcı okuma

Okuma yapan bireylerin metin içerisinde duygu ve düşüncelerini aktarmasında kelimeler arasında bulunan tutarsızlığı, çelişkiyi, yapılan örneklendirmelerin uygun olup olmadığını veya kelimelerin anlamı açıklamada yeterliliği hakkında soruları kendine yönelterek okuma yapmasıdır. Birey, bunun sonucunda da çıkarımda

bulunmayı, neden ve sonuçları analiz etmeyi aynı zamanda da kavramlar hakkında bilgi edinerek açıklama sürecini ele alarak değerlendirme yapmayı amaçlamaktadır (MEB, 2005).

1.5.2.3.5. Serbest Okuma

Serbest okuma, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda uygun materyal seçimiyle boş zamanlarını değerlendirilmesinde gerçekleştirilen okumadır (Öz, 2011). Bağımsız okuma da amaç okumanın alışkanlık haline gelmesini sağlamaktır. İyi planlanmış bir serbest okuma etkinliğinde öğrencilerin okuma becerileri, kendine olan güveni, okumada akıcılık, kelimelerin anlamlarını hatırlamayı ve daha iyi anlamayı sağlamaktır (Güneş, 2007).

1.5.2.3.6. Paylaşarak okuma

Bir metinde belirli kısımları öğrencilerin ve ya öğretmenlerin sesli olarak okumasıdır. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirir ve onları cesaretlendirerek okumaya güdüler. Ayrıca öğrencilerin sürece aktif olarak katılmalarında da yardımcı olur (Güneş, 2007). Serbest okuma; bireylerin sürekli okuma yapmaları için önemlidir (Öz, 2011).

1.5.2.3.7.Sürekli okuma

Sesli ve sessiz okuma ile yapılan okuma; okumayı geliştirmek için yeterli olmayabilir. Bu sebeple okulda ders saatleri dışında da okuma metinlerinden, kitaplardan faydalanılması gereklidir. Bu şekilde okumaya devam eden birey sürekli okuma alışkanlığı edinir (Öz, 2011).

1.5.3. Akıcı Okuma

Okumada akıcılık; geçmişten günümüze kadar dikkat çeken ve bireylerde merak edilen konular arasında olup hala araştırmaların yapıldığı bir konudur. Okumanın bilimsel öğretimi üzerine yapılan araştırmalara göre okuma eğitiminin

ayrılmaz bir parçası olarak akıcılık içerdiği belirtmiştir. (Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü, 2000; Snowling ve Hume, 2005; Akt: Young, Kathleen, Mohr ve Rasinski 2015) Aynı şekilde Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavell, (2012)'e göre yıllar boyunca okuma etkinliği, eğitimciler arasında önemli bir konu olduğunu ve öğrencilerin doğru bir oranda doğru bir şekilde okumalarını bekledikleri belirtilmiştir (Paige, Rasinski ve Magpuri-Lavell, 2012).

Edmund Burke Huey tarafından 1908 tarihinde, okuma psikolojisi ve pedagojisi adındaki kitabında “ okumada akıcılık” kavramından bahsetmektedir. Yazar akıcılık konusunu açıklarken usta bir satranç oyuncusu benzetmesini kullanır ve ona göre usta bir satranç ustasının başarısı, onun zekâsından ziyade tecrübe ve tekrarlarıyla kazandığı becerilerle ilgili olduğunu ayrıca, ustaların başarısı oyunun yapısını bilmelerinden kaynaklandığını belirtmektedir (Samuels, 2006a; Akt: Baştuğ, 2012).

Akıcılığa 2000 yılında düzenlenen Ulusal (Amerika) Okuma Paneli'nde (National Reading Panel NRP) dikkat çekilerek akıcı okumanın okuma çalışmalarında en temel gereksinim olduğu vurgulanmış, okuma ve anlama başarısı için akıcı okuma becerisinin önemini belirtilmiştir.

Huey'e (1968) göre akıcılık, bir metinde doğru, hız ve tonlamayla sesli okuma yeteneği(Akt: Baştuğ, 2012), Samuels(1979), kelimeleri okurken doğru ve hızlı şekilde okunması, Zutell ve Rasinski 'ye (1991) göre akıcı okuma, kelime tanımaya uğraşmadan, otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına bakarak tonlamaları ve vurgulanması gereken yerleri doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını yansıtarak yapılan okuma şekli, NRP'ye (2000) göre metnin doğru bir şekilde uygun prozodiyle hızlı okunması, bunu yaparken okuyucular sesli okumalarını uygun bir tonlamayla sürdürmelerini ve kelimeleri otomatik olarak tanımaları gerektiği belirtilmiştir. Akyol (2005)ise; noktalama işaretleriyle vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, dönüş ve kelime tekrarlarında heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, konuşmuş gibi yaparak anlam ünitelerine göre okuma şekli olarak tanımlamıştır.

Akıcı okuma; okuyucuların anlamı yapılandırırken anlamlandırmaya yardımcı olan kelime tanıma, okuma hızı ve prozodi birleşiminden oluşmakta olduğunu

belirtmektedir. Sesli okuma yapılırken kolayca kelime tanıma, uygun tempoda, ifade ve tonlamalar olarak ortaya çıktığını belirtirken hem sesli hem de sessiz okumada anlamayı destekleyen veya sınırlandıran önemli bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010; Akt: Kaya, 2016).

Yapılan araştırmalara bakıldığında , Türkçede ses yapısında meydana gelen bilgi ve becerilerin (Durgunoğlu ve Öney, 2002; Güldenoğlu vd., 2015; Güldenoğlu vd., 2016; Öney ve Durgunoglu, 1997) ve akıcı okuma becerisinin (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Baştuğ ve Akyol, 2012; Kaya ve Yıldırım, 2016; Yıldırım ve Ateş, 2012; Yıldırım vd., 2017) okuma ve okuduğunu anlama becerisinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle öğrencilerde birinci sınıf öncesinde öğrenilen ses farkındalığı bireylerin performanslarını okuma yazma sürecinde ve sonrasında etkilediği gibi aynı zamanda akıcı okuma becerilerini de etkilemektedir.

Bireyler için büyük bir öneme sahip olan bu dönemde temellerinin sağlam bir şekilde atılmalıdır. Bu nedenle bireylerin hem akademik başarılarının hem de akıcı okumayı geliştirilmesi için akıcı okuma çalışmalarının bütün sınıf seviyelerinde verilmesi gerekmektedir (Rasinski, 2012). Alanda yapılan araştırmalar (Bigozzi, Tarchi, Vagnoli, Valente ve Pinto, 2017; Göktaş, 2010; Yıldız, 2013) akıcı okumanın anlamayı ve akademik başarıyı önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı gibi akıcı okuma ile okuduğunu anlama kavramları birbirleriyle ilişkilidir. Bu nedenle akıcı okuma ve okuduğunu anlama kavramları bireylere okuma yazma becerilerini öğrendiği ilk yıllardan itibaren verilerek geliştirilmesi gerekir. Son yıllarda yapılan araştırmalar incelendiğinde akıcılık kavramının sadece ilkokul değil aynı zamanda da ortaokul ve lisede de (Bigozzi vd., 2017; Ciuffo vd., 2017; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016; Rasinski vd. 2005; Yıldırım ve Rasinski, 2017; Yıldırım, Rasinski ve Kaya, 2017) akademik başarıyı etkilediği görülmüştür. Bu becerilerin kazanılmasıyla bireylerin okuduklarını hızlı, doğru ve tam bir şekilde anlamasını sağlayacak ve akademik başarılarını arttırabilme olasılığı da yükselecektir (Yıldırım, 2010).

NRP (2000) raporunda, dünyada akıcı okuma ile ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de akıcı okuma üzerine yapılan lisansüstü çalışmalar günümüzde dikkat çekmektedir (Akyol, 2014; Akbey, 2016; Arabacı, 2017; Armut, 2017; Baştuğ, 2012; Bilge, 2015; Çayır, 2014; Gürbüz, 2015; İlhan, 2014; Kaman, 2012; Keskin, 2012; Paris, 2017; Pircioğlu, 2016; Tutuk, 2017; Varol, 2017; Yıldız, 2010; Yıldırım, 2010; Yılmaz, 2006). Dünya da ve Türkiye de akıcı okuma ve anlama konusunda yapılan çalışmalar sonucunda 2015-2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı güncellenmiş ve “okuma becerisi” başlığı altında “akıcı okuma, anlama, söz varlığı” olarak ele alınmıştır fakat okuma becerisi ilgili çalışmaların yetersiz olduğu, bu eksikliği gidermek için sınıf eğitimi üzerinde gözlemlenmiştir.

Öğrenciye okuma sürecinde hangi okuma strateji, yöntem ve teknikleri kullanabileceğinin ve bunları nasıl kullanılacağını öğretmek gerekir (Epeçan, 2018). Bu eksikliği giderebilmek için bireylerin kelime haznesinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bireylerde kelime haznesini geliştirmek için belirlenmiş kelimelerin kökeni hakkında bilgi edinmeleri ve üretilen kelimelerin anlamını öğrenerek disiplinlerarası uygulamaları yapmaları gerekmektedir (Harmon, Wood ve Kiser, 2009).

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Dil, iletişimi sağlayan en önemli araçtır. İnsanlar iletişim kurmak için topluluklar içerisinde diller oluşturmuş ve bunu kültürel etkileşimde kullanmışlardır. Dilde kullanılan dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi dört temel beceri dikkate alınmıştır.

Kelime bireylerin düşünüp öğrenmesini sağlayan araçtır. Bu nedenle dil ve zihinsel beceriler gerekmektedir. Eğitim aracılığıyla bu sistemde bireylerin kelimelerin doğru seçmesini, kelimelerin yerinde kullanılmasını, bu uygulamalar esnasında vurgu ve tonlamalara dikkat etmesini, bireylerin hem etkileyerek düşündürülmesi hem de yönlendirmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2013). Bu nedenle belirtilen dört temel becerinin yanında kelime öğretimine ihtiyaç duyulur. Yapılan araştırmalara göre bireylerde düşüncelerin beyinde kelimelerle, kelime bilgisinin artmasıyla geliştireceğini savunulmuştur (Karatay, 2007).

“Kişinin duygularını, düşüncelerini, isteklerini karşısındakine tam olarak aktarabilmesi ve dil becerilerini geliştirerek toplumdaki diğer bireyler ile etkili iletişim kurabilmesi için yeterli kelime hazinesine sahip olması gerekmektedir (Bitir, 2017).”

Bir bireyin bildiği bütün kelimeleri kelime hazinesi olarak ele alırken kelime hazinesi kaynaklarda “sözcük serveti, söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, kelime kadrosu, kelime serveti, kelime dağarcığı gibi terimlerle de karşılanmakta ancak sıklıkla kelime hazinesi ve sözcük dağarcığı kavramları yaygın bir şekilde kullanılmaktadır.

Kelime hazinesi kavramının anlamı Türkçe Sözlük’te (Türk Dil Kurumu, 2005) “söz varlığı” ile karşılanmaktadır:

Sözvarlığı, sadece bir dilde bir takım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar ya da dilbilimdeki terimiyle göstergeler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi manevi kültürün yansıtıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir.” (Aksan, 1996). “Kelime hazinesi, söz varlığının altında, dilin içinde kelime özelliği gösteren bütün birimleri içeren bir kavramdır.”(Baş, 2010)

Kelime hazinesi, etkileşimli okuma yönteminin geliştirilmesini sağlayan, öğrencilerin metni akıcı okuyup anlamalarına yardımcı, bir dilin başlangıcından şu ana kadar bir kişi ya da grup tarafından yaşına, cinsiyetine, yaşadığı doğal ve sosyal çevreye göre farklılık göstererek edinmiş olduğu kelime düzeyi ile beraber anlamayı da geliştiren bilişsel süreçleri kapsayan bir köprüdür (Güney ve Aytan, 2014; Vardar, 2002 ; Karakuş, 2000; Karadağ, 2005).

Kelime tanıma ve anlamlandırmada iki yaklaşım karşımıza çıkmaktadır (Akyol, 2003):

1. Anlamlandırmaya dayalı bütüncül yaklaşım
2. Alfabetik yaklaşım

Anlamlandırmaya dayalı bütüncül yaklaşım; sık sık tekrar edilen kelimelerin olduğu metinlerde uygulanırken alfabetik yaklaşımda kelime anlamlandırma ve tanıma arasında bulunan mesafeyi seslerin kazandırılması ve harf ile sesler arasında ilişkiyi kavratarak olmalıdır.

Bireylerin dil düzeylerini belirlemek için yazılı ve sözlü anlatımda kelime sayılarında iki özelliğe bakılır (Karadağ, 2018).

1. Farklı kelime sayısı: Anlatımda kullanılan birbirinden farklı anlamlara gelen kelime sayısıdır.
2. Toplam kelime sayısı: Anlatımda kullanılan toplam kelime sayısıdır.

Kelime dağarcığı üzerine yapılan araştırmalara göre bireylerde iki türlü kelime dağarcığı vardır: (Güleryüz, 2002)

1. Etkin ya da aktif olarak bir şekilde kullanılan kelime hazinesi
2. Edilgin ya da pasif bir şekilde kullanılan kelime hazinesi

Etkin veya aktif söz dağarcığı bireylerin günlük kullandığı kelime miktarı olarak karşımıza çıkarken insanların anlamını bildiği; ama kullanmadığı sözcükler de edilgin veya pasif sözcük dağarcığının meydana getirmektedir.

Dilin temel becerileri anlama ve anlatmaya dayalı beceriler olarak ele alınır (Kalfa, 2015). Anlama ve anlatmaya yönelik beceriler, bireylerde bilişsel olarak ele alınır ve girdi-çıkıtı açısından değerlendirilir. Bunlar (Güney ve Aytan, 2014; Karadağ, 2013; Karadüz ve Yıldırım, 2011; Çeçen, 2007): Alıcı Söz Varlığı (pasif kelime hazinesi) ve Üretici Söz Varlığı (aktif kelime hazinesi) olarak ele alınmaktadır.

Kelime hazinesi bireylerinin günlük konuşmalarında kendini ifade edebilmek için kullandıkları kelimeler aktif kelime serveti; bireyin anlamına aşına olduğu fakat genellikle kullanmadığı, sadece okuduğunda ve duyduğunda anlamını çıkardığı kelimeler ise pasif kelime servetini oluşturmaktadır (Karakuş, 2000).

Çocuklarda ilk yıllarda pasif kelime hazinesinin gelişirken daha sonrasında aktif kelime hazinesi gelişir (İnce, 2006). Bireylerin ilk kez işittiği kelimenin anlamını sözlükten bularak öğrenmeye çalışırken kelimeler konuşma ve yazma esnasında hatırlanmadığı gibi farklı anlamlara gelecek şekilde de kullanılabilir (Alperen, 2001). Kelime öğretiminde yapılan hatalardan biriside ilk kez duyduğu bu kelimenin öğrenciden bilmesini beklememizden kaynaklanmaktadır

Günümüzde kelime öğretiminin içeriğinin ve amacının bireylere nasıl verilmesi gerektiği tartışmaya açık bir konu haline almıştır. Kelimelerin bir çoğu öğrencilere yaşantıları yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2014; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

“Kelime öğretimi temel dil becerilerinin en önemli kesişim noktasıdır ve bu yönüyle her becerinin eğitiminde bütünleyici bir alan özelliği taşır. Temel dil becerilerinin etkili olarak kullanılması, ancak yeterli düzeyde kelime hazinesine sahip olmakla mümkündür” (Karadağ, 2013).

Bireylerin tam ve etkili bir şekilde iletişim kurarak duygu ve düşüncelerini aktarması zengin kelime hazinesi olduğunu gösterir (Çeçen, 2007). Kelime hazinesi yetersiz olan bireylerde tekrarlayarak aynı kelimeler etrafında duygu ve düşünceler aktarılırken kendini ve duygularını ve zihninden geçenleri aktarmada güçlük çeker fakat kelime hazinesi yeterli olan bir birey duygu ve düşüncelerini farklı kelimelerle aktarır ve kendini ifade etmede güçlük çekmez (Duran ve Bitir, 2018).

Yapılan araştırmalar da kelime hazinesinin gelişimi sonucunda anlama ve anlatma becerileri olumlu anlamda etkilenmiş, okumada başarıyı ve okuduğunu anlamayı da yordamıştır (Kansızoğlu, 2017 ; Kurudayıoğlu ve Sosyal 2016; Karatay, 2011; Temizkan, 2009 ;Yıldırım, Yıldız, ve Ateş, 2011).

Bireylerin kelime hazinelerinin gelişmesi sadece okuduğunu anlamayı sağlamasıyla eğitimde gelişme sağlamak değil aynı zamanda da sosyal gelişimini de destekleyen bir unsur olarak karşımıza çıkar (Pikulski ve Templeton, 2004).

Kelime hazinesi bireyler için anlamlandırma sürecinde yardımcı bir unsur olmasının yanında kelime öğretiminde uygulanacak yöntemleri de önemli kılmaktadır. Kelime öğretiminin amacı sadece bireylerin kelime hazinesini geliştirmek değil aynı zamanda bireyin öğrendiği kelimeleri günlük hayatında aktif kullanımını sağlayarak dil becerilerini geliştirmek olmalıdır (Güneş, 2013)

Söz varlığı konusunda Batı'daki yönelimleri incelendiğinde söz varlığı kazanımıyla ilgili ortak bir yöntem oluşturma amacının olmadığını, tam tersi belirlenmiş amaçlara göre çalışmalarda uygun (nicel ve nitel) yöntemler geliştirildiği vurgulanır (Esgin, 2016):

- Öğretilecek kelimelerle sık karşılaşmalı.
- Hedeflenen kelime dağarcığının açık şekilde öğretilmeli.
- Söz varlığı kazanımında daha çok sorular yöneltmek dil etkileşimini artırılmalıdır.

NRP'nin bilimsel bir temele göre tasarlanmış olduğu sekiz sonuca göre daha zengin ve çok amaçlı kazanımlar tasarlanmıştır. Bunlar (Butler Vd. 2010'den Akt: Esgin, 2016):

1. Kelime hazinesini geliştirmede kazandırılmada kullanılan kelimelerin öğrencinin birçok amaca dayalı faydalı ve işine yarayacak kelimeler olmalıdır

2. Kelime hazinesinin geliştirilmesi için söz varlığının işlevleri/unsurları ihtiyaç duyulduğunda yapılandırılabilir.
3. Söz varlığı becerisi aktif katılım gerçekleştiği zaman daha etkili olmaktadır. Bunu uygulamalarla kelimelerin hem anlamlarını öğrenmiş olur hem de farklı bağlamlardaki işlevlerinden haberdar olur.
4. Söz varlığı gelişiminde kullanılan kelimelerin tekrar ederek ve birçok kez karşılaşılmasıyla bölümlerin tekrar edilmesi sağlanarak özellikle öğrencilerin onlarla birçok kez karşılaşması sağlanmalıdır.
5. Hedef olarak hangi metnin okunacağına karar verildikten sonra metinde bulunan kelimelerin öğrenilmesi gerekmektedir.
6. Söz varlığı becerisinde bilgisayar teknolojisinin kelime hazinesini geliştirecek şekilde kullanılması gerekmektedir.
7. Kelime öğrenme; her zaman yapılandırılmış olarak değil konuyla ilgili olan sesli okuma çalışmalarında her türlü hayatın aşamasında kullanılarak yapılandırılması gereklidir.

Görüldüğü gibi tek bir yöntem doğrultusunda sonuca ulaşmak güçtür. Belirlenen hedeflerle beraber bireylerin gelişim dönemleri de dâhil ederek bu süreç tanımlanmalıdır.

2.1. Kelime Öğretiminin Türkçe Öğretim Programlarındaki Yeri

Kelime hazinesi bireylerin deneyimleri sonucu edinmiş olduğu bilgi birikimidir. Bireylerin bu bilgiyi bulunduğu ortamda kullanmasıyla anlamlı olması beklenir. Bu aktarımı yaşamın birçok aşamasında kullanabilir fakat öğretim programı içerisinde en fazla Türkçe derslerinde kullanıldığı görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı; diğer tüm alanlarda hem kişisel ve sosyal gelişme ile öğrenmede hem de dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesinde ön şart olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2018).

Eğitim, bireylerin davranışlarının kendi yaşantısı yoluyla ve bu yaşantıyı da istenilen yönde değiştirme süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertürk, 1986).

Bireylerin davranışlarında toplumun istediği yönde değişim ve yenilenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu süreçte eğitim bireylerde sistemli olarak planlama yaparak belli gelişmeler sağlamayı amaçlar.

“Öğretim programları, bir dersin öğretimi ile alakalı okul içi ya da okul dışı etkinliklerin tamamını içeren yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2013).” Öğretim programında eğitim sisteminde amaçlanmış olduğu ders ve içeriklerini, bireylerin öğrenme sırasında hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını, yapılan planlamayla yapılan çalışmaların bir bütün halinde yürüterek değerlendirme kısmında nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda yardımcı olmaktadır (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017). Öğretim programının özel amaçlarına bakıldığında da “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” üzerinde durulduğu görülmektedir (MEB, 2018). Bu sonuçla bireylerin duygu düşünce ve hayal dünyası kelime hazinesinin gelişmesine bağlı olduğu görülmektedir.

Zihinsel olarak bireylerin ihtiyaçlarına yönelik bu sürecin hem etkili hem de anlaşılabilir düzeyde olabilmesi için 2023 vizyonunda da belirtildiği gibi yeniliklere ihtiyaç vardır. Türkçe Dersi Öğretim Programı son olarak 2018 Ocak ayında “Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) adı altında yenilenmiştir.

2005, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik kazanımlara bakıldığında;

2005 Türkçe Öğretim Programlarında Sınıflara Göre Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar

- *Dinlediği kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder.*
- *Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.*
- *Dinlediklerinde veya okuduklarında eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder.*
- *Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder.*
- *Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayır eder.*
- *Ekleri kullanarak kelimeler türetir.*

- *Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.*
- *Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.*
- *Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.*
- *Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.*
- *Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.*
- *Önemli ifadeleri dikkatle okur.*
- *Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.*
- *Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.*

2015 Türkçe Öğretim Programlarında Sınıflara Göre Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar

- *Anlamını bilmediği sözcükleri öğrenir.*
- *Kelimelerin zıt ve eş anlamlılarını bulur.*
- *Anlamını bilmediği sözcük ve sözcük gruplarını öğrenir.*
- *İsim ve fiilleri ayırt eder.*
- *Çekim eklerinin işlevlerini bilir.*
- *Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.*
- *Kelime ve kavramların cümle içinde kazandığı anlamı bilir.*
- *Varlıklara verilişlerine göre isimleri ayırt eder.*
- *Kısaltmaları ve bunların eklerini doğru okur.*
- *Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.*

2018 Türkçe Öğretim Programlarında Sınıflara Göre Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Kazanımlar

- *Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.*
- *Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.*
- *Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.*
- *Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.*
- *Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.*
- *Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.*
- *Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*

Türkçe öğretiminde bakıldığında kazanımlara göre; 2005 Türkçe Öğretim Programında söz varlığını geliştirmek amacıyla 14 kazanım, 2015 Türkçe Öğretim Programında 10 kazanım ve 2018 Türkçe Öğretim Programında ise yine aynı amaçlar için 7 kazanımla ele alınmıştır.

Türkçe Öğretim Programlarında bulunan “Öğrencilerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri” öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır aynı zamanda da “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri” başlığı altında yer alması kelime hazinesini geliştirmek istenilmesinin göstergesidir (MEB, 2015; MEB, 2006; MEB, 2018).

Türkçe öğretim programlarına bakıldığında; 2005 Türkçe Öğretim Programı söz varlığını geliştirmek için kazanımların olduğunu fakat öğrencilere bu becerileri edinebilmesi için hangi yöntem, tekniklerin uygulanacağından bahsedilmediği, 2015 Türkçe Öğretim Programı, öğrencilere dil becerilerini geliştirebilmeleri için sınıf düzeyine uygun yöntem ve teknik kullanılmasına yönelik gerekli yönlendirmeleri öğretmen tarafından yapılmasını buna rağmen programda kullanılacak olan yöntem, teknik ve stratejiler hakkında bilgilendirmelerin eksik olduğu görülmüştür. Düzenlenen son yeniliklerden sonra 2018 Türkçe Öğretim Programında, özellikle söz

varlığını geliştirmeye yönelik kazanımların 2005 ve 2015 Türkçe programlarına göre sade hale getirilmiştir.

2.2. Kelime öğretimi

Öğrenciler kelime hazinelerini eğitim hayatı, aile ve sosyal çevrede edindikleri kelimelerle geliştirir ve sonrasında eğitim öğretim ortamlarında her yıl arttırarak kelime kazanırlar (Aykaç, 2016). Thorndike (1973) yüz bin çocuk üzerinde yapmış olduğu çalışma da kelime bilgisi ile anlama arasında yüksek bir ilişkinin bulunduğunu bulmuştur. Bu nedenle kelime öğretimi okuduğunu anlamlandırması için erken yaşlarda başlamalıdır. Yapılan bir araştırma da okul öncesi eğitime başlamış ve kelime hazinesinin yetersiz olan çocukların eğitim sürecinde kelime açığı kapatamadığı fakat olumsuz yönde de büyüme olmadığı görülmüştür (Farcus, 2001; Akt: Akyol, 2007)

Okulun ilk yıllarında (1-3. Sınıflar) kelime hazinesinin okuma becerisi üzerinde etkisi genelde bilinen ve tekrar edilen kelimeler olmasından dolayı sıkıntı yaşamadıkları (Akyol, 2007) ama devam eden süreçte düzenli okuma ve planlı kelime öğretimi olmadığında sıkıntı yaşanacağı belirtilmektedir (Rand Reading Study Group, 2002; Akt: Akyol, 2007)

Yazılı metinler kelime hazinesi sözlü ifadelere kıyasla daha zengindir. Bu nedenle bireylerle kelime çalışması yaparken dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır:

1.adım: Kelimenin dikkatli bir şekilde telaffuz edilmeli ve bireylerin hafızalarına yerleştirilmeli, tekrar karşılaştığında aşinalık oluşturulması sağlanmalı.

2.adım: Kelimenin bağlam olarak anlamını bulmak için cümle içine öncesi ve sonrasında gelen cümlelere bakılması sağlanmalı ve öğrencilerin temel kelimeleri bulabilmelerine ipuçlarıyla yardımcı olunmalı.

3. adım: Öğrencilerden kelimelerin anlamlarını tahmin ederken ipuçları verilmeden en yakın hangi anlama gelebileceği sorulmalı

4. adım: Kelimelerin anlamları hakkında bir fikir belirlenememişse sözlükten yardım alınmalı. Fakat kelimenin anlamını çözdüğu düşünülürse de okumaya devam edilmeli.

Burada asıl önemli kısım bireylerin sözlük kullanmadan anlamını bulmaya çalışmalarıdır. Bu nedenle öğretmenler stratejik olarak kelime öğretiminin basamaklarını uygulayarak modellemeleri gerekmektedir. Öğrenciler zamanla stratejide belirtilen adımları içselleştirecek ve daha otomatik, daha az dikkat gerektirerek iyi okuyucu haline gelecektir (Pikulski ve Templeton 2004).

2.2.1. Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Kullanılan Yöntemler

Bireylerin günlük yaşamda iletişimi sağlamak için ihtiyaç duyduğu ve iletişim sürecinde de araç olarak kullandığı kelime bilgisi, seslerin bir araya gelmesiyle meydana gelmektedir.(Kuşdemir, 2019)

Kelime, TDK'ye(2019) göre başlı başına bir anlamı olan veya söz içinde anlama yardım eden bir veya birkaç heceden ibaret ses olarak tanımlanmış olsa da dil birimi açısından anlamı da içermesinden dolayı sadece sesler topluluğu olarak düşünülmemesi gerekmektedir (Kuşdemir, 2019).

Bir kelimeyi anlamak, bu kelimenin nasıl kullanılacağını bilmek kelime hazinesinin geliştirme becerisine sahip olduğunun göstergesidir. Sahip olunan kelime bilgisi öğrenmeyi de etkileyerek verimli hale getirir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014, Akt: Kuşdemir, 2019). Kurudayıoğlu (2016)'na göre bireylerin anlama ve anlatım düzeyleri kelime hazinelerinde bulunan kelime oranına göre olmaktadır. Yani bireylerin kelimeleri farklı anlamlarda kullanması ve konuya uygun kelimeye sahip olması dil becerilerinin gelişmesinde kelime bilgisinin ne denli önemli olduğunu göstermektedir (Başkan, 2018).

Öğretilmesi hedeflenmiş kelimeler; bireylerin ilgi, ihtiyaç ve seviyesine uygun yöntem ve tekniklerle öğretilmelidir. Öğretim uygulamaları hedeflenen kelimelerin kalıcılığını artıracığı gibi öğrencilerin öğrendiği farklı öğrenme yollarıyla bireylerin okuma, yazma, konuşma gibi alanlarda kullanmasıyla dili etkili bir biçimde kullanmasını sağlayacaktır. Bireylere düzgün bir şema oluşturmadan ders kitaplarında yeni kelime ve kavramları öğretmek eğitim sürecini zorlu hale getirmektedir (Chall ve Jacobs, 2003; Harmon, Hendrick ve Wood, 2005;Kamil, 2003; Moore, Bean, Birdyshaw ve Rycik, 1999; Manzo, Manzo ve Thomas, 2006; Ulusal Çocuk Sağlığı ve İnsan Gelişimi Enstitüsü[NICHHD], 2000; Akt: Vintinner,

Harmon, Wood ve Stover, 2015) Bireylerde kelime hazinesi edinmeleri öğrencilerin hem öğrenme isteğini artırır hem de öz yeterlilik algılarının gelişmesini sağlarken (Manzo, Manzo ve Thomas, 2006; Akt: Vintinner, Harmon, Wood ve Stover, 2015) aynı zamanda bireylerin tüm içerik alanlarını güvenilir yordayıcısı olacaktır (Nagy, 1988; Slavin, Cheung, Groff ve Göl, 2008, Akt: Vintinner, Harmon, Wood ve Stover, 2015).

Öğretim yapılan grup için kelime öğretimi ve kelime hazinesini geliştirme çalışmaları planlaması yapılmadan grubun alıcı ve üretici kelime hazinelerinin tespit edilmesine, bireylerin neleri algılayıp üretebildiklerine dair öğrenme becerinin belirlenmesini, bilgi ve seviyeleri farklı olan bireyleri tanımlayarak süreçte kişilerin ihtiyaçları olan kısımların giderilmesinde hem önlem alınmasını sağlayacak hem de zaman ve motivasyon kaybını önlemiş olacaktır (Memiş, 2018).

Bireylerin kelime hazinelerinin de bulundurduğu bir kelimedede şu becerilerin olması gerekmektedir:

- Bir kelimeyi duyduğunda fark edebilmesi
- Bir kelimenin yazılışını bilmesi ve okuma esnasında tanınması
- Kelimeyi oluşturan parçaları fark ederek anlama kattığı değişimi bilmesi
- Kelimenin özel, belirli ve eşsiz bir anlama sahip olduğunu anlaması
- Kelimenin bulunduğu bağlama göre metindeki anlamının oluştuğunu bilmesi
- Bildiği kelimenin nelerle ilişkili olduğunu bilmesi ve diğer kelimeler yardımıyla bağlantı kurabilmesi
- Bilenen kelimenin cümlede doğru anlamda kullanılıp kullanılmadığını fark etmesi
- Bildiği kelimeyle birlikte kullanılan eşdizimli (yazılışlarının yakın olduğu denilebilir mi?) kelimeleri tanınması ve bilmesi.
- Bildiği kelimeleri ne kadar sıklıkla kullandığını ve kaba bir kelime olup olmadığının bilincinde olması

- Kullandığı kelimeleri doğru vurgu ve tonlamalarını yaparak doğru telaffuz edebilmesi.
- Bildiği kelimeleri kullanırken yazım hataları olmadan yazabilmesi.
- Bildiği kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilmesi.
- Kendisini ifade ederken cümle üretiminde bu kelimeyi doğru biçimde ve bağlamda
- Kullanabilmesi
- Kullandığı kelimeleri nerede, nasıl kullanması gerektiğini yani uygun iletişim ortamında kullanabilmesi (Memiş, 2018).

Eğitim ve öğretimde kelime öğretimi, öğrencinin bir metni okuması, buna bağlı olarak bu metindeki bilinmeyen kelimeleri sözlükten tespit etmesiyle anlamlarını bulması olarak karşımıza çıkarken bu öğretim farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere göz önüne almamış ve okuma ve anlama sürecinde büyük yere sahip olan kelime hazinesinin gelişimi bu yöntemle kazanılamamıştır. Özellikle teknolojinin gelişimiyle eğitim-öğretimde teknolojik materyallerin kullanımına duyulan gereksinim artmış ve öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Köstüklü, 2001). Bireylerin kelime hazinelerini veya söz varlıklarını geliştirmemiz için sadece kazanım olarak programa konulması yetersiz kalmıştır. Kelime öğretiminin de bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve farklı zekâ alanlarına hitap edebilecek yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.

Kelime öğretiminin nasıl uygulanması gerektiği konusunda yapılan araştırmalarda farklı yöntemlerin uygulamalarına görülmüş olmasına rağmen bu yöntemlerin zaman kısıtlılığı, maddi imkânların yetersizliği, okullarda gerekli donanımların olmamasından uygulanamadığı saptanmıştır. Yapılan çalışmalara göre sıkça kullanılmış ve sınıf ortamında rahatça uygulanabilen kelime öğretimi ile ilgili yöntem-tekniklerin en bilinenleri şunlardır: (İlter, 2017)

- Bağlam Temelli Kelime Öğretimi
- Dramatizasyon ile Kelime Öğretimi

- Beyin Fırtınası ile Kelime Öğretimi
- Oyun ile Kelime Öğretimi
- Çağrışım ile Kelime Öğretimi
- Kelime Defteri ile Kelime Öğretimi
- Kelime Haritası ile Kelime Öğretimi
- Sözlük Kullanma ile Kelime Öğretimi
- Eş Anlamlı Kelimeler ile Kelime Öğretimi
- Bulmaca ile Kelime Öğretimi (Uçar, 2012; Yağcı vd., 2012; Pehlivan, 2003; Barın, 2005).

Kelime hazinesini geliştirme yolları Akyol (2007)'e göre şunlardır:

1. İlişkilendirici yöntem
 2. Parmak yöntemi
 3. Gruplama yöntemi
 4. Doğrudan kelime öğretimi
 5. Kavram geliştirme
 6. Cümle ve metin ortamındaki ipuçlarını kullanma
- a) Bilinmeyen kelimenin benzerini bulma
 - b) Olumsuzlukları anlama
 - c) Tanımlar
 - d) Ön yaşantılar
 - e) Özetleme
 - f) Yansıtma
1. Kelime haritası yöntemi

2. Anlam Analiz tablosu
3. Kelime gruplandırma
4. Sözlük kullanma
 - a) Kelimelerin yerini bulma
 - b) Kelimenin telaffuz edilmesini belirleme
 - c) Kelimenin anlamını ve kullanımını belirleme

Kelime öğretimi ve kelime hazinesini geliştirme, yalnızca sözlüğe bakıp kelimelerin anlamlarını alıp cümleler yazma değil kelimelerin fikirlerle ilişkilendirildiği karmaşık bir süreçtir(Akyol, 1997). Aşağıda Demirel (1999), Hameau, (1988) ve Pehlivan'ın (2003) önerdiği kelime hazinesini geliştirme metotları sıralanmaktadır. Bunlardan öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun olan biri veya birkaçı seçilip uygulanabilir:

- 1.Görsel materyallerden yararlanma,
- 2.Öğretilecek kelimenin anlamını jest ve mimiklerle açıklama,
- 3.Okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi çalışmalarından yararlanma,
- 4.Sözlük defteri oluşturma, bunu kullandırma (Burada amaç sadece öğrenilen kelime ve kelimenin anlamını yazıp öğrenmek olmamalı, tersine sayfa iki veya üç bölünüp kelime detaylarıyla yani anlamı, türü ve örnek cümlede kullanımını ile öğrenilmelidir. Bu bağlamda kelimelerin konu ve dilbilimsel fonksiyonlarına göre de yazılıp öğretilebileceği söylenebilir. Söz edilen durum şu örnekle açıklanmıştır. Konularına göre: Ev, giyecekler, sağlık ve sağlık bilgisi, spor ve oyunları, alışveriş, seyahat, trafik, iş, politika. Dilbilimsel fonksiyonlarına göre: Karşıtlar, eş anlamlılar, edatlar, bağlaçlar, deyimler, vb. (Aygün, 1999)
- 5.Sözlük ve yazım kılavuzu kullandırma,
- 6.Gözlem ve yaşantılara yer verecek durumlar oluşturma,
- 7.Kelimelerin değişik anlamlarını seçtirme,

- 8.Yabancı kelimelerden aynı ekle sona erenleri buldurma,
- 9.Ayrı ayrı verilmiş kelimelerden birleşik kelime oluşturma,
10. Bazı deyimlerin bağlı oldukları hikâyeleri anlatma,
11. Anlam değiştirme,
12. Kelimenin yapısını inceleme,
13. Kelimeleri ilgili oldukları konulara, eş, yakın ve karşıt anlamlarına göre sınıflandırma
14. Sözüün gelişinden bir kelimenin anlamını çıkarabilme,
15. Kelimenin anlamını buldurma,
16. Eş anlamlı kelimeleri bir arada verme,
17. Çok anlamlı kelimeleri ve onların anlamlarını buldurma, birçok anlamı verilen kelimedenden hangisinin cümledeki anlamı karşıladığını seçtirme,
18. Bir kavramla ilgili değişik kelimeleri türetme, buldurma,
19. Bir kelimenin hangi kelimelerle birlikte kullanılabileceğini gösterme,
20. Bağlantı sağlayan kelimeleri gösterme,
21. Uzun bir kelime verip bunun içinden başka kelimeler çıkarma,
22. Bilinen bir kelimenin baş harfini değiştirip yeni kelime oluşturma,
23. Basamak oluşturma; bilinen bir kelimedenden başlayıp her kelimenin son harfinden yeni kelime oluşturarak basamakları tamamlama,
24. Varlıkları karşılaştırarak benzetmelerden yararlanma,
25. Kelime bilmecelerinden yararlanma,
26. Bulmacalar,
27. Şarkılar, şiirler.

Öğrencinin kelime dağarcığını attırmak bildiği kelimelerin sayısını arttırmak ile mümkün olacaktır. Kelime öğretimi, hangi bütün içinde ne anlama geldiğini öğrenmeyi, kelimenin doğru söylenerek yazdırmasını kapsamaludur (Yangın, 2002). Kelime öğretiminin gerçekleşmesi, kelimedeki bulunan seslerin ve kelimenin anlamını bilmekle olmaz, bu sadece anlamlı olmayan bir öğrenmenin gerçekleşeceğini gösterir (Yağcı vd., 2012) Kelimenin temsil ettiği anlam bireyin zihninde oluşmadıkça, kelime soyutluktan kurtarılmış olmaz (Acat, 2008). Bunun sonucu olarak bireylerde kelime öğretiminde söz varlıkları görsellerle desteklenmeli ve somutlaştırma ile anlamlı hale getirilmelidir. Bireylerin kelimeleri doğru ve yerinde kullanmayı öğrenmelerini, kelimelerin farklı anlamlarının (yakın, zıt, eş vb. anlam) farkına varmalarını, anlam ile birlikte kelimelerin yapısı hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamaya yönelik çalışmalara ihtiyaç vardır (Yağcı vd., 2012).

Kelimelerin hem kalıcı olmasında hem de aktif kelime dağarcığında yer almasını sağlayabilecek yöntem ve tekniklerden bazıları;

- Sözlükten Kullanarak anlam öğrenme (İnce, 2006; Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007; Gardner, 2007),
- Kelimenin baş ya da son harflerinden keli, bilmece, şarkı vs. yaşantılarını kelimenin son harfinden kelime üretme, bilmece, şarkı, kelime defteri oluşturma, gözlem ve yaşantılardan yararlanarak öğrenme (İnce, 2006),
- karışık olarak verilen seslerden kelime oluşturma, kavram haritasından yararlanma, kelime kökünden yeni kelimeler türetme, tekerlemelerden yararlanma, kelime-anlam eşleştirme, piramit, atasözü ve deyimlerden yararlanarak öğrenme (Akyol ve Temur, 2007),
- çağrışım yoluyla öğrenme, cümledeki noktalı yerler uygun kelime yazma (İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007),
- bulmaca tekniğinden yararlanarak öğrenme (İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007),
- farklı metin türlerini kullanarak öğrenme (Temur, 2006),
- cümlenin anlam içeriğinden faydalanarak öğrenme (İnce, 2006; Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007),

- anlam haritası yöntemiyle öğrenme (Temur, 2006; Akyol ve Temur, 2007),
- kelimeleri ve görselleriyle eşleştirme (Foil ve Alber, 2002; Akyol ve Temur, 2007),
- görsellerden yararlanarak öğrenme (Rupley ve Nichols, 2005; İnce, 2006; Akyol ve Temur, 2007),
- drama ile öğrenme(İnce, 2006),
- konuşma etkinlikleriyle öğrenme (İnce, 2006; Temur, 2006),

Karadağ'ın (2013)yaptığı araştırmaya göre belirlediği kelime öğretim stratejilerinin üst ve alt kategorileri şu şekilde ele almıştır:

1.Bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında, kelime anlamını çözmek için kullanılan stratejiler

- 1.1. Kelime içinde bulunduğu bağlama başvurma.
- 1.2 Kelimeyi başka ifade, cümle ve metin bağlamında arama.
- 1.3 Şekil bilgisi farkındalığını kullanma.
- 1.4 Tahmin etme.
- 1.5 Sözlük kullanma
- 1.6 Görsellerden yararlanma
- 1.7 Canlandırma yapma

2. Kelime anlamını kesinleştirmek ve kelime hazinesini derinleştirmek için kullanılan stratejiler

- 2.1 Bağlam üretme.
- 2.2 Metinler arası okuma.
- 2.3 Kelime defteri/sözlük oluşturma.

2.4 Kavram haritası oluşturma.

3. Yeni kelime ve kavram öğretmek için kullanılacak stratejiler

3.1 Dil farkındalığı kazanma.

3.2 İletişime açık olma.

3.3 Dinleme ve okuma alışkanlığı kazan

Yapılan araştırmalara göre kelime öğretiminde belirlenmiş şu yönlemlerle öğretilecek şeklinde bir kavram yoktur. Bizim için bireylerin algılayabileceği, sınıfta bulunan öğrencilerin hazırbulunuşlukları, sahip olunan donanım ve materyaller ne ile öğreteceğimizi belirlemektedir.

2.2.2. Kelime Hazinesini Geliştirme Yolları

Kelime hazinesini geliştirmek amacıyla bireylerin hem aktif hem de pasif olarak kullanılan kelimelerin miktarını arttırmak için farklı yollar kullanılmaktadır. Özellikle günümüzde bu becerilerin kullanılmasında teknolojiden yararlanarak bilgisayar programları ve mobil uygulamalar geliştirilmektedir (Çevik ve Koçer, 2012).

Eğitim kademesi olarak okulöncesi eğitimden üniversiteye kadar devam eden eğitim kademelerinde kelime hazinesinde yaşanan sıkıntılar genel olarak uygulanan yöntemler ve kitapların nitelikleri olmuştur (Eroğlu, 2013).

Türkiye’de kelime öğretimini konu alan ve yapılan çalışmalarda genel olarak, “anlatıya dayalı değerlendirme” boyutunda yapıldığı görölmektedir (Başoğlu, Kaplan ve Okur, 2014; Okur ve Dağtaş, 2014).

Bu çalışmalardan birinde Başoğlu vd. (2014) ilköğretim birinci kademedeki sözcük öğretilimiyle ilgili olarak yapılan 62 çalışmayı ders kitapları/metinler, uygulamalı çalışmalar, yazılı ve sözlü anlatımdaki aktif kelime servetini belirlemeye yönelik çalışmalar, öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalar ve teorik çalışmaları başlıkları altında amaç, konu, kapsam ve elde edilen sonuçlara göre yorumlamışlardır. Araştırma sonucunda uygulamalı çalışmalarda sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kelime hazinesinin daha iyi olduğu; sınıf düzeyinin

arttıkça kelime hazinesinin de arttığı; kavram haritalarıyla, etkinliklerle, hikâyeler ve görsellerle kelime öğretiminin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Diğer bir çalışmada ise Okur ve Dağtaş (2014) ortaokula yönelik kelime öğretimiyle ilgili olarak 2005-2014 arasında yayımlanan 27 araştırmayı; konu, yöntem, veri toplama ve analiz süreçleri ile araştırmalardan elde edilen bulgular çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda deyim öğretimi konusunda yapılan araştırmaların görece fazla olduğu; alıştırma yoluyla tekrar, eğitsel oyunlar ve serbest kitap okuma yöntemleri ile gösteri ve karikatür tekniği ile kelime öğretiminin geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu rapor edilmiştir.

Yapılan bir diğer çalışmada; 1-4. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelenmiş ve araştırmada ders kitaplarında hazırlanan temalar ve sınıf düzeylerinde oluşmuş kelime öğretiminin planlı olmadığını görmüştür (Akyüz Aru , 2013; Dilidüzgün , 2014).

Kansızoğlu (2014)'un yaptığı araştırmada, kelime öğretimi uygulamak istediği beşinci sınıf öğrencilerinde grubun yaklaşık üçte birinin (%29, 03) bir önceki sınıf düzeyleri olan dördüncü sınıftaki Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime ve kelime gruplarının en az %50'sini bilmediklerini, kelime ve kelime gruplarının en az %70'ini bilen öğrencilerin sayısının ise oldukça az olduğunu (%19, 35) ortaya koymuştur.

Ülkemizde Türkçe dersi kapsamında uygulamada güçlükler yaşanmaktadır. Okuma ve anlama becerilerinin temeli olan kelime öğretimini birçok öğretmenin bilmemesi ya da bildikleri halde uygulamadıkları sonucu ortaya çıkarken (Uçar, 2012), bir diğer çalışmada ise öğretmenlerin sözcük öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri uygulamada sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir (Yağcı vd. 2012).

Günümüzde okullarda uygulanan kelime öğretiminde kullanılan yöntemler şu şekildedir: (İnce, 2006)

1. Sözlük Kullanımı
2. Çağrışım
3. Müzik

4. Resim
5. Dramatizasyon
6. Bağlam
7. Zihinsel imaj
8. Oyun
9. Kelime Defteri
10. Gözlem ve Yaşantılardan Yararlanma
11. Kelime Listesi
12. Jestler, Mimikler, Taklit ve Tasvirler
13. Tekrar
14. Anlam Analizi
15. Bulmacalar
16. Birleştirilmiş Yöntem

Bireylerde anlamlı ve aktif olarak İfade edici ve alıcı kelime hazineleri, okuma yeteneği ile kelime büyüklüğü arasında güçlü bir bağlantı vardır (Manzo, Manzo ve Thomas, 2006). Metin içeriği olarak bilinmeyen kelimelerin tam anlaşılabilmesi için o kelimenin tanımını bilmek gerekir. Bu nedenle, etkili kelime öğretiminin amacı, öğrencilerin okudukları metni anlama becerilerinin geliştirilmesini sağlamak olacaktır (Ulusal ocuk Sağlığı ve Gelişimi Enstitüsü (NICHHD), 2000).

2.2.3. Etkileşimli Kelime Duvarı

Okuduğunu ve dinlediğini tam ve doğru olarak anlayabilmek, duygu, düşünce, tasarımı ve izlenimlerini belli bir amaca göre açık ve anlaşılır biçimde yazıyla ve sözle ifade edebilme becerilerini kazandırma, Türkçe dersinin en temel

amaçlarıdır. Anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi, bir araç-ders olarak okulda tüm öğretim etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Anadilini yeterince öğrenememiş bir öğrencinin, gerek okul yaşantısında, gerekse özel yaşantısında başarılı olma olasılığı düşüktür. Bu nedenle, bireyin başarısında temel etken olan anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi ve Türkçe öğretimi son derece önemlidir.

Türkçe öğretimi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak anılan dört temel dil becerisinin bütünsel bir yaklaşımla geliştirilmesini amaçlamaktadır. Her bir beceri alanı farklı özellikleri nedeniyle ötekilerden ayrılmakta ve sözü edilen dil becerilerinin geliştirilmesi için de farklı strateji, yöntem ve tekniklerin uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Okuma dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan yöntemlerden biri de kelime duvarı yöntemidir.

Okuma becerisi öğrencilerin hem okuduğunu anlamlandırır hem de buna bağlı akademik başarılarında etkili olduğu tartışılmaz bir durumdur. Bu nedenle bireylere, küçük yaşlardan itibaren ses farkındalığı, harf-ses ilişkisi, akıcılık, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi gibi becerileri geliştirmek önemli hale gelmiştir. Thornbury (2002)'nin yapmış olduğu araştırmada; öğrencilerin kelime bilgisi olmadan düşüncelerini ifade etmenin mümkün olmadığını, öğrencilerin kelime hazinelerini oluştururken kelimelerin anlamlarını, metinde duydukları veya okuduklarını hem anlamada hem de telaffuz etmekte zorluk çektiğini, bunun yanında kelimelerin eş ve zıt anlamlarını, alfabetik sıralamaları ve hecelemelerinde de güçlük yaşadıkları belirtmiş ve bu nedenle kelime öğrenmenin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Kelime desteğine olan bu ihtiyacı gidermek için öğretmenler zengin bir ortam yaratabilirler. Bunu yapabilmelerinin farklı yolundan birisi de etkileşimli kelime duvarlarıdır. Brabham ve Villaume (2001) 'e göre, kelime duvarları görülebilir, incelenen hedeflenen kelimelerin tartışılmasını kolaylaştırmak için kullanılan somut görüntüler olup bu görüntülerin sınıflarda, koridorlarda veya kütüphanelerde desteklenerek öğrencilerin inceleme altındaki kelimeleri anlamalarına ve kullanmalarına yardımcı olan tanımları, resimleri ve diğer eğitim hatıralarını içeren yöntemdir. Kelime duvarları, öğrenciler birimler veya ana kavramlar arasında

ilerlerken, öğretmenlerin sözcükleri ekleyebilecekleri veya değiştirebilecekleri dinamik ekranlardır (Vintinner vd., 2015).

Etkileşimli kelime duvarları, öğrencilerin kendi seçimleri yoluyla ve tanımların belirlenmesinin ötesine geçen çalışılan konu ya da metinle ilgili terimlerle etkileşimi yoluyla kelime hazinesi sağlayarak kelimeleri anlama ve kullanma bağlamında terimlerin, bağlamın ve şemanın geliştirilmesini ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içine girmesini gerektirir (Vintinner vd., 2015).

Harmon vd., (2009) 'dan elde edilen bulgular, etkili öğretim uygulamaları ile birlikte etkileşimli kelime duvarları kullanıldığında öğrencilerin daha yüksek seviyede anlama ve uygulama gösterdiğini göstermektedir. Öğrencilerin standartlaştırılmış test puanlarındaki kazanımlara ve öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen geri bildirimlere dayalı olarak, Yates, vd., (2011), ortaokul seviyesindeki tüm içerik alanları için etkileşimli kelime duvarlarının bir öğretim aracı olarak kullanılmasını önermektedir. İlköğretim ortamlarında kelime duvarlarının kullanımı için çok destek olmaktadır (Neumann ve Celano, 2001; Akt: Vintinner, vd., 2015).

Etkileşimli kelime duvarı yöntemi; özellikle Amerika'da ilköğretim düzeyinde fakat bütün sınıf düzeylerinde öğretim aracı olarak kullanılmıştır (Hilden ve Jones, 2012). Sınıflarda kelime duvarı yöntemi uygulamasında öğretmenlere anlaşılır ve somutlaşmış bilgilerle desteklenmelidir. Özellikle de okuma ve yazma öğretiminde önemli bir araç olarak kullanılan kelime duvarları, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirilme, kelime tanıma, kelimenin doğru yazımı, okuma akıcılığı ve yazma öğretimi etkili kullanılması öğretim aracına merak uyandırmış ve incelenmiştir.

Ülkemizde öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için öğretmenler farklı teknikler geliştirmiştir. Kelime duvarı yöntemi öğretmenlerin geliştirmiş olduğu tekniklerden farklı olarak sınıfta sistematik anlamda kelime öğretimini desteklemektedir. Bu nedenle kelime duvarı; Türkçe okuma ve yazma öğretiminde nasıl uygulanacağını konusu, alandaki araştırmacı ve eğitimciler tarafından uygulamalı araştırmalarla ele alınması gerekmektedir. Kelime duvarı yöntemini ülkemizde uygulamalarıyla; nasıl kullanılacağı, ne tür etkinliklerle zenginleştirilebileceği ve öğrencilerin okuma başarısını nasıl etkileyebileceği gibi düşüncelerin araştırılması gerekir..

Eğitimciler kelime duvarını farklı şekillerde tanımlamalarına rağmen tüm tanımların içinde geçen birkaç ortak konu vardır. “Kelime Duvarı” tanımları şu şekildedir:

Etkileşimli Kelime Duvarları; bir sınıf içerisinde bir duvara, bülten tahtasına, panoya veya sınıfta bulunan ekran yüzeyine büyük ve görünür harflerle gösterilerek gerektiğinde de resimlerle görselleştirerek düzenli bir şekilde kullanılan ve kelime koleksiyonları oluşturan okuma yazma aracıdır (Sipayung, 2018).

Etkileşimli kelime duvarları, öğrencilerin akademik başarıları için çok önemli olan kelime hazinesini geliştiren, okunulan metinle ilgili tüm kelimeleri gözden geçirilmesi sonucunda metnin konusu ve ana fikrini göstermeye yardımcı olan, kelime ile anlamı arasında tanımlama ve sorgulama aracılığıyla kelimenin anlamına ulaşılan, bu kelimelerin de öğrenci tarafından yapılan resimler veya renkli fotoğraflarla desteklenmesiyle oluşturulmuş özel alanlardır (Jackson, 2018).

Etkileşimli kelime duvarı; görsel okuryazarlık yoluyla öğrencilerin kelimelerle ilişki kurmalarını, stratejik kelime dağarcığının gelişmesini sağlayan ve anlayışı derinleştirmek için kelime anlamlarını gösteren görsel yardımlar yoluyla öğrencilerin kelime öğrenmelerini sağlayan araçlardır (Jackson ve Durham, 2016).

Kelime duvarları erken çocukluk döneminden başlayarak eğitim ve öğretimde kullanılan küçük çocuklar ya da çeşitli yaş gruplarında kullanılan ve sözcük bilgisini arttırmayı sağlayan araçlardır (Wingate, vd., 2014).

Kelime duvarı, bir sınıfta duvarda, bülten tahtasında, kara tahtada veya beyaz tahtada görüntülediği, kelimelerin büyük bir yazı tipinde yazılarak tüm öğrencilerin oturma alanlarından kolayca görülmesi sağlanarak uygulanan bir stratejidir (Anggriani, 2013).

Kelime duvarı sınıfta bir yerde görüntülenen, özellikle de öğrenciler için anlamlı kelime hazinesi olan kelimeler topluluğunun bir araya gelmesiyle bilinmeyen sözcüklerin analiz edilmesini, bireylerin zorlandıkları kelimeleri hecelemede veya yeni tanımlamaların yapılmasını sağlayan bilgi kaynağıdır (Yates, vd., 2011).

Kelime duvarları ; çocuklar yeni bir konu hakkında bilgi edinirken, bir hikaye kitabı okurken veya dilbilgisi konusundaki bilgilerini genişletirken anlamlarını bilmedikleri kelimelerden dolayı sözlüğe ya da öğretmenlerine sormaya gerek

duymaktadır. Kelime duvarları, küçük çocukların heceleme, okuma ve yazma stratejileri, harf sesi yazışmaları ve daha fazlasını öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılan etkileşimli, devam eden sözcük gösterimleri veya sözcük bölümleridir (Narkon, Wells ve Segal 2011).

Erin'a (2011) göre, Etkileşimli kelime duvarları iyi seçilmiş kelimeleri göstermektedir; öğretmenlerin öğrenci içeriğinin kelime haznesi için bir temel oluşturmasına yardımcı olur. Ayrıca, kelimelerin kökünü, hecelemesini, doğru telaffuz etmeyi ve anlamlarını vurgulayarak sözcük öğrenme stratejilerini de desteklemektedir. Bu, öğrencilerin metindeki anlamı çözmelerine yardımcı olurken aynı zamanda öğrencilerin duvarda yer alan kelimeleri kullandıklarında, kelimeler ve tanımlar konusunda daha bilinçli hale gelerek hem içeriğin anlaşılmasını desteklemekte hem de öğrencilerin çevrelerindeki dünyadaki kelimelerden haberdar olmalarına yardımcı olmalarını sağlamaktadır.

Kelime duvarları, kelimelerin öğretilmesini ve kelimelerin “nasıl çalıştığını” öğretmeyi desteklemek için tasarlanan ve öğrencilere bu kelimeler aracılığı ile bağımsız okuma ve yazmayı teşvik eden araçlardır (Cunningham, 1995; Brabham & Villaume, 2001).

Kelime Duvarı, harfleri alfabetik olarak kategorize eden görünür bir ekrandır. Sözler okuyup paylaşılan okuma materyalleri ve sözlü dil deneyimleri gibi anlamlı bağlamlardan alındığından, okul yılı boyunca genişleyerek çocukları dille ilgili deneyimlerini destekleyen, çocukların önerileri ve ilgi alanları, hangi kelimelerin duvarda belirtilmesi gerektiğini belirleyen sonucunda da çocukların kelime haznelerinin bir yansıması ve belirli ilgi alanına giren kelimeler veya bir çalışma birimi hakkında önceki öğrenme deneyimlerinin gözden geçirilmesini teşvik eden bir kaynaktır (Houle ve Krogness, 2001).

Kelime duvarları bireylerin yeni öğrendikleri kelimelerin gruplandırılmasıyla üç boyutlu resim modeli sunulmasıyla öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine destek sağlayan araçlardır (Zivkovich, 1997).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin geniş bir kelime hazinesinin gelişmesi için geliştirilmiş bir yöntem dahilinde kelime hazinelerinde ortaya çıkan sıkıntıların kapatılmasına yardımcı olabileceğini öne sürmektedir (Graves, 2006). Etkili kelime

öğretimi, hem bir kelimenin tanımını hem de cümle içinde kullanılan kelimenin anlamını bulmamızı sağlarken aynı zamanda kelimenin birçok anlamının bulunmasına, öğrencilerin bu kelime üzerinde düşünmesini sağlayarak kelimenin anlamının ortaya çıkmasını ve zamanla kelimelerin cümle içerisindeki anlamları üzerinde durarak incelemeleri gerektiğini öğretir (Graves ve arkadaşları 2014). Bu nedenle çocukları yeni kelimelerle tanıştırmak için çeşitli öğretim stratejileri kullanma ihtiyacını vurgulamaktadır (Wasik 2006; Neuman ve Dwyer 2009).

Erken çocukluk döneminden başlanarak ilkokulda öğrencilerin sınıflarında farklı uygulamalarla kelime öğretimi yapılmaya çalışılmıştır. Kelime duvarı yöntemi de bunlardan birisidir. Öğrencilerin sınıflarda uygulanan kelime duvarı yöntemiyle bireylerin özellikle de dil öğretiminde kullanılarak kelime bilgisini arttırmayı, yeni kelimelerle tanıştırmak kelime haznesini geliştirmeyi, okuma ve yazmayı geliştirmek amaçlanmaktadır (Jackson ve Durham, 2016) Bu uygulamaları sadece dil eğitiminde değil aynı zamanda matematik, fen ve sosyal bilgiler alanında da kullanarak kavram öğretimi yapılmış, ek olarak da üst kademe eğitim basamaklarında da uygulanmaya başlanılmıştır (Jackson & Narvaez, 2013; Jackson 2014).

Kelime duvarı, bir çalışma veya dönem boyunca öğrencilere görsel referans sağlayan anahtar kelimelerle devam eden ve bu kelimeleri çeşitli etkinlikler sırasında öğretmenler ve öğrenciler tarafından sürekli olarak kullanıldığı organize olmuş bir görüntüdür (Indrayana, 2014). Bu nedenle, kelime duvarları öğrencinin kelimeleri nasıl çalıştığını ve sadece kelimelerin gösterilmesini değil, etkileşimli olması gerektiğini sürekli araştırmasını destekler, kelimeleri aktif olarak öğrenmeye teşvik eder ve bu nedenle sık sık mevcut pekiştirmelerle kullanılmasını sağlamak gerekmektedir. Kelime duvarı, yaşa uygun, gruplara veya kategorilere ayrılmış ve öğrencilerin kolayca görmesi ve öğrenmesi için bir sınıfın duvarında bulunan yüksek frekanslı görüş kelimelerinin toplamıdır (Aritonang, 2010).

Öğrencilerin sınıflarda kullandıkları kelime listelerini duvarlarda ya da asılı bir pano da görerek onlarla ilgili etkinlikler yapması özellikle de Amerika da yaygın olarak kullanılmaktadır (Hilden ve Jones 2012, Jackson ve Narvaez, 2013). Günümüzde kullanılan bu yöntem yurt dışında yapılan araştırmalara göre ilgi gören yöntemler arasında karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırmalar “kelime duvarları” öğrencilerde hem okuma yazma becerilerine katkı sağlamış, hem de bir kelimeyi açıklama, karşılaştırma ve hecelemede yardımcı olarak okumada akıcılığı arttırırken aynı zamanda kelimeleri tanıma düzeylerin de anlamlı artış gözlenmiştir (Walton, 2000; May, 2004; Cronsbery, 2004 ; Harmony vd. , 2009; Jasmine ve Schiesl, 2009; Southerland, 2011; Yates, Cuthrell ve Rose, 2011).

Kelime duvarı yöntemi; öğrencilerin bir çok derste kavram öğretimi uygulamalarında kullanılan sesleri fark etmelerini sağlayarak harflerin seslerle ilgilerini kavramalarına yardımcı olan bunu da uygularken gerek görseller gerekse etkinliklerle destekleyerek belirli bir düzende kelimeleri anlamlı hale gelmesini sağlamak için sınıf duvarlarını veya kapısını bir pano gibi kullanılmasıyla öğrenmeyi gerçekteştirmeyi amaçlayan eğitim ve öğretim araçlarıdır. Kelime duvarları hem bülten pano hem kara tahta hem de beyaz tahtaya asılarak oluşturulmuş kelime gruplarıdır (Cronsberry, 2004).

Kelime duvarları öğrenmeyi desteklemek ve bireylere öğrenmenin nasıl yapılması gerektiğini göstermek için tasarlanılmıştır.(Cunningham, 1995; Brabhom ve Villaume , 2001), Akt: Hilden ve Jones, 2012). Öğrencilere olan katkıları şunlardır:

- Jackson ve Narvaez’e (2013) göre, öğrencilerin bağımsız okumalarını desteklerken aynı zamanda yazma çalışmalarına da katkı sağlamaktadır.
- Bir kelime duvarı güvenli ve rahat bir öğrenme ortamı yaratır (Wagstaff 1999).
- Çocuklar, anlamı olan şeyleri aramaya doğal eğilime sahiptir (Routman 1995). Daha büyük çocuklar ve yetişkinler, yazımı onaylamak için sözlükleri ve bilgisayar yazım denetleyicilerini ve etkili ve uygun sözcükleri seçmek için eş anlamlılar sözlüğü kullanır. Çocuklar bir kelime duvarını referans olarak kullandıklarında, okuma ve yazma problemlerini daha kolay ve bağımlı bir şekilde çözmelerini sağlar(Wagstaff 1999).
- Callella, (2001), Cronsberry, (2004), Jackson ve Narvaez, (2013)’e göre; Sınıfta uygulanan bir yöntem olan Etkileşimli Kelime Duvarı öğrencilere kelime öğretiminde kavramlar ya da kelimeler arasındaki ilişkiyi görsel iskelelerle destekleyerek kelimeleri hatırlamalarına yardımcı olmayı amaçlayarak okumayı geliştirmek için kullanılır.

Cronsberry, (2004)'e göre EKD yönteminin öğrencilere katkıları şunlardır:

1. Kelime duvarı etkinlikleri aktif öğrenci katılımını teşvik eder.
2. Kelimeler öğrencilerin sınıf kademesine uygun büyük yazı tipinde yazıldığı için oturdukları yerlerden rahatlıkla görebilmeleri sağlanır.
3. Öğretmenler ve öğrenciler bu kelimeleri dönem boyunca ya da yıl boyunca kaldırmadıkları için sürekli tekrar etme olasılığı sağlar.
4. Anlamlı kelime öğretme yaklaşımı sağlamak için öğrenci katılımını önemser ve daha üst seviyeye vurgu yaparak kelime haznelerini geliştirmelerini sağlar.
5. Okuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin bağımsız bir şekilde okuyarak yazmalarına yardımcı olur.
6. Eğitim ve öğretim esnasında öğrencilerin düşüncelerini geliştirerek kelimelerin anlamlarını bulmalarını sağlar
7. Kelime duvarları yapılan etkinlikler ve sınıf içerisinde uygulamalar sayesinde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirir.
8. Konuya özel terminoloji anlayışını pekiştirmeye ve temel kavramları öğrencilerin içselleştirmesini sağlar.

Brabham ve Villaume (2001), kelime duvarının üç amacını vurgulamaktadır:

- Sözcük analizlerini kolaylaştırmak
- Sözcüklerin doğru yazılışını modellemek
- Çeşitli çalışma birimlerinden sözcük dağarcığına yardımcı olmak.

Harmon, Wood & Kiser, (2009), İnteraktif Kelime Duvarı stratejisi üç amaca hizmet etmektedir:

- (a) Tanınan fikir, kavram ve deneyimlerle kelime özelliklerini ve anlamlarını ilişkilendirmek
- (b) Öğrencileri aktif, çoklu, çeşitli ve kelimelerle anlamlı deneyimler edinmesini sağlamak
- (c) öğrencilerin seçtiği bu kavramları vurgulamak.

1. Bazı kelime duvarları, sözcükler ve nasıl çalıştıkları ile ilgili genel ilkeleri yineleyerek yeni başlayanlar için fonemik farkındalık ve ses bilgide destek sağlar. Duvara yazılı bir kelime göndermek, çocuğun kısa süreli hafızasını tetikleyebilecek görsel bir görüntü sağlar ve bu aracı özellikle kelimeleri yanlış yazılan çocukları desteklemede faydalı kılar.
2. Rycik (2002) tarafından belirtildiği gibi bir Yardım Duvarı, çocukların dil kurallarını öğrenmelerine yardımcı olur. Çocukların kelimeleri doğru hecelemelerine yardımcı olmakla kalmaz, fakat aynı zamanda çocukların çeşitli sözcükleri tanımlamalarına ve kelimeleri ne zaman kullanacakları gibi dil kurallarına aşina olmalarına yardımcı olur.
3. Kelime duvarları, çocukları dille deneyimleyerek desteklemekte ve yazarken ve okurken bağımsız problem çözücüler olmalarını sağlamaktadır (Houle ve Krogness 2001).
4. Kelime duvarları ve kelime duvarı etkinlikleri, çocukların olduğu gibi orada olduğu gibi yüksek frekanslı kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olur.
5. Yüksek frekanslı kelimeleri tanımak, çocukların görme kelime hazinesini geliştirmelerine yardımcı olur - yani her seferinde kodlarını çözmeden okuyabilecekleri bir kelime listesi. Böyle bir kelime dağarcığına sahip olmak okuyucuların başlamasına yardımcı olur ve her bir kelimeyi çözmek zorunda kalmadan basit metinleri okumalarını sağlar. Bu da sık kullanılan kelimelerin uzun süreli hafızasını teşvik eder ve daha akıcı okuyucularla sonuçlanır (Jasmine ve Schiesl 2009).
6. Kelime duvarları, öğrencilerin görsel iskele görevi görerek kelimeler arasındaki bağlantıları hatırlamalarına yardımcı olur (Yates, Cuthrell ve Rose 2011).
7. Kelime duvarları, çocukların sözcük bilgisini korumasına ve nihayetinde otomatığı ile okumasına yardımcı olur.(Ehri 2005; Jasmine ve Schiesl 2009).
8. Kelime analizi yapmayı öğretirken aynı zamanda çocukların çalıştıkları konu ve içeriklerden sözcükler oluşturmalarını, çocuklara sürekli görülen kelimeleri tanımlarını öğreten bir araçtır (Smith ve Read 2005).

Genel olarak, yapılan bu araştırmalar sonucunda etkileşimli kelime duvarının etkili olduğu, kelime analizi becerilerini geliştirdiği, bireylerin okuma da temel oluşturan kelime haznesini geliştirmede iskele işlevi görerek öğrencilerin okuma yazma becerileri ve stratejilerini kontrol etmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Ayrıca, kelime duvarları, görüntülenen örneklerle imla kurallarını ve istisnaları yinelemektedir. Çocukların kelime dağarcığını geliştirmelerine yardımcı olarak yüksek frekanslı kelimelere hakim olmalarını ve daha akıcı okuyucular olmalarını sağlar.

2.2.3.1. Sınıflarda Kullanılan Kelime Duvarı Uygulamaları

Sınıflarda uygulanan kelime duvarları; Jasmine ve Schiesl (2009)'un yaptığı araştırma da hazırlanmış şekilde öğrencilere sunulmasına rağmen öğrencilerin uygulama da sıkıntı yaşadıklarını söylemektedirler. Bu sorunu genellikle öğrencilerin ğretmelere kelime duvarında bulunan kelimeleri nasıl hecelemeleri gerektiği konusunda olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Öğrencilerin kelime duvarlarını bir kaynak gibi değil de uygulamanın nasıl yapılması gerektiği üzerinde durulması gerektiğini vurgulaması gerekir. Bunun için de öğretmenin öğrencilerle etkileşimi ve uygulama takibini yaparken dikkatli davranması gerekmektedir. Her uygulamada olduğu gibi kelime duvarı uygulamasında da takip edilmediği taktirde kelime duvarlarının “Duvar Kağıdı”ndan farkı kalmayacaktır.

a) Geleneksel Kelime Duvarları

Geleneksel kelime duvarları ğretmen tarafından oluşturulmuş fakat belirli bir plan ve program çerçevesinde olmadan, örgütsüz kelime listeleridir. Genellikle de okul yıllarının başlarında oluşturulmuş ve takibi yapılarak güncellenmemiştir. Sonuç olarak kelimeler kullanılmamış ya da öğrenciler tarafından değerli olmamıştır.

b)Etkileşimli Kelime Duvarları

Etkileşimli kelime duvarları öğrencilerin anlamayı geliştirmesi ve akıcılığı sağlaması için belirli bir düzende akademik kelimeleri güncellenmesiyle anahtar kelimeler etrafında oluşturulan kelime listeleridir (Douglas ve diğ.2006). Aynı

zamanda kelimeler görsellerle ve renklerle desteklenerek dil öğretimini kolaylaştırmaya çalışılmıştır (Carr, Sexton ve Lagunoff 2007). Diğer bir açıdan kelimeler sınıflandırılmış ve anahtar kelime etrafında organize edilerek öğrencilerin bu kavramları ışıktan etkilenmesi, sözcüklerin sınıfın her yerinden rahatlıkla görülmesi sağlanmıştır(Jackson ve Narvaez, 2013).

Etkileşimli kelime duvarları; öğretmenlerin ortamı planlamasıyla okul günü öğrencilerle beraber oluşturulması gerekmektedir. Öğretmenlerden alınan görüşlere göre öğrencilerin çizim yapmaları, yazmaları ve evlerinden katkı sağlamak amaçlı getirdiği materyallerle bunları oluşturmaları ve zevk almaları gerekmektedir. Özellikle bu süreçte öğrenci katılımı ve sürdürülmesi çok önemlidir(Jackson ve Narvaez, 2013).

Yapılan araştırmalara göre Etkileşimli kelime duvarı farklı şekillerde tanımlanmasına rağmen etkileşimli kelime duvarı bütün tanımlarda bazı ortak özelliklerin bulunduğu görülmektedir.

2.2.3.2. Etkileşimli Kelime Duvarı Oluşturmada İzlenecek Basamaklar

Etkileşimli kelime duvarı yöntemi her uygulanan yöntemde olduğu gibi plan ve program yapılmayı gerektirmektedir. Özellikle Türkçe ders kitabında bulunan ünitelerin ve derste öğrenilecek kelimelerin arasında bağlantı kurulmasını ve görsellerle desteklenerek bir tablo oluşturmayı gerektirir. Bu nedenle öğretmenlerin bu süreci daha öncesinde yani bilgiyi sunmadan ve öğrencilere uygulama yapmadan önce kelimeler oluşturulması gerekir (Jackson vd., 2011)

Harmon'a (2009) göre etkileşimli kelime duvarının odak noktasının öğrencinin sürece aktif katılımı olduğunu vurgulamış ve sırasını şu şekilde anlatmıştır:

- Öğretmen öğretilen kelimeleri seçmeli.
- Öğretmen öğrenilecek kelimeleri tanıtmalı.
- Öğretmen öğrenilen kelimeleri anlamlı şekilde kullanmalı.
- Öğretmen öğrencilerle öğrenilen kelimelerin anlamlarını paylaşmalı.

Kelime seçimini yaparken hazırlanmış kapsamlı bir kelime öğretme programının dört bileşenini yansıtan bir “Kelime öğretme planı” hazırlayarak burada birkaç iyi seçilmiş kelimeleri öğretmeyi, kelime öğrenme stratejilerini öğretmeyi, kelime bilincini teşvik etmeyi ve zengin ve çeşitli dil deneyimleri edinmemizi sağlayacak şekilde yapılması amaçlanır (Graves 2006). Kelime öğretme Planı ekip planlama sırasında tamamlanır ve bu belgede yer alan kelime tüm öğretim materyallerinin seçimini destekleyecek şekilde olmalıdır fakat ders materyalleri listede yer alan kelimeleri içermiyorsa, kelimeleri derslere ekler ve temsil ettikleri kavramın öğretilmesini desteklemek için materyaller bulur veya oluşturur. Mevcut ders materyalleri listede olmayan kelimeleri içeriyorsa, derslere kullanılan ek terimleri dahil etmenin yararlarını tartışılır ve kelimelerin sınıf seviyesindeki belirtilen içeriğe tamamen uygun olup olmadığına karar verilir. Sınıf düzeyinde bulunan kelimeler Kelime öğretme planına eklenir ve derslere dahil edilir. Eğer derslere dahil edilmezse o kelimeler kullanılmayacak ve onu destekleyen ders materyalleri çıkartmamız gerekir.

Araştırmacıların da belirttiği gibi kelime seçimi kelime duvarının verimini arttırmak ve nerede ne yapacağımızı göstermek için en önemli basamağı oluşturmaktadır. Bireylerin kelimenin anlamını bilmesinin ne gibi fayda sağlayacağını, bu kelimeleri hangi durumlarda veya anlamlarda kullanacağını, belirlenen kelimelerin farklı metinlerde de görünebileceğini, bir sözcüğün birden çok anlamının olduğunu, bu kelimenin soyut veya somut kavramlara denk gelip gelmediğini düşünmelerini sağlanmalıdır(Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Graves, 2006).

Ayrıca ilginç ve aşina olunmayan sözcükleri, kitap ve dergilerden, internette ya da nerede arayacakları konusunda beyin fırtınası yapılmasıyla yararlı olan kelimeleri ve olması gereken kelimeleri hedef alınması gerektiği fikri pekiştirilerek evde yapılan çalışmalara da öğrencilerden üçer kelime bulmalarını, bu kelimelerin nerelerde kullanıldığını ve günlük dilde kullanılan anlamlarıyla ilgili sınıfta uygulamalar yaptırılmalıdır. Bu sürece ek olarak sözcükleri sınıfa tanıtmak için her öğrenci grubu sözcüğü temsil edecek bir renk seçerek kullanılan sözcüğü en az üç şekilde tanımladı. Öğrenciler sözcüğü renkli bir kart üzerine yazdı. Örneğin, boş kelime kelimesi için, grup gri kartı renklendirdi çünkü griyi huysuzluk ya da

yasla ilişkilendirdiler. Tablo boyutlu poster tablolarını kullanarak, gruplar sözcüğü, rengi ve ardından terimi tanımlamanın üç yolunu yazdı. Bu kısa tanımlar, örnekler, eş ve zıt içeriyordu. Öğretmen öğrencilerden her bir kelime için sembol veya bir basit çizimle görselleştirme kullanarak tanımlamalarını isteyerek kelimeleri hatırlamalarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Kullanılan sözcükleri gerçek durumlarda uygulayabilmek için her bir öğrenciye kelimeler görselleştirilmeli ve sözcükler cümle içerisinde kullanılmalıdır (Harmon, 2009).

Kelime öğretiminde; kelimelerin bireysel öğretimi, yazılı ve sözlü zengin dil deneyimleri sağlama ve kelime bilgisi öğretimi olarak yapılmaktadır (Nagy, 2005).

Kelime öğretiminde; kelimenin seçilmesi zor olan kısımdır (Graves, August ve Mancilla-Martinez 2013).

Kelime seçiminde yapılan araştırmalarda seviyelere ayırarak kelime seçimi yapılmaya dikkat edilmiştir. Bu seviyeler öğrencilerin kelimelerle karşılaşmalarına göre şu şekilde sıralanmıştır: (Baumann ve ark., 2003)

Seviye 1: Bu kelimeyi hiç görmedim.

Seviye 2: Sanırım bu kelimeyi gördüm ama ne anlama geldiğini bilmiyorum.

Seviye 3: Bu kelimeyi gördüm ve bununla bir ilgisi var.

Seviye 4: Bu kelimeyi biliyorum.

Kelime duvarı yöntemi ile ilgili yapılan çalışmalarda en önemli basamağın kelimeleri seçme kısmının olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kelime duvarı yöntemini kullanırken;

- Kelime Duvarı'nın çocukların göz hizasında, erişilebilir ve oldukça görünür bir alanda oluşturulmalı.
- Kolay bir şekilde ulaşabilmek için basit ve derli toplu tutulmalı.
- Öğretim yılı boyunca yeni kelimeler eklemek için yeterli alan bulunduğundan emin olunmalı.

- Çocukları, duvarlarını heceleme istedikleri kelimelerle bilmek ve eklemek istedikleri kelimelerle oluşturmaya teşvik edilmeli. (Houle ve Krogness, 2001)

Sınıflarda etkileşimli kelime duvarı oluşturulurken izlenilmesi gereken bazı basamaklar vardır. Bunlar aşağıda sıralanmıştır: (Jackson ve Narvaez, 2013).

Adım 1: Kelime Duvarı Planlama

Amaçlı belirlenmiş şekilde yapılan planlama, temel bölge fikirlerine, performans beklentilerine ve aslına uygun kelimelere odaklanan öğretim etkinlikleri için fırsatlar sunar. Aynı zamanda sınıfta ne öğretildiği, neyin öğretilmesi gerektiği ve gelecekteki sınıflarda ne öğretileceği konusundaki soruları cevaplamak için zamanı düzenler. Temel kelime haznesini tanımlamak için sınıf düzeyinde hazırbulunmuşluğumuza, müfredatta bulunan kazanımları referans alarak temel kelimeleri oluşturulur. Aynı zamanda, tüm bilim disiplinlerini kesen fikir ve uygulamaları arayarak, kesişen kavramları tespit ediyoruz. İlk önce tanıdık (önceki bilgi) ve yeni kelime hazinelerini birbirinden ayırıyoruz. Tanıdık kelimeleri belirliyoruz

Öğrencilerin önceki sınıflarda öğrendiği ve unutmuş olabileceği kelimeleri tanıdık kelime olarak kabul edilir ve doğrudan öğretilir. Bazen, bu terimleri “Duvarda Bildiğiniz Kelimeler” başlığı altında kelime duvarına eklenebilir. Yeni kelimeler sorgulama yoluyla sunularak öğrencilerin sınıfta gerekirse tartışarak anlamı bulunması hedeflenir. Son olarak da bu kelimeler kelime duvarında yayınlanır. Daha sonra, temel bilim standardı ile ilgili çoklu anlam kelimeleri, ekleri ve kök kelimeleri tanımlarız.. Bunlar bağlam içinde tanıtılacak ve duvara dahil edilecektir. Daha sonra, temel bilim standardı ile ilgili hedef kelimeleri belirleyerek öğretim sırasında bu kelimeleri desteklemenin yolları planlanır. Kelime seçimi esnek olmalı ve öğretim sırasında ortaya çıkan ek kelimelere izin vermelidir. Bir sonraki adım, seçilen kelimeleri resimlerle veya gerçek nesnelere eşleştirmektir. Mümkün olduğun kadar gerçek nesnelere kullanılmalıdır. Gerçek öğeler mevcut değilse, resim veya fotoğraf da kullanılabilir.

Adım 2: Öğrenci Çalışma Sayfası Oluşturma

Kelime listemizi oluşturup etkileşimli kelime duvarının yerini belirledikten sonra, taslaklarımızı yansıtan bir öğrenci çalışma sayfası hazırlanır. Öğrencilere, düzenleyici olması amacıyla çalışma sayfasını üniteleri çalışırken verilmelidir.

Adım 3: Kelime Duvarını Yerleştirme

Sınıfımızın Duvar alanı ve oda düzenlemeleri genellikle kelime duvarlarının nereye yerleşeceğini belirlememizde yardımcı olacaktır. Sınıfta bulunan dolap veya sınıf kapılarında, sınıf duvarlarında, pencerelerde düzenlenebilir veya tavandan tel ile asılabilirler. Etkileşimli kelime duvarı inşası derslerle aynı hızda olduğunda ve öğrencilerin geliştirmeleri amacıyla katılmalarına izin verildiğinde öğretimde yüksek verim meydana gelir. Sonuç olarak, duvarlar genellikle birçok gün boyunca inşa edilir ve bitirme işlemine yakın bir birim olarak tamamlanır.

Adım 4: Duvarı Sınıfta İnşa Etme

Sınıfımıza yerleştirdiğimiz Kelime Duvarını öğrencilerimizle beraber oluşturulur.. Stratejik olarak hedef kelimeleri tanıtılır ve talimatlar sırasında daha önce belirlenmiş kelimelere veya kavramlara bağlantılar vurgulanır. Sınıf yönetimini desteklemek için, öğrencilerin tartışmalar ve açıklamaları sırasında öğretmenlerin yönlendirildiği şekilde öğeler eklemesine izin verilir. Etkileşimli kelime duvarları dağınık bir pano gibi görünebilir ancak öğrenciler bu panoyu kendileri oluşturduğu için dağınık gelmeyecek tam aksine gurur duyacaklardır. Özellikle de duvarda bulunan sözcüğü açıklamaları istendiğinde öğrenciler, hangi unsurları katkıda bulunduğunu görecektir.

Adım 5: Öğrenci Kayıt Sayfasını ve Word Duvarını Birlikte Tamamlama

Öğrenci organizatörü çalışma sayfaları kelime duvarını yansıtır. Duvar bölümleri sözcüğü tamamlandığında, öğrenciler organizatörlerinin ilgili bölümlerini doldururlar. Bu sayfalar günlük eğitimi izler ve biçimlendirici değerlendirmeler olarak kullanılabilir. Öğretmenlerin, öğrenci organizatörlerine baktıktan ve öğrencilerin doğru bilgi kaydetmediklerini, kafasının karışık olduğunu veya uygunsuz örnekler içerdiğini fark ettikten sonra talimatlarını düzenlemeleri gerekebilir. Öğrenciler genellikle organizatörleri bir ünitenin başında defterlerine

yapıştırırlar. Tamamlanmış kelime duvarlarının fotoğraflarını çekmeyi ve fotoğrafların kopyalarını, öğrencilere ünite notlarının sonunda defterlerine yapıştırmaları istenebilir. Bu, öğrenme deneyimi öğrencilerin görsel kitaplarını yaratır. Ek olarak, bir fotoğraf da duvarları nasıl düzenlediğimizi hatırlamamıza yardımcı olarak planlama yükünü yıldan yıla kolaylaştırır.

Yapılan araştırmalarda sınıflarda etkileşimli kelime duvarı oluşturulurken izlenilmesi gereken bazı basamaklar sıralanmıştır. Bunlar:

1. Sınıfın ihtiyacı olan kelime duvarı çeşidi belirlemek, belirli bir amaca göre sınıfın ihtiyaç duyduğu Kelime duvarı türü belirlemek,
2. Kelime duvarında yer alacak kelimeler, öğrenciler için rahatlıkla görebileceği bir alan belirleyerek kelime miktarlarının sayısını oluşturmak,
3. Kelimelerin öğrencilerin görebileceği boyutlarda yazmak,
4. Kelimeler anlamlarını bulmada yaratıcılık ve hayal gücü kullanmalarını desteklemek,
5. Öğrencilerden hangi kelimenin kelime duvarına dahil edilmesi gerektiğiyle ilgili fikir almak,
6. Kelime duvarına haftada 5 kelime olacak şekilde eklenmeli ve öğrencilerin anlamlarını tahmin etmede zorlandıkları kelimeler için görsellerle desteklemek,
7. öğrenciler sınıfta olduğu durumlarda kelimelerin kaldırılması gerekir (Wingate vd., 2014).

Hilden ve Jones (2012) da haftalık olarak Kelime duvarına 5 yeni kelime eklenmesini önerip bu sayının çok fazla olmadığını ve öğrencilerin kelimeleri anlamlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacağını ifade etmiştir.

2.2.3.3. Kelime Duvarı Öğretim Çerçevesi

Kelime duvarı ile kelime öğretiminde etkin katılımı sağlamak için gerekli olan aşamalar aşağıda yer almaktadır (Harmon vd., 2009b):

Öğretilecek Kelimenin Seçilmesi

Öğretilecek konuyla ilgili kavramsal açıdan önemli olan kelimelerin seçilmesi EKD oluşturmanın ilk adımıdır. Bazı öğrencilerin bilmediği kelimeler çok olsa da doğrudan öğretim için en önemli kelimeler ön plana çıkarılmalıdır (Harmon vd., 2009b).

Kelimenin Sunulması

Öğrencilerin, kelimeler hakkında mantıklı anlam oluşturmaları için zengin eğitici içerik kullanarak sözcükler tanıtılır (Harmon vd., 2009b). Yeni kelimeler sınıf tartışmaları aracılığıyla öğrencilerin sorgulamaları sağlanarak tanıtılır. Daha sonra kelimeler duvara asılır (Jackson ve Narvaez, 2013).

Kelimeler Arasından Bağlantıların Yapılması

Öğrenciler kelimenin anlamını öğrendikten sonra durumu açıklama, çizim ve boyama gibi KD etkinlikleriyle meşgul olurlar (Harmon vd., 2009b). Hedeflenen kelimeler duvara asıldıktan sonra diğer öğrenilen kelimeler ve kavramlar arasında bağlantı kurulur (Jackson ve Narvaez, 2013).

Kelime Duvarını Anlamlı Şekilde Kullanma

Dersin bu aşamasında öğrenciler anlamlı soru ve cevap geliştirmelerini sağlayan etkinliklerle meşgul olurlar (Harmon vd., 2009b).

Kelimenin Anlamını Paylaşma

Etkili kelime duvarı öğretiminin son bölümde öğrenciler öğrendiklerinin sentezini yapar. Öğrenciler dönem boyunca öğrendikleri bütün bilgileri sınıfa sunmak için toplar (Harmon vd., 2009b).

2.2.3.4. Etkileşimli Kelime Duvarı Çeşitleri

Öğretmenler ve çocuklar, sınıflarında belirli amaçlara uygun kelime duvarları geliştirmek için birlikte çalışırlar. Brabham ve Villaume (2001) bize sözcük duvarlarının hem öğrencileri hem de öğretmenleri güçlendirdiğini hatırlatır. Herhangi

bir sınıfta okuryazarlık ortamını geliştirir (Neuman ve Dwyer 2009) ve öğretmenlerin çekirdek müfredatı tamamlayıcı kelime öğretimi ile tamamlamalarına izin verir.

Aşağıda, önerilen çocukların yaşları ve sınıf düzeyleriyle birlikte öğretmenlerin uygulayabileceği çeşitli kelime duvarları bulunmaktadır : (Wingate vd., 2014)

2.2.3.4.1. ABC Kelime Duvarı

En yaygın kullanılanlardan biri olan ABC kelime duvarı, alfabenin her harfi için bir kelime listeler. 4 ve 7 yaş arasındaki çocuklar için iyi çalışır ve özellikle anaokulları için iyidir, çünkü onlara her harf için başvuruda bulunabilecekleri çeşitli kelimeler verir. Küçük resim veya fotoğraf gibi kelimeler içeren resimlerin eklenmesi, çocukların harf seslerini hatırlamalarına yardımcı olabilir. Bu özellikle çift dil öğrenenler ve yeni çıkan okuyucular için etkilidir. Çocuklar bu görsel koleksiyondan sözcükleri yazılarında ve konuşmalarında kullanabilirler. Bu tür bir kelime duvarı, çevre baskısını, çocukların adlarını, haftanın günlerini ve yılın aylarını, renkli kelimeleri, tatil kelimelerini vb. Gösterdiğinde en etkilidir. Bu tür kelimeler tanıdık, kolayca tanınabilir ve çoğu zaman zaten çocukların kelime hazinesinin bir parçası. Ayrıca görme kelimeleri veya yüksek frekanslı kelimeleri öğrenmek için kullanışlıdır(Wingate vd., 2014)

2.2.3.4.2. Metin Temelli Kelime Duvarı

Bu kelime duvarı, çocukların okudukları öykülerden yeni kelimeler içermektedir. Literatüre dayalı bir kelime duvarı bir dizi çocuk için iyi çalışır, çünkü neredeyse tüm çocuklar gelişimsel olarak uygun kitapları okurken bazı yeni kelimelerle karşılaşır. Öğretmen çocukları listeyi geliştirmeye dahil eder (Wingate vd., 2014).

2.2.3.4.3. Hareketli Sözcük Duvarı

Bu kelime duvarları gerçekten duvarlar değildir, bu bireysel listeler veya sözcük koleksiyonları her çocukla merkezden merkeze veya başka bir yere giden taşınabilir araçlar olarak kullanır. Amaç, çocuklara sürekli olarak sınıf kelime duvarından veya mücadele ettikleri sözcüklerden kişisel sözcük setleri sunmaktır. Bu listeler, etkinliklerin planlanması, malzeme seçimi ve çocukların ilerlemesinin kayıtlarının tutulması için bir kaynak görevi görür. Öğretmenler, her öğrencinin

beceri ve ihtiyaçlarına cevap veren kişiselleştirilmiş sistematik eğitimi teşvik edebilir (Brabham & Villaume 2001; Wingate vd., 2014).

Öğretmen, ocuklara gelişim seviyelerine uygun bireysel olarak uygun kelime duvarları verir. Küçük plastik kapların harika gezici kelime duvarları olarak hizmet ettiğini görüyor. Çocuklar eski sözcüklerini günlük, haftalık veya yetenekleri arttıça yeni sözcüklerle değiştirirler ve ğretmen klasörde kelimeleri saklar.

2.2.3.4.4.Kapı Kelime Duvarı

Bu tür bir duvar için, sınıftan ayrılmayı beklerken çocukların incelemesi için kapı kaplamaları boyunca kelimeler yayınlanır. Geçişler sırasında, ğretmen çocukları kelimelerle oyun oynamaya teşvik eder ve ğretmen öğrencilere kelimelerle ilgili sorular yöneltir. Örneğin bir çocuktan bir kelime hecelemesini, cümle içinde bir kelime kullanmasını ya da bir kelime ile eş anlamlı vermesini isteyebilir. Ayrıca ocukların gelişimsel olarak uygun olduğu kelimeleri pekiştirmek amacıyla sorular sorularak kelime dağarcığı geliştirilebilir (Wingate vd., 2014).

2.2.3.4.5. Tavan Sözcüğü Duvarı

Bu sıra dışı format, duvar alanı birinci sınıf olduğunda daha çok kullanılır. Kelimelerin listesi tabaka haline getirilir ve tavana bantlanabilir veya yazı merkezi gibi özel olarak belirlenmiş alanlarda küçük iplik uzunluklarından asılabilir. Bu kelime duvarı, çocukları kelimeleri aramak için aşağı, yukarı ve aşağı bakmaya teşvik etmenin eğlenceli bir yoludur (Wingate vd., 2014).

2.2.3.4.6. Kelime alışması Duvarı

Bu duvarlar, kelime ailelerine, kelimelerin bileşenlerine veya karışım ve tek sesi oluşturan iki harfe odaklanarak içeriğe göre değişir. Çocuklar aktif problem çözme yoluyla kelimeleri ustalıkla kullanabilirler. Örneğin, bu kelime duvarı türünü geliştirirken kelimelerdeki kalıpları inceleyebilirler. Öğrencilerden kitaplardan çıkan kelimeleri kullanarak kendi kelime duvarlarının oluşturulması istenebilir. Bir grup tüm sıfatları arar, diğerisi bileşik kelimeleri, soyut ve somut anlamları olan kelimeleri veya zıt ve eş anlamlı kelimeleri bulabilir (Wingate vd., 2014)

2.2.3.4.7.Kelime Merdiveni Kelime Duvarı

Bu kelime duvarları çocukları eleştirel düşünmeye ve daha üst düzey düşünme becerilerini kullanmaya zorlar. Üçüncü sınıftan birinci sınıfa kadar olan çocuklar için en iyisidir. Çocuklar okudukları kitaplarda yeni kelimeler ararlar. Sonra duvardaki kelimeleri bir merdiven şeklinde yazarlar. Bir kelimedeki son harf bir sonraki kelimenin ilk harfi olur. Çocuklar sırayla kelimeleri yatay ve dikey olarak yazarlar (Wingate vd., 2014)

Görüldüğü gibi sınıflarda uygulanabilen kelime duvarı çeşitleri vardır. Bu kelime duvarlarının hangisini sınıfınızda uygulayabiliriz ve ya en etkili hangisi olabilir diye düşünebiliriz.

Sınıfınızdaki çocuklar için hangi kelime duvarlarının en faydalı olduğunu belirlemenin birçok yolu vardır. Çalışma konusunu, çocukların önerilerini ve ilgi alanlarını ve çocukların beceri seviyelerini düşünülerek karar verilir. Örneğin, çocuklar belirli bir hikaye kitabı hakkında bir kelime hazinesi oluşturulmak isteniyorsa metin temelli bir kelime duvarı uygulamak en iyisi olabilir.

Bir kelime duvarı, sadece alfabeyi öğrenen küçük çocuklar için çok zor olabilir, ancak oyun oynamaktan hoşlanan veya daha ileri becerilere sahip çocuklar için iyi bir araç olabilir. Çocuklar çok çeşitli beceri seviyelerine sahipse, yeni kelimeleri öğrenmek için farklılaştırılmış talimatlar sunmak için seyahat eden kelime duvarlarını kullanılabilir.

ABC kelime duvarları, tavan kelime duvarları ve kapı kelime duvarları etrafındaki çocuklar için faydalıdır çünkü ilgi çekici görseller sunmaya yardımcı olur (Wingate vd., 2014).

Cronsberry'e (2004) kelime duvarları yönteminin ilkeleri:

1. “Kelime duvarı kullanılarak yapılan kelime öğretimi, az sayıda hedeflenmiş kelime bilgisine odaklanır.
2. Belirlenen bir üniteye öğrencinin başarısı için anahtar kelimeleri öğretmenler tarafından konulup konulmayacağına karar verir.

3. Haftalık olarak yeni kelimeler tanıtmak veya tüm yeni kelimeleri bir genel bakış açısı geliştirmek amaçlanmalıdır.
4. Bir kelime duvarı için seçilen kelimeler, çok çeşitli ilgi çekici etkinliklerle kullanılarak sürekli olarak ele alınmalıdır.”

2.3.Kelime Duvarları Hazırlama

Öğretmenler kendi sınıfları için çok fazla zaman ve emek harcamadan kelime duvarları oluşturabilirler. Aşağıda kelime duvarlarının hazırlanmasına ilişkin bazı aşamalar verilmektedir. Kelime duvarları hazırlama süreci aşağıdaki gibi bir sıra izlemektedir:

Kelime duvarları ilk aşamada öğretmenin sınıfta boş bir alana alfabe bulunan harf sayısı kadar bölümlere ayırarak duvara ya da panoya asmasıyla başlar. Öğrencilere astığı kelime duvarı üzerinde örneklendirmelerle tanıtır. Öğrencilerden de örnekler ister. Yazılan kelimeleri büyük bir şekilde yazılmasıyla öğrencilerin rahatça görmeleri sağlanır. Bu kelimeler görsellerle ya da eş anlamlılarıyla desteklenebilir. Aynı zamanda kelimelerin köküne inilerek kelimenin çoğulu ile de eşleştirilebilir. Ya da heceleme çalışmalarının doğru bir şekilde olması istenebilir. Öğrencilerden sınıf içerisinde uygulanan etkinliklerle pekiştirilir. Öğretmen ünitenin sonunda kelimeleri kelime duvarlarından kelime kartlarına ya da kelime defterlerine transfer eder. Öğrenciler kelimeleri katalog kartlara, cümle şeritlerine ya da süslenmiş kâğıt levhalar üzerine yazarak bir kitapçık haline getirebilirler. Daha sonra kelime kitapçıklarını yazma merkezlerine ihtiyaç olduğunda kullanmak için yerleştirirler (Tompkins, 2005; Akt: Kocaarslan ve Yamaç, 2015):

Kelime duvarları; anlamlı kelime öğretme yaklaşımı sağlamak öğrenci katılımı ve daha üst seviyeye vurgu yaparak düşünme yeteneklerini geliştiren, kelime bilgisi oluşturarak okuduğunu anlama becerisini ve yazma becerisini geliştiren, öğrencilerin konuya özel kavramları pekiştirerek kelimeleri içselleştirilmesine görsel ipuçlarıyla destek olmaya sağlayan öğrenme ve öğretme aracıdır (Cronsberry, 2004).

Bir öğretim aracı olarak birçok işlevde kullanılan kelime duvarları öğrencilerin kelimeyi ilk gördüklerinde tanımlarını sağlamayı amaçlamaktadır(Huebner & Bush, 1970, akt; Jasmine & Schiesl, 2009). Brabham ve Villaume, (2001) öğretmenlerin kelime duvarlarını bazen kelime analizini kolaylıkla yapabilmeyi, bazen yaygın

olarak yanlış yazılan kelimelerin doğru okunuş ve yazılışlarını sağlama da, bazen ise çalışılan konu hakkında kelime hazinesini oluşturarak geliştirmek için bu öğretim aracını kullanıldığını belirtmişlerdir.

Kelime duvarlarının kullanılabilir olması önemli olmakla birlikte, çocuklar aktif olarak kullanmakla meşgul olduklarında kelime bilgisini desteklemede en etkilidirler. Araştırma, çocukların yeni kelimeler öğrenmeye aktif katılımının önemini desteklemektedir (Wasik 2006; Jasmine ve Schiesl 2009; Beck, McKeown ve Kucan 2013).

Jasmine ve Schiesl'in (2009) çalışması öğretmenlerin yapılandırılmış kelime duvarı etkinlikleri içerdiğinde çocukların görüntülenen kelimelerde anlama ve akıcılık kazandıklarını göstermektedir. Etkili kelime duvarı etkinlikleri, kelimelere görsel ve aktif katılım yoluyla kelime tanıma oluşturarak yüksek frekanslı kelimeleri öğrenmenin etkileşimli yollarını sağlar.

Aşağıdakiler, çocukları aktif olarak kelime duvarları ile meşgul edebilecek etkinlik örnekleridir

Yaratıcı hikâyeler	Her çocuğun veya tüm sınıfın bir grup olarak mümkün olduğunca çok kelime duvarı kelimesi kullanarak bir hikâye yazmasını sağlar. (Jasmine ve Schiesl, 2009)
Günlük tutma	Çocukların günlük günlük girişlerinde kullandıkları herhangi bir kelime duvarı kelimesinin altını çizilmektedir (Wingate vd., 2014)
İşaret dili	Duvardaki kelimeler için çocuklara Amerikan İşaret Dili'ni öğretilmesi ile yapılır (Wingate vd., 2014)
Tombala	Duvarlardan kelimelerin birçoğunu kullanarak tombala kartları yapılıp kelimelerle tombala oynanır(Jasmine ve Schiesl, 2009)
Kelimeyi tahmin edin	Diğer çocuklar kelimeyi tahmin etmeye çalışırken, çocuklar sırayla sınıftaki (veya eşine) duvardaki bir kelime hakkında

	ipucu verir(Jasmine ve Schiesl, 2009)
Şiirler	Çocukları duvarda yeni sözler söylemeye yönlendirin. Herkes kelimeleri alkışlayabilir, çırpabilir veya susturabilir (Wingate vd., 2014)
Öğretmen olma	Çocuklara bir test yapma ve eşlerine bir heceleme testi yaparak uygulanır(Jasmine & Schiesl 2009).
Kelime duvarı kelimesini bulma	Her çocuktan bir plaj topunu başka bir öğrenciye geçmesini isteyin ve ondan odadaki bir kelime duvarında bir kelime söylemesini ve hecelemesini isteyerek uygulanır. (Jasmine ve Schiesl 2009).
Çöpçü avı	Tüm çalışanlara (müzik öğretmeni, sanat öğretmeni, beden eğitimi öğretmeni) kelime duvarından kelimeler verin ve müfredatlarını planlarken ve uygularken bazıları eklemelerini istenir. Çocukları diğer öğretmenlere bir kelime tanıdıklarında anlatmalarını söyleyerek ailelere duvar kelimesi kelimelerinin listesini sağlanır ve çocuklarla konuşmalarında kullanılmalarını teşvik ederek öğrenmeyi evinize genişletilir (Wingate vd., 2014)
Öğretmen Ol	Öğrenciler ikili gruplara ayrılarak kelime duvarlarında bulunan kelimelerden hazırlanmış bir kelime listesi oluşturulur. Bu kelime listesinde bulunan kelimelerden heceleme gerektiren bir etkinlik hazırlanarak ikili öğrenciden biri diğerine sorarak doğru heceleme yapılıp yapılmadığını kontrol eder (Jasmine ve Schiesl, 2009).
Kelime Posterler	Öğrenciler kelime duvarlarından bir kelime seçerler ve kelimeyi görselleştirmek için resim çizerler (Kocaarslan ve Yamaç, 2015)
Kelime kümeleri	Öğrenciler seçtikleri kelimeyi bir dairenin merkezine yazarlar ve oklar kullanarak kelime hakkında bilgi yazarlar ve kelimeler arasında bağlantılar kurarlar (Kocaarslan ve

	Yamaç, 2015)
Kelimeleri dramatize etme	Öğrenciler kelime duvarlarından bir kelime seçerler ve arkadaşlarının tahmin etmesi için onu dramatize ederler (Kocaarslan ve Yamaç, 2015)
Kelimeyi Tahmin Et	Öğrencilere kelimenin biçimini tasvir etme ve ipuçları verme yoluyla bazı kelimeleri tahmin etmeleri istenir(Kocaarslan ve Yamaç, 2015)
Yaratıcı Olma Zaman	Öğrencilerden kelime duvarlarında yer alan kelimelerden mümkün olduğu kadar çok kullanmaları yoluyla bir öykü yazmaları istenir (Kocaarslan ve Yamaç, 2015)
İsminden mektup	Öğrencilere kendi isimlerini dikey olarak tahtaya veya defterlerine yazmaları söylenir. Daha sonra ismin her bir harfine karşılık kelime duvarlarından aynı sesle başlayan bir kelime bulmaları ve onu yazmaları istenir (Jasmine ve Schiesl, 2009).
Kelimelerdeki Harf	Öğrenciler kelime duvarlarından on tane kelime seçerler ve daha sonra bu kelimelerdeki harflerden oluşan iki ve ya daha fazla orijinal kelime bulmaya çalışırlar(Jasmine ve Schiesl, 2009)
Gökkuşığı ile Yazma	Öğrenciler yazma sırasında kelimenin şekline odaklanırlar. Farklı renkli kalemler kullanarak kelime duvarlarından seçtikleri kelimeleri gökkuşağına benzer şekilde defterlerine yazarlar (Jasmine ve Schiesl, 2009).
Kelime duvarları Topu	Öğrencilerden biri bir arkadaşına topu atar ve ona o anda kelime duvarlarında bulunan bir kelimeyi hecelemesini söyler. Oyun bu şekilde devam ettirilir (Kocaarslan ve Yamaç, 2015)

Kelimeleri Alfabetik Sıraya Diz	Öğrenciler kelime duvarlarından on tane kelime seçerler ve onları alfabetik olarak doğru bir şekilde sıraya dizmeye çalışırlar (Kocaarslan ve Yamaç, (2015)
Wordo	Tombala oyununa benzer tek fark olarak oyun kareleri içine kelime duvarlarından kelimeler yerleştirilir (Jasmine ve Schiesl, 2009).
Zamanlanmış kelime duvarı testi	Öğrencilerden bir dakika içerisinde KD’de yer alan kelimeleri doğru şekilde okumaları istenir. Öğretmen doğru okunan kelimeleri sayar. Birinci olan öğrenci ilan edilir(Spann, 2001; Akt:Akmaz Genç, 2018)
Şimdi Gördüm	Öğrencilerin görsel hafızalarını güçlendirmelerine yardımcı olur. Öğrenciler sınıfa gelmeden önce kelime duvarından bir kelime çıkarılır. Daha sonra öğrencilerden kelime duvarında olmayan kelimeyi bir parça kâğıda isimleri ile birlikte yazmaları istenir(Spann, 2001; Akt:Akmaz Genç, 2018)
Kelime Duvarı Hafıza Oyunu	Öğrencilerden kelime duvarındaki kelimelere bir dakika çalışmaları istenir. Öğrencilerden gözlerini kapamalar istendikten sonra kelime duvarından bir kelime kaldırılır ve öğrencilerin tahminlerini bir kağıda yazmaları istenir. Doğru tahmin eden öğrencilerden kelimenin yazılışını kontrol etmeleri istenir (Spann, 2001; Akt:Akmaz Genç, 2018)
Gizli Parola	Öğrencilere seçilen kelimelerle ilgili ‘Gizli kelimem altı harften oluşur ve m harfiyle başlar.’ gibi ipucuları verilir. Öğrencilerin kelimeyi tahmin etmeleri istenir (Spann, 2001; Akt:Akmaz Genç, 2018)
Kremaya Çiz	Tıraş köpüğü bir sıraya sıkılır ve öğrencilerden kelime duvarında yer alan kelimeleri ister akıllarından isterse kelime duvarına bakarak yazmaları istenir (Spann, 2001;

	Akt:Akmaz Genç, 2018)
Büyük Kelimeler	Kelime duvarından uzun bir kelime seçip öğrencilerden bu kelimedeki harfleri kullanarak türetebildikleri kadar fazla kelime türetmeleri istenilir (Spann, 2001; Akt:Akmaz Genç, 2018)
Günlük	Öğrencilerden kendi günlüklerinde ve kelime duvarında yer alan ortak kelimelerin altını çizmeleri istenir (Wingate vd., 2014).

Jasmine ve Schiesl, 2009 , Wingate vd., 2014, Spann, 2001; Akt:Akmaz Genç, 2018 ve Tompkins, 2005; Akt: Kocaarslan ve Yamaç, (2015) 'den uyarlanmıştır

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde yapılan uygulamanın araştırma deseni, çalışma grubunun belirlenmesi ve özellikleri, araştırma süreci, veri toplama araçları, verilerin elde edilme süreci ve verilerin analizi başlıkları altında araştırmayla ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Amacı

Türkçe öğretimi uygulamalarında öğrencilerin dilimizdeki kullanılan kelimelerin anlamlarını bilmeleri, doğru yazılış ve söylenişleriyle öğrenmeleri ve sözcük dağarcığını geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Okuma dil becerisi ise, okuduğunu anlama ve anladığını üretme bireylerden beklenen en önemli kazandırılması istenen hedeflerdendir. Bu içerik doğrultusunda kelime hazinesinin geliştirilmesi ilkokulda kazandırılması gerekmektedir (Akyol, 2003). Türkçe dersinde kelime hazinesinin geliştirilmesinde birçok farklı yöntem ve teknikler bulunmaktadır. Bu becerinin gelişmesini sağlayabilmek için farklı yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır.

Kelime duvarı yöntemi; özellikle ilkokul seviyesinde sınıflarda dil öğretimi derslerinde kullanılan ve kelime hazinesine, okuma akıcılığına ve kelime tanıma düzeyini artırma da kullanılan tekniklerden birisidir. Bu araştırmanın amacı etkileşimli kelime duvarı yönteminin öğrencilerin okuma tutumuna, üstbilişsel farkındalık düzeyine ve akademik başarısına etkilerini incelemektir.

3.2. Araştırmanın Önemi

Kelimelerin öğrenilmesi sırasında görsel, sözel, duygusal ve dokunmaya dayalı bireylerin hafızalarını kullanmaya yönelik uyarıcı ve geliştirici yollarla birbirleriyle ilişkilendirici teknikler kullanılması önemlidir (Akyol, 2003). Bu nedenle kelime öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanarak çalışmalar yapılmalıdır.

Birçok ülkede kelime öğretiminde yaygın olarak kullanılan kelime duvarı yönteminin ülkemizde öğretim aracı olarak kullanılabilirliğine dair çalışmalar sınırlı sayıdadır. Kelime duvarları öğrencilerin sadece kelime hazinesini geliştirmekle kalmayarak aynı zamanda okuma ve yazma çalışmalarında da bir çok sorumluluk geliştirerek bu becerileri edinmelerini sağlayan önemli bir araç olmuştur (Yamaç ve Kılıçaslan, 2015).

Bu araştırma ile kelime duvarlarının içeriği ve hangi amaçla kullanıldığı, uygulamada nelere dikkat edilmesi gerektiği ve bu yöntemin uygulanmasının öğrencinin okuma tutumuna, akademik başarıya ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi ortaya konduğundan alanda uygulamaya dönük yapılmış ilk çalışmalar arasında yerini alacağı düşünülmektedir.

3.3. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada öğrencilerin geçmiş bilgi, deneyim ve tecrübelerinin hem deney hem de kontrol grubunu aynı oranda etkilediği düşünülmüştür.

3.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Niğde Merkez İlçede yer alan bir devlet ilkokulu,
- Araştırmaya katılan 4.sınıf öğrencileri,
- 2018-2019 eğitim öğretim yılında bahar yarıyılı,
- Spor ve Sağlık teması ve bu temada yer alan beş adet metin ve

- Kelime öğretim yöntemlerinden etkileşimli kelime duvarı yöntemiyle sınırlıdır.

3.5. Problem Cümlesi

Etkileşimli kelime duvarı yönteminin öğrencilerin okuma dil becerisine, akademik başarısına ve üstbilişsel farkındalık düzeyine etkileri nelerdir?

3.6. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ölçeğinde testi öntest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ölçeği sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ölçeğinde sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
10. Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

12. Kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3.7. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada, etkileşimli kelime duvarı yönteminin ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin Türkçe öğretiminin okuma tutumuna, akademik başarısına ve üstbilişsel farkındalık düzeyine olan etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirildiğinden yarı deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada dördüncü sınıf şubelerinde yer alan öğrenciler araştırmacı tarafından şubelere atanmadığından araştırma yarı deneysel desende yapılandırılmıştır. Bazı kontrol güçlüklerine bakarak bunları kullanmaktan vazgeçmek yerine sınırlılıklarını önemle dikkate almak kaydıyla gerçek deneme modellerinin uygulanamadığı durumlarda geniş ölçüde yarı deneysel desenlerden yararlanılmalıdır (Karasar, 1999). Katılımcılar deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçüldüklerinden (Büyüköztürk, 2007) öntest-sontest kontrol gruplu desende araştırmada kullanılmıştır. Çalışmanın başında ve sonunda hem deney grubu öğrencilerine hem de kontrol grubu öğrencilerine okuma tutum ölçeği, akademik başarı testi ve üstbilişsel farkındalık envanteri uygulanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin bulunduğu sınıfta etkileşimli kelime duvarı yöntemi uygulanırken kontrol grubu sınıfında mevcut programa dayalı öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın modeli Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın modeli

Gruplar	Ön test	İşlem	Son Test
Deney grubu	Kelime bilgisi Testi, Okuma Tutum Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	Etkileşimli kelime duvarı	Kelime bilgisi Testi, Okuma Tutum Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri
Kontrol grubu	Kelime bilgisi Testi, Okuma Tutum Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	Devam eden eğitim	Kelime bilgisi Testi, Okuma Tutum Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

3.8. Çalışma Evreni

Bu araştırmadaki çalışma evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı Niğde İl Merkezinde yer alan bir devlet ilkokulunun 4. sınıfları arasında birbirlerine denk olacak şekilde belirlenmiş biri deney (22 öğrenci) biri kontrol grubu (28 öğrenci) olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmaya katılanlara ilişkin demografik veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları

		Cinsiyet		
		Erkek	Kadın	Toplam
Grup	Deney	11	11	22
	Kontrol	17	11	28
	Toplam	28	22	50

Tablo 3. Katılımcıların babalarının ve annelerinin mesleklerine göre dağılımları

		Baba Mesleği				
		Serbest Meslek	Memur	İşçi	İşsiz	Toplam
Grup	Deney	4	13	3	2	22
	Kontrol	5	16	7	0	28
	Toplam	9	29	10	2	50
	Anne Mesleği					
	Deney	0	4	2	16	22
	Kontrol	0	8	0	20	28
	Toplam	0	12	2	36	50

3.9. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği araştırmada kullanılacak istatistik tekniklerinin seçimi açısından incelenmiştir. Bu amaçla basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık değeri (Skewness) incelenmiştir. Elde edilen basıklık değerinin +1 ile -1 arasında (George & Mallery, 2012), çarpıklık değerinin ise yine +1 ile -1 arasında (Hair vd, 2013) olması gerekliliği belirtilmektedir. Bu çalışma için yapılan analizde basıklık ve çarpıklık değerinin öngörülen değerler arasında olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktadan hareketle verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız t testi analizi kullanılmıştır.

Tezde kullanılan veri toplama araçları olan; okuma tutum ölçeği, akademik başarı testi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ve kişisel bilgi envanteri hakkında bu başlık altında bilgi verilecektir.

3.9.1.Okuma Tutum Ölçeği

Verilerin toplanması amacıyla, öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek üzere Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Okuma Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ünal (2006), beşinci sınıf öğrencilerin tutumlarını ölçmek amacıyla 25 maddelik bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır (Ünal, 2006). Ölçek yapılan faktör analizi neticesinde tek boyutlu, güvenirlik ve geçerlik bakımından yeterli sayılabilecek Likert tipi bir ölçektir. Öğrenciler ölçekte yer alan maddelere görüşleri doğrultusunda çok katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum ifadelerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

3.9.2. Akademik Başarı Testi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma düzeylerindeki akademik başarıyı belirlemek amacıyla geliştirilen akademik başarı testi kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan başarı testinin geliştirilmesinde öncelikle araştırma kapsamına alınan ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki okuma dil becerisinin içinde bulunan okuduğunu anlama ve söz

varlığını geliştirme alt öğrenme alanına ait kazanımlara uygun olarak alanyazındaki örnek sorulardan yararlanarak soru havuzu oluşturulmuş ve bu kazanımlar doğrultusunda metin içinde geçen kelimeler dikkate alınarak sorular hazırlanmıştır. Akademik başarı testi toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Her bir doğru cevap 1 puan üzerinden hesaplanarak istatistiksel işlem yapılmıştır.

3.9.3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Araştırmada Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Ertürk (2012) tarafından dilimize uyarlanan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” kullanılmıştır. Öztürk (2012) Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin Türkçe formu 30 maddelik likert tip bir ölçektir. Öğrencilerin kitap okurken yaptıkları eylemlerin listelendiği Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanterinde yer alan maddelere öğrencilerin; asla ya da neredeyse hiç (1), nadiren (2), ara sıra (3), genellikle (4), daima ya da neredeyse her zaman (5) ifadelerini işaretleyerek görüşlerini bildirmeleri istenmektedir. Bu ölçeğin güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmış, ölçeğe ait faktörlerin .76 ve .85 arası güvenirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur (Öztürk, 2102). Ölçek bu doğrultuda tek boyutlu güvenirlik ve geçerliği bakımından yeterli seviyede olan bir ölçektir.

3.9.4. Kişisel Bilgiler Envanteri

Bu çalışmada öğrencileri denkleştirmek için bir kişisel bilgiler anketi, deney ve kontrol gruplarının denkleştirilmesinde faydalanılmak amacıyla uygulanmıştır. Taslak olarak hazırlanan form meslek grubu içerisinde tartışılmış, uzman görüşü alınmış, getirilen öneriler ve eleştiriler ışığında forma son şekli verilmiştir. Bu formda öğrencilerin; cinsiyeti, anne-babanın meslekleri, kardeş sayısı, günlük gazete-dergi okuma durumu, öğrencinin yılda okuduğu kitap sayısı ve evde düzenli okuma yapılıp yapılmaması ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

3.10. Veri toplama araçlarına ilişkin Geçerlik güvenirlik çalışmaları

Bu çalışmada ölçekleri geliştiren kişilerden izin alındıktan sonra, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla, deneysel çalışmanın yapılacağı okul dışında Niğde İli Merkez İlçesinde yer alan ve deneysel çalışmanın yapılacağı okulla benzerlik gösteren bir ilkokulda toplam 59 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

3.10.1. Okuma Tutum Ölçeği (OTÖ) Açımlayıcı Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışması

Yapılmış olan çalışmada ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .80, Barlett küresellik testi de ($P<0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .40 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Okuma Tutum Ölçeği açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Okuma tutum ölçeğine ilişkin açımlayıcı faktör analizi

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Güvenirlik Düzeyi
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	
Tutm7	,496	,606	,697			.90
Tutm11	,697	,829	,592			
Tutm12	,544	,733	,588			
Tutm16	,599	,688	,758			
Tutm18	,802	,794	,852			
Tutm19	,647	,762	,667			
Tutm23	,742	,833	,775			
Tutm25	,618	,659	,780			

Tutm5	, 709	, 655	, 745	
Tutm14	, 682	, 500	, 816	.80
Tutm15	, 732	, 709	, 766	
Tutm21	, 732		, 853	.72
Tutm22	, 802	, 483	, 848	
Açıklanan Toplam Varyans: %67, 71				
Faktör-1 Açıklanan Varyans: %32, 87				
Faktör-2 Açıklanan Varyans: %20, 84				.89
Faktör-3 Açıklanan Varyans: %14, 00				

Okuma Tutum Ölçeği'nin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 3 faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %32, 87'sini, ikinci faktör ise %20, 84'ünü, üçüncü faktör ise %14'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %67, 71'ini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Okuma Tutum Ölçeği 25 maddeden oluşan bir ölçektir. Ancak bu çalışma için belirlenen örnekleme herhangi bir faktörde yer almayan, birden çok faktörde yer alan veya .40'ın altında yük değerine sahip maddeler (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 13, 17, 20, 24) ölçekten atıldıktan sonra ölçek 13 maddeye düşmüştür ve kalan maddeler üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Büyüköztürk (2002), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .90, ikinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .80, üçüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri ise .72 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

3.10.2. Akademik Başarı Testine (ABT) İlişkin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Akademik Başarı testi 10 maddeden oluşan 4 seçenekli çoktan seçmeli testtir. Testte ilişkim yapılan madde analizi dikkate alındığında; testin ortalaması 5, 91; standart sapması 2, 13 ve güvenilirliğe ilişkin KR-20 katsayısı .60 olarak bulunmuştur. Testte yer alan maddelere ilişkin güçlük ve ayırıcılık düzeyleri ise .40 ile .60 arasında dağılım göstermektedir. Yapılan analiz neticesinde testin orta düzeyde güvenilir ve geçerli bir test olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.10.2. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (ÖSÜFE) Açıklayıcı Faktör Analizi ve Güvenilirlik Çalışması

Yapılan çalışmada ölçeğin geçerliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .67, Barlett küresellik testi de ($P < 0.01$) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .40 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Üstbilişsel Farkındalık Envanterine açıklayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Üstbilişsel farkındalık envanterine ilişkin açıklayıcı faktör analizi

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri				Güvenilirlik Düzeyi
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	
UB1	, 529	, 642	, 608				
UB2	, 736	, 513	, 850				
UB6	, 734	, 620	, 830				.83
UB12	, 485	, 525	, 669				
UB22	, 649	, 764	, 625				
UB5	, 578			, 695			
UB9	, 615	, 571		, 755			.75

UB23	, 664	, 645	, 643	
UB25	, 686	, 700	, 741	
UB16	, 735	, 535	, 831	
UB18	, 766	, 410	, 756	.76
UB26	, 745	, 621	, 747	
UB20	, 691	, 714	, 659	
UB24	, 673	, 675	, 636	.76
UB30	, 800	, 518	, 858	
Açıklanan Toplam Varyans: %67, 25				
Faktör-1 Açıklanan Varyans: %21, 41				
Faktör-2 Açıklanan Varyans: %18, 12				.86
Faktör-3 Açıklanan Varyans: %14, 82				
Faktör-4 Açıklanan Varyans: %12, 90				

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri'nin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktör elde edilmiştir. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %21, 41'ini, ikinci faktör %18, 12'sini, üçüncü faktör %14, 82'sini, dördüncü faktör %12, 82'sini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin %67, 25'ini açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri 30 maddeden oluşan bir ölçektir. Ancak bu çalışma için belirlenen örnekleme herhangi bir faktörde yer almayan, birden çok faktörde yer alan veya .40'ın altında yük değerine sahip maddeler (3, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 21, 27, 28, 29) ölçekten atıldıktan sonra ölçek 15 maddeye düşmüştür ve kalan maddeler üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Büyüköztürk (2002), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .83, ikinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .75, üçüncü faktörüne ilişkin

Cranbach Alfa değeri .76, dördüncü faktörüne ilişkin Cranbach Alfa değeri ise .76 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.



IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde bulgular sonucunda elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak yorumlar yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problem cümlesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grubu okuma tutum ölçeği öntest puanlarını karşılaştırılması

Grup	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Deney	22	4,12	,82	48	1,200	,236
Kontrol	28	3,84	,85			

Tablo 6 incelendiğinde okuma tutum ölçeği öntest puanları öğrencilerin buldukları gruplara göre farklılık göstermemektedir ($t_{(48)}=1,200$; $p>0,05$). Elde edilen bu bulgu deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının okuma tutum puanlarının denk olduğu anlamına gelebilmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu başarı testi öntest puanlarını karşılaştırılması

Grup	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Deney	22	5,05	2,28	48	,600	,551
Kontrol	28	4,70	1,70			

Tablo 7 incelendiğinde başarı testi öntest puanları öğrencilerin buldukları gruplara göre farklılık göstermemektedir ($t_{(48)}=,600$; $p>0,05$). Elde edilen bu bulgu deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarının denk olduğu anlamına gelebilmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ölçeğinde testi ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Deney ve kontrol grubu üstbilişsel farkındalık öntest puanlarını karşılaştırılması

Grup	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Deney	22	3,50	,78	48	,644	,523
Kontrol	28	3,36	,78			

Tablo 8 incelendiğinde üstbilişsel farkındalık düzeyi öntest puanları öğrencilerin buldukları gruplara göre farklılık göstermemektedir ($t_{(48)}=,644$; $p>0,05$). Elde edilen bu bulgu deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık düzeyi puanlarının denk olduğu anlamına gelebilmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve kontrol grubu üstbilişsel farkındalık son test puanlarını karşılaştırılması

Grup	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Deney	22	4, 14	, 85	48	2, 200	, 033
Kontrol	28	3, 57	, 95			

Tablo 9 incelendiğinde okuma tutum son test puanları öğrencilerin buldukları gruplara göre farklılık göstermektedir ($t_{(48)}=2, 200$; $p<0, 05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde deney grubu ($\bar{x}= 4, 14$) tutum ölçeği son test puanlarının kontrol grubu ($\bar{x}= 3, 57$) son test puanlarından daha yüksek olduğu, farkın deney grubu lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu etkileşimli kelime duvarı yönteminin öğrencilerin okuma tutumunu artırdığı anlamına gelebilmektedir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve kontrol grubu üstbilişsel farkındalık son test puanlarını karşılaştırılması

Grup	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Deney	22	6, 90	2, 13	48	3, 424	, 001
Kontrol	28	4, 96	1, 88			

Tablo 10 incelendiğinde başarı testi son test puanları öğrencilerin buldukları gruplara göre farklılık göstermektedir ($t_{(48)}=3, 424$; $p<0, 05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde deney grubu ($\bar{x}= 6, 90$) başarı testi son test puanlarının kontrol grubu ($\bar{x}= 4, 96$) son test puanlarından daha yüksek olduğu, farkın deney grubu lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu etkileşimli kelime duvarı yönteminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı anlamına gelebilmektedir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problem cümlesi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık ölçeğinde sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve kontrol grubu üstbilişsel farkındalık sontest puanlarını karşılaştırılması

Grup	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Deney	22	3,96	,81	48	3,099	,003
Kontrol	28	3,21	,87			

Tablo 11 incelendiğinde üstbilişsel farkındalık düzeyi sontest puanları öğrencilerin buldukları gruplara göre farklılık göstermektedir ($t_{(48)}=3,424$; $p<0,05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde deney grubu ($\bar{x}=3,96$) başarı testi sontest puanlarının kontrol grubu ($\bar{x}=3,21$) sontest puanlarından daha yüksek olduğu, farkın deney grubu lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu etkileşimli kelime duvarı yönteminin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyini artırdığı anlamına gelebilmektedir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problem cümlesi “Deney grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney grubu okuma tutum öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Deney	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Öntest	22	4,12	,82	21	,092	,927
Sontest		4,14	,85			

Tablo 12 incelendiğinde deney grubunun okuma tutum öntest ve sontest puanları farklılık göstermemektedir ($t_{(21)}=, 092$; $p>0, 05$). Elde edilen bu bulgu deney grubunun sontestte bir puan artışı olsa da, bu ilerlemenin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlamına gelebilmektedir.

4.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problem cümlesi “Kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Kontrol grubu okuma tutum öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Deney	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Öntest	28	3, 84	, 85	27	2, 603	, 015
Sontest		3, 57	, 95			

Tablo 13 incelendiğinde kontrol grubunun okuma tutum öntest ve sontest puanları farklılık göstermektedir ($t_{(27)}=2, 603$; $p<0, 05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde okuma tutumuna ilişkin öntest ($\bar{x}=3, 84$) puanlarının sontest ($\bar{x}=3, 57$) puanlarından daha yüksek olduğu, farkın öntest lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu ile mevcut kullanılan yöntemin öğrencilerin okuma tutumlarını olumsuz etkilediği veya geriletmediği anlamına gelebilmektedir.

4.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problem cümlesi “Deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney grubu başarı testi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Deney	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Öntest	22	5,05	2,28	21	3,104	,005
Sontest		6,91	2,14			

Tablo 14 incelendiğinde deney grubunun başarı testi öntest ve sontest puanları farklılık göstermektedir ($t_{(21)}=3,104$; $p<0,05$). Farkın kaynağını incelemek amacıyla ortalamalar incelendiğinde başarı testine ilişkin sontest ($\bar{x}=6,91$) puanlarının öntest ($\bar{x}=5,05$) puanlarından daha yüksek olduğu, farkın sontest lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu ile etkileşimli kelime duvarı yönteminin süreç içerisinde başarıyı artırdığı anlamına gelebilmektedir.

4.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problem cümlesi “Kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 15. Kontrol grubu başarı testi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Deney	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Öntest	28	4,70	1,71	27	,952	,350
Sontest		5,04	1,87			

Tablo 15 incelendiğinde kontrol grubunun başarı testi öntest ve sontest puanları farklılık göstermemektedir ($t_{(27)}=,952$; $p>0,05$). Elde edilen bu bulgu ile mevcut kullanılan yöntemin öğrencilerin başarılarını artırdığını fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.11. Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problem cümlesi “Deney grubu öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney grubu üstbilişsel farkındalık düzeyi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Deney	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Öntest	22	3,50	,78	21	1,791	,088
Sontest		3,96	,81			

Tablo 16 incelendiğinde deney grubunun üstbilişsel farkındalık düzeyi öntest ve sontest puanları farklılık göstermemektedir ($t_{(21)}=1,791$; $p>0,05$). Elde edilen bu bulgu ile etkileşimli kelime duvarı yönteminin süreç içerisinde üstbilişsel farkındalık düzeyini artırdığı ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

4.12. Araştırmanın Onikinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın onikinci alt problem cümlesi “Kontrol grubu öğrencilerinin akademik üstbilişsel farkındalık düzeyi öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kontrol grubu başarı testi öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılması

Deney	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Öntest	28	3,36	,78	27	,736	,468
Sontest		3,21	,87			

Tablo 17 incelendiğinde kontrol grubunun üstbilişsel farkındalık öntest ve sontest puanları farklılık göstermemektedir ($t_{(27)}=,736$; $p>0,05$). Elde edilen bu bulgu ile mevcut kullanılan yöntemin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyine süreç içerisinde bir etkisinin olmadığı anlamına gelebilmektedir.



V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde bulgular ve yorumlara dayalı sonuçlar, çıkan sonuçlar doğrultusunda öneriler yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR

5.1.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Sonuçlar

Kelime öğretimi yöntemlerinden birisi olarak kullanılan Etkileşimli kelime duvarı yöntemi 4. sınıf Türkçe dersi kelime öğretiminde etkili olup olmadığını tespit etmek için yapılan araştırmada araştırmacı tarafından belirlenen “Sağlık ve Spor” temalı bulunan “Koca Yusuf ve Başarısının sırrı, Şifa Niyetine, Bir İlaç Masalı, Mezgit Mehmet ve Binicilik” metinleri ile ilgili akademik başarı testi geliştirilmiştir. Akademik başarı testi; öğrencilere uygulamadan önce öntest, uygulamadan hemen sonra sontest olarak uygulanarak yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubuna öntest olarak uygulanan akademik başarı testi puan ortalamalarına göre her iki grubun başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Böylece deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi belirlenen her iki üniteye yönelik Türkçe kelime bilgilerinin aynı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Grup içi yapılan karşılaştırmalarda deney grubunun almış olduğu öntest ve sontest kelime bilgisi puanları kıyaslandığında öntest ve sontest kelime bilgisi puanlarından sontest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre Etkileşimli kelime duvarı ile kelime öğretimi 4. sınıf öğrencilerinin kelime öğrenmelerinde etkili görülmektedir. Kontrol grubunun öntest ve sontest akademik

başarı puanları karşılaştırıldığından sontest lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Buna göre MEB tarafından hazırlanan 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri etkili bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubunun almış olduğu sontest puanları kıyaslandığında iki grup arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu göre kelime öğretiminde Etkileşimli kelime duvarı tekniğinin 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kelime bilgisini arttırmada MEB tarafından hazırlanan 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve tekniklerine göre daha etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Elde edilen bu sonuçlar bir öğretim aracı ve sınıf stratejisi olan Etkileşimli kelime duvarı öğrencilerin derste aktif bir şekilde etkinliklere katılmasına neden olurken aynı zamanda da yapılan etkinliklerin oyunlaştırılarak uygulanması öğrencilerde ilgi ve isteğin de artmasını sağlamış, bunun sonucunda da Türkçe kelime öğretiminde başarılı olunmasına neden olmuştur. Etkileşimli kelime duvarı için metnin içeriğinde kullanım sıklıklarına göre bilinmeyen kelimelerin öğrencilerle beraber bulunarak pano ya da sınıfın uygun olarak seçilmiş bir duvarında sergilenmesiyle uygulanan etkinlik ve oyunlarla beraber öğrencilere hem duvarda yer alan kelimeleri kullanma fırsatı sunmakta hem de kelime hazinelerinin gelişmesinde yardımcı olmaktadır.

5.1.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Etkileşimli kelime duvarı yönteminin öğrencilerin okumaya karşı tutumuna etkisini belirlemek amacıyla iki gruba tutum ölçeği, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Her iki grubun öntest tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Uygulama sonrasında gruplara aldığı sontest tutum puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki grubun sontest tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edildiği gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre etkileşimli kelime duvarı yöntemi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunu arttırmada etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

5.1.3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Ölçeğine İlişkin Sonuçlar

Etkileşimli kelime duvarı yöntemi ile öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığına etkisini belirlemek amacıyla iki gruba okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ölçeği, öntest ve sontest olarak uygulanarak her iki grubun da öntest okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Uygulama sonrasında gruplara aldığı sontest okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları karşılaştırıldığında iki grubun sontest okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık puan ortalamaları anlamlı bir fark tespit edildiği gözlemlenmiştir. Elde edilen bu bulguya göre etkileşimli kelime duvarı yöntemi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığının oluşmasında etkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

5.2. Tartışma

Çocuklara kelime öğretimi kelime hazinesinin gelişmesinde bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de önemli bir yere sahiptir. Bu becerinin bireylerin doğduğu andan itibaren aile ve çevrenin etkisiyle giderek artmaktadır. Fakat dilin farklı becerilerinde yetişkinlerin çocuklardan daha hızlı ve iyi öğrendiği bilinmektedir.

Türkiye’de de çocuklara Türkçe dil öğretimi son yapılan değişikliklerle zorunlu ders olarak verilmektedir. Aynı zamanda da anadilimiz olmasından dolayı hayatımızın birçok alanında etkili bir şekilde kullanılmaktadır ve kullanılmaya da devam edecektir. Bu nedenle çocukların sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere göre sınıf ortamının oluşturulması, konulara uygun öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenip gerekli öğretim araçlarının sağlanması Türkçe öğretiminde belirlenen kazanımların gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle çocuklara farklı Türkçe kelime öğretmen yöntemlerinin kullanılmasına zemin hazırlamıştır.

Bunun yanı sıra günlük hayatta iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için gerekli kelime bilgisine sahip olmak gerekmektedir. Aksi takdirde iletişim de sıkıntılar yaşanır. Çocuklara Türkçede kelime öğretiminde kullanılan öğretim yöntem,

teknik, araç ve stratejileri ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlere hangi öğretim yöntemi, teknik ve araçlarının etkili ve sınıfta kullanılabilir olduğunu göstermektedir.

Etkileşimli kelime duvarı dil öğretiminde ve okumayı güçlendirme de kullanılan hem bir görsel iskele hem de sınıf içerisinde kullanılan bir stratejidir (Jackson ve Narvaez, 2013). Etkileşimli kelime duvarı öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede etkili olarak kavramlar arasında ilişki oluşturur ve bağımsız okuma da teşvik eder. Bu araştırma da etkileşimli kelime duvarı yönteminin çocukların Türkçe kelime öğretimine ve derse yönelik tutumuna etkisi sınınmıştır.

Grupların almış oldukları öntest-sontest akademik başarı puanları analiz edilmiştir. Deney grubunun öntest-sontest kelime bilgisi puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun da öntest-sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Buna göre deney grubunda kullanılan Etkileşimli kelime duvarı tekniği ve kontrol grubunda kullanılan MEB Türkçe öğretim programında yer alan öğretim yöntem ve teknikleri kelime öğretiminde etkili bulunmuştur. Her iki grupta öntest sonrasında planlanan dersler işlenmiştir. Her ne kadar grupların artış oranında fark olsa da her iki grupta yürütülen çalışmalar kelime öğretiminde etkili bulunmuştur.

Gruplar arası karşılaştırmada deney guru ve kontrol grubunun sontest puanları analiz edilmiştir. Bu analize göre deney grubunun sontest akademik başarı puanı ile kontrol grubu sontest akademik başarı puanı arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu görülmüştür. Yapılan araştırma sonucunda Etkileşimli kelime duvarı yönteminin çocuklara Türkçe kelime öğretiminde etkili bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada deney grubunun sontest akademik başarı puan ortalamasına (\bar{X} =.....) bakıldığında Etkileşimli kelime duvarı yönteminin devam eden öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklere göre daha etkili bulunsada tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmalarından dolayı farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin birbirini destekleyecek şekilde kullanılması hedeflenen başarıya ulaşılması açısından önemlidir. Yani kelime öğretiminde etkili bulunan Etkileşimli kelime duvarı yönteminin sınıf içinde farklı öğretim teknikleriyle desteklenmesi öğrencilerin kelime öğrenme başarısını daha da arttıracaktır. Ayrıca Etkileşimli kelime duvarı; öğrenciler için yeni bir teknik olması ve yalnızca çalışmada belirlenen sürede uygulanması kelime öğretiminde daha fazla başarının elde edilmesini engellediği düşünülmektedir. Bu nedenle Etkileşimli kelime

duvarı yöntemi ile kelime öğretiminde öğrencilerin daha başarılı olmalarını sağlamak için daha uzun süre kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Etkileşimli kelime duvarı yöntemi kendi başına kelimeleri öğretme de yeterli olmamaktadır. Harmon vd., (2009a)' a göre okullarda farklı kademelerinde uygulanarak kelime öğretiyile desteklenirse etkili olacağı vurgulanmıştır. Kelime duvarları amaçlanmış olan kazanımların öğretiminin yapılmasının yanı sıra çocuklarda hem yazmaya hem okuma –yazma stratejilerine hem kelime ses uyuşumuyla oluşan telaffuzuna hem de birçok öğrenme kısmına yardımcı olmak için kullanılan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Narkon, Wells ve Segal, 2011).

Yapılan bir araştırma da kelime duvarının öğrencilerin okuma akıcılığı üzerinde etkili olduğu ispatlanmıştır (Jasmine ve Schiesl, 2009).

Türkçe öğretiminde kullanılan Etkileşimli kelime duvarı yöntemiyle çocuklara eğitsel oyunlar ve uygulamalar yaptırılmıştır. Bu durum çocukların öğretmenleriyle rahat iletişime girmelerini sağlamış ve okumaya karşı tutumlarını geliştirirken aynı zamanda üstbişsel farkındalığı da arttırmıştır. Araştırma uygulamadan önce ve sonra her iki gruba yapılan tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun tutum sonest puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Ayrıca deney ve kontrol gurubunda yer alan öğrencilerin daha önce hiç tutum ölçeği yapmamaları ve her ne kadar uygulayıcı öğretmen öğrencilere ölçeği cevaplarken samimi olmaları gerektiğini ifade etse de kontrol grubu öğrencilerinin yaşlarının küçük olmasından kaynaklı derse yönelik sahip oldukları olumsuz düşüncelerinin öğretmen tarafından bilinmesinden korkmaları olabileceği düşünülmüştür.

5.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ilişkin olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yapılan öneriler yer almaktadır.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırma sonucunda Türkçe dersi kelime öğretiminde EKD etkili bulunmuştur. Etkileşimli kelime duvarı özellikle Türkçe dersinde yeni kelime öğretiminin yoğun olduğu ilkokullarda kullanılması, öğrencilerin kelimeleri daha etkili ve eğlenceli bir şekilde öğrenmesini sağlayacağından Türkçe derslerinde tarafından tercih edilebilir.
2. Türkiye’de yeni olan bir teknik olan Etkileşimli kelime duvarı türü, etkinlikleri, oyunları ve ödevleri hakkında Türkçe öğretmenlerine uygulamalı hizmet içi eğitim verilebilir.
3. Türkçe dersinde etkileşimli kelime duvarı yöntemini sadece kelime öğretimde değil aynı zamanda yazma, konuşma, okuma ve kelimeleri telaffuz etme gibi farklı alanlarda kullanılabilir.
4. Etkileşimli kelime duvarı Türkçe dersinde olduğu gibi Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri gibi farklı derslerde yer alan akademik kelimelerin öğretiminde de alan öğretmenleri tarafından kullanılabilir.
5. Etkileşimli kelime duvarı uygulamaları için gerekli olan materyaller, araç ve gereçler okul idareleri tarafından karşılanabilir ve sınıf düzenlemeleri idare ortaklığı ile yapılabilir.
6. Etkileşimli kelime duvarında yer alan etkinlik ve oyunlar sırasında sınıf düzeni ve her öğrencinin yapılan etkinliğe katılımı açısından kalabalık sınıflar için uygun değildir. Bu nedenle Etkileşimli kelime duvarı sınıf mevcudunun daha az olduğu sınıflarda kullanılabilir.

7. Oluşturulacak olan Etkileşimli kelime duvarı ve etkinlikleri işlenecek olan ünite ve konuya uygun olarak iyice planlandıktan sonra uygulanabilir.
8. Öğretmenler Etkileşimli kelime duvarı için gerekli materyalleri dersten önce hazırlayabilir.
9. Sınıflar arası kelime hazinesinin gelişimine bağlı turnuvalar ya da tartışma sunuları düzenlenebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Yapılan bu araştırmada EKD'nin 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe kelime bilgisine ve dersine yönelik tutumuna etkisi araştırılmıştır. EKD'nin Türkçe dersi kelime öğretiminde etkili olduğu bulunmuştur. Türkçe kelime öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımının Türkçe dersi kelime öğretimine ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi araştırılabilir

2. Çalışmada Etkileşimli kelime duvarı kelime bilgisine etkisi araştırılmıştır. Yapılacak olan araştırmalarda Etkileşimli kelime duvarı öğrenilen kelimelerin kalıcılığını sağlamasında etkili olup olmadığı araştırılabilir.

3. Araştırma ilkokul 4. sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Yapılacak olan araştırmalar farklı okul kademelerinde farklı sınıf düzeylerinde yapılabilir.

4. Araştırma, araştırmacının çalıştığı okulda dört tane dördüncü sınıf arasından kelime bilgisi ve tutum öntest puanları birbirine yakın olan iki sınıfın deney ve kontrol grubuna seçkisiz ataması ile yürütülmüş yarı deneysel bir araştırmadır. Seçkisiz atama kullanılarak oluşturulacak grupların katılımı ile Etkileşimli kelime duvarının kelime öğretimine etkisi araştırılabilir

5. Etkileşimli kelime duvarının farklı derslerde kelime öğretimine ve öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına etkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

6. Yapılan araştırmada Etkileşimli kelime duvarına yönelik olarak öğrenci görüşleri alınmıştır. Yapılacak çalışmalarda Etkileşimli kelime duvarının sınıf içi kullanımına yönelik öğretmen görüşlerine başvurulabilir.

7. Araştırmada Etkileşimli kelime duvarı ile kelime öğretimi 5 haftalık sürede uygulanmıştır. Yapılacak olan araştırmalarda Etkileşimli kelime duvarı ile kelime öğretimi daha uzun sürede uygulanıp etkililiği araştırılabilir.

8. Araştırmada Etkileşimli kelime duvarının etkili olup olmadığı araştırmacı tarafından planlanıp uygulanmıştır. Uzmanlar tarafından öğretmenler bilgilendirilerek öğretmenlerin Etkileşimli kelime duvarının sınıfta kullanma süreci incelenebilir.

9. Araştırmada kullanılan Etkileşimli kelime duvarı etkinlik ve oyunları dışında hazırlanan Etkileşimli kelime duvarı etkinlik ve oyunları ile planlanan çalışmaların etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği. *Eğitim Araştırmaları*, 33(2), 1-16.
- Aksan, D. (1990). Her Yönüyle Dil. Ankara: TTK Yayınları
- Aksan, D. (1998a.) Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2003). Türkçe okuma yazma öğretimi. *Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*.
- Akyol, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. *H. Akyol (Der.), Okuma (s 15 48) Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2013). Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.(6. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Akyol, H. ve Ketenoğlu Kayabaşı, E.Z.(2018), Okuma Güçlüğü Yaşayan Bir Öğrencinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması, Eğitim ve Bilim, Cilt 43, Sayı 193 143-158
- Akyol, H., (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H., (2012). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: PegemA Yay.
- Akyüz Aru, S. (2013). Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi. *Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Alperen, N. (2001). Türkçe okuma ve yazma eğitim rehberi. *Ankara: Alperen Yayınları*.
- Anggriani, D. (2013). Improving Students' Vocabulary Achievement Through Word Walls Strategy. *TRANSFORM Journal of English Language Teaching and Learning of FBS UNIMED*, 2(3).
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Aritonang, M. M. (2010). *Improving Students' Achievement on Vocabulary through Word Walls* (Doctoral dissertation, Thesis. Medan: State University of Medan).

Ateş, S., Çetinkaya, Ç., ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen, Ebeveyn ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Çevreleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).

Aydın, S., ve Atalay, T. D. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme*. Pegem Akademi.

Aydoğdu, Z., Aydoğdu, Y. ve Asmaz, A.(2019), Yabancı Dil Olarak Türkçede Kelime Öğretimi Üzerine Bir Durum Tespiti: Suriyeli Ortaokul Öğrencilerine Türkçe Öğreten Öğretmenler Örneği. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(2), 152-164.

Aygün, M. (1999). Yabancı dil dersinde sözcük öğretimi ve sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *Dil Dergisi*, 78, 5-16.

Aykaç, Nurullah, (2016). “Kelime Hazinesi, Önemi ve 2015 Türkçe Dersi Programında Kelime Hazinesinin Yeri”, Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, C.IV, S.34, s.519- 527

Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.

Barın, E. (2005). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hütad*, (1), 19-30

Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 137-159.

Başoğlu, N., Kaplan, T., & Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4).

Başoğlu, N., Kaplan, T., & Okur, A. (2014). İlköğretim birinci kademedeki sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4).

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara*.

Baştuğ, M., ve Akyol, H. (2012). Akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 394-411.

Baumann, J., Ware, W., ve Edwards, E. (2003). “Bumping into spicy, tasty words that catch your tongue”: A formative experiment on vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 61, 108-122.

Beck, I., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). Bringing words to life: Robust vocabulary development. *New York: Guilford*.

Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-9.

Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1673-1686.

Brabham, E. G. & Villaume, S. K. (2001). Building walls of words. *The Reading Teacher*, 54(7), 700-702.

Bruning, R.H., Schraw, G. J. ve Norby, M., (2014). Bilişsel Psikoloji ve Öğretim. (Çeviri Editörü: Z.N. Ersözlü ve R. Ülker), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bulut, B., ve Karasakaloğlu, N. (2018). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini ve okuduğunu anlama üzerine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1407-1417.

Buzan, T. (2003). Hızlı Okuma (Çev. Hür Güldü). *İstanbul: Alfa Yayıncılık*.

Büyükkız, K. K., ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.

Büyüköztürk, Ş. (2007). Deneysel desenler: Öntest sontest kontrol gruplu desen ve veri analizi. *Ankara: Pegem Akademi*.

Callella, T. (2001). Making your Word Wall more interactive. Huntington Woods, MI: Creative Writing Press, Inc.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitabevi.

Carr, J., Carr, J. W., Sexton, U., & Lagunoff, R. (2007). *Making science accessible to English learners: A guidebook for teachers*. WestEd.

Ciuffo, M., Myers, J., Ingrassia, M., Milanese, A., Venuti, M., Alquino, A., ... & Gagliano, A. (2017). How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency. *Reading and Writing*, 30(8), 1667-1686.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 421-476.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).

Coşkun, E. (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Kırkılıç, A. ve Akyol, H.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, (2011), Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim. M. Özbay(Ed.) Yazma Eğitimi içinde (45-85).Ankara : Pegem Akademi.

Cunningham, P. M. 2000. *Phonics they use: Words for reading and writing*, New York: Longman.

Çeçen, M. A. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar. *Journal of Turkish Linguistics*, 1(1), 116-137.

Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 809-820.

Çevik, K. K., ve Koçer, H. E. (2012). Mobil cihaz tabanlı yabancı dilde kelime öğrenme uygulaması.

Çiftçi, M. (2001). Sesli okuma. *Bilge Dergisi*, 178-183.

Demirel, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretimi İlkeler. *Yöntemler, Teknikler, Usem Yayınları*, Ankara, 23-24.

Demirel, Ö. (1995). *Genel öğretim yöntemleri*. Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (2004), *Yabancı Dil Öğretimi*, Ankara: PegemA Yayınları

Demirel, Ö.(2002), *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(17), 233-258.

Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya-Edizer, Z., Ak-Başoğul, D., Karagöz, M., ve Yücelşen, N. (2018). Metin türüne uygun okuma becerisini geliştirmeye yönelik okuma yöntem-teknikleriyle üstbilişsel okuma stratejilerini ilişkilendirme çalışması [Öz]. *ERPA International Congresses on Education'da sunulan bildiri*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi.

Doğan, Y., ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.

Duran, T ve Bitir E.(2018). Bulmaca Tekniği İle Kelime Öğretimi1. *Journal of Anatolian Cultural Research*, 2(2), 2.

Durgunoğlu, A. Y. ve Öney, B. (2000). Literacy development in two languages: cognitive and

Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(4), 1711-1726.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). Eğitimde İletişim. Ankara. Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (1987). Türk dili. İstanbul: *Boğaziçi Yayınları*.

Erkman, F.(1987), Gösterge bilime giriş, İstanbul: Alan Yayıncılık.

Eroğlu, M. A. (2013). Yazılı anlatım. A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretmenliği: Alan bilgisi* (s. 75-104). Ankara: Aby.

Ertürk, S. (1986). *Türkiye'deki bazı eğitim sorunları üzerine düşünceler*. Yelkentepe.

Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 55-83.

George, D., ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Göçer, A. (2007). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: *Pegem A Yayınları*.

Göçer, A. (2019). Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Yeterliklerinin Yazılı Sınavlarla Değerlendirilebilirliği Üzerine. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 10(1).

Göğüş. B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.

Göktaş, Ö. ve Gürbüz Türk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCIS)*, 4(2), 52-66.

Gözüküçük, M. (2015), Anadili Türkçe olmayan ilköğretim öğrencilerine ilköğretim yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, doktora tezi) Pamukkale üniversitesi, Denizli

Graves, M.F. 2006. The vocabulary book: Learning and instruction. New York: Teachers College Press

Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.

Güler, A.(2001), Toplumsal Bilincin Oluşmasında Türkçenin Gücü ve Dilin Düşünce Boyutu, *Türk Yurdu (Türkçeye Saygı)*, 162-163: 167-170.

Güleryüz, H. (2002). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güleryüz, H. (2004). Türkçe ilkokuma yazma öğretimi kuram ve uygulamaları. (7. Baskı) (2-3, 5-6, 95). Ankara: Pegem A Yayınları

Güneş, F. (1997). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Güneş, F. (2009). Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma. Ankara: Nobel Yay..

Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (2. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.

Güneş, F. (2015). Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama. *Pegem A Yayınları*.

Güney, N., ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.

Güzel, A., ve Karatay, H. (2013). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., ve Anderson, R. E. (2013). *Multivariate data analysis: Pearson new international edition*. Essex: Pearson Education Limited.

Harmon, J. M., Wood, K. D., Hendrick, W. B., Vintinner, J., & Willeford, T. (2009). Interactive word walls: More than just reading the writing on walls. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52, 389-408.

Harmon, J., Wood, K., & Kiser, K. (2009). Promoting vocabulary learning with the interactive word wall. *Middle School Journal*, 40(3), 58-63.

Hilden, K. & Jones, J. (2012). Classroom word walls: is yours a tool or a decoration? *Reading Today*, 29(4), 9-11.

Hilden, K. ve Jones, J. (2012). Classroom word walls: is yours a tool or a decoration? *Reading Today*, 29(4), 9-11.

Holahan, J. M., Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Rock, D. A., Kirsch, I. S., Yamamoto, K., ... & Shaywitz, S. E. (2018). Growth in Reading Comprehension and Verbal Ability From Grades 1 Through 9. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 307-321.

Houle, A., & Krogness, A. (2001). The Wonders of Word Walls. *Young Children*, 56(5), 92-93.

Houle, A., ve Krogness, A. (2001). The Wonders of Word Walls. *Young Children*, 56(5), 92-93.

Huey, E. (1968). *The psychology and pedagogy of reading* (Reprint). Newark: International Reading Association. (originally published 1908).

Hume, C., Snowling, J., Rawson, K. A., & Kintsch, W. (2005). Comprehension. *The science of reading: A handbook*, 209-citation_lastpage.

Indrayani, S. (2014). The Effectiveness of Using Mind Mapping in Improving Students' Reading Comprehension of Narrative Text A Quasi Experimental Study at the Second Grade of SMA Mathla'ul Huda Parung Panjang-Bogor.

İlter, İ. (2017). Notetaking skills instruction for development of middle school students' notetaking performance. *Psychology in the Schools*, 54(6), 596-611.

İnce, V. M. (2006). İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi , Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

İşcan, A. (2013). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. *Konuşma Eğitimi*, 1-27.

İşeri, K. ve Ünal, E. (2010). Yazma eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 155, 104-117.

İşler, N. K., ve Şahin, A. E. (2016). Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.

Jackson, J. (2018). Build an Interactive Word Wall. *The Science Teacher*, 85(1), 42-46.

Jackson, J. ve Narvaez, R. (2013). Interactive word walls: Create a tool to increase science vocabulary in five easy steps. *Science and Children*, 51 (1), 42-49.

Jackson, J., & Durham, A. (2016). Put your walls to work: Planning and using interactive word walls to support science and reading instruction. *Science and Children*, 54(3), 78.

Jackson, J., S. Tripp, & K. Cox. 2011. "Interactive Word Walls: Transforming Content Vocabulary Instruction." *Science Scope* 35 (3): 45-49.

Jackson, J.K. (2014). Interactive, conceptual word walls: Transforming content vocabulary instruction one word at a time. *International Research in Education*, 2(1), 2014.

Jasmine, J. & Schiesl, P. (2009). The effects of word walls and word wall activities on the reading fluency of first grade students. *Reading Horizons*, 49(4), 301- 313.

Jasmine, J. ve Schiesl, P. (2009). The effects of word walls and word wall activities on the reading fluency of first grade students. *Reading Horizons*, 49(4), 301- 313.

Jiang, W. (2000). The realation between culture and language. *ELT Journal* Volume 54/4 October. Oxford University Pres. (On-line doküman)

Kansızoğlu, H. B. (2014). Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Ara Disiplin Alan Kazanımlarına İlişkin Bir Araştırma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (9).

Kaplan, D. S., Liu, X. ve Kaplan, H. B. (2001). Influence of parents' self-feelings and expectations on children's academic performance. *Journal of Educational Research*, 94, 360-370

Karabay, A., ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 110-117.

Karadağ, Ö. (2013). Kelime öğretimi. *Kriter Yayıncılık, İstanbul*.

Karadağ, Ö. (2018). Dil Eğitimi Araştırmaları İçin Bir Değişken Önerisi: Kelime Hazinesi Katsayısı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 532-537.

Karadağ, Ö. (2018). Dil eğitimi araştırmaları için bir değişken önerisi: kelime hazinesi katsayısı, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 532-537.

Karadağ, Ö., ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Türkçe öğretimi el kitabı*, 265-300.

Karadüz, A. (2007). Dil bilgisi öğretimi. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, 281-308.

Karadüz, A., ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş Ve Uygulamaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2).

Karagül, S. (2018). Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Desteklenen Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2).

Karakuş, F. (2000). Drama Yönteminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1).

Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+ 1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. *Yazma eğitimi içinde*, 21-48.

Kardaş İşler, N. ve Şahin, A.E. (2016) Bir ilkokul 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.

Katranacı, M., ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.

Kavcar, C. O. (1998). Ferhan. Sever, Sedat. *Türkçe Öğretimi. Engin Yayınları. Ankara.*

Kaya, D. (2016). Akıcı Okuma Gelişiminin Değerlendirilmesine Yönelik Boylamsal Bir Çalışma/A Longitudinal Study on the Assessment of Reading Fluency Development. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(2).

Kaya, D. ve Yıldırım, K. (2016). 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okumalarının Basit ve Çıkarımsal Anlama Düzeylerine Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 416-430.

Kaya, D., ve Yıldırım, K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerin akıcı okumalarının basit ve çıkarımsal anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 416-430.

Kaynaş, E. ve Anılan, H.(2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 121-147.

Kee, P. Mc. (1958). İlkokulda okuma öğretimi II. (Çev. M. Şükrü Koç). İstanbul: Maarif Basımevi.

Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 140-158.

Keleş, M. A., ve Filiz, Ü. S. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi 104. *TURAN: Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 11(41), 206-212.

Kemiksiz, Ö. (2016). Doğrudan öğretim modeliyle 5. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesi. Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Kent, M.A.(2006). The effect of systematic word wall instruction on the literacy achievement of first grade students. (Unpublished Dissertation).

Keskin, H., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.

Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2015). Sınıf öğretmenleri için bir öğretim aracı:

Etkileşimli kelime duvarı ve etkinlikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulamalar*, 11(3), 834-850

Köstüklü, N.(2001). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi. Konya: Günay Ofset Matbaacılık.

Kuhn, M., and Schwanenflugel, P. (2006). All oral reading practice is not equal or how can integrate fluency into my classroom? *Literacy Teaching and Learning*, 11(1), 1-20.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, XIII, 287-309.

Kuşdemir, Y. (2019), İlkokul Öğrencilerinin Sözcük Öğrenme Motivasyon Ve Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 962-979.

Madelaine, A., & Wheldall, K. (1999). Curriculum-based measurement of reading: A critical review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 71-85.

Manzo, U., Manzo, U., ve Thomas, M. (2006). Rationale for systematic vocabulary development: Antidote for state mandates. *Journal for Adolescent & Adult Literacy*, 49, 610- 619.

May, B.(2004).Will using a classroom Word Wall help students successfully learn high frequency words? Winona State University Anthology of K-12 Language Arts Action Research. (ERIC document Reproduction Service ED494233).

MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı

MEB. (2015) Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.

Memiş, M. R. (2018). Kelime Hazinesi Ve Yabancı Dilde Kelime Öğretimi Üzerine. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).

Mutlu, H. H., ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.

Nagy, W. E. (2005), “Why Vocabulary Instruction Needs to Be Long-Term and Comprehensive”, *Teaching and Learning Vocabulary Bringing Research to Practice*, (Eds.Heibert, H.E.&Kamil, L.M.)

Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In E. Hiebert and M. Kamil (Eds.). *Bringing scientific research to practice: Vocabulary* (pp. 27-44). Mahwah, NJ: Erlbaum

Narkon, D. E., Wells, J. C., & Segal, L. S. (2011). E-word wall: An interactive vocabulary instruction tool for students with learning disabilities and autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(4), 38-45.

National Committee on Writing in America’s Schools and Colleges (2003). The neglected “R”: The Need for a Writing Revolution

http://www.writingcommission.org/prod_downloads/writingcom/neglectedr.pfd.
adresinden 16.12.2009 tarihinde edinilmiştir.

National Institute of Child Health and Human Development. (2000). The report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00- 47699). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching to children to read. An evidence-based assessment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute for Literacy. Jessup, MD

Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. *The reading teacher*, 62(5), 384-392.

Neuman, S. B., & Dwyer, J. (2009). Missing in action: Vocabulary instruction in pre-K. *The reading teacher*, 62(5), 384-392.

Neuman, S. B., Celano, D. C., Greco, A. N., & Shue, P. (2001). *Access for All: Closing the Book Gap for Children in Early Education*. Order Department, International Reading Association, 800 Barksdale Road, PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

Okur, A., ve Dağtaş, A. (2014). Ortaokula yönelik kelime öğretimi çalışmaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4).

Öz, F. (2011). Uygulamalı Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M., ve Özdemir, B. (2012). Okuduğunu Anlama Sürecinde Çıkarım Yapma Becerisinin İşlevi/Function Of The Inference Skills During The Process Of Reading Comprehension. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).

Özbay, Murat. (2009). Anlama Teknikleri: I. Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

Özüdoğru, M. ve Dilmen, H. (2014). Anadili Edinimi ve Yabancı Dil Öğrenim Kuramları. Ankara: Anı Yayıncılık.

Paige, D. D., Rasinski, T. V., & Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76.

Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84-94.

Pikulski, J. J. ve Templeton, S. (2004), *Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success*.

Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22-27.

Rasinski, T.V. (2012). Why reading fluency should be hot. *The Reading Teacher*, 65, 516-522.

Routman, R. (1995). *Invitations*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Rycik, M. (2002). How primary teachers are using word walls to teach literacy strategies. *Ohio Reading Teacher*, 35(2), 13.

Samuels, S. J. (2006a). Reading fluency: Its past, present, and future. In T. V. Rasinski, C Blachowicz, and K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (s. 7–20). New York: The Guilford Press.

Sapir, E. (1999). *Dil. XX. Yüzyıl Dilbilimi: Kuramcılardan Seçmeler*. Vardar B (ed.). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Seferoğlu, S. S., ve Yıldız-Durak, H. (2016). PISA sonuçlarının sayısal uçurumun göstergeleri açısından karşılaştırılması: Türkiye, Finlandiya ve Kore örnekleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 1-16.

Sever, S.(2004).*Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*(4.baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Z., Kaya, C. ve Aslan, (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sidekli, S. (2005). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerilerinin sınanması. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Sipayung, R.W.(2018), *The Effect of Word Wall Strategy on Students' Vocabulary Achievement at SMP Negeri 5 Pematangsiantar in the Academic Year*

2018/2019 , Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal) Volume I, No 3, Page: 251-263

sociocultural dimensions of cross-language transfer. Proceedings of the A Research

Southerland, L. (2011). The effects of using interactive word walls to teach vocabulary to middle school students(Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No.30091)

Swain, K. D., Friehe, M. and Harrington, J. M. (2004). Teaching Listening Strategies in the Inclusive Classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54.

Symposium on High Standards in Reading for Students From Diverse Language Groups

Şahin, A. ve Şahin, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Materyal Geliştirme. Kırkkılıç A., Akyol H. (Ed.) İlköğretimde Türkçe Öğretimi, içinde (309-349). Ankara: Pegem A Yayıncılık

TDK (2019). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. <http://www.tdk.gov.tr> (Erişim Tarihi: Mayıs, 2019)

TDK, (2005). Türkçe Sözlük (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Tetik, G., ve Erdoğan, N. I. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 535-550.

Thorndike, S. (2002). How to Teach Vocabulary. London: Pearson.

Thorndike, R. L. (1973). Reading as reasoning. *Reading Research Quarterly*, 135-147.

Timurtaş, F. K. (1980), Türkçemiz ve Uydurmacılık, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Uçar, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Umağan, S. (2007). Dinleme Eğitimi. Kırkkılıç A., Akyol H.(Ed.) İlköğretimde Türkçe Öğretimi, içinde (149-163). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Vardar, B. (2002). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. (1. baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vintinner, J. P., Harmon, J., Wood, K., & Stover, K. (2015). Inquiry into the efficacy of interactive word walls with older adolescent learners. *The High School Journal*, 98(3), 250-261.

Wagstaff, J. M. (1999). *Teaching reading and writing with word walls*. Scholastic Inc..

Walton, R. E. (2000). Perceptions, knowledge and use of word walls among first graders. (ERIC Document Reproduction Service No. ED468084)

Wasik, B. (2006). My crowd or, phase 5: A report from the inventor of the flash mob. *Harpers*, 1870, 56.

Wingate, K. O. K., Rutledge, V. C., & Johnston, L. (2014). Choosing the Right Word Walls for Your Classroom. *YC Young Children*, 69(1), 52.

Yağcı, E., Katrancı M., Erdoğan ve Ö., Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 2, 1-12.

Yamaç, A., ve Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867.

Yates, P., Cuthrell, K., & Rose, M. (2011). Out of the room and into the hall: Making content word walls work. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies Issues and Ideas*, 84(1), 31-36.

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1).

Yıldırım, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2017). 4-8. sınıflarda Türk öğrencilerin bilgi verici metinlerde akıcı okuma ve anlamaları. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).

Yıldırım, K., Rasinski, T., & Kaya, D. (2017). Fluency and comprehension of narrative texts in Turkish students in grades four through eight. *Unpublished manuscript*.

Yıldız, C. ve Okur, A. (2013). Ana dili öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), Türkçe öğretimi (4. Baskı) (45, 48-49). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.

Yılmaz, M. (2018). Okuma eğitimi. *Pegem Atf İndeksi*, 81-112.

Yılmaz, M., ve Kadan, Ö. F. Okuma Güçlüklerini Gidermede Eşli Okuma Yönteminin Etkisine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-244.

Yildirim, K., & Rasinski, T. (2017). Reading fluency beyond English: Investigations into reading fluency in Turkish elementary students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 97-106.

Young, C., Mohr, K. A., & Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67-81.

Zivkovich, P. V. (1997). Building Vocabulary with a 3-D Word Wall: Here's an activity that's part vocabulary list, part art gallery and fun all the way. *TEACHING PRE K 8*, 28, 58-59.

Zutell, J. ve Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30(3), 211.

Akmaz, Genç, İ.(2018), etkileşimli kelime duvarı tekniğinin 4. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi kelime bilgisine ve derse yönelik tutumuna etkisi, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Antalya.

Temur, T. (2006). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*.

Akyol, H., & Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. A. Kırkkılıç, A. ve H. Akyol) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (ss. 195-232) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Harmon, J. M., Wood, K. D., Hendrick, W. B., Vintinner, J., & Willeford, T. (2009a). Interactive word walls: more than just reading the writing on walls. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(5), 389-408.

Harmon, J., Wood, K., ve Kiser, K. (2009b). Promoting vocabulary learning with the interactive word wall. *Middle School Journal*, 40(3), 58-63

EKLER

EK1:Araştırma izni





T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sıra No: 61960206-604.01.01.4.1087282
Kısaltma: Anayasa İmni

16/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgili: a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Dini ve Kurumlarında Yapılacak Araştırma ve
Anayasa Değişikliği Yürürlüğe Getirilmesi ve Uygulanması Yürürlüğü,
b) Nijde Önce Halihazırda Devletimiz Kurumlarında Öğrenimi İhtiyaç Dışı
Bakıldığına 23/12/2018 tarih ve 8.173 sayılı yasanın

741 (a) maddesi doğrultusunda ve Nijde Önce Halihazırda Devletin İlgili (b)
maddesi gereği Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Ana Sınıfı Dini ve Kurumlarında
Eğitimi İhtiyaç Dışı olarak kabul edilmiştir. İmza: İsmail DEMİRTAŞ, Doç. Dr. İsmail ÖZALP,
Zincirlikuyu'da Nijde İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Sente Vardir Temel İlkokulunda
"Kulüne Dava Yürütme Kurumu Okuma Din Hizmetleri Birimi" komisyonu tarafından yapılan
Mülkiyetini de uygun görülmüştür.
Mevzuatımızca da uygun görüldüğü takdirde emsal birer adet edilmiştir.

İsmail İbrahim YAŞAR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUK
16/01/2019

Adnan TÜRKELİ
Vali
Vali Yardımcısı



MÜHÜR

AY YERİNE
HATIR
16/01/2019

Tel: 0312 397 10 00
Faks: 0312 397 10 01
E-posta: miller@meb.gov.tr

Adres: Ankara, AKATLAR YH 1
Tel: 0312 312 22 10
Faks: 0312 312 22 11

www.meb.gov.tr

TEMA DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI



BİNİCİLİK



Biniciliği diğer spor dallarından ayıran en büyük özellik insanın başka bir canlıyla ortaklaşa yaptığı tek spor olması. Binicilik aynı zamanda kadın ve erkeklerin bir arada yarıştığı tek olimpik spor. Binicilik bir ekip işi. Ekip üyeleri binici, at, antrenör, atın bakıcısı, seyis ve nalbanttan oluşuyor. Binicilik karşılıklı güvene dayalı bir spor. Atın biniciye güvenip onu sırtında taşıması için binicinin de ata güven ve sevgi duyması gerekiyor.

Binlerce yıl önce evcilleştirilen at, avlarda ve savaşlarda kullanıldı; pek çok kültürde sevilen bir hizmet hayvanı oldu. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra bir savaş aracı ve günlük yaşamın bir parçası olmaktan çıkan atlar, günümüzde çoğunlukla sportif amaçlarla yetiştiriliyor.

Binicilik disiplin, sabır, sadakat, ve sorumluluk isteyen bir spor. Ne de olsa bu işte ilgilenmen gereken bir yol arkadaşın var. Binicilik sporuna ilgi duyuyorsan seni bazı görevler bekliyor.

- Atınla (ekip arkadaşınla) sıkça ilgilenmeli onu tımar etmeli, kuyruğunu ve yelesini fırçalayarak temizlemeli, atını rahatlatmalısın.

SERBEST OKUMA METNİ

yazınız.



MEZGİT MEHMET

Yüzme kursu, her zaman olduğu gibi, havuzda yüzme antrenmanı yapan çocukların eğlence çılgınlıklarıyla doluydu. Çocuklar yüzme tahtalarına tutunmuş, "git gel" alıştırmalarını yapıyorlardı.

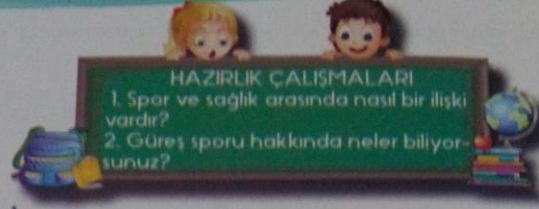
Mehmet, havuzun kenarında mayosu üzerinde sandalyesine oturmuş bilgisayar oyunu oynuyordu. Mehmet'in engelli sandalyesinin yanında oturan annesi ise gazete okuyarak yüzme sırasının Mehmet'e gelmesini bekliyordu. Diğer çocukların yüzme antrenmanı bitince Mehmet girecekti havuza. Mehmet'i geçirdiği trafik kazası sandalyeye bağlamıştı. Bacaklarını oynatamıyordu ama suda yüzmeyi gayet güzel öğrenmişti.

Çocukların antrenmanı bitmişti ki hocaları: "On beş gün sonraki yarış için takım kurma zamanımız geldi. Bayrak yarışı için her kategoride¹ sizi kendi aranızda yarıştıracam. En iyi yüzmenlerinizi takıma alacağım. Önce sırtüstü yarışacakları seçelim. Hadi bakalım erkek takımından başlayalım." dedi.

Sırtüstü yüzmeye Levent bütün arkadaşlarını geçti. Kelebeklemede² ise Bülent her zamanki gibi en önde gitti. Kurbağalamada³ iyi yüzebilenler daha çoktu. Sonunda Melih seçildi takıma. Sıra serbest yüzmeye gelmişti. Aralarında yapacakları yarış için çocuklar yerlerini aldılar.

Mehmet serbest yüzmeyi iyi becerdiğinden bu yarışa daha çok ilgi duydu. Bilgisayarını annesine verdi. Yarışı izlemek üzere sandalyesini havuza doğru sürdü. Bu yarıştan sonra sıra kız takımını seçmeye gelecekti. Mehmet kız kardeşi Ayşe'nin de takımda yer almasını gönülden istiyordu.

Düdük çaldığında yüzücüler hep birlikte suya atladılar. O sırada heyecanlı yerinde ziplayan Ayşe'nin ayağı kaydı ve Mehmet'in sandalyesine çarptı. Sandalye havuza doğru gitmeye başladı. Mehmet'in annesi yerinden fırladığı gibi



1. ETKİNLİK: Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağınız metnin konusunu tahmin ediniz.



İLK GÜREŞÇİMİZ KOCA YUSUF VE BAŞARISININ SIRRI

Koca Yusuf, birçok kişi tarafından dünyanın gelmiş geçmiş en güçlü insanı olarak kabul edilmiştir. Yenildiği güreşlerden biri olan Mümin Pehlivan'la yaptığı güreşi ise, Mümin'in ustası, Yolcu Mehmet Pehlivan bana şöyle anlatıyor:

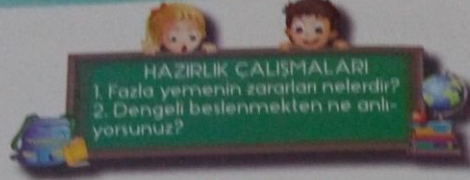
"Ben Mümin'in ustası olduğum için elbette onun kazanması beni sevindirdi. Ama Allah'tan da korkarım. Mümin asla Yusuf'u yenmiş değildir."

Koca Yusuf, Avrupa'da güreştiği zaman başlıca ra-kiplerinden biri olan ünlü Rus güreşçi Hakimşmit, Koca Yusuf'un ölümünden sonra şöyle demişti:

"Dünyada onun sırtını ^{yanmak / patlamak} yere getirebilecek birinin bulunabileceğini hiç sanmıyorum. Buna imkân yoktur. Hatta onun Atlantik Denizi'nin derinliklerinde de sırtüstü değil fakat yüzükoyun yattığına yemin edebilirim."

Koca Yusuf'un bu başarısının iki büyük sırrı vardır: Gücünü korumak için beslenmesine çok dikkat ederek sürekli çalışması ve güreşirken hiçbir zaman sinirlenmesi. Güreşe başladığındaki ilk ustası Dursun Pehlivan babasına: "Dana yer boğal olur, çocuk yer pehlivan olur." demiş ve beslenmesine çok dikkat etmesi gerektiğini söylemişti. Koca Yusuf bu öğüdü yaşamının sonuna kadar tuttu.

Süha ÜNSAL



ŞİFA NİYETİNE



Nasrettin Hoca, bir ara hastalanır. Doktor bir müddet perhiz yapmasını, ağır ve acılı yemekler yememesini söyler. İlaçlarını verir.



Hoca, doktorun dediğini birkaç gün uygular. Kendinde iyileşme hisseder. Canı acılı dolmalı yemekler ister.

Bir gün Hoca'nın karısı dolma yapar. Hoca'nın ısrarına dayanamayarak bir tanesini "Şifa niyetine" yedirir.

Karısı başka bir yere gidince kızına yalvarır. Kızı da bu yalvarmalara dayanamaz. Bir tane "Şifa niyetine" dolmayı da o yedirir. Kızın da işi çıkar. Hoca'nın yanından ayrılır. Hoca dolmanın tadına doyamaz. Bu sefer

küçük oğlunu kandırır. "Şifa niyetine" bir dolmayı da onun elinden yer.

Az sonra, Hoca'da sancılar başlar. Acıdan kıvranmaya başlar. Karısını çağırır.

Karısı, Hoca'nın bu ani hastalanışı karşısında telaşlanır. Koşarak doktoru çağırır.

Doktor, Hoca'yı kıvranır halde görünce:

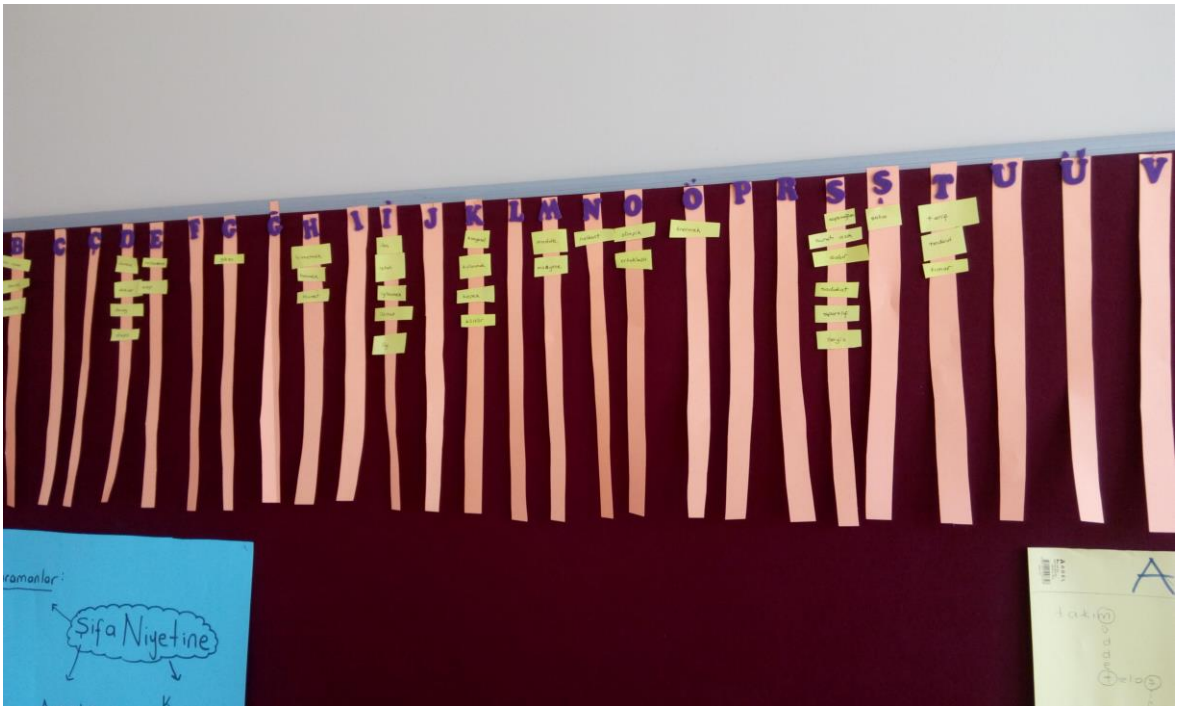
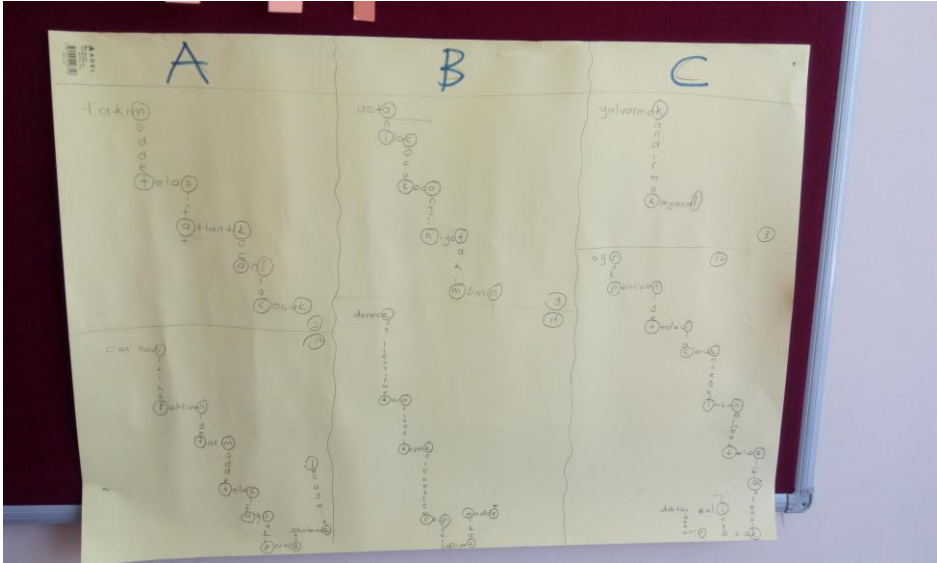
– Hocam, iyileştiğini duymuştum. Nedir bu halin?

Hoca hem kıvranır, hem de doktora şöyle der:

– Ne olacak Doktor; "Şifa niyetine" ölüyoruz.

Mürşide UYSAL



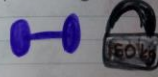


KOCA YILSUF VE BAŞARISININ SIRRI

Atlantik: Bir okyanusun ismi.



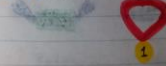
Ağır: Taşınması güç olan şey.



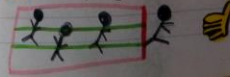
Ani: Bir anda, birdenbire oluveren, aponsiz.



Başarı: Üstesinden gelinen, başarılan iş.



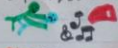
Başlıca: En başta gelen, en önemli?



Gelmış, geçmiş: Çok eskilerden bugüne,
bu günden çok eskilere değin olan süre.



Güraş: Bir kişinin, kuralları içinde güc kullanma kaynağı,
oyun.



Halimşmit: Bir insanın yeni rus güreşçinin
adı.



İmkân: Olmak.



Koca: Büyük, geniş ve ilil olan şey.



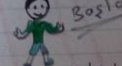
Mümin: Müslüman, inançlı, inanan.



Öğüt: Birinin verdiği öğüdü tutmak.



Pehlivan: Güreş sporunu uğraf olarak seçmiş olan kimse, güreşçi.



Pak: Gerkenği yanlışta birisini genceye kalışa kılın.
Ben yazmam.

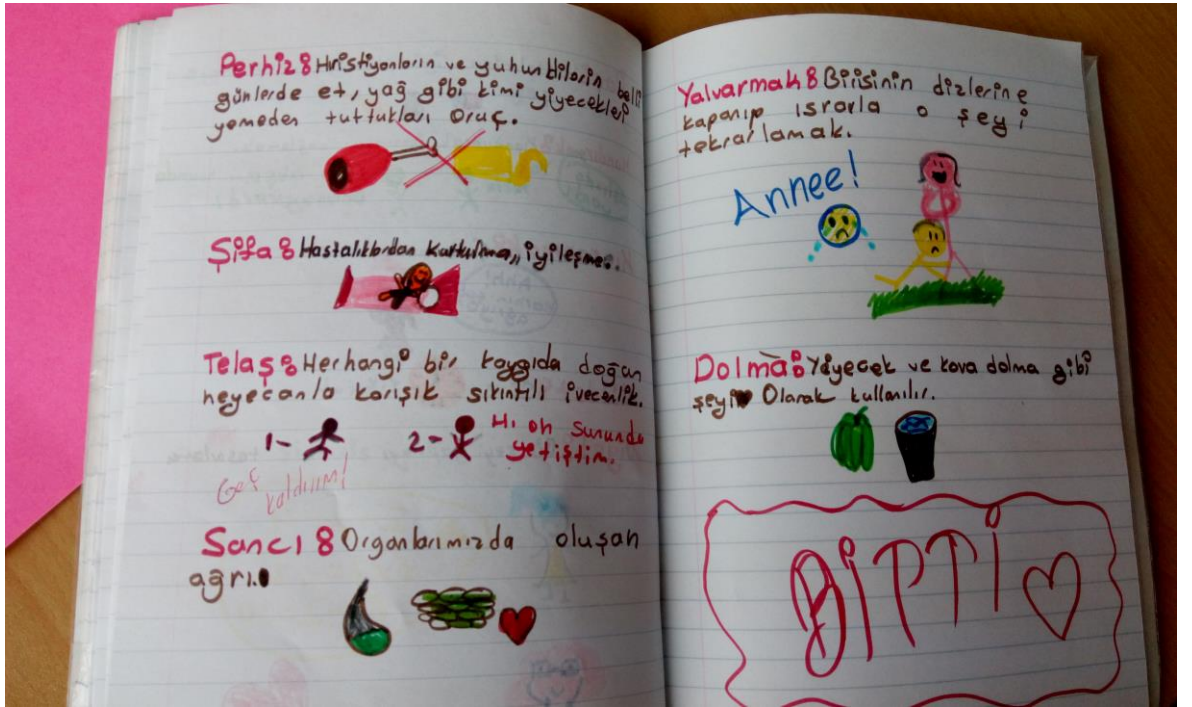


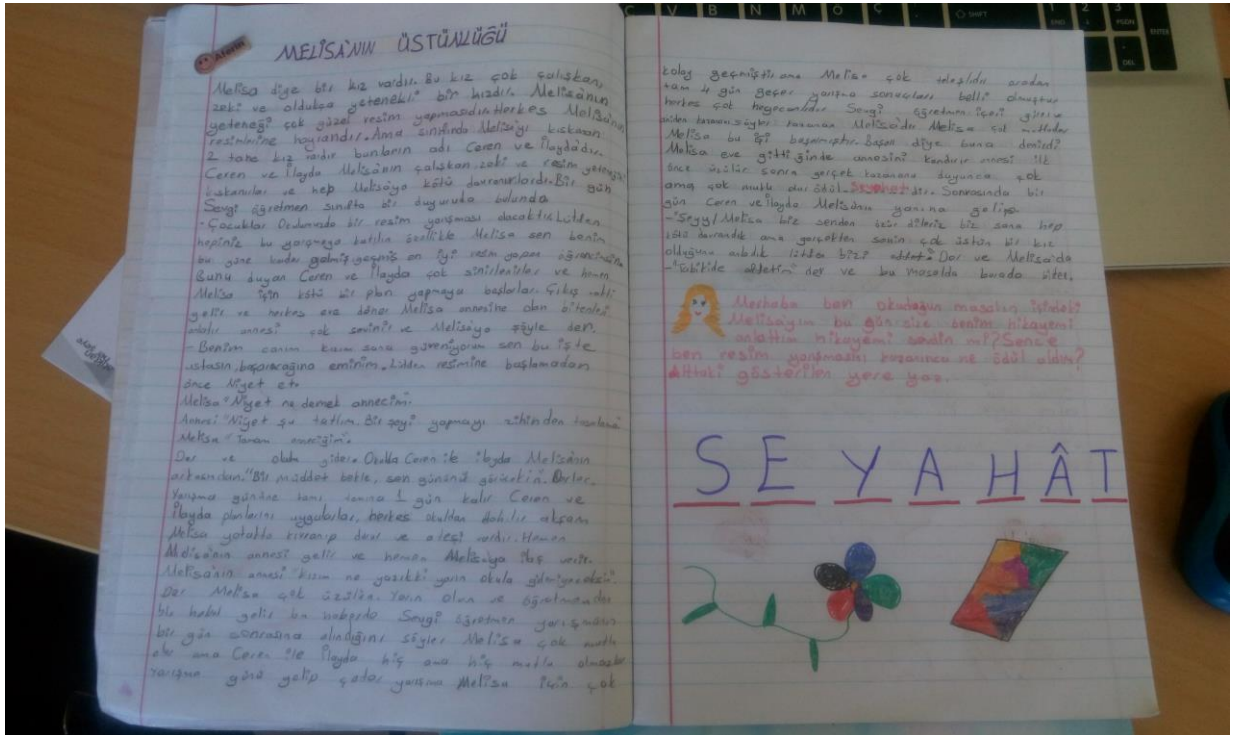
Usta: Yeteneğiyle üstün şeyler yapan sanatçı.

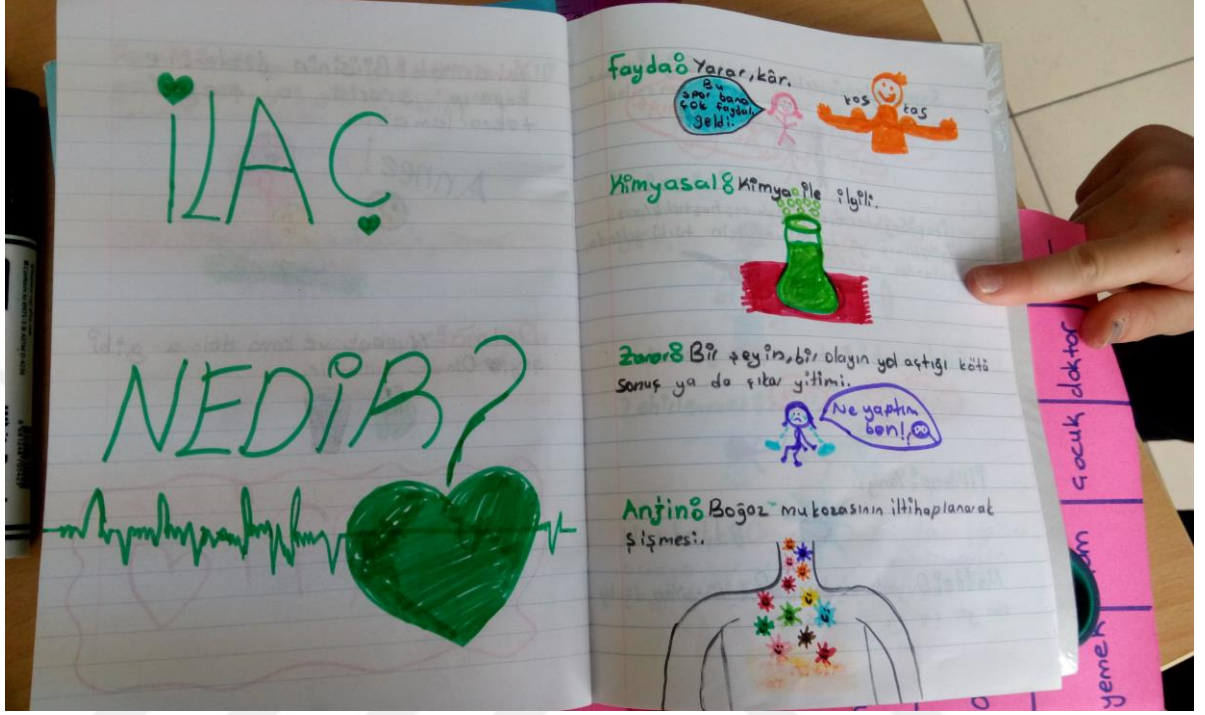


Yüzükoyun: Yüzü yere gelecek şekilde.













SAĞLIKLI OL!

Yemeyini ye, sağlıklı ol!
Tarıfta bak zehirlenme
Kimyasal şeylerle oynamama.
Zarar verir bak sonunda.



Eyer ateşin çıkarsa
Kos doktor amcaya.
Tedavide yapar bak sonra.
İştahsızın en sonunda.

Eve gelince bereceyle
bakar annen ateşine
ilacını içince iyileşirsin
ilaç ile tedaviyle.



Ne kadar faydalı olduğunu gördü
Yutmuklardan kurtuldu
Asıktı yüzünn.....
iyileştin bak şimdi.....

iyi yemekler yedin
kimyosallardan kurtulup gittin
gördün mü? Bak sonunda
sağlıklı oldun. (sağlıklı ol!)



Özel isimler

Tür (Cins) isim

Avrupa

Gül Ayt.

Anıtkabir

İstanbul

Sarıyer

Pamuk

Ahmet

Türkiye

Arda

Elif

MAYANSAL BESİMLER



Şişe (İnşaat)



Peynir (İnşaat)



Yumurta (İnşaat)



Yoğurt (İnşaat)



Balık et



İnek et



Dal (An)



Tavuk et



Kuzu et



İnce (İnşaat)

(İnşaat)

OPTİKSEL BESİMLER



Yaşam (İnşaat)

(İnşaat)



Şirke



Çiğ



İğne

(İnşaat)



Elma



Portakal



Çilek



Muz

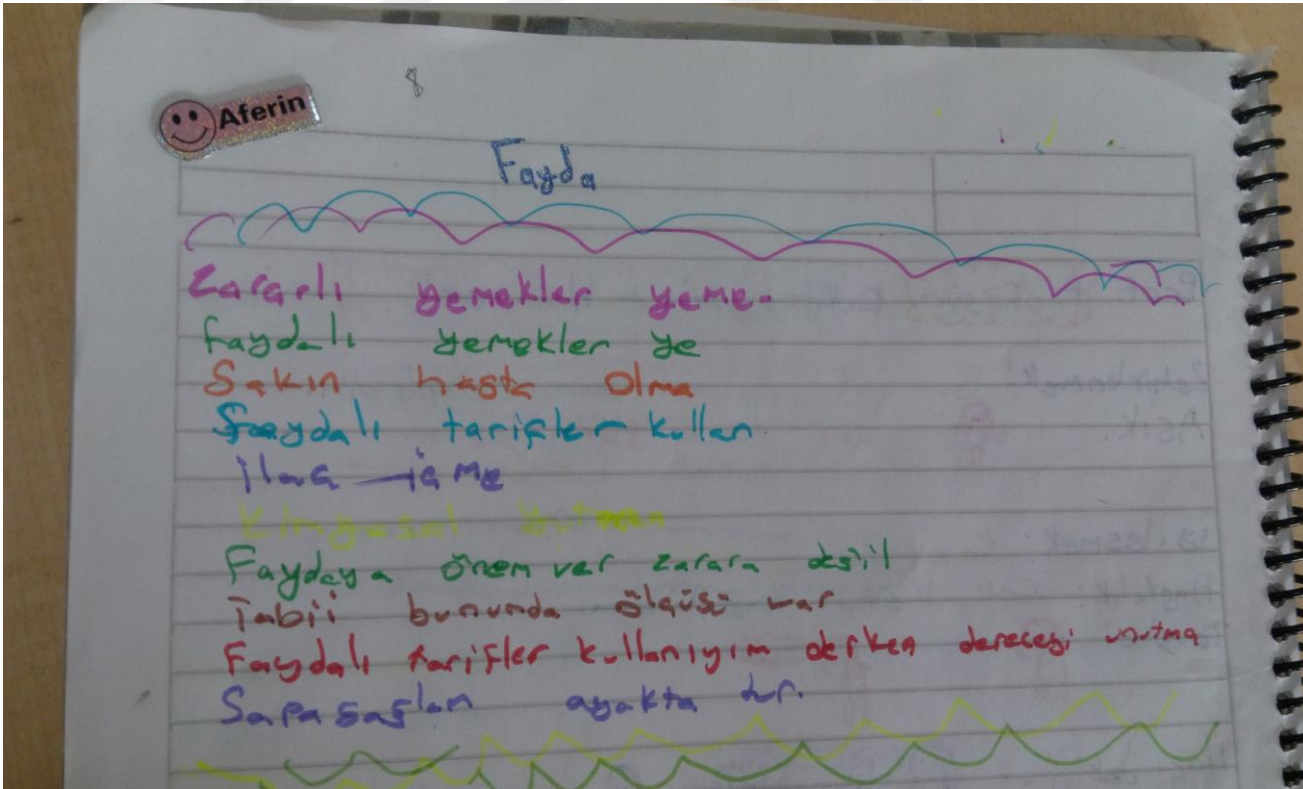
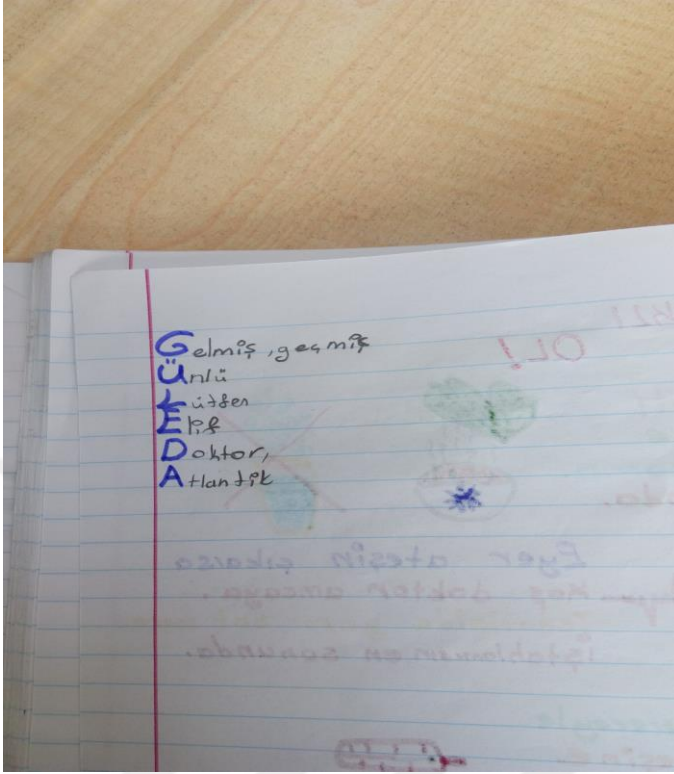


Patlıcan



Keçi

Saha SEVERCAL



Faydalı tarifler kullanıyım derken dere
Sapa Sığın ayakta dur.

Sapa Sığın, Sancı

Ekip, evi, elma

Masreddin Hoqa,

Ağrı, Atlatils, ailes, arijin asir

Midet

Usta

Rakip.

BİLİM İNSANI OLMAK

SEVDİĞİM SAVAŞ DALI

Resim Sanatı Kağıt, bez, duvar vb. gibi düz yüzeyle üzerine kalem, boya veya başka araçlarla çizilen bir şeyin benzeridir. İnsanlar, en ilkel çağlardan beri resim yapmışlardır. İspanya ve Fransa'daki bazı mağaralarda bulunan resimler insanların tarih öncesi çağlardan beri resim yapmaya özandıklarını göstermektedir. Tarih çağlarının başlamasıyla beraber resimde de büyük ilerlemeler olmuştur.

Etrafı eğitmen

Niyet

Seni çok seviyorum

Ştah

Dergarenk bindünyaya

Sancı

Açtınız kapılarımızı

Anşin

Sifa

Sifa niyetine yığıpte hasta olma



sonra ilaçla kimyasalı yutma

Doktor seni kandırmasın

Kimyasalı yuttuktan sonra iyilesirsin

İyileş zaten okula gideceksin

Farklar: Merenin gorbasi çok fazladir

VGGÜ

Merenin gorbasi çok Meruati

Zaraf:

uzunlar kalmiştir

Konu büyük ev duvarıdır

Ana:

O gün defterin kolları çok ağrıyordu

Kıyaset:

Bu ilahtarın içinde çok özel kimyasal maddeler var.

Sıra sırası:

Masallah çok sağlam görünüyor sun.

İlaç:

Sokulması: arkadaş, İrem ile çok Sakalığı.

Yeni:

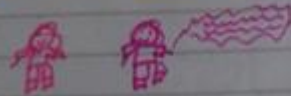


Bu yapı çok güzel.

Yatak:

Bu gün Yatak kelimesinin anlamını öğrendik.

Çizim:



İhtiyacı: Nasıl bir şey acaba?

Matte:

Maddelerin halleri üçe ayrılır.

Tacir:

Mutfakta pasta tarifi buldum

Kullanma:

Yeni aldığım defterini kullandım.

Yüzme → Üzüm, yüz, müze vb.

Kategori → kat, ego, et vb.

Stil → sil, pl vb.

Antreman → Aman, Mert vb.

Beden → Neden, dene, ben vb.

İstaurit → it, at, sis, tara vb.

Yüzme tahtası → Isı, yaz, yüz, tas, a

Mezgit → Ezgi, meze, git, it vb.

Özetim → Gsz, et, özet vb.

Antehör → Ten, at, et vb.



Gelmis, geymiş
Ünlü
Lütfen
Eliş
Doktor,
Ahanlık

GİZEMİN EN KÖTÜ ORUCU

Bir varmış bir gelmiş. Gizem diye bir kız varmış bu kızın ilk oruç tutma zamanı gelmiş, zamanlar aldıkça gelip geçiyormuş. Gizem ilk önce sabura kalkmış, sonrasında ilk orucunu tutmuş istediği vakti gelmiş Gizem.

-Niçin ettin Allah rızası için orucumu açmaya. Gizem çok iştahlandığı için sofrayı neredeyse silip süpürmüştü saat 9:30 olmuş Gizem yataktaki çok kötü kırıyormuş, Annesiyle birlikte hemen doktora götürmüşler doktor Gizem'i muayene etmiş zaten Gizem kıvrırken hasta olduğunu anlamış. Doktoru raporları getirmiş orada Gizem'in anjini olduğunu herkes görmüş. Gizem hiçkırı hiçkırı ağlamış, boğazı yatıkken çok ama çok ağır hissediyormuş Gizem bir gün anjini olduğu için oruç tutmamış çünkü doktor Gizem'e öyle demiş.

Gizem.
-Arkadaşlar siz oruç tuttuktan sonra sakın beni gibi çok fazla yemeyin tamam mı?



EFLİNİN ATI

Bir varmış bir yokmuş. Eflin diye bir kız varmış. Eflin'in bu gün doğum günüydü, babası ona at almış. Eflin:

-Babacım ben bu ata nasıl bakacağım, nasıl besleyeceğim dedi.

Babesi: Bak kızı. Atın besleyeceksin, temizleyeceksin ve buralı pçin de yaşayacak evci. İpeşirsen de pçinlerde sabırlı olmalısın. Der.

Eflin atına çok iyi bakar ve çok iyi evcilleştirir. Atının tegeleleri çok yumuşak ve pürüzsüzdür. Eflin atıyla öğretmenlere, parklara, göl kenarına, kırlara vb. giderler. Eflin babasına minnettardır. Ha..... bu arada atının adı da Hörbirttir. Aradan tam bir yıl geçer Eflin'in bu seneki doğum gününde Hörbirt'e ona bir hediyeye verir. Hediyeye Hörbirt'in yavuklarıdır, Eflin o kadar ona o kadar mutlu ki onla beraber

AT + EFLİN =

♥





temeler
tif)

Stil → il, Sil
Yarıs → Yarı
Gözetim → tim, göz, gözet
Alistirma → martı, sert, tir
Mc2gl → git, tim
Katajori → kat, kar, tik
Yüzme → Yü, ü, üme
Pncelemek → ince
Be len → Ben, en
Serbest → set, beste

♥ LARA'NIN ATI ♥

Bir varmış bir yokmuş tatlı tatlı bir at varmış ve
büsü çok uyumlu çok güzelmiş. atın adı şekermiş. Şeker
hanıncu çok severmiş. Lara ve atın bir yarışma önce
Lara ve atı biniciliği çok sevdiği için kabul etmiş
yarışmaya katılmak için disiplinle olmak gerekiy
ayrıca Lara'nın atı çok evcilmiş. Lara'nın görevi
şöplenekmış. Neyse yarışma gelmiş çatmış. Lara
çok sabırsızlarmış yarışma başlamış. Lara ve atı
önce bitirmişler yarışmayı. ♥ ödül bin TL imiş ve
bütün binicilere hediye etmişler ve alar için ödül sergi

Günlük V240 =

Sevgili Günlük A = (Kıvılcık) -
Size olan bir günü anlatacaım
ben yaşamaya gidiyorum. Yürme tah-
tasından atlıyorduk. Arkadaşlarımla
yürüş yapacaktık. Öğretmenimiz bir dest
Kurbagalama, Kelebekleme serbest
yaşamayı anlatmıştı. Kurbagalama yür-
me yaptık. Bir anda bedenimi
hissetmedim. Başladığımı sanıyordum
sanki bir anda ordaki büyükler
havuza fırladı. Onlara can bacağım
var. Sonra buna ilgili bir kate-
ri yapacağım. Bel kemiğim ağrıya-
du. Şu anda hastanedeyim. Bel kem-
miğim kırılmış. ~~Yalnızca~~
~~Yalnızca~~ Ayrıca sağlığıma kavuşunca
yürmeye gidecem. Pes etmiyecem.
Bunlarla ilgili alıştırmalar yapacağım.
Bugünleştik bu kadar.



Elif'in Anısı

Bir varmış bir yokmuş. Elif varmış. Elif eczanede ilaç alma niyetine deymiş. Bir yandan aklına yaşadığı anısı geldi aklına. Aklına kocası kocası gelmiş. Güreşte başarılı bir sporcuymuş. İstasından güreşi iyi öğrenmişti. Güreş geçmişi çok iyiydi. Rakiplerinin sırtını hep yere vurmuştu. Bir anda antrenman yaparken yığılmıştı. Perhiz yapıyordu fazla kilolarından kurtulmak için Niyetinde fazla kilolarını verip başarılı günlerine dönmekti. Zayıflamak için alıştı kimyasal maddeler yok olmasına neden olmuştu. Elif uyanmıştı. sırtım gibi göde yaşları dekübitir imkanları kısıtlıydı. Aşırı kilo almıştı. Doktorlar buna ~~çare~~ bu farklı bir rahatsızlıktı. Bilim insanından gelecek güzel bir haber bekliyordu. Bunun yanında arjini de vardı. Başarı bu yarıdan baya bir ağrıyordu. Buna rağmen derdini uzan Rabbim dermanını da vatr diyordu. Şükür ve sabır gösteriyordu.



usta	yalvarmak	beyaz	yapı	kimyasal
cdma	ates	başarı	atah	iyilemek
urif	zarar	pehlivan	ağır	niyet

his	acı	başarı	müddet	ilaç
ani	anjın	telas	koca	imkan
acemi	perhiz	öğüt	iltihap	kimyasal

sağlık	keşfet	rakip	tarif	zarar
anjın	ilaç	deney	imkan	doktor
madde	yalvarmak	tedavi	başarı	hasta

kategori	can	antrenman	kelebeklere	bilim
yaşam	kurşununa	yoris	cdma	madde
incelenen	mezpit	perhiz	alutma	stil

fayda	uzak	büyük	yukarı	acı
keşif	ağır	beyaz	yumuşak	gereş
pehlivan	son	ince	tut	az

zehirlenmek	ates	cdma	çocuk	ki
bilim	güres	perhiz	müddet	c
fayda	imkan	bilim insanı	osik	surat

tedavi	muayene	rakip	sancı	ani
sir	yutak	iltihap	derece	doktor
deney	atah	anjın	hasta	madde

Atlantik	ağır	öğüt	telas	ilaç
müddet	perhiz	rakip	imkan	acı
yüzütkayın	yalvarmak	başarı	can	kız

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Esra Nur DEMİRTAŞ
Doğum Yeri ve Tarihi : Adana, 1986
Medeni Hali : Evli
İletişim Bilgileri : esraa2401@gmail.com
0536 967 05 85 (GSM)

EĞİTİM

2005-2009 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
2017-2019 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2009-2010 Adana Özel Eğitim Okulu- Öğretmenlik
2010-2011 Niğde Özel Eğitim Okulu- Öğretmenlik
2014-2016 Niğde Özel İlkokulu- Öğretmenlik
2017-2018 Kayseri Özel İlkokulu- Öğretmenlik
2018-2019 Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğretim Görevlisi

YABANCI DİL

İngilizce Yök Dil: 55