

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İKİNCİ DİL KELİME ÖĞRENMEDE BİLGİ HARİTALARININ
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME VE HATIRLAMA
DÜZEYİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
GÜLDEHAN NEŞE ÇELEBİ

Tez Danışmanı
DOÇ.DR. İZZET GÖRGEN

HAZİRAN, 2012
MUĞLA

T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

İKİNCİ DİL KELİME ÖĞRENMEDE BİLGİ HARİTALARININ
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME VE HATIRLAMA
DÜZEYİNE ETKİSİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 25.06.2012

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 13.06.2012

Tez Danışmanı : Doç.Dr.İzzet GÖRGEN

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Hasan ŞEKER

Jüri Üyesi : Doç.Dr. Şevki KÖMÜR

Enstitü Müdürü : Prof.Dr. Ahmet DUMAN

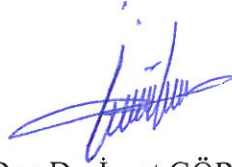
Haziran, 2012

MUĞLA

TUTANAK

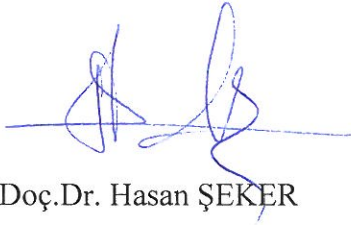
Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2012 tarih ve 26/3 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans öğrencisi Güldehan Neşe ÇELEBİ'nin "İkinci Dil Kelime Öğrenmede Bilgi Haritalarının Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi" adlı tezini incelemiş ve aday 13/06/2012 tarihinde saat 11:00 'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine oy birliği ile karar verildi.



Doç.Dr. İzzet GÖRGEN

Tez Danışmanı



Doç.Dr. Hasan ŞEKER

Üye



Doç.Dr. Şevki KÖMÜR

Üye

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İkinci Dil Kelime Öğrenmede Bilgi Haritalarının Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

25 / 06 / 2012

GÜLDEHAN NEŞE ÇELEBİ

İMZASI

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

YAZARIN

MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.

Soyadı : ÇELEBİ

Adı : Güldehan Neşe

Kayıt No:

TEZİN ADI

Türkçe: İkinci Dil Kelime Öğrenmede Bilgi Haritalarının Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi

Y. Dil: The Effect of The Use of Knowledge Maps on Students' Level of Learning and Retention in Second Language Vocabulary Learning

TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans

Doktora

Sanatta Yeterlilik



TEZİN KABUL EDİLDİĞİ

Üniversite : Muğla Üniversitesi

Fakülte : Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretimi

Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Diğer Kuruluşlar:

Tarih :

TEZ YAYINLANMIŞSA

Yayımlayan :

Basım Yeri :

Basım Tarihi :

ISBN :

TEZ YÖNETİCİSİNİN

Soyadı, Adı : Görgeç, İzzet

Ünvanı : Doç.Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI:

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Bilgi haritalarının ikinci dil kelime öğrenme düzeyine etkisinin saptanması
2. Bilgi haritalarının ikinci dil kelime hatırlama düzeyine etkisinin saptanması
3. Kelime öğrenme tekniklerine yönelik öğrenci görüşlerinin saptanması

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER :

1. İkinci Dil Öğrenme
2. İkinci Dilde Kelime Öğrenme
3. Bilgi Haritaları

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız.

1. Second Language Learning
2. Vocabulary Learning in Second Language
- 3 Knowledge Maps

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

- 1- Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
- 2- Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir
- 3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezim tamının fotokopisi alınabilir

Yazarın İmzası :



Tarih : 25/06/2012

**İKİNCİ DİL KELİME ÖĞRENMEDE BİLGİ HARİTALARININ
KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME VE HATIRLAMA
DÜZEYİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

Güldehan Neşe ÇELEBİ

MUĞLA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

2012

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ikinci dil kelime öğrenme sürecinde bilgi haritalarının kullanımının öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisini araştırmaktır. Ayrıca bilgi haritaları tekniği kullanıldıktan sonra öğrencilerin bu tekniğe ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminde ağırlık genellikle dilbilgisi öğretimine verilirken, dilin asıl temel yapısını oluşturan kelimelerin klasik öğretim yöntemleriyle öğrenilmesinin yeterli olacağı düşünülmüştür. Fakat ezberciliğin ötesine geçen kelime öğrenme stratejilerinin hem kelime kazanımını kolaylaştırması hem de içeriği öğrenciye uygun hale getirerek hafızayı geliştirmesi beklenmektedir. Bu amaca hizmet edeceği düşünülen, özellikle kelime öğretiminde farklı bir öğretim tekniği olarak bilgi haritalarının kullanımının etkisi araştırılmış ve elde edilecek sonuçlara göre de yabancı dil öğretmenlerine çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Katılımcılar, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında, Muğla Türdü 100.Yıl İlköğretim Okulu'nda okumakta olan ve Görsel-Uzamsal Zeka Testinin sonuçlarına göre seçilmiş toplamda 52 sekizinci sınıf öğrencisidir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, deney ve kontrol gruplarına, araştırmada kullanılacak kelime bilgilerine ilişkin denkliklerini belirlemek amacıyla kelime testi (öntest) uygulanmıştır. Deneysel işlemin bitiminde her iki gruba da kelime testi son test olarak (ön testin aynısı) uygulanmıştır. 2 haftalık süre sonrasında da aynı test hatırlama testi olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla anket uygulanmıştır.

Araştırmanın verileri analiz edilirken, SPSS (version 17.0) programından yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. İki gurubun karşılaştırılmasında T testinden yararlanılmıştır

Elde edilen sonuçlara göre listeleme yöntemini ve bilgi haritasını kullanan kontrol ve deney grubunun öğrenme ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

Anahtar Kelimeler: İkinci Dil Öğrenme, İkinci Dilde Kelime Öğrenme, Bilgi Haritaları

**THE EFFECT OF THE USE OF KNOWLEDGE MAPS ON
STUDENTS' LEVEL OF LEARNING AND RETENTION IN SECOND
LANGUAGE VOCABULARY LEARNING**

(M.Sc. Thesis)

GÜLDEHAN NEŞE ÇELEBİ

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

MUĞLA UNIVERSITY

2012

ABSTRACT

The present study aims to investigate the effects of the use of knowledge maps on student's level of learning and retention in second language vocabulary. In addition, after knowledge maps are used, to reveal students views about this technique is intended. While the importance is generally given to teaching grammar in language teaching, learning the words that make up the actual basic structure of the language with traditional teaching methods is thought to be sufficient. However, vocabulary learning strategies that go beyond memorization are thought both to facilitate vocabulary acquisition and to improve memory by adapting contents suitable for students. The effects of the use of knowledge maps which is thought to serve this purpose as a different teaching technique especially in vocabulary teaching are investigated and according to the obtained results, various suggestions were made to foreign language teachers.

Participants are 52 8th grade students in Türdü 100. Yıl Primary School and were chosen according to their results of Visual-Spatial Intelligence Test.

In this study, vocabulary test (pre-test) was administered to experimental and control groups as a means of data collection tool to determine their balances related to word knowledge. At the end of the experimental procedure, both groups were

applied vocabulary test as post-test (the same as pre-test). After two weeks time, the same tests were applied as retention tests. A questionnaire was administered to measure the students' views on the method used.

In the analysis of the datas of the study, SPSS (version 17.0) was used. Frequency and percentage values of the obtained data were calculated. In the comparison of two groups, t test was used.

According to the obtained results, there is a significant difference between the learning and retention levels of control and experimental groups using listing method and knowledge maps.

Key Words: Second Language Learning, Vocabulary Learning in Second Language, Knowledge Maps

ÖNSÖZ

Yaşadığımız çağda İngilizcenin pek çok alanda ortak bir dil olarak kullanılması, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bunun için gerekli şartları yerine getirmek için çabalayan ülkemizde de bu dilin ikinci ya da yabancı dil olarak yoğun bir biçimde öğretilmesine yol açmıştır. İngilizcenin öğretilmesi sürecinde asıl hedef bu dili öğrenen kişilerin hem dilbilgisel hem de iletişimsel yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır. Böylece İngilizcede yapı ve sözcük bilgisi verilerek okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. İngilizce öğretiminin bireysel ve toplumsal artıları düşünüldüğünce bu süreci iyileştirmek ve etkili dil öğretimi gerçekleştirmek için öğretmenlere de düşen fazlaca görev vardır.

Bir dile hakim olmanın en büyük etkenlerinden biri kapsamlı bir kelime bilgisine sahip olmaktır çünkü kelimeler olmadan bir dili kullanıp iletişim kurabilmek mümkün değildir. Kelime dağarcığındaki yetersizliğin, dil öğrenen bir kişinin karşılaştığı en büyük problemlerden biri olduğu düşünüldüğünde, etkili dil öğretimine giden yol bu yetersizliği telafi etmekten geçmektedir. Kelime öğretiminin önemi günümüzde fark edilmiş ve klasik ezber yöntemlerinin yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu da beraberinde kelime öğretimiyle ilgili çalışmaları getirmiştir.

Bu araştırmada, kelime öğretimine yeni bir bakış açısı getiren bilgi haritalarının öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkileri üzerinde durulmuş ve bu yöntemin kullanımıyla ilgili öğrenci görüşleri saptanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlere çeşitli öneriler sunulurken etkili kelime öğretiminde farklı bir yol göstermek amaçlanmıştır.

Yüksek Lisans tezimin hazırlık sürecinin her aşamasında bana destek olan ve yol gösteren sevgili danışmanım Doç.Dr. İzzet GÖRGEN' e teşekkürü bir borç bilirim. Hayatımın her zorlu döneminde yanımda olan ve yardımını esirgemeyen biricik aileme ve tez sürecinde her ihtiyacım olduğunda yanımda olan canım arkadaşım Nurcan EREN'e ve tabii ki beni destekleyip yalnız bırakmayan nişanlım Kemal GÖRAL'a sonsuz teşekkürler.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	III
ÖNSÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLOLAR LİSTESİ.....	IX
EKLER LİSTESİ.....	X

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ.....	1
1.1. İKİNCİ DİL ÖĞRENİMİ	1
1.1.1. İkinci Dil Öğrenmenin Önemi	1
1.2. İKİNCİ DİL ÖĞRENİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	3
1.3. YABANCI DİL ÖĞRETİM İLKELERİ	5
1.3.1. İkinci Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	5
1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler.....	10
1.4. İKİNCİ DİL ÖĞRENİM-ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ	11
1.4.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi.....	13
1.4.2. Düzvarım Yöntemi.....	14
1.4.3. İşitsel-Dilsel Yöntem.....	15
1.4.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı.....	16
1.4.5. Doğal Yöntem.....	17
1.4.6. İletişimci Yaklaşım.....	18
1.4.7. Seçmeli Yöntem.....	20
1.4.8. Telkin Yöntemi.....	21
1.4.9. Grupla Dil Öğretimi Yöntemi	21
1.4.10. Sessiz Yöntem.....	22
1.4.11. Fiziksel Tepki Yöntemi	23
1.5. YABANCI DİL ÖĞRENİM-ÖĞRETİM TEKNİKLERİ	24
1.6. YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRETİMİ	27

1.6.1. Kelime Öğretiminin Amacı ve Önemi.....	27
1.6.2. Kelime Öğrenmede Kullanılan Yöntemler	29
1.6.3. Kelime Öğrenmede Kullanılan Strateji ve Teknikler.....	32
1.7. BİLGİ HARİTALARI.....	36
1.7.1. Bilgi Haritası Oluşturma Öğretimi.....	38
1.7.2. Bilgi Haritalarının Öğrencilere Sağladığı Yararlar Nelerdir?.....	41
1.7.3. Bilgi Haritalarından İngilizce Kelime Öğretiminde Nasıl Yararlanılabilir?.....	42
1.8. PROBLEM CÜMLESİ	43
1.9. ALT PROBLEMLER.....	43
1.10. ÇALIŞMANIN AMACI	43
1.11. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ.....	43
1.12. SINIRLILIKLAR.....	45

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47
2.1. Kelime Öğretimiyle İlgili Yapılmış Çalışmalar	47
2.2. Bilgi Haritalarıyla İlgili Yapılmış Çalışmalar	53

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3. YÖNTEM	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Çalışma Grubu	58
3.2.1. Grupların Oluşturulması.....	58
3.2.2. Ölçme Araçları ve Geliştirilmesi.....	59
3.3. İşlem Basamakları.....	60
3.4. Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin Analizi.....	62

BÖLÜM 4**BULGULAR VE YORUM**

4. BULGULAR VE YORUM	63
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	63
4.2. Alt probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	65
4.3. Alt Probleme ilişkin Bulgu ve Yorumlar	67

BÖLÜM 5**SONUÇ VE ÖNERİLER**

5. SONUÇ VE ÖNERİLER	71
5.1. Sonuçlar	71
5.2. Öneriler	72
6. KAYNAKÇA	73
7. EKLER	84
ÖZGEÇMİŞ	93

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Deney Deseni.....	57
Tablo 3.2.1. Sınıfların Şekil-Zemin Test puanları bakımından karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA tablosu.....	58
Tablo 3.2.2. Şekil-Zemin Test puanları bakımından sınıflar arası çoklu karşılaştırma testine ilişkin Tukey HSD tablosu.....	59
Tablo 4.1. “Hastalık” Kelime Grubu Öğrenme Düzeyi Eriş Testi Puanlarına İlişkin Grupların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	63
Tablo 4.2. “Şüpheli” Kelime Grubu Öğrenme Düzeyi Eriş Testi Puanlarına İlişkin Grupların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	64
Tablo 4.3. “Hastalık” Kelime Grubu Hatırlama Düzeyi Eriş Testi Puanlarına İlişkin Grupların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo 4.4. “Şüpheli” Kelime Grubu Hatırlama Düzeyi Eriş Testi Puanlarına İlişkin Grupların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri.....	66
Tablo 4.5. Öğrencilerin İngilizce kelimelerin Bilgi haritaları ile öğrenimine ilişkin görüş ve düşüncelerini belirten tablo.....	68

EKLER LİSTESİ

EK – 1	Bilgi Haritası Çalışma.....	84
EK – 3	Bilgi Haritası Çalışma 2.....	85
EK – 3	Bilgi Haritası Test 1.....	86
EK – 4	Bilgi Haritası Test 2.....	87
EK – 5	Listeleme Çalışması 1.....	88
EK – 6	Listeleme Çalışması 2.....	89
EK – 7	Listeleme Çalışması Test 1.....	90
EK – 8	Listeleme Çalışması Test.....	91
EK – 9	Bilgi Haritasının Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi.....	92

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1.İKİNCİ DİL ÖĞRENİMİ

İkinci dil öğrenme, insanların ana dilinden ayrı bir dili sınıf ortamında ya da dışında öğrenme yoludur (Ellis, 2001). İkinci dil, öğrenen kişi için anadilini edinen bir çocuktan oldukça farklıdır. Dolayısıyla çok uzun yıllardır ikinci dil öğrenme ve öğretme olgusu insanın karşısına bir sorun olarak çıkmıştır. Anadilin öğrenildiği ortam yabancı dilin öğrenildiği ortamdan oldukça farklıdır çünkü anadilde olduğu gibi dil gün içerisinde yaşanarak değil kalabalık bir sınıfta tahtaya bakarak öğrenmeye çalışılır. Ayrıca anadil öğrenilirken bilinçli bir çabadan ziyade kendiliğinden oluşan bir süreç söz konusudur. İkinci bir dil içinse tamamen bilinçli bir süreç olduğu söylenebilir. Kişi anadilini edinme sürecini geçirdikten sonra kendi dilinin gramer ve kelime yapısını öğrenmesi oldukça zordur. Bu sorunu aşabilmek için de zamanın şartlarına göre değişen çeşitli yöntem ve stratejilerle dil öğrenme sürecine devam edilmiştir.

Dilin bireyler arası iletişim kurmayı sağlayan toplumsal bir sistem olduğunu düşünürsek, ikinci dil de bir başka toplumu anlayabilmek için gerekliliği olan bir süreç olduğunu unutmamak gerekir. Çağdaşlığın bir boyutu olarak kabul edilen dil becerisini geliştirmek için pek çok insan heveslidir (Yaşar, 1990).

1.1.1.İkinci Dil Öğrenmenin Önemi

Wells'in (1981) belirttiği gibi "dil dünyaya açılan pencerenin anahtarıdır". Dil, toplumda bir arada yaşayan insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç ve aynı zamanda kendi yasaları içerisinde yaşayan, gelişen ve değişen canlı bir

varlıktır. Bu açıdan bakıldığında insanın dili kullanabilme becerisi, toplumsallaşmak için olduğu kadar insanın öz-benliğinin ve bilişsel gelişiminin en üst düzeyine ulaşabilmesi için de gerekli bir ön koşuldur. Birey olmanın en önemli göstergesi olan dil, toplumun da temel taşıdır. Kocaman'a göre (1994) dil yetisini, insanın özüne, gücüne ve evrendeki yerine ilişkin merakı ve gereksinmelerini karşılamak amacıyla başkalarını etkilemek isteği doğurmuştur. Konrot'a göre (1991) "Dil bir koddur" ilkesini göz önüne alarak, bireyler arası iletişimdeki asıl amacın, bir bireyin zihninde düzenlediği mesajı aynen veya ona yaklaşık olarak başka bir bireyin (alıcı) zihnine aktarmaktır. Bu süreç, ilk bakışta basit gibi görünse de aslında karmaşık pek çok işlemi gerektiren bir süreçtir. "Dil bir uzlaşmadır": Aynı dili konuşan insanlar arasında belli biçimlerin belli içeriklere karşılık oluşturduğu ve aynı yollarla kullanılabilmesi hakkında uzlaşma vardır. "Dil evren hakkındaki düşünceleri simgeler": Kod ya da bilginin simgelenmesini sağlayan aracın işleyebilmesi, konuşanın ve dinleyenin evrendeki nesne ve olaylar hakkında neler bildiği ile bağımlıdır. "Dil bir dizgedir": Doğada her şey bir düzen içinde ortaya çıkar ve işler. Bu özelliklere sahip her iletişim aracı dil olarak tanımlanabilir.

Bireyler niçin yabancı dil öğrenme gereği ve isteği duymaktadır? Bu nedenlerin bazıları şu şekildedir: Günümüzde küreselleşmenin etkisinde olan ekonomiyi takip edebilme isteği, daha iyi bir kariyer elde edebilme ve aynı zamanda daha iyi ekonomik standartlara kavuşma, farklı toplumları ve kültürünü, yaşayış tarzını öğrenerek kültürlerarası anlayışı kavramak ve dünyaya daha geniş bir perspektiften bakmak, hedef dilin toplumun üyeleriyle iletişim kurabilmek ve etkileşim sağlayabilmek, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek, yurt dışında çalışmak veya okumak, hedef dildeki müzik, film, medya unsurlarını anlayıp, takip edebilmek ve bu durumun verdiği zevk ve tatmin duygusunu tadabilmek, yurt dışındaki üniversitelerde eğitim görme fırsatını yakalamak, öğrenim görülen okul ve üniversitelerin akademik gerekliliklerini karşılamak, toplumda sosyal bir prestij sağlamak, aile ve öğretmen gibi çevrede önem verilen kişileri memnun etmektir (AbiSamra,2002; Çiftçi,2005)

Küreselleşen dünyamızda artık seyahatlerin süresi kısalmış, kitle iletişim araçları gelişmiş, uluslararası ticaret önem kazanmakla birlikte siyasal ve kültürel ilişkilerde yoğunlaşmıştır. Bu nedenle dünya milletleri arasında bu çok yönlü ilişkilerin kurulmasında ve iletişim sağlanmasında başka milletlerin dillerini öğrenmek gereklilik halini almıştır (Taşlı,2003). Özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra toplumlararası ilişkilerin ve işbirliğinin giderek yaygınlık kazanması, yabancı dil bilmenin önemini daha da belirginleştirmiş ve günümüzde iki ya da daha çok yabancı dil bilme akademik ya da mesleki yaşamda bir önkoşul olarak aranır olmuştur (Kocaman,1983). Teknolojik gelişmeler de beraberinde dil bilme zorunluluğunu getirmiştir. Özellikle internetin giderek daha fazla yaygınlaşması kültürel bilgi alışverişini doruk noktasına taşımıştır. İşte tüm bu kültürel alışverişlerin taraflar arasında ortak kullanılan bir dille gerçekleşmesi zorunludur. Bu dil de günümüzde uluslararası her alanda en yaygın dil olan İngilizcedir (Vahapoğlu, 2002). Ülkemizde yabancı dil öğrenimine birinci dünya savaşından sonraları önem vermeye başlanmış, oldukça uzun bir dönem kültür olarak ağırlığını hissettiren ülkelerin dilleri egemen olmuştur. İkinci Dünya savaşından sonra ise bilimsel alanda yapılan çalışmaların da ağırlıklı olarak İngilizce olması nedeniyle bu dilin yaygın olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir (Demircan, 1988). Bu sebepten uluslararası ilişkilere önem veren, Avrupa Birliği'ne üye olmak isteyen ve bu üyelik için gerekli görülen koşulları oluşturmaya çalışan ülkemizde de yankı bulmaktadır ve insanlar nitelikli insan gücü yetiştirmenin ön şartı olarak görülen İngilizce'yi öğrenmek için çabalamaktadırlar. Yaşadığımız çağda, İngilizcenin ekonomik, sosyal, politik, sanatsal ve bilimsel alanlarda küresel olarak ortak bir dil olması, ülkemizde de İngilizcenin ikinci ya da yabancı bir dil olarak yoğun bir biçimde öğretilmesi sonucunu doğurmuştur. Türkiye'de yabancı dil bilen insan yetiştirmek bir eğitim hedefi olarak hükümet programına dahi girmiştir (Resmi Gazete,1987)

1.2.İKİNCİ DİL ÖĞRENİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Günümüzde, İngilizcenin ekonomik, sosyal, politik, sanatsal ve bilimsel alanlarda küresel olarak ortak bir dil olması, ülkemizde de İngilizcenin yabancı bir dil olarak yoğun bir biçimde öğretilmesine sebep olmuştur. İngilizcenin ikinci bir dil

olarak öğretilmesi sürecinde, genel hedef, İngilizce öğrenenlerin dilbilgisel ve iletişimsel yetileri kazanmalarını sağlamaktır. Böylece öğrencilere, İngilizcenin yapısı ve sözcük bilgisi ile hedef dilde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edindirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedeflere ulaşılması, sadece dil öğretimi değil aynı zamanda bir beceri kazanma süreci olarak ikinci dil öğrenimi ve Ellis (2001) tarafından insanların sınıf içinde ya da dışında ana dillerinden başka bir dili öğrenme biçimi olarak tanımlanan ikinci dil edinimi ile yakından ilgilidir.

Bazı unsurların dil öğrenimindeki başarıyı olumlu ya da olumsuz olarak etkilemesi kaçınılmazdır. Dil öğrenimini etkileyen bu unsurlarla ilgili olarak, değişik öğrenme teorileri ve yaklaşımları içerisinde farklı görüşler ortaya konmaktadır (Stern, 1983). Conteh-Morgan'a (2002) göre dil öğrenmeyi etkileyen beş unsur, öğrenci özellikleri, öğrenme süreci, sosyal içerik, öğrenme etkileri ve öğrenme koşullarıdır. Öğrenmeyi etkileyen bu unsurlar içerisinde sunulan öğrenci özellikleri; kişisel, sosyal ve tutumlara yönelik alanları kapsamaktadır. Bu özellikler, cinsiyet, yaş, önceki ve şu andaki eğitim deneyimleri, dildeki yeterlilik düzeyleri, eğitimde öğrencinin teknolojiyi kullanabilmesi gibi bir dizi değişkenleri içine alır. Öğrencilerin ikinci bir dil öğrenirken, taşıdıkları farklı bireysel özelliklere göre farklı yaklaşımlar sergiledikleri dikkate alındığında, öğrenci özelliklerinin dil öğrenmedeki başarıyı olumlu ya da olumsuz bir biçimde etkilemesi kaçınılmazdır (Cotterall, 1999; Aydın, 2006). Bu konuda eğitimcilere oldukça fazla görev düşmektedir. Sadece öğrencilere ne öğreteceğiz diye düşünmek değil, öğrenmeyi kolaylaştırmak gibi önemli bir rolü üstlenmek, öğrenmeyi kolaylaştırarak öğretmek içinde öncelikle onun önündeki engelleri kaldırmak gerekmektedir (Kaya, 1997).

İletişimin gelişimine paralel olarak küresel anlamda külfetler ve nimetlerin, sadece ilgili oldukları yerin değil, tüm insanlığın ortak ilgi alanına girdiği gözlenmektedir. Nimet ve külfet paylaşımı, insanlığın barış içinde yaşamasıyla olasıdır. Bunun yolu da başkalarını tanıma, anlama ve karşılıklı saygıdan geçer. Yoğun iletişimin yaşandığı günümüz dünyasında, hangi toplumda olursa olsun, bireyin kendini dünyadan soyutlaması, etrafında olup bitenlere ilgi duymaması, onlara kulak asmaması söz konusu olamaz. Koşullar, bireyi insanlığın ortak

sorunlarının paylaşımına ve bu sorunların çözümüne katkı getirici davranışlar da kazanmaya zorlamaktadır. Bu davranışların bir bölümünü de beceri düzeyinde yabancı dil bilgisinin oluşturduğu söylenebilir. Dolayısıyla, birçok insan yabancı dil öğrenme ihtiyacı duyar hâle gelmiştir. Bu ilginin, doğal olarak yabancı dil öğretiminde yeni kavram ve yaklaşımların geliştirilmesine ve öğretim hedeflerinde önceliklerin değişmesine yol açtığı söylenebilir (Budak, 2000).

1.3.YABANCI DİL ÖĞRETİM İLKELERİ

1.3.1.İkinci Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Demirel (1999), ikinci dil öğretiminde temel ilkeleri şöyle açıklamaktadır; sınıf-içi yabancı dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf-içi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir. İlke, genel anlamda temel düşünce ya da temel kanıdır. Diğer bir deyişle, ilke, bireysel karar ve eylemlerin tutarlı ve eleştirel biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayan ana kuraldır (Oğuzkan, 1974). Bu tanıma uygun olarak aşağıda yabancı dil öğretimine ilişkin ana kurallardan; diğer bir deyişle, ilkelerinden önemli olanlarına yer verilmiştir.

Dört Temel Beceriye Geliştirme

Dil dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir. Özellikle ilköğretim okullarında temel yabancı dil bilgisi verilmesi söz konusu olduğundan bu becerilerin gelişmesine ağırlık verilmelidir.

Dinleme becerisi ile öğrencilerin öğrenilen dildeki sesleri tanımaları, bir bağlam içerisinde yer alan vurgulama ve tonlamaların yol açtığı anlam

değişikliklerini fark etmeleri ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamaları amaçlanmaktadır (Demirel, 1993).

Konuşma becerisi, öğrencilerin, dilin kuralları ve söyleyişinin yanı sıra sözel olmayan kimi davranışların da öğrenilmesini gerektirir. Okuma becerisi ile öğrencilerin okudukları metinden anlam çıkarmaları istenmektedir. Yazma becerisi ile de, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmaları kastedilmektedir. Burada önemli olan, öğrencinin, dilin kurallarına uygun ifade kalıplarını kullanmış olmasıdır (Yaşar, 1993).

Dildeki bu dört temel beceri dilin işlevsel bütünlüğünü oluşturur. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu becerilerin birlikte öğretilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak gerek bireylerin gerekse öğretim kurumlarının amaçları doğrultusunda dildeki bu iletişim becerilerine verilecek ağırlığın yüzdeleri farklı olabilmektedir (Demirel, 1993).

Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama

Öğretim etkinlikleri, yıllık, ünite ve günlük ders planları olmak üzere üç aşamada planlanmaktadır. Plan yapma, bir anlamda öğretilen dersin ya da konunun öğretmen tarafından önceden yaşanmasıdır. Dikkatli bir planlama başarılı bir öğretimin temel koşuludur.

Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğretme

Öğretilen konular belli bir sıraya konulmalıdır. Bu konular basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyuta doğru öğretilmelidir.

Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma

Yabancı dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta, öğrenci ilgisini derse çekmekte, verbalizmi azaltmakta ve sınıf

içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır. Görsel araçlar, öğretilen sözcüklerin, kavramların ve cümle yapılarının daha kolay anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bir resmin bin sözcük değerinde olduğu gerçeği özellikle yabancı dil öğretim uygulamalarında daha çok görülmektedir. İşitsel araçlarda doğru dil alışkanlıklarının kazanılmasında ve tekrar alıştırmalarının yapılmasında etkili olmaktadır.

Anadili Gerekli Durumlarda Kullanma

Yabancı dil derslerinde öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmaları esas olmalıdır. Bu nedenle öğretmenden çok, öğrencinin konuşmasına olanak verilmelidir. Başlangıçta öğrencilerin anadili kullanmalarına izin verilmeli, ancak öğrenilen dildeki basit cümlelerle iletişim kurmalarına özen gösterilmelidir. Sınıf içerisinde anadille iletişim kurmak bir tabu olmamalı ancak gerektiğinde kullanmak temel olmalıdır.

Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma

Sınıf içi uygulamalarda, her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Aynı anda birden çok sözcük ya da cümle kalıbı öğretmek hem etkili olamaz, hem de karışıklığa neden olabilir. Diğer bir deyişle tam öğrenme sağlanamaz. Bir sözcük ya da cümle kalıbı tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.

Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama

Sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağına öğrencilere gösterilmesi gerekir. Sınıf-içi öğrenmelerin kalıcı olması ve örneklerin günlük yaşamdan verilmesi ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının verilmesi uygun olur.

Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama

Tüm öğrencilerin sınıf-içi etkinliklere katılımları sağlanmalıdır. Tekrar alıştırmaları, soru-cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simülasyon) gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılmaları sağlanmalıdır. Tekrar alıştırmalarında önce sınıfa, sonra gruba ve daha sonra da yeter sayıda öğrenciye tekrar yaptırılmalı, bu tekraralarda yanlış yapıldığında, doğrusu tekrarlatılarak hemen düzeltilmelidir. Ancak iki-üç dakikalık kesintisiz konuşmalarda yanlışlar anında değil, konuşma bittikten sonra düzeltilmelidir.

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Öğrencilerin algı, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler daha çabuk öğrenirken diğerleri yavaş öğrenir, bazıları duyduğunu iyi anlarken diğerleri gördüğü zaman daha iyi anlayabilir, yine bazı öğrenciler sözlü alıştırmaları daha iyi yaparken belki de pek çok öğrenci yazılı alıştırmaları daha iyi yapar. Bütün bu özellikler dikkate alındığında, öğretmen, öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirmeli, sınıf içinde zengin öğrenme ortamı sağlamalıdır. Öğretmen soruları sorarken kolay olanları daha yavaş öğrenenlere, zor soruları da gruba göre zeki ve çalışkan olanlara sormalıdır. Özellikle orta dereceli okul öğrencilerinin bedensel ve zihinsel gelişim özellikleri öğretmenler tarafından iyi bilinmeli ve dikkate alınmalıdır. Bu nedenle öğretmen iyi bir gözlemci olmalı, öğrencilerini iyi gözlemeli ve onlarla ilgilenmelidir (Demirel, 1993).

Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme

Güdüleme, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Her derse başlamadan önce, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek öğretmenin en önemli görevlerinden birisidir. Güdüleme, bir bakıma öğrenci ile öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurmadır. Bu bağ kurulmadan öğretime başlanırsa yapılan etkinliklerin yararı olmadığı gözlenmektedir. Buna karşın iyi bir sınıf ortamında işlenen konuların daha iyi anlaşılacağı, öğrencilerin derse daha çok katılım gösterdiği görülmektedir (Demirel, 1993).

Hutchinson ve Waters (1987) yabancı dil öğrenme sürecine ilişkin temel ilkeleri ve bu ilkeler ışığında öğretmenlerden beklenen rolleri su şekilde özetlemiştir:

1.Yabancı dil öğrenme tamamıyla yeni bir deneyim değildir. Yabancı dil, öğrencilerin uğraştıkları, maruz kaldıkları tek dil değildir. Kendi öz dillerini öğrenmek için uzun bir deneyim sürecine sahiptirler. İkinci dil veya yabancı dil öğrenmenin tam olarak ana dilimizi öğrenmek ile aynı şekilde olduğu söylenemez. Fakat ana dili öğrenme sürecinde olmak, yabancı dil öğrencilerinin dilbilgisine sahip olduğu anlamına da gelmemektedir. Ayrıca öğrenciler, kendi dillerinde iletişimin nasıl meydana geldiğini bilirler ve iletişimin bozulmaması için kullanmaya ihtiyaç duyacakları birçok stratejinin zaten farkındadırlar. Bu yüzden öğrencilerin sahip oldukları bu bilgiyi hedef dilde kullanmaları cesaretlendirilmelidir. Etkili bir öğretmen, öğrencilerine, dili kullanmaları için cesaret verici etkinliklere yer verip, onlara fırsat tanımalı ve onlarla empati kurarak hata yapmalarının önemli olmadığını hissettirmelidir.

2.Yabancı dil öğrenme adım adım oluşan bir süreçtir. Kavrama, bilinen ve bilinmeyen ile köprüler inşa etme süreci olarak tanımlanmaktadır. Yeni bilgi, yeni mantıksal semalar üretmek için var olan bilgiyle ilişkilendirildiği zaman öğrenme meydana gelir. İyi bir dil öğretmeni, öğrencilerinin hedef dildeki var olan bilgisinin farkında olmalı ve yeni öğretim malzemelerini öğrencilerin aşına olduklarıyla ilişkilendirebilmelidir. Bu yüzden öğretmenin, her derse bir önceki derste öğrenilenlerin tekrarı ile başlaması önemlidir.

3.Dil öğrenme, kapalı bir kutu içinde oluşmaz. Yabancı dil öğrencileri, sadece kendi ana dillerinin nasıl işlediğini değil aynı zamanda içinde yaşadıkları çevrede olup bitenlerin de nasıl işlediğinin bilgisine sahiptirler. Bu çevre bilgisi, onların yazılı veya sözlü metin hakkında doğru tahminlerde bulunmaları için çevreden yararlanmalarına müsaade eder. Öğretmenler, öğrencilerini bilgi ile doldurulmayı bekleyen boş kovalar olarak görme tuzağına düşmemelidir. Öğrencilerin hayat hakkında bazen öğretmenlerinden daha çok bildiklerinin farkında olmalıdırlar.

4. Dil öğrenme, etkileşim gerektirir. Eğer dil öğrenme, akademik bir alıştırmadan çok daha fazla bir şey olacaksa; dilin nasıl işlediğini bilmek yeterli değildir. Dili başkalarıyla yazılı veya sözlü olarak iletişim kurmak için kullanabilmeye de ihtiyaç duyarız. Öğretmenler sınıfta sözlü veya yazılı iletişim kurabilecekleri aktiviteleri düzenlerken, her öğrencinin diğerlerinde olmayan bazı bilgilere sahip olduğu bir durum düzenleyerek, iletişim kurmak için ihtiyaç yaratan aktiviteler sağlamaya dikkat etmelidir.

5. Dil öğrenme süreci, öğrenciye göre değişir. Her birey, yeni bir bilgiyi algılama ve özümsemek için kendi bireysel yollarına sahiptir. Bazı öğrenciler, çok tekrardan hoşlanırlar; bazıları dil kuralları verilmesini tercih ederler; bazıları ise ikili veya grup çalışmaları ile yapılan tartışma etkinliklerini tercih ederler. Bir öğrenci, doğruluktan çok akıcılığın vurgulandığı, özgür konuşma süreçleriyle öğrenebilir, diğerleri ise yanlışların düzeltileceği bir durumda kendilerini güvende hissederek daha iyi gelişim gösterebilirler. Öğretmenler, tek tip öğretme yönteminden ziyade öğrencilerine, çok çeşitli öğrenme deneyimleri sunmalıdır.

6. Dil öğrenme, duygusal bir deneyimdir. Yabancı dili sadece beynimizle öğrenmeyiz, duygularımızda bu öğrenmeye dâhildir. Baskı gerilim yaratır ve gerilim doğru düşünmeyi engeller; eğlenme zihni rahatlatır ve öğrenciyi, yeni bilgiyi daha alıcı duruma getirir. Dil sınıfı, informal ve stressiz bir ortam gerektirir. Öğretmenler, sınıfın sosyal bir çevre olduğunu fark etmelidir. Etkinlikler, ilginç, eğlenceli ve sınıf üyelerinin birbirleriyle rahat bir şekilde iletişim kurmalarına fırsat yaratacak şekilde düzenlenmelidir (Özdemir, 2007).

1.3.2. Yabancı Dil Öğretiminde Genel İlkeler

Yukarıda açıklanan temel ilkeler dışında kalan genel ilkeler aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir (Demirel, 1993):

1. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlenmesinin sağlanması,

3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmasına yardımcı olunması,
5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen kelimelerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkânının tanınması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
13. Amaç dilin, o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğrenilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına imkân sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi ve öğrencilerin bireysel çalışmalar için bilgilendirilmesi ve bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönellerine cevap verecek olmasına dikkat edilmesi,
19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
20. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması, şeklinde genel ilkeler özetlenebilir.

1.4.İKİNCİ DİL ÖĞRENİM-ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Yöntemlerin seçimi; günümüzün sınıf içi etkileşiminde her zaman olduğu gibi güncel ve yaşamsal öneme sahiptir. Ancak bugün bireyi merkezde bulunduran öğretim yöntemlerinin, geçmişte olduğundan daha çok işe koşulması gerektiği savunulmaktadır. Bireyi merkezde bulunduran eğitim yaklaşımı; öğrenenin en iyi biçimde öğrenilmesi için etkin duruma geçirilmesini, öğrenmenin öğrenci yaşantısından ayrılmamasını, öğrenenin ilgi ve gereksinimlerinin ön planda tutulmasını gerektirir (Demirel, 2011).

Yabancı dil öğrenim-öğretiminde kullanılan yöntemlere değinmeden önce, öğretimde yöntem kavramının genel bir tanımı verilecek olursa, yöntem, bilgi, beceri ve davranışların öğretilmesi ve kazandırılması için izlenen yol olarak tanımlanabilir (Hesapçıoğlu,1994). Öğretim yöntemleri, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar.

Yabancı dil öğretimi tarihinde sayısız, farklı, fakat zaman zaman da birbiriyle iç içe geçen yöntemler geliştirilmiş, bazı değişiklikler yapılmış ve yeni gelişmeler ışığında bir önceki yöntem eleştirilerek yeni yöntem arayışları süregelmiştir. Geleceğin yabancı dil öğreticilerinin en azından yabancı dil yöntemleri hakkındaki tartışma problemleri ve yabancı dil öğretim yöntemlerinin tarihi gelişimi hakkında bilgi sahibi olması, etkili dil öğretimi için gerekli görülmektedir (Henrici vd., 1996; akt: Şahin, 2006).

Yabancı dil öğretimi yöntem ve yaklaşımlarıyla ilgili çeşitli sınıflandırmalar ve gruplamalar yapmak olasıdır (Demircan, 2002). 40 kadar yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımından söz etmektedir. Ancak yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimini de göz önüne alarak en sık, uzun süreli, çeşitli ülkelerde ve çeşitli dillerin öğretiminde kullanılma oranları göz önüne alındığında belli başlı yöntem ve yaklaşımların aşağıdakiler olduğu söylenebilir:

1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi
2. Düzvarım Yöntemi
3. İşitsel Dilsel Yöntem
4. Bilişsel Yöntem
5. Doğal Yöntem
6. İletişimsel Yaklaşım
7. Seçmeli Yöntem
8. Telkin Yöntemi
9. Grupla Dil Öğretimi
10. Sessiz Yöntem
11. Fiziksel Tepki Yöntemi

1.4.1.Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method)

Dilbilgisi çeviri yöntemi dilbilgisi kurallarının örnek cümlelerle açıklanmasıdır. Amaç dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi ve bunların çeviride kullanılmasıdır. Fakat öğrenmeye dayalı olduğu için dil edinimine fırsat vermemiştir.

Yöntemin temel özellikleri şunlardır(Hazar, 2007):

1.Yabancı dil çalışmasının hedefi bir dili o dilin edebiyatını okumak için öğrenmek ya da yabancı dil çalışmasından kaynaklanan zihinsel disiplinden ve entelektüel gelişmeden yararlanmaktır. Dilbilgisi-Çeviri bir dili araştırmanın bir yoludur ve işe önce dilin dilbilgisi kurallarının ayrıntılı bir analizi ile başlar; sonra bu bilgiyi metinleri kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çeviri yapma göreviyle uygulamaya koyma gelir. Dil öğrenimini, yabancı dilin biçimini ve sözdizimini anlayıp yönlendirmek için kuralların ve gerçeklerin ezberlenmesi olarak görür. "Anadil, ikinci dilin ediniminde bir değinme sistemi olarak korunur" (Stern,1983:455).

2. Konuşma ve dinleme gibi becerilerdense okuma ve yazma gibi dil becerilerine önem verilmektedir.

3.Sözcük seçimi sadece kullanılmakta olan okuma metinlerine dayanır ve sözcükler iki dilde sözcük listeleri, sözlük çalışması ve ezber yolu ile öğretilir. Tipik bir Dilbilgisi Çeviri metninde, sözcükleri ve karşı dildeki anlamlarını içeren bir liste verilir ve çeviri alıştırmaları yer alır.

4.Tümce temel öğretim ve dil alıştırmaları ünitesidir. Dersin çoğu tümcelerin hedef dilden kaynak dile, kaynak dilden de hedef dile çevirisi ile geçer ve yöntemin belirgin özelliği tümcenin odak teşkil etmesidir. Dil öğretim çalışmasına daha önceki yaklaşımlar dilbilgisini yabancı bir dildeki metinlerin incelenmesinde bir yardımcı olarak kullanmışlardır. Ancak bunun ortaokullardaki öğrenciler için çok zor olduğu

düşünülmüş ve tümce üzerindeki ilgi dil öğrenimini kolaylaştırmak için bir çaba haline gelmiştir (Howatt, 1984:131).

5.Doğruluk ve kesinlik vurgulanır. Öğrencilerden çeviride üst düzeylere gelmeleri istenir, bunun nedeni "içten gelen bir ahlak değerinin yanı sıra, yüzyılda ortaya çıkan ve sayıları hızla artan yazılı sınavları geçmek için bir koşul olan doğruluk ve kesinliğin şaşmaz standartlarına verilen büyük önceliktir" (Howatt, 1984:132).

6.Dilbilgisi tümdengelimine göre öğretilir - yani, önce dilbilgisi kuralları sunulup incelenir, sonra çeviri yolu ile alıştırmaları yapılır. Çoğu Dilbilgisi-Çeviri kitabında, kitap boyunca dilbilgisi konularının sıralamasına dayanan bir program izlenmektedir ve dilbilgisini organize ve sistematik bir yoldan öğretme çabası vardır.

7.Öğrencilerin ana dili dersin dilidir. Yeni maddelerin açıklanmasında ve yabancı dil ile öğrencilerin ana dili arasında yapılması gereken kıyaslamaların gerçekleşmesinde kullanılır. Dilbilgisi-Çeviri 1840'lardan 1940'lara kadar Avrupa'ya ve yabancı dil öğretimine hakim olmuştur ve uyarlanmış formda bugün de dünyanın bazı yörelerinde kullanılmaya devam etmektedir.

1.4.2.Düzvarım Yöntemi (Direct Method)

Birçok yöntem düzvarım yöntemi olarak anılmaktadır, ancak burada değerlendirilecek olan yöntem diğerlerinden çok daha kapsamlı olmakla birlikte, çoğunlukla dilbilgisi üzerine yoğunlaşır (Krashen,1982).

Yöntemin temel özellikleri şunlardır (Demirel,1999):

- 1.Dersler özellikle hedef dil kullanılarak işlenir.
- 2.Sadece günlük kullanımı olan kelimeler ve cümleler öğretilir.
- 3.Sözel iletişim becerileri öğretmen ve öğrenci arasında soru-cevap yöntemi çevresinde dikkatli bir şekilde geliştirilir.
- 4.Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla öğretilir.

- 5.Yeni öğretilecek olan konular sözel olarak aktarılır.
- 6.Somut kelimeler gösteri yoluyla, nesnelere ve resimlerle öğretilir, soyut kelimeler ise fikirlerin paylaşılmasıyla öğretilir.
- 7.Konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir.
- 8.Doğru telaffuz ve dilbilgisi kurallarının kullanımı önemlidir.

1.4.3.İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

İletişim ihtiyacından doğmuştur ve dinleme ile konuşmaya öncelik vermektedir. Davranışçı öğrenmeden etkilenerek diyaloglar, yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil becerilerini belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir.

Yöntemin temel özelliklerinden ise şu şekilde bahsedilmiştir(Rivers,1964; Richards ve Rodgers,2003):

- 1.Yabancı dil öğrenme temelde mekanik alışkanlıkların oluşturulması sürecidir. İyi alışkanlıklar hata yapmaktan doğru cevaplar vererek şekillendirilir. Diyalogları ezberleyerek ve örnek alıştırmalar çözerek hata yapma olasılığı en aza indirilir. Dil sözcüklere dayalı bir davranıştır ve öğrencilerin de aynı şekilde davranması sağlanarak öğretilir.
- 2.Dil becerileri, öğrenilecek konunun hedef dilde yazınsal olarak sunulmasındansa sözel olarak sunulmasıyla daha etkili bir şekilde öğrenilir.
- 3.Benzeşim dil öğrenirken analize kıyasla daha yardımcı bir yöntemdir. Benzeşim, genelleme ve ayırt etme sürecini kapsar. Bu yüzden kuralların açıklamaları, öğrenciler çeşitli bağlamları çalışmadan ya da benzeşimleri kavradığı düşünülmeden verilmez.
- 4.Anadili olanlar için kelimelerin ifade ettiği anlamlar, ayrı ayrı değil dilbilimsel ve kültürel bağlamlarda öğrenilebilir. Bu yüzden bir dili öğretmek, dili konuşanların kültürel sistemini de öğretmekten geçer.

1.4.4.Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)

Gramer-çeviri metoduna benzemesinin yanında konuşma, dinleme, okuma ve yazma olmak üzere dört dil becerisini birden geliştirmeye çalışır. İletişim önemli bir kavramdır. Ayrıca bu metotta öğrenmeye ağırlık verilir.

Bu yaklaşım, bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ile ünlü dilbilimci Chomsky'nin görüşlerinin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Chomsky, 1957 yılında yayımladığı *Syntactic Structures* adlı eserinde dil konusu ile ilgili yeni görüşler ortaya atmış ve dilbilim alanında üretimsel dönüştürümlü (generative-transformational) okulunun doğmasına neden olmuştur. Chomsky, dil olgusunu dil edimi (performance) ile dil yetisi (competence) olarak ikiye ayırmıştır. Dil edimi, dili nasıl kullandığımızı, dil yetisi de dili kullanma yeteneğimizi ortaya koyar, ancak dili kullanma yeteneğimiz dili nasıl kullandığımızı daima tam olarak ortaya koymaz. Chomsky, insanların dili salt taklit yolu ile değil, bilişsel yetileri sayesinde öğrendiklerini ileri sürmüştür. Bilişsel öğretim de, anlamlı öğrenmeyi temel alır. Akıl, öğrenilenleri anlamlı birimlere dönüştürür ve daha önce öğrenilen bilgilerle birleştirir. Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgiler daha kolay öğrenilir ve daha uzun süre akılda tutulur (Richards ve Rodgers, 2003).

1965 yılında yayımladığı "Aspects of Theory of Syntax" adlı diğer bir eserinde Chomsky, davranışsal dil öğrenimine karşı çıkmakta ve görüşlerini şöyle açıklamaktadır: "... Dil öğrenimi bir alışkanlık ve koşullanma sorunu değil yaratıcı bir süreçtir, kişinin dışındaki tepkilerden çok akılcı, zihinsel etkinliğini yansıtır..." Bu görüş bilişsel öğrenme yönteminin temelini oluşturmuştur (akt:Demirel, 1999). Bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel (1963) ise görüşlerini şöyle açıklamaktadır; Bilişsel öğrenmenin özelliği yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamlı öğrenmenin olabilmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmişlerle bütünleşmesi gerekir. Bilişsel öğrenmenin özelliği, yeni bilgilerin depolanarak daha önce öğrenilenlerle bütünleşmesidir. Böylece anlamlı bir öğrenme meydana gelir. Yeni bir öğrenmenin olabilmesi için de daha öncekilerinin tam olarak öğrenilmiş olması gerekir. Bu da

zihinsel bir algılama sürecini gerektirir. Zihinsel algılama süreci öğrencinin, dil kurallarını kendince belirlediği üretici bir süreçtir. Bu süreçte öğrenci doğru olanları onaylar, yanlış olanları ise değiştirir. Bu değişimi, dili duyarak ve dilde okuyarak yapabilir. Bu nedenle sınıfta yabancı dilin kullanılması ve kullandırılması şarttır. Özetle, dil öğrenimi bir alışkanlık ürünü değildir.

Yaklaşımın temel özellikleri şunlardır(Demirel, 1999):

- 1.Dil bir alışkanlık değil bilinçli olarak kuralları öğrenmedir.
- 2.Telaffuz öğretimine ayrı bir öğretim etkinliği olarak yer vermeye gerek yoktur.
- 3.Özellikle duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine önem verilmelidir.
- 4.Grup çalışması ve bireysel eğitim desteklenmelidir.
- 5.Dilbilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğretilmelidir.
- 6.Dört temel beceri öncelik sonralık sırasına göre değil önemine göre eşit olarak geliştirilmelidir.
- 7.Anadilin kullanılmasına ve çevirisine izin verilir.
- 8.Her şey bir bütünlük içinde öğretilmelidir ve gerektiği zaman görsel ve işitsel araçlardan yararlanmalıdır.
- 9.Ana ve amaç dilde ve her iki dilin kültüründeki yeterlilik ideal amaçtır.
- 10.Öğretmen kesin yetkiyi kullanan bir kişi değil, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir kişi olarak görünür.

1.4.5.Doğal Yöntem (Natural Approach)

Krashen tarafından geliştirilen bu yöntem, ilk önce ABD’de daha sonra tüm dünyada yaygın olarak kullanılmıştır. Krashen (1981)’e göre, bu yöntemde hem öğrenme hem de dil edimi amaç edinilmiştir.

Yabancı dil anadiline benzer biçimde öğretilmesi gerektiğini savunan bir yöntemdir. Doğal Yöntem, "Yabancı dil öğrencilerine, başından itibaren yalnızca, öğretmenin kendi anadili olan yabancı dili kullanarak, sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluştururcasına bağlantılı,

ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek" biçiminde tanımlanabilir(Demirel, 1993:40).

Yöntemin temel özellikleri şunlardır(Demirel, 1999):

- 1.Öğretmen konuşur, öğrenci dinler.
- 2.Söylenenlerle ilgili olarak öğrenciye sık sık mimikle, olmazsa yabancı dilde açıklama yapılır. Sözcük öğretiminde varsa eşdeşlere (cognates) öncelik verilir.
- 3.Öğrenci, duyduğunu, anlamını tam çıkaramamış olsa bile, tekrarlar. Telaffuz, doğrudan doğruya taklit etmeye dayanır. Çocuk, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı anadilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara aldırmadan elverdiğince konuşmalıdır. Yanlışlıklar öğretmen tarafından düzeltilir. Yapılar, alıştırma yoluyla pekiştirilir. Ara sıra yapılan sesli okuma ile öğrencinin, yabancı dil telaffuzunu kavramasına yardım edilir. Öğrenci konuşmakta çekingen davranırsa, ona kitaplardan günlük konuşma parçaları ezberletilir.
- 4.Dil öğrenimi, doğal olarak her şeyden önce sözcük öğrenimidir. O nedenle, öğrenci yabancı dilde sık kullanılan sözcükler seçilerek öğretilmelidir.
- 5.Doğal Yöntemde orta zorlukta sözcükler öğretilir. Bu, öğrenciyi kendiliğinden anlama okuma olgunluğuna getirir. Sözcüklerin bağlam içinde tekrarı öğrencinin sözcüklerin semantik genişliğini zahmetsizce anlamasını sağlar. Konular baştan sona kendi kendine açıklanabilir. Anadiline başvurmadan, metinden anlam çıkarılabilir.

1.4.6.İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)

Öğretmenin yönlendiriciliğinde, öğrenciler arası etkileşime dayanan ve özgüveni geliştirmeyi ön planda tutarak, öğrenci ilgisini sürekli canlı tutmayı ve böylece eğitim programındaki hedeflere ulaşmasını amaçlayan öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Budak, 1992).

İletişimsel yöntemde, dilbilim yapılarının yanı sıra dilin işlevleri de sistemli ve birbirini tamamlayan bir sıra ile öğretilir ve öğretme-öğrenme etkinlikleri olarak da ikili ve grup çalışmaları düzeninde problem çözmeye dayalı etkinlikler ağırlıklı

olarak kullanılır. Bu yöntemde kullanılan sınıf içi etkinlikler; ikili çalışmalar ya da grup çalışmaları şeklinde düzenlenen oyunlar, drama, kart oyunları gibi etkinliklerdir. Bu etkinliklerde, dilin işlevsel kullanımını pekiştirmek ve öğrencilerin dili doğru ve etkin bir şekilde kullanarak; iletişim becerilerini geliştirmek hedeflenir (Richards ve Rodgers, 2003).

Yöntemin temel özellikleri şunlardır(Altun, 2007):

- 1.Öğrencinin konuşmada yer alan kavramları öğrenmesi ve yeni kelimeleri öğrendiği gibi kullanması önemlidir,
- 2.Kalıpları öğrenme yerine, öğrendiklerini anlama ve kavramaya öğrenci yönlendirilir ve uygulamaya gidilir.
- 3.Dilin uygulanma safhasında bilinmesi gerekenler öğretilir, soru-cevaplı alıştırmalar yapılır.
- 4.Cümle kurmak sadece dilin bir yönünü oluşturur, önemli olan bu cümlelerin anlatım sırasında hangi anlamlara geldiğinin öğrenilmesidir. Kelimelerin lügat manalarından ziyade kullanma manaları önemlidir.
- 5.Bu yöntemde, her iki dilde de yeterli olması istenen öğretmenin en önemli görevi, dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretmektir. Bunu yaparken sözlü ve yazılı, diyalog ve gruplar şeklindeki etkinliklere ağırlık verilir.
- 6.Bütün işitsel ve görsel araçlardan yararlanır.
- 7.Yöntemde eğitim ve öğretim, öğrenci merkezlidir. Öğretmen sınıfta mutlak bir otorite olmaktan çıkar, öğrenciler sınıfta rahat hareket edip görüşlerini bilgilerini birbirlerine kolayca aktarırlar.
- 8.Öğrenciler zihinsel bir faaliyetle deneme yanılma yoluyla öğrenme çalışmalarını sürdürebilirler.
- 9.Anadil kontrollü olarak kullanılabilir. Ezbere yer verilmez.

1.4.7.Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Seçmeli yöntem bir yöntemden çok, yöntem seçme tekniğidir. Yeni bir yöntemin oluşabilmesi için seçme aşamasından sonra bilgilerin birleştirilmesi (sentez) gerekir. Ayrıca her öğretmenin kendine göre bir yöntem seçmesi öğretmenin çok olduğu okul ve kurumlarda karışıklığa yol açabilir (Hengirmen, 1997).

Yöntemin temel özellikleri şunlardır(Demirel, 1999):

- 1.Dil öğrenimi anlamlı ve gerçek hayata dönük olmalıdır.
- 2.Çeviri özel bir dil becerisidir ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için öğrenme yöntemi olarak uygun bir yaklaşım değildir. Başlangıçta yaralı gibi görünse de uzun dönemde olumsuz etkilerden kurtulmak zor olmaktadır.
- 3.Dil öğretim amaç dille yapılmalıdır. Gerektiğinde anadile yer verilebilir.
- 4.Mekanik tekrarlara ve yer değiştirme alıştırmalarına çok saman ayrılmamalı, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmalara daha çok yer verilmelidir.
- 5.Sözcük öğrenmeye erken başlamalı ve her sözcük mümkünse anlamlı cümleler içinde verilmelidir.
- 6.Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi geciktirilmemeli, öğrenci hazır olduğunda verilmelidir. Diğer bir deyişle dört temel becerinin geliştirilmesi esas olmalıdır.
- 7.Bir seferde tek bir yapı sunulmalı ve öğretilen yapı tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.
- 8.Her bir ders ya da program uygulamasında ilk adım öğrenme gereksiniminin ne olduğunu saptamak olmalıdır. Yani dersin amacının ifade edilmesi, söylenmesi.
- 9.Her dersten önce öğrencilere ne öğrenecekleri niçin öğrenecekleri bildirilmelidir.
- 10.İletişim yeterliliğini kazanmada doğruluk ve kullanılabilirlik önemli değişkenlerdir. Dil öğreniminde sözel olmayan iletişim jest ve mimikler, ses tonu, vurgu, kültürel tavırlar gibi hususlar dikkate alınmalıdır.

11.Dil öğrenimi, öğrenci istemedikçe ve yeterli olmadıkça gerçekleşemez. Öğrencinin güdülenme düzeyi öğrencinin başarısını etkileyebilecektir. Bu nedenle güdüleme ile öğrenme arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu unutulmamalıdır.

12.Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru olmalıdır.

13.Sınıf içinde bireysel farklılıkların olduğu unutulmamalıdır.

1.4.8.Telkin Yöntemi (Suggestopedia)

Lozanov tarafından geliştirilen bu yöntemde, insan beyninin uygun koşullar gerçekleştirildiğinde çok büyük bir hatırlama yeteneğine sahip olduğuna inanılır. Öğrenciye rahat oturma imkânlarının hazırlandığı, sanki dil öğrenmiyor da öğreneceği dilin konuşulduğu bir mekânda geziyor veya dinleniyor hissini verildiği ve sonra kendisinin ifade etmesi, konuşmasının istendiği ilkesine dayanan bir öğretim yöntemidir (Demirel, 1993).

1.4.9.Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning)

Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilen bu yöntem, 2–6 kişiden oluşan öğrenci gruplarının işbirliğine dayalı bir öğrenme gerçekleştirerek, belirlenen amaçlara ulaşmalarına olanak sağlayan öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir.

Grupla Dil Öğretimi yönteminde dil öğrenimi insanın doğumundan itibaren başlayan ve devam eden gelişim aşamalarıyla benzerlik gösterir:

1.Birinci aşamada öğrenci bir bebek gibidir ve dilsel bağlam için öğretmene bağımlıdır. Öğrenci öğretmen tarafından amaç dilde üretilen sözceleri tekrar eder ve diğer öğrencilerle öğretmen arasındaki etkileşimleri dinlerler.

2.İkinci aşamada çocuk ebeveyninden bir parça bağımsızlık kazanır. Öğrenen kişiler önceden duydukları basit terim ve tümcecikleri kullanarak bağımsızlıklarını oluşturmaya başlarlar.

3.Üçüncü aşama kendi başına var olma aşamasıdır ve öğrenen kişiler birbirlerini amaç dilde dolaysız olarak anlamaya başlarlar.

4.Dördüncü asama bir tür yetişkinlik olarak adlandırılabilir. Her ne kadar yabancı dil bilgisi henüz tam değilse de öğrenen kişi bağımsız çalışır.

5.Besinci asama bağımsız asama adını alır. Öğrenciler hem dilbilgisel açıdan hem de ortam açısından hem de ortam açısından doğru dil kullanım yetilerini geliştirmişlerdir.

6.Bu yöntem, öğrencinin hedeflerine en duyarlı yöntem durumundadır Öğretmenler hem birinci dil hem de ikinci dildeki ayrımlar konusunda son derece yetkin ve duyarlı olmalı, psikolojik danışmanlık alanındaki danışman rolünü bilmeli ve benimsemelidirler. Öğretmen ayrıca yönlendirici olmamalı ve bağımsızlık için çabalayan öğrenciyi hoş görmeli hatta desteklemeli ve Grupla Dil Öğretimi teknikleri konusunda ayrı bir eğitiminden geçmelidir. (Demircan,1988; Demirel,1993; Demirel,1999)

1.4.10. Sessiz Yöntem (Silent Way)

Eğitim Danışmanı C. Gattegno'nun 35 yıllık öğretim deneyimi sonunda ileri sürdüğü bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Öğretime değil öğrenime ağırlık vermektedir. Öğrenilecek olan örnek, önce bir emirle verildikten sonra bunun anlaşılma ve öğrenilmesi öğrencilere bırakılır. Öğretmen gözlemcidir, genellikle konuşmadan plastik değişik renkteki çubuklarla öğrencileri yönlendirebilir, gerekirse öğrencilerden biri gibi derse katılabilir. Anadilin kullanılması kesinlikle yasaktır (Tosun, 2006).

Ders sessiz bir ortamda öğretmenin hareketlerini işaret etmesi, sonra onu seslendirmesi ile başlar. Öğrenciler hareketleri kendi kendilerine algılamaya çalışırlar. Sonra yoğun bir kelime öğrenimine geçilir ve cümleler kurulur (Demirel, 1999). Ancak Gattegno (1972), öğretmenin aktif, öğrencinin edilgen bir konumda olduğu bir sınıfı reddetmiş; öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin istekli olmasını ve katılmasını şart koşmuştur (Richards ve Rodgers, 2003).

1.4.11. Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)

Bu yöntem, fiziki tepkinin konuşmadan önce geleceği temeline dayanır. Öğretmen, bir kelimeyi söylerken, onun anlamını fiziki olarak gösterir. Öğrenci de aynı sesleri duyduğu zaman aynı tepkide bulunur. Bu nedenle, bu yöntemde öğretim emir kipleri ile başlar. Dersler ilerledikçe resim vb. araçlardan faydalanılır. Bu yöntem, daha çok başlangıç düzeyindeki İngilizce öğretiminde kullanılabilir (Demirel, 1999).

Davranışçı sayılan bu dil öğrenme kuramı ile ilgili olarak Asher etkili üç varsayım geliştirmiştir(akt:Demircan,2002):

1.Dil öğrenimi için doğuştan gelen bir biyo-program vardır. Bu program birinci ve ikinci dil gelişmesi için en uygun olan yolu belirler. Öyleyse ikinci dil öğrenimi anadili öğreniminde izlenen yoldan gitmelidir. Bu öğrenimde: a) çocuklar konuşma yeteneğinden önce duyduğunu anlama edincini geliştirirler, b) duyduğunu anlama yeteneği anne-babanın sözlü emirlerine fiziksel tepki göstermek yoluyla edinilir, c) duyduğunu anlama temelini kurulunca, konuşma doğal olarak kendiliğinden, aşırı çaba harcamaya gerek kalmadan gelişir.

2.Beyindeki iş bölümü sol ve sağ beyin yarım kürelerinde değişik öğrenme işlevlerini belirlemektedir. Öteki yabancı dil öğrenim yöntemleri sol beyin öğrenmesine bağımlı iken Asher'in Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi sağ-beyin öğrenmesine yönelmiştir. Bu da Piaget'in çalışmalarıyla ortaya çıkan, "çocuğun, ana dilini bir sağ-beyin etkinliği olan fiziksel (motor) eylemlerle edinmesinin" gerçeğidir. Yetişkin de ikinci dili böyle sağ-beyine bağlı etkinliklerle edinmelidir. Yöntemin başarısı bu sözel, görsel ve eylemsel belleği çalıştırmasından ileri gelmektedir.

3.Öğrenme edimi ile öğrenilecek şey arasına ruhsal gerginlik girerse öğrenme engellenir. Başarılı dil öğrenimi için bu gerginliği azaltmak zorunludur. Bu da,

eylemler aracılığıyla anlam çözümü sağlanarak gerçekleşir, böylece doğal dil edinimi için biyo-program kullanıma açılır.

1.5.YABANCI DİL ÖĞRENİM-ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

Öğretim teknikleri daha çok özel öğretimsel davranışları ifade eder. Bir başka deyişle, öğretmenlerin seçtikleri öğretim yöntemlerini uygulama tutumları olarak tanımlanabilir (Taşpınar, 2005). Dil öğretiminde kullanılan en yaygın yöntemler ve bu yöntemler uygulanırken kullanılan bazı teknikler şunlardır:

Yabancı dillerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikler aşağıdaki gibi gruplanabilir(Demirel, 1999):

A-Grupla Öğretim Teknikleri

Gösteri

Soru-Cevap

Drama ve Rol Oynama

Benzetim

İkili ve Grup Çalışmaları

Mikro Öğretim

Eğitsel Oyunlarla Öğretim

İletişim Oyunları

Gramer Oyunları

B-Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireyselleştirilmiş Öğretim

Programlı Öğretim

Bilgisayar Destekli Öğretim

1.Gösteri: Görme işitme duygularını artıran bu teknik ayrıca sınıf içi iletişimin de artmasına yardımcı olur. Gösteri sınıf içinde genellikle öğretmen ya da varsa kaynak kişiler tarafından yapılabilir. Gerektiğinde öğrencilerden de yararlanır. Gösteri

tekniklerini sınıf içinde etkili bir şekilde uygulayabilmek için dikkatli bir hazırlık gerekir. Bu hazırlık yapılırken aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir (Demirel, 1999). Yazılı ve görsel öğretime kıyasla bir işim nasıl yapıldığını göstermek çok daha etkili bir yöntemdir, gösteri yöntemi de bu amaca hizmet eder.

2.Soru cevap: Sözel bir etkileşim yöntemi olan soru-cevap, derslerde de kullanılarak öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeye de yardımcı olur. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde duyduğu ve okuduğu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapımında sık sık kullanılan bir tekniktir (Demirel, 1999).

3.Drama ve Rol Oynama: İngilizce öğretiminde drama yıllardır Kulak Dil Alışkanlığı Yöntemi, Düzvarım Yöntemi gibi geleneksel dil öğretim yöntemlerinde rol oynama, diyalogları sözel okuma veya tahtada canlandırma biçiminde mekanik olarak kullanılmaya gelmiştir. Ancak günümüzde kullanılan Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, Telkin Yöntemi, İletişimci Yaklaşım, Doğal Yöntem gibi bilişsel, oluşturma ve insancıl dil öğretim yöntemlerinde kullanılan en önemli tekniklerden birisi olmuştur (Richards ve Rogers, 2003).

4.Benzetim: Sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olarak sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 1999).Yabancı dil eğitiminde de benzerim tekniğinden etkili bir şekilde yararlanılabilir. Bilindiği gibi dil toplumsal bir olaydır. Bu nedenle dilin kullanıldığı toplumsal çevre dil öğrenmede önemli bir iletken olabilir. Sınıf ortamına amaç dilin kullanıldığı toplumsal çevreyi getirme, ancak benzetim tekniği ile gerçekleştirilebilir. Bu yönüyle benzetim tekniği bir düşünce değil, bir hareket, bir olaydır. Öğrenciler bu olaya katılırlar ve ona şekil verirler. Rollerini, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar (Küçükahmet, 1986).

5.İkili ve Grup Çalışmaları: Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları

çalışmaya grup çalışması denir. Yabancı dil öğretiminde ikili çalışma (pair work) gruplarına diyalog öğretiminde, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmaları yaparken soru-cevap tekniğini uygulamada yer verilebilir. Bu çalışmalarda ezbere konuşmanın yanı sıra resimlere bakarak konuşma çalışmalarına da yer verilebilir (Demirel, 1999).

6.Mikro Öğretim: Öğretmenlerin belirli görevleri başarmasını sağlamak, uygulamaların sonuçlarını dönütler yoluyla sınanmasını kolaylaştırmak amacıyla doğal sınıf ortamındaki güçlükleri azaltan, olabildiğince gerçeğe uygun bir ortamda öğretmen adayı yetiştiren bir tekniktir (Demirel, 1999).

7.Eğitsel Oyunlar: Larsen-Freeman (1986) etkili yabancı dil öğrenme ortamı oluşturmada oyunun önemini vurgulamakta ve oyun ile öğrencilerin gerçek iletişim ortamını yaşadıklarını belirtmektedir. Oyun sözcüğü yabancı dil öğretiminde birçok sınıf içi etkinlikleri içermektedir. Genel olarak bu etkinlikler kimi dil yapılarını okuma, telaffuz ve sözcük bilgisini daha iyi pekiştirmek için sınıf içinde yapılmaktadır. Öğrenciler daha önceden sistemli ve kontrollü olarak öğrendiklerini, nispeten kontrolsüz bir biçimde oyunlarla deneyerek güdülenirler (Demirel, 1999).

8.İletişim Oyunları: Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmeye amaçlayan oyunlardır. Özellikle son yıllarda yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkmasından sonra bu tür oyunlar çok önem kazanmıştır. Bu oyunların amacı adından da anlaşılacağı gibi dilbilgisi kurallarını pekiştirmekten çok grup içinde iletişim kurmayı öğrenmektir (Demirel, 1999).

9.Gramer Oyunları: Gramer kurallarını öğretmek ve pekiştirmek amacıyla oynanan oyunlardır. Bu oyunları öğretmen, yeni bir gramer yapısını vermeden önce ya da öğrettiği gramer yapısını kontrol etme, pekiştirme ve tekrar aşamalarında sınıf içinde uygulanabilir (Demirel, 1999).

10.Bireyselleştirilmiş Öğretim: Bireyselleştirilmiş öğretim öğrencilerin kendi hızlarıyla ve kendi önbilgilerine uygun bir biçimde öğrenmelerini sağlar. Öğrenci kendi başına kendine verilen bir görevi bitirmeye çalışır (Erden,2000). Bu yöntem,

bir öğrencinin bir konuyu kendi başına çalışmak yapmak istediği zaman kullanılır. Araştırma yoluyla ve tam öğrenme yoluyla öğretme yaklaşımlarında, ayrıca uygulama, analiz ve sentez düzeylerindeki davranışları kazandırmada kullanılır (Demirel, 1999).

11.Programlı Öğretim: Dikkatle düzenlenmiş sıralı bir sistem halinde oluşturulmuş materyaller ve tecrübelerin kullanılması yoluyla meydana getirilen davranış değişikliğidir (Varış, 1988).

- a. Küçük adımlar ilkesi
- b. Etkin katılım ilkesi
- c. Başarı İlkesi
- d. Anında düzeltme ilkesi
- e. Dereceli (kademeli) ilerleme ilkesi
- f. Bireysel hız ilkesi

12.Bilgisayar Destekli Öğretim: Her alanda olduğu gibi eğitim sektöründe de kullanılmakta ve okul programlarında bilgisayar eğitimi adıyla yerini almaktadır. Bilgisayarlar öğretme yöntem ve tekniklerinde de etkisi göstermiş ve son on yıldır bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına başlamıştır. Bilim adamları video ile bilgisayarın beraber kullanılmasıyla yabancı dil öğretiminin çok daha etkili olduğunu belirtmektedirler (Demirel,1999).

1.6. YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRETİMİ

1.6.1. Kelime Öğretiminin Amacı ve Önemi

Sözcük bilgisi nedir? Yaygın tanımı, kelime anlamları ve kelimelerin bilgisidir. Fakat sözcük bilgisinin tanımlarından çok daha derin bir anlamı vardır. Sözcük bilgisine sahip olmak basit bir süreç değildir. İkinci dil kelime bilmenin karmaşıklığı sadece farklı biçimlerini bilmeyi ya da sözlük anlamını bilmeyi kapsamaz aynı zamanda dilbilgisi kullanımlarını, eş dizimlerini, işlevlerini bilmeyi

ve gerçek bir iletişimde kelimeyi doğru yerde kullanabilmeyi gerektirir (Oxford ve Scarcella, 1994).

Sözcük bilgisi, bir dilin merkezi olmakla beraber dil öğrenenler için de büyük önem arz etmektedir. Kelimeler bir dilin yapı taşlarıdır, kelimeler olmadan insanlar amaçlanan anlamı aktaramazlar çünkü nesnelere, eylemleri, düşünceleri adlandırır. Kelimeler öğrenme ve iletişim için temel noktadır.

Bir dili asıl zenginleştiren unsurun, o dilin söz varlığı olduğu söylenebilir. Aslında, sözcük öğretimi, yalnızca sözcüğün anlamını vermek olmayıp, o sözcükle ilgili sesletim bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimine ait bilgi ve kullanım bilgisini de vermeyi içerdiği için, görüldüğü gibi çok kapsamlıdır ve dilbilgisi öğretimini de bünyesinde barındırmaktadır. Başka bir biçimde ifade etmek gerekirse, bir dilin dilbilgisine ait kuralları etkin bir biçimde kullanabilmek de, o dilin sözcüklerini uygun biçimde yan yana getirebilme becerisinin içinde yer almaktadır. En baştaki tanıma geri dönülecek olursa, küçük bir değişiklik yapılarak; ‘Bir dili doğru konuşmak, doğru yazmak ve dinlediğini ya da okuduğunu doğru anlamak için, o dilin sözcüklerinin etkin bir kullanıcısı olmak önemlidir’ denebilir. Sonuç olarak, yabancı dil derslerinde sözcük öğretimine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Altıkulaçoğlu,2010).

Yabancı dilde ya da ikinci dilde bir kelimeyi bilmek aşağıdakileri gerektirir:

- 1.Kelimenin üretken bir şekilde nasıl kullanılacağını bilmek ve bazı durumlarda pasif kelimeler gerekli olsa da kullananlar tarafından bazı kelimeler pasif olarak bilinse bile aktif kullanımda geri çağırabilme becerisine sahip olmak demektir.
- 2.Bir kelimeye konuşma ya da yazma dilinde veya her ikisinde de karşılaşma ihtimalini bilmek demektir.
- 3.Kelimelerin sözdizimsel kurallarını, farklı kullanım şekillerini ve türetmelerini bilmek demektir.
- 4.Dildeki diğer kelimelerle ayrıca anadildeki alakalı kelimelerle ilişkilerini bilme demektir.

5.Kelimenin farklı anlamlarını ve bunlarla alakalı dizimsel yapılarını bilmek demektir.

6.Gerekli durumlarda kelimelerin kalıplaşmış ifadelerini bütün ya da parça olarak bilip kullanabilmek ya da uyarlayabilmek demektir (Szpotowicz,2008).

1.6.2.Kelime Öğrenmede Kullanılan Yöntemler

İkinci ya da yabancı dil öğretiminde sözcük bilgisinin önemli rolü bu alanla alakalı kuramcıların ve araştırmacıların özellikle son zamanlarda ilgisini çekmiştir. Dolayısıyla çeşitli yaklaşım, teknik, egzersiz ve uygulama kelime öğretimi alanında uygulanmıştır (Hatch ve Brown,1995). Kelime öğrenme stratejileri dil öğrenme stratejilerinin bir parçasıdır (Nation,2001). İletişimde uygun kelime seçimi dilbilgisi kadar önemli bir yer tutar. Yetersiz kelime bilgisi metindeki anlamın ortaya konulmasını önemli biçimde zorlaştırmaktadır. Bir metnin çevrilmesinde sözdizimi ya da artalan bilgisinden ziyade kelime bilgisi önemlidir (Laufer,1991; Hazar,2007). Rivers (1981), yeterince geniş bir kelime dağarcığının yabancı dil öğreniminde önemli olduğu savunmuş, yetersiz kelime bilgisinin iletişim esnasında kullanılan yapı ve kuralları olumsuz etkileyeceğini belirtmiştir.

1970 öncesinde yapısalcılık ve Chomsky'nin dilbilimi ekolünün etkisi nedeniyle kelime bilgisi ve öğretimi ihmal edilmiş, öğrencilerin kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarabilecekleri farz edilip doğrudan kelime öğretimi yöntemi geliştirilmeye gerek görülmemiştir (Coady, 1993). Fakat 70'lerden sonra kelime bilgisinin önemi anlaşılmış ve ilgili çalışmalar başlamıştır.

20. yüzyılın ilk yıllarında, kelime öğretimi ve araştırmaları oldukça fazlaydı. Dil-bilgisi Çeviri ve Okuma Yöntemi zamanın öncü dil öğretim yöntemleriydi. Her iki yaklaşım da fazlaca direk kelime öğretme ve öğrenmeyi içermekteydi (Celce-Murcia,1991). Dil-bilgisi Çeviri Yöntemi uzun çeviri listeleriyle detaylı edebi kelimeleri, çift dilli sözlükler ve telaffuz denemelerine az olanak sağlayan cümle çeviri pratikleriyle öğrencilere kelime öğretmeyi amaçlar (Rivers, 1981).

Düzvarım Yöntemi, dil edinimi ve başlangıçtan itibaren geçerli bir telaffuz için etkileşimin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Kelime bilgisini ise nesnel, mimikler, çizimler ve açıklamalarla kazandırmıştır. Düzvarım yöntemini savunanlar kelime öğrenenlerin neye ihtiyaç duyduklarını bilmenin zor olduğuna inanmışlardır. Bunun yanı sıra kelime öğretimi, öğretimin içinde çok fazla yer alırsa öğrenciler dili kelimelerden oluşan bir yığın olarak algılayabilirler. Bu görüşe göre anadilimizi öğrenirken kelime dağarcığımız yavaş yavaş gelişir, aynı varsayım ikinci dil ediniminde de geçerli olabilir (Rivers,1981).

İşitsel-Dilsel Yöntem, yabancı dil konuşabilen insan ihtiyacının ortaya çıktığı İkinci Dünya Savaşı sonrasında şekillenmiştir. Bu metotta, sunulan sözcük miktarı az tutulmuştur ve kolaylık düzeylerine göre seçilmiştir (Schmitt,2000). Dilbilgisinde akıcılık oluştuğunda, yabancı dilin kendisine maruz bırakmanın sözcük bilgisini geliştirdiği kabul edilmiştir (Coady,1993). Ayrıca fazla kelime bilmenin öğrencilerde yanlış bir özgüven oluşturacağına da vurgu yapılmıştır (Zimmerman,1997).

Bilişsel Yöntemde, yeterli kelime kazanımı başarılı bir dil kullanımı için oldukça önemlidir. Öğrenciler yeterli miktarda kelimeye sahip olmadan iletişim sırasında gerekli yapıları ve işlevleri kullanamazlar. Yeterli miktarda kelime sahibi olabilmek için de en genel olarak öğrenmeyi mümkün kılan düşünce ve davranışlar olarak tanımlanan öğrenme stratejileri kullanılabilir. Günümüzde en çok kullanılan öğrenme stratejileri sınıflamalarından biri Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan sınıflamadır. Beş ana kategoriden oluşan bu sınıflama şu bölümlerden oluşmaktadır:

- 1-Tekrar canlandırma stratejisi (rehearsal) : Öğrencinin öğrenme esnasında öğrenilecek birimleri ezbere söylemesini veya isimlendirilmesini ifade eder.
- 2-Anlamlandırma stratejisi (elaboration) : Yeni gelen bilgiyi aynen almanın ötesinde uzun süreli bellekte bulunan mevcut bilgiyle bütünleştirerek anlam kazandırmayı ve buna bağlı olarak da anlamlı öğrenmeyi ifade eder.
- 3-Örgütlenme (organizational) stratejisi: Öğrencilerin yeni gelen bilgileri birleştirerek kendi öğrenmelerine göre yeniden düzenlemesi esasına dayanır.

4-Anlamayı izleme stratejisi (comprehension monitoring) : Öğrencinin öğrendiklerini kendi kendine değerlendirmesi esasına dayanır.

5-Duyuşsal (affective) strateji: Bu alandaki araştırmalar öğrencilerin dikkatini toplama, konsantrasyonunu sürdürme, zamanı etkili kullanma, motivasyonunu sağlama ve sürdürme için kullanılan stratejileri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Akt:Demirel,1993; akt:Görgeç,1997).

Doğal yöntemde ise, öğrencinin her kelimeyi ve yapısal özelliklerini kusursuz olarak bilmesi gerekmez. Önemli olan, hedef dilde konuşulanları anlayabilmek ve anlaşılır ifadeler üretebilmektedir. Yeni öğrenilecek kelimeler temel söz varlığı göz önüne alınarak seçilir, öğrenci sürekli olarak konuşmaya teşvik edilir ve anadilinin hiç kullanılmaması esas alındığından öğretimin yabancı öğretmenler tarafından yapılması gerekmektedir (Hazar,2007).

İletişimsel Yaklaşımda, akıcılık doğruluktan daha önemlidir tartışmaları sürerken, Rivers dil öğretmenlerine anlamı iletirken oldukça yardımcı olduğunu düşünerek kelimeye daha fazla önem vermeleri konusunda uyarıda bulunmuştur. Benzer şekilde, Widdowson (1978) dili anadil olarak kullananların doğru dilbilgisi yanlış kelimedense, doğru kelime ile dilbilgisel olmayan konuşmaları daha iyi anlayabildiklerini iddia etmiştir.

Seçmeli yöntemde ise, sınıf içi etkinliklerinde her yöntemin iyi tarafın değişik eğitim durumlarında kullanılması esastır. Bu yöntemde dört temel beceriye de eşit derecede önem verilir, öğretmen öğretim sırasında hedef dili kullanır, ancak gerektiğinde anadile de yer verebilir. Kelime öğretiminde her kelime anlamlı cümleler içinde öğretilir (Hazar,2007).

Telkin yönteminde ise, duvarlara üzerinde hedef dilden kelimeler ve dilbilgisi kurallarının bulunduğu posterler asılır, böylece öğrenciler özel bir çaba harcamadan bilgileri beyinlerine yerleştirebilirler. Öğretmenler kelime öğretimi ve gramer bilgilerini kısaca aktarır, bunların üzerinde fazla durulmaz, bunun sebebi,

öğrencilerin dikkatinin tamamen iletişim kurmaya ve dili kullanmaya yönlendirilmesidir (Larsen- Freeman,1986; Hazar,2007).

Grupla dil öğretim yöntemine göre öğrenciler genellikle yeni bir şey öğrenirken hata yapmaktan tedirgin olurlar ve bu yüzden kendilerini iyi ifade edemezler. Bu tür sorunları ortadan kaldırmanın en iyi yollarından biri de oyunlardır.

Sessiz yöntem de, öğrenimin başlangıç aşamalarında kelime öğretimi sınırlı tutulur, sesletim ve ses sistemi üzerinde durulur. Anlam kesinlikle çeviri yaparak verilmez, öğrencilerin algılarıyla kelimelerin anlamlarını keşfetmesi amaçlanır, anadil yalnızca yönerge vermek amacıyla kullanılabilir (Larsen-Freeman,1986; Hazar,2007).

Kelimelerin ya da kalıpların anlamları hareketlerle anlatılmaya çalışılır. Kelime öğretimi sırasında eylemler için öğretmen model oluşturabilir. Yöntem uygulanırken öğretmen sınıf içindeki nesnelere de kullanabilir. Derslerde ilerleme kaydedildikçe resim, poster gibi değişik görsel araçlardan da faydalanılabilir (Larsen-Freeman, 1986).

Kelime öğrenme süreciyle ilgili pek çok teori yazılsa da bu süreç hafızayla alakalıdır. Bu yüzden, başarılı öğretim için her metotta geçerli olan bazı genel prensipler vardır. Wallace(1988)'a göre bu prensipler:

- amaç; ne öğretileceği, hangi kelimeler, kaç tane
- ihtiyaç; hedef dil öğrencilerin gerçek ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamalı
- sık tekrar ve dile maruz kalma
- anlamlı sunum; açık ve net anlam ya da referans sağlanmalı.

1.6.3.Kelime Öğrenmede Kullanılan Strateji ve Teknikler

Sözcük bilgisi edinimi ve dildeki performans, kavrama ve üretim arasında net bir çizgi çizmelidir çünkü bu iki alan da sınıfta ayrı metotlar gerektiren farklı becerilerdir. Sözcük bilgisini kavrama, kelimeleri anlama ve ezberleme gerektiren

stratejilerle yürütülürken, üretim ise hafızada bekletilen bu kelimeleri aktif hale getirerek uygun durumlarda kullanmayı sağlayan stratejilerle yürütülür (Nattinger, 1988). Bu kısımda kelimelerin sunumuyla ilgili farklı teknikler ve stratejiler yer almaktadır.

Ur (1996)'a göre, yeni kelimeleri sunmanın pek çok farklı yolu vardır. Aşağıda, yeni kelime anlamı sunumunun farklı teknikleri gösterilmektedir:

- kısa tanım
- detaylı tanım (görünüş, nitelik...)
- örnekler (alt anlam)
- gösterim (resim, nesne)
- bağlam (kelimenin yer aldığı hikâye ya da cümle)
- eş anlam
- zıt anlam
- çeviri
- alakalı kelimeler, eş dizim

Celce-Murcia (1991) ise yeni kelime sunumunda kullanılan farklı teknikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Görsel Yardımcılar (resimler, nesnelere)
- Kelime İlişkileri (eşanlam, zıt anlam)
- Çizgisel Şemalar (venn şemaları, ağaç diyagramları, basamaklı ölçekler)
- Tanım, Açıklama, Örnekler ve Anekdotalar
- Bağlam
- Kelime Çatıları ve Ön ek, Son ek

Öğrenme stratejileri, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenenin öğrenmesini etkileyen, öğrenen tarafından kullanılan davranış ve düşünme süreçlerini işaret etmektedir (Weinstern ve Mayer,1986). Tay (2002) öğrenme stratejisi kavramını, öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci içinde ya da bireysel hazırlıklarında kendilerine sunulan bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek, ona

anlam vermeleri ve kendilerine mal etmeleri için gerekli olan çabaları ortaya koymaları şeklinde tanımlarken; Sünbül (1998), öğrenme stratejilerinin öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ve alışkanlıklar olduğunu belirtmektedir.

Schmitt (2000), dil öğrenenlerin birçok öğrenme stratejilerini dil öğrenme becerilerini geliştirmek için kullanmazken, kelime öğrenmede aynı stratejileri kullandıklarını söylemektedir.

Kelime öğrenme stratejilerine teorik olarak derinlemesine bakıldığında, öğrenenlerin anahtar kelime yöntemi ya da çıkarım yapmak gibi bilginin aktif kullanılmasını gerektiren karışık ve derin stratejiler yerine genellikle basit ezberleme, tekrar, not alma gibi daha mekanik, sığ stratejileri tercih ettiği söylenebilir (Schmitt, 2000). Fakat kalıcılık olarak düşünüldüğünde farklı öğrenme stratejilerinin kelime öğrenmede çok daha yararlı olacağı bilinmektedir. Oxford (1990), tüm öğrenme stratejilerinden ayrı olarak hafıza stratejilerinin öğrencilerin zor konularda fazla sayıda kelimeyi öğrenmelerine en çok yardımcı olan stratejiler olduğunu iddia etmektedir. Bu stratejiler, sadece zihinsel materyalin iletişim için gerek olduğunda geri çağırılmasını değil bilginin daha süreçsel ve otomatik olduğu ezber seviyesinden beceri seviyesine taşınmasını da mümkün kılar.

Hafıza stratejileri dörde ayrılır:

1. Zihinsel bağlantılar oluşturma
2. Görüntüler ve sesler kullanma
3. Güzel bir şekilde gözden geçirme
4. Hareketleri kullanma (Oxford,1990; Szpotowicz, 2008)

İlk grup olan Zihinsel Bağlantılar Oluşturmada üç ayrı strateji vardır:

- Gruplama - Dil materyallerini, farklı öğelerin sayısını azaltarak hatırlamayı kolaylaştırmak için zihinsel veya yazarak anlamlı üniteler şeklinde sınıflandırma ya da tekrar sınıflandırmaktır.

- Bağlantı kurma / Detaylandırma – Hafızada olan yeni dil kavramlarıyla ilişkilendirme ya da hafızada bağlantılar kurarak bir bilgiyi diğeriyle ilişkilendirmektir.
- Yeni kelimeleri bir bağlama yerleştirme – Bir kelimeyi ya da deyimini hatırlayabilmek için anlamlı bir cümleye, konuşmaya ya da hikâyeye yerleştirmektir.

İkinci grup olan Görüntüler ve Sesler Kullanma aşağıdakileri içerir:

- Betimlemeler kullanma – Yeni kelime bilgisini anlamlı görsel betimlemeler yoluyla akılda ya da çizerek hafızadaki kavramlarla ilişkilendirmektir.
- Anlamlı haritalama – Anahtar kavramın merkezde ya da başta olduğu kelimelerle ayarlamalar yapmak ve anahtar kavramla alakalı ilgili kelime ve kavramları çizgiler ya da oklarla birleştirmektir. Bilgi haritalarının kullanımı tam olarak bu kısımda devreye girmektedir.
- Anahtar kelimeler kullanma – Yeni bir kelimeyi işitsel ya da görsel bağlantılarla hatırlamaktır. İlk adım yeni dildeki kelime gibi söylenen kişinin kendi dilindeki tanıdık kelimeyi belirlemektir ki bu işitsel bağlantıdır ve daha sonra yeni ve tanıdık kelime arasında görsel bir bağlantı yaratmaktır, buna görsel bağlantı denir.

Güzel bir şekilde gözden geçirme kısmında ise sadece yapılandırılmış gözden geçirme vardır. Daha iyi hatırlayabilmek için yeni bilgiyi periyodik olarak gözden geçirmek demektir.

Son bölüm olan Hareketleri Kullanma fiziksel hareketin olduğu iki stratejiyi kapsar:

- Fiziksel cevap ve duyuları kullanma – Yeni kelimeyi ya da ifadeyi canlandırmak veya bu ifadeyi fiziksel bir duyuyla eşleştirmektir.
- Mekanik teknikleri kullanma – Yeni kelimeleri hatırlamak için somut nesnelere farklı biçimde yaratıcı fakat kavranabilir tekniklerle kullanmaktır (Oxford,1990; Szpotowicz, 2008).

Hatch ve Brown (1995) öğrenen stratejilerine dayalı çalışmasında kelime öğrenmeyi beş önemli adımda tarif etmiştir:

- Yeni kelimelerle karşılaşmak için kaynaklarla sahip olma
- Yeni kelimelerin farklı şekilleri için görsel, işitsel ya da her ikisinde de net bir imaj geliştirme
- Kelimelerin anlamlarını öğrenme
- Kelimelerin farklı şekilleri ve anlamları arasında güçlü bir hafıza bağlantısı oluşturma
- Kelimeleri kullanma

Listeleme tekniği, İngilizce kelimeleri aralarında anlam ilişkisi kurmadan yazarak yanına hedef dilde çevirisinin yazılmasıdır. Yazılan sözcük listeleri, sözcük çalışması ve ezber yolu ile öğrenilir. Dilbilgisi-Çeviri yönteminde uygulanan kelime öğrenme tekniğidir. Sözcükler ve karşı dildeki anlamlarını içeren listeler verilerek çeviri alıştırmaları yapılır, kelimeler tekrar yoluyla öğrenilir.

Bireyler yeni bir bilgiyi öğrenirken, değişik öğrenme stratejileri kullanabilmektedir. Araştırmacılar, öğrenme stratejilerini farklı biçimlerde sınıflandırmışlardır. Günümüzde en çok kullanılan öğrenme stratejileri sınıflamalarından biri Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan sınıflamadır. Beş ana kategoriden oluşan bu sınıflama şu bölümlerden oluşmaktadır: Tekrar canlandırma stratejisi (rehearsal), Anlamlandırma stratejisi (elaboration), Örgütlenme stratejisi (organizational), Anlamayı izleme stratejisi (comprehension monitoring), Duyuşsal strateji (affective). Araştırmada temel değişken olarak alınan Bilgi Haritaları Tekniği, örgütlenme stratejisi içerisinde bir teknik olarak açıklanmaktadır (Erden ve Akman,1998). Örgütlenme, öğrencilerin yeni gelen bilgileri bir araya getirerek yeniden düzenlemesi esasına dayanır. Bir metnin ana ve yeni fikirlerinin çıkartılması, bilgilerin sınıflanması, grafikte gösterilmesi bu strateji içerisinde yer alan tekniklerdendir. Bu stratejileri etkili bir şekilde kullanan öğrenciler sayfalarca yer tutan bir metni basit bir şema ya da tabloyla özetleyebilirler. Bu araştırmada Bilgi Haritaları'nın kelime öğrenme ve hatırlama düzeyine etkileri üzerinde durulacaktır.

1.7. BİLGİ HARİTALARI

Fazlaca sayıda yabancı kelimenin ezberlenmesi gerekliliği öğrencilerde korku kaynağı haline gelmiştir. Göz korkutucu yabancı dil kelimelerini öğrenme zorunluluğunu kolaylaştırmak için de eğitimciler, araştırmacılar yeri geldiğinde öğrencilerin kendisi bile geleneksel öğrenme yöntemlerinin ötesine geçen teknikler ortaya çıkarmışlardır. Bu tekniklerden biri olan çift dilli bilgi haritalarının yabancı dil kazanımını geliştirmede potansiyeli anlatılacaktır.

Bilgi Haritaları adı verilen öğrenmeye yardımcı yöntemi Dansereau, Texas Christian Üniversitesinde öğretmenlik yaparken geliştirmiştir. Bilgi haritaları, bir metindeki önemli sözel bilgilerin ve bu bilgiler arasındaki ilişkilerin şematik olarak gösterilme biçimidir. Bilgiyi haritalandırma, metindeki bilgiyi anlamak için metni iki boyutlu olarak yapılandırılmış harita dönüştürme tekniklerinden biridir (O'Donnel, 1994). Bilgi haritasında, metindeki bilgiler çerçeve-bağ-çerçeve (hücre-bağ-hücre) kümeleri şeklinde gösterilmiştir. Bilgi haritalarında metnin ana düşüncesi ile ilgili temel kavramlar, bunlarla ilgili özellikler, olgular ve örnekler gibi önemli düşünceleri özetleyen bilgiler 'hücre' adı verilen değişik biçim ve boyutlar kutular içinde yerleştirilir (Lambiotte and Dansereau,1992). Bilgi haritalarının diğer boyutu ise, hücreler arasındaki ilişkiyi gösteren bağlardır. Bağ, hücreler içinde yer alan ana kavram, alt kavramlar, örnekler ve önemli bilgiler arasındaki ilişkiyi gösteren ve hücreler arasında çizilen oklardır. Her bağ, hücredeki bilgiler arasındaki ilişkinin daha iyi belirlenmesini sağlamak için yapılmış kısaltılmış sözel etiket ile gösterilir (McCagg ve Dansereau,1991). Bu sayede öğrenciler, hücreler içindeki temel kavram, alt kavramlar, örnekler ve diğer önemli bilgiler arasında nasıl bir ilişki olduğunu kolayca gösterebilirler (Görgeç, 2001).

Bilgi haritaları öğrencilerin yeni bir bilgiyi öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Çünkü bir bilgi haritasında metnin özeti düz bir metinden daha kolay elde edilebilir (O'Donnel,1994). Bir metindeki bilgileri, bilgi haritasından öğrenen öğrenciler, metinden öğrenen öğrencilere göre ana düşünceyi daha çok hatırlarlar. İki boyutlu gösterimlerde kavramlar arasındaki ilişkiler, düz metinlere göre daha kolay

anlaşılabilir. Fikirler arasındaki ilişkiyi bilmek, bilginin bellekte sağlam ve verimli bir şekilde depolanabilmesi için önemlidir.

Bilgi haritasının bir başka bilgilendirici özelliği de hücreler arasında çizilen bağ okları sayesinde kavramlar arasındaki ilişkinin öğrenci tarafından kolayca anlaşılmasını sağlamasıdır. Bilgi haritalarında bilginin bu gösterim biçimi metinlerdeki fazlalığı azaltmaktadır. Çalışan belleğe fazla yüklenmemek için, haritalama sisteminde bağ çeşitlerinin sayısı az olmalıdır. Böylece öğrenci konuşma dilinde kullanılan farklı ifadelerin hepsini hatırlamaya çalışmaktansa sözel iletişimin “derin” yapısını kavrayabilir. Bu özellik bilgi haritası tekniğinin istatistik, fizyoloji ve psikoloji gibi çeşitli alanlarda etkili olarak kullanımına olanak sağlamaktadır (Lambiotte ve Dansereau, 1992).

Bilgi haritaları diyagramlar, akış şemaları gibi diğer uzamsal gösterimlere benzemektedir. Ancak, bilgi haritaları hiyerarşik ilişkilerin, sıralı süreçlerin ve diğer karmaşık ilişkilerin açıklanmasında daha geniş bir esnekliğe sahiptir. Ayrıca, bilgi haritalarının ilişki belirleme metodu bunları kavram haritalarından ve anlam ağlarından ayırmaktadır. Bilgi haritaları bağlantı sisteminin zenginliği, istatistik, insan fizyolojisi ve psikoloji gibi alanlarda da kullanılabilmesine izin vermektedir. Bilgi haritalarındaki ilişkilerin gösterim şekli, onu, kavram haritaları ve anlamsal ağ gibi diğer tiplerden, tekniğinden dolayı farklılaştırmaktadır (McCagg ve Dansereau, 1991). Çünkü fikirleri birbirine bağlayan etiketli bağlantıların, ortak bir dizi bilinçli kullanımı söz konusudur (O'Donnell vd.,2002).

1.7.1. Bilgi Haritası Oluşturma Öğretimi

Okuduğunu anlama sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilişsel stratejilerin öğretimi ile ilgili çalışmalardan da yararlanarak bilgi haritası oluşturma öğretiminde izlenecek adımlar üç aşamada ele alınmaktadır. (1) Hazırlık; metnin yapısını tanıma, (2) Bilgi haritası oluşturma kuralları ve uygulanması, (3) Sonuç; bilgi haritasını gözden geçirme.

1.Hazırlık: Bilgi haritası oluştururken, bilgi haritasının yapısının metnin yapısını yansıtması gerekir (Jones vd.,1989). Bu amaçla önce metnin yapısı anlaşılmalıdır. Metni anlamak ve metnin yapısını tanımak için sırasıyla şunlar yapılmalıdır:

a) Metni okuma: Metin baştan sona dikkatlice okunmalıdır. Metin okumadan diğer işlemlere geçilmemelidir.

b) Metnin ana başlığını inceleme: Bu aşamada metnin konusunu, en kapsamlı ve en önemli ana kavramı bulmak için metnin başlığı incelenmelidir. Bir metnin başlığı metin hakkında okuyucuya genel bilgi verir ve metindeki kavramlar arasındaki ilişkiyi bildirir. Metnin ana kavramını bulmada metin başlığından yararlanılmalıdır (Grant,1993:483).

c) Metnin varsa alt başlıklarını inceleme: Bu aşamada metnin alt başlıkları incelenerek aralarında ilişki kurulmalıdır. Alt başlıklar arasında aşamalık olup olmadığına dikkat edilmelidir. Metnin alt başlıklarından metnin alt kavramları çıkarılmalıdır. Çünkü alt başlıklar kapsam ve önem olarak metnin başlığından sonra gelen önemli alt kavramları içerir (Grant, 1993:484)

d) Metindeki ana kavram ve alt kavramlarla ilgili örnekleri bulma: Kavramlar ancak örnekleri ile anlaşılabilir.

e) Önemli görüşleri yansıtan ana düşünce cümlelerini bulma: Paragraftaki tüm cümleleri tek başına özetleyen cümle ana düşünce cümlesidir. Paragraftaki en temel bilgiyi düşünceyi yansıtan bu nitelikteki cümleler bulunmalıdır.

2.Bilgi Haritası Oluşturmada Uyulacak Kurallar: Amer (1994) tarafından uyarlanarak oluşturulan kurallardan da yararlanılarak bir bilgi haritası oluşturmada izlenecek kurallar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

a)Metnin temel konusunu yansıtan en önemli ve en kapsamlı ana kavram bulunarak bu ana kavram bilgi haritası yapılacak sayfanın en üstüne yazılıp çerçeve (hücre) içine alınmalıdır.

b)Metindeki diğer önemli bilgileri yansıtan daha az kapsamlı alt kavramlar bulunarak çerçeve içine alınmalıdır.

c)Metnin alt kavramları ana kavramın altına yazılarak sıralanmalıdır.

d)Ana kavram ve alt kavramlarla ilgili önemli yardımcı bilgiler (örnekler, özellikler, türler vb.) bulunarak ilgili olduğu ana ve alt kavramların altına ya da karşısına kısaca yazılmalıdır. Bunlar da çerçeve içine alınmalıdır.

e)Ana kavram, alt kavramlar, önemli yardımcı bilgilerle ilgili görüşleri içine alan çerçeveler arasındaki ilişki oklar çıkarılarak gösterilmelidir. Bu okların üzerine ne tür bir ilişkiyi gösterdiğini belirten kısaltmalar yazılmalıdır.

3.Bilgi Haritasını Gözden Geçirme: Yapılan bilgi haritasını gözden geçirirken aşağıdaki sorular öğrencilerce kendi kendilerine cevaplandırılmalıdır:

- Yapılan bilgi haritası metnin ana yapısını yansıtıyor mu?

- Bilgi haritası metni genel olarak kapsıyor mu?

- Seçilen ana kavram doğru mu?

- Alt kavramlar doğru mu?

- Önemli yardımcı bilgiler bulundu mu?

- Tüm bu bilgiler ilişkili olduğu yerlere doğru yerleştirildi mi?

- Bilgiler arasında ilişkiler doğru oklandırıldı mı?

- Okların gösterdiği çerçeve içindeki bilgi, okların üzerine doğru olarak yazıldı mı?

Bu sorulara yeterli cevabı verebilmek için bilgi haritası ile metin karşılaştırılmalıdır (Görgeç, 2001).

Jones ve ark.'na (1989) göre, yukarıda açıklanan bilgi haritası oluşturma yöntemini öğrencilere öğretmek için aşağıdaki işlemler yerine getirilmelidir.

1.Öğrencilere öğretilecek bilgi haritası ile aynı özelliklerde olan en azından bir tane iyi ve bitmiş bir bilgi haritası örnek olarak sunulmalıdır. Öğrencilerin örnek grafik taslakları aynı şekilde incelediğinden emin olmak için birlikte öğrenmeyi kullanmak iyi bir yoldur.

2.Aynı bilgi haritası ya da sunulacak olanın nasıl oluşturulacağı gösterilmelidir. Karar verme işlemini tanımlama ve bir haritayı planlarken ve seçerken temel soruların nasıl kullanılacağı gösterilmelidir. Ayrıca özetleme işlemini göstermek de yararlıdır.

3.Öğrencilerin ne zaman ve neden bilgi haritaları kullanmaları ve öğrenme işlemindeki sorumluluklarının ne olduğu tartışılmalıdır.

4.Öğrencilerin ilk bilgi haritalarını planlayabilmeleri için ilk önce sınıfla birlikte, sonra küçük gruplarla çalışmaları sağlanmalıdır.

5.Öğrencilere bilgi haritalarını tek başına ve bağımsız olarak uygulama imkânı tanınmalı ve sonra yapılan çalışmalar eleştirilmelidir.

1.7.2. Bilgi Haritalarının Öğrencilere Sağladığı Yararlar Nelerdir?

Akademik ve teknik bilgilerin sunulması için uzamsal gösterimler son zamanlarda artmıştır. Bu tekniklerin popülerliği en az iki nedenle açıklanabilir:

1)Görsel uzamsal gösterimler belli koşullar altında geleneksel sıralı sonuç metinlerinden daha etkilidir.

2)Teknolojik ilerlemeler (örneğin; lazer çıktı makineleri, geniş ekranlı televizyonlar) görsel bilgilerin gösterilmesini daha etkili hale getirmiştir. Bu sistemle üretilen bilgi haritalarının alımını ve aktarımını güçlendirdiği saptanmıştır (Hall ve ark., 1992).

Bilgi haritası ile çalışmanın öğrencilere sağladığı yararlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- 1.Karmaşık görüşleri kavrama, özetleme ve sentezlemede destek sağlar.
- 2.Bilgi haritasının görsel yapısı ilk bakışta önemli miktarda bilgiyi sunar.
- 3.Öğrencinin ana kavram, alt kavramlar ve diğer önemli bilgiler arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamasını sağlar.
- 4.Hücreler arasındaki ilişkiyi gösteren bağlar isimlendirildiğinden okuyucunun kavramlar arasındaki ilişkileri algılamasını kolaylaştırır.
- 5.Bilgi haritasında temel bilgi birimi hücre-bağ ifadesidir. Böylece bilgi haritası, metindeki önemsiz bilgilerin metinden çıkarılmasını sağlar.
- 6.Öğrenciye görsel bir çalışma desteği sunarak okuduğunu anlama becerisini geliştirir.
- 7.Öğrencilerin metnin ana düşüncelerini ve önemli yardımcı bilgilerini anlama ve hatırlamalarını sağlar.

1.7.3. Bilgi Haritalarından İngilizce Kelime Öğretiminde Nasıl Yararlanılabilir?

Eğitimde bilgi haritaları iki şekilde kullanılmaktadır:

- 1.Öğrenciler kendi haritalarını yaratmaları için eğitilmektedir.
- 2.Derste kullanmak üzere veya ders planlarken veya ders çalışma desteği sağlamak için uzmanlarca hazırlanan haritalar kullanılmaktadır.

Yabancı dildeki kelimelerin öğreniminde ezberciliğin asıl amacı çevrilmiş bilginin kazanımıdır. Bilgi haritaları gibi ezberciliğin ötesine geçen öğrenme tekniklerinin, kazanımı kolaylaştırması ve birçok içeriği öğrenciye uygun hale getirerek hafızayı güçlendirmesi beklenmektedir. Öğrencilerin bu şekilde sadece kelime ve anlamlarını değil kelime dağarcığının sunulduğu şekli de hatırladığı ileri sürülmektedir. Çünkü bilgi haritaları kelime çiftlerini çeviri ve kodlama derdi olmadan kavramsal ipuçlarıyla birleştirir ve içeriği veren kelime çalışma araçları olarak görev yapabilir.

Eğer kavram ve görüntü bağları yabancı dil kelimelerini kazanım sürecinde şekillendirilebilirse, anlamsal ve kavramsal bilgi ve görüntüler gibi içeriği dâhil eden

çalışma materyallerinin artı kodlama ve geri kazanım ipuçları sağlayarak faydalı olabileceği savunulabilir. Görüntü ve görsel-uzamsal ipuçlarını eklemek yabancı dil kelimelerine oldukça basit bir olay gibi gözükse de yeni dildeki anlamsal içeriğin öğrenene nasıl daha anlaşılabilir hale getirileceği sorusunu getirmektedir. İlk olarak yeni öğrenen oldukça sınırlı ve kısıtlı yabancı dil kelime bilgisine az çok da gramer bilgisine sahiptir. Bu bilgi olmadan öğrenen yabancı dilde yeni kelime dağarcığı arasındaki anlamsal bağlantıları ifade etmekte ve anlamakta zorlanır. Bilgi haritalarının doğası gereği, temel yabancı dil kelimelerinin ve gramerinin eksikliğini gidererek ve görüntü, görsel uzamsal bilgi vererek içerik sağlamaya uygun hale getirilebileceği savunulmaktadır (Bahr ve Dansereau, 2004).

Bilgi haritalarının, ana fikir bilgisini hatırlamayı kolaylaştırdığı, teknik bilgi sürecini geliştirdiği, etkili bilgi edinimi stratejileriyle örtük öğrenmeyi desteklediği belirlenmiştir. Ayrıca, bilgi haritaları düşük sözel kabiliyetli bireylere de yarar sağlamaktadır (Bahr, Dansereau, 2001).

1.8. PROBLEM CÜMLESİ

İkinci Dil Kelime Öğrenmede Bilgi Haritalarının Kullanımının Öğrencilerin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi Nedir?

1.9. ALT PROBLEMLER:

1. Bilgi haritalarının ikinci dil kelime öğrenme düzeyine etkisi nedir?

2. Bilgi haritalarının ikinci dil kelime hatırlama düzeyine etkisi nedir?

3. Kelime öğrenme tekniğine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

1.10. ÇALIŞMANIN AMACI

Araştırmanın temel amacı, ilköğretim 8. Sınıf İngilizce dersinde deney grubunda kullanılan ve ikinci dil kelime öğrenmede farklı bir uygulama olan bilgi haritalarının öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemektir.

1.11. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil öğreten tüm öğretmenler, bir dilin öğrenilmesinde kelime öğretiminin ne denli önemli olduğunu bilirler. Ancak Allen'a göre, (1983) uzun yıllardır öğretmenleri eğitmek amacıyla sunulan hizmet içi eğitim programlarında kelime öğretimi konusuna hemen hemen hiç önem verilmemiştir. Dahası, bu konuda yazılan pek çok kitapta, öğrencilerin tüm kelimeleri hiçbir yardım almadan öğrenebilecekleri açıklanmıştır. Çoğu zaman öğretmenlere, öğrencilerin hedef dilin gramer yapısını ve ses sistemini öğrenmeden kelime öğretimi yapılmamasının söylenmesi de bu yüzdendir. Öğretmenler için yayınlanan pek çok makale ve dergide de sesletim ve dilbilgisi üzerinde durulmuş, kelime öğretimine çok az değinilmiştir. Özellikle 1940 ve 1970'li yıllar arasında bu konunun göz ardı edilmesinin sebeplerinden biri, daha önce çok üzerinde durulmuş olmasındandır. Diğer nedeni, bu alandaki uzmanların, öğrencilerin dilbilgisi konusunda yeterli düzeye ulaşmadan fazla sayıda kelime öğrenmeleri durumunda cümle oluştururken daha fazla hata yapacaklarını savunmalarıdır. Bu bağlamda, kelime öğretiminin geri planda kalması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Son olarak öğrencilerin, kelimeleri yalnızca tecrübeyle öğrenebilecekleri, sınıf içindeki öğretimin yeterli olamayacağı fikri ağırlık kazanmıştır (Allen,1983). Ancak zamanla bu alandaki uzmanlar, kelime öğretiminin dilin diğer bileşenleriyle dengeli bir şekilde öğretilmesi gerektiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Artık günümüzde yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi de dilbilgisi ve ses bilgisi kadar önem kazanmıştır. Bunun en önemli sebeplerinden biri de, bu alanda yapılan çalışmalarda kelime hazinesindeki problemlerin ve yetersizliklerin, yeterli dilbilgisine sahip olursa dahi iletişimi engellediği ortaya çıkmıştır. Kısacası

Wilkins'in de belirttiği gibi dilbilgisi olmadan çok az şeyin, kelime olmadan ise hiçbir şeyin ifade edilemeyeceği görüşü ağırlık kazanmıştır (Wilkins, 1974).

Kelimelerin yabancı dil öğreniminde önemli bir yeri vardır çünkü bir dildeki her bir birim kelimelerden oluşur. Yabancı bir dil öğrenen bir öğrenci ne kadar dilbilgisi bilirse bilsin, sesleri ne kadar düzgün telaffuz ederse etsin, kelimeler olmaksızın yabancı dilde iletişim kurmaktan söz edilemez (Genç, 2004). Kelime öğretiminin amaçlarından en önemlisi, hedef dilde duygularımızı, düşüncelerimizi yazılı ve sözlü olarak anlatabilmektir. Aynı zamanda o dildeki bütün bilim ve kültür kaynaklarını yazılı ve sözlü olarak anlayabilecek becerileri kazanmaktır. Dilbilgisi olmadan çok az şey ifade edebiliriz ama kelimeler olmadan hiçbir şey ifade edemeyiz (Carter ve Mccarthy,1988). Ezberciliğin ötesine geçen yabancı dil kelime öğrenme stratejilerinin, kazanımı kolaylaştırması ve içeriği öğrenciye uygun hale getirerek hafızayı geliştirmesi beklenmektedir. Bilgi haritaları öğretilecek içeriğin çok boyutlu ve görsel sunumu olduğundan bu amaca hizmet edebilmektedir. Eğitim sistemimizde dil öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların önemli bir nedeni de öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili olabilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlere, özellikle kelime öğretiminde farklı bir öğretim tekniği olarak bilgi haritalarının kullanımının etkisi araştırılmış ve elde edilen sonuçlara göre de yabancı dil öğretmenlerine çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Kelime öğretiminde önemli bir değişken de kullanılacak öğretim materyalleridir. Özellikle kelimelerin öğretilmesinde ve hatırlanmasında (uzun süreli bellekte kalması) yalnızca basit tekrar değil kelimelerin nasıl öğretildiği de önemlidir. Aynı zamanda, okullarda öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı olması ise kazandırılmak istenen hedeflerin sadece sözel anlatımlardan çıkarılarak görselleştirilmesini gerektirmektedir. Bilgi haritaları da hücreler içine sözcüklerle birlikte resim, formül vb. diğer işaret ve rakamların yerleştirildiği gösterimler olduğundan hedefleri kazandırmada etkili bir teknik olarak öğretimde kullanılmaktadır. Bilgi haritaları yeni bir teknik olarak denenerek, bu araştırmanın öğretmenler ile dil eğitimcilerine kelime öğretiminde alternatif öğretim yolları sunması amaçlanmaktadır.

1.12. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2011-2011 Eğitim-Öğretim yılı, Muğla Türdü 100.Yıl İlköğretim Okulu 8. Sınıf Öğrencileri,
2. Belirli bir metne bağlı kalınarak seçilen kelimeye ilişkin öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerini ölçmek için hazırlanan kelime çiftleri,
3. Konuyu anlama sürecinde kullanılan öğrenme stratejilerinden seçilen bilgi haritaları ve listeleme yöntemi ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

2. KONUYLA İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde kelime öğretimi ve bilgi haritalarıyla kelime öğretimi ile ilgili yapılmış olan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. KELİME ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Güntürkün (2007) Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada gazetelerin kelime tanıma ve hatırlamaya yönelik etkilerini araştırmış ve iki hipotezi incelemiştir; (1) öğretmenleri kelime öğretmek için gazete kullanan öğrenciler, öğretmenleri kelime öğretmek için gazete kullanmayan öğrencilere oranla kelime tanıma açısından daha fazla gelişim göstereceklerdir. (2) Gazete kullanarak kelime öğretilen öğrenciler, gazete kullanılmadan kelime öğretilenlere oranla kelimeyi tanımaya yönelik daha iyi kelime hatırlama yeteneği göstereceklerdir.

Bu çalışmanın bulguları, yukarıda belirtilen her iki hipotezi de doğrulamıştır. Araştırmanın sonuçları, orta seviyedeki hazırlık sınıflarında gazete kullanımı kelime tanıma ve hatırlama bakımından etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir. Güntürkün dil öğreticilerine gazete materyallerini kelime öğretiminde bir araç olarak kullanmalarını önermektedir.

Şenol (2007), araştırmasında kelimelerin oyunlarla öğretiminin, daha iyi öğrenme ve hatırlama sağlayıp sağlamadığını bulmayı amaçlamıştır. Bu çalışma iki farklı kelime öğrenme tekniğinin, oyunlarla ve geleneksel yolla kelime öğretiminin arasındaki farkı araştırmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve her iki grupta aynı hedef kelimeler çalışılmıştır. Her iki gruba da çalışma öncesinde ve sonrasında test uygulanmıştır. Ön-test ve son-testlerin sonuçlarının değerlendirilmesi ve karşılaştırılması sonucunda, kelimeleri oyunlarla öğrenen öğrencilerin daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Hazar (2007), çalışmasında İngilizce derslerinde resimlerle kelime öğretiminin başarıya etkisinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2006–2007 öğretim yılının birinci döneminde 9. sınıfta okuyan 36 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 56 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yöntem olarak, deneysel yöntemin kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında her iki gruba da öntest uygulamıştır. 5 hafta süreyle her hafta 30 kelime olmak üzere toplam 150 kelime, deney grubuna resim tekniği, kontrol grubuna ise geleneksel çeviri tekniği kullanılarak verilmiştir. Bu sürenin sonunda her iki gruba da sontest uygulanmış ve sontestin uygulanmasından 1 ay sonra öğrenilenlerin kalıcılığını test etmek için kalıcılık testi uygulanmıştır.

Oğuzaslan (2007), çalışmasında beden dili ve yüz ifadelerinin kelime öğretiminde pozitif bir etkisi olup olmadığını araştırmak için 6. Sınıf öğrencileriyle çalışmalarını yürütmüştür. Beden dili ve yüz ifadelerinin, mimik tekniğiyle kullanımının hedef kelimeleri algılama ve içselleştirmedeki etkisi gözlemlenmiştir. Ayrıca video teknikleriyle beden dili ve yüz ifadelerinin uzun süreli hafızaya etkilerini de araştırmıştır.

Sonuçlar göstermektedir ki, kullanılan yöntemler öğrencilerin kelime öğrenme seviyesindeki başarılarını artırmıştır.

Evcim (2008) çalışmasında üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında eğitim gören öğrencilerin kullanmış oldukları dil öğrenme stratejilerini ve bu stratejilerin kelime bilgisine olan etkilerini incelemiştir.

Araştırmada özetle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, deney grubunun ön ve son uygulamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.
2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri sonuçlarına göre, deney grubu ve kontrol grubu son uygulamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı saptanmıştır.
3. Kelime Başarı Testi Açısından deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.
4. Kelime Başarı Testi Açısından deney grubu ve kontrol grubu son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Demircioğlu (2008)'in yaptığı çalışmanın amacı, çocuklara kelimeleri öğretirken dramanın etkisini araştırmaktır. Çalışma, 2006–2007 öğretim yılında iki tane üçüncü sınıfta on beş ders saati uygulanmıştır. İlköğretim 3. Sınıf öğrencileri çalışmaya katılmış ve iki sınıfa ayrılmışlardır. Biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiş, yapılan uygulamanın sonucunda da dramanın gençlere kelime öğretiminde etkili bir teknik olabileceği bulunmuştur. Çünkü;

1. Bir teknik olarak drama öğrenenlere düşünmesi için entelektüel ve duygusal olarak destekleyici bir ortam yaratır.
2. Drama tekniği kelime bilgisinin uzun süreli hatırlamasına katkı sağlar.
3. Drama tekniği öğrencileri daha fazla öğrenmeleri ve iletişim için yeni dili kullanmalarıyla ilgili motive eder.

Yükselir (2008) yaptığı çalışma ile İngilizce ikinci dil kelime öğretiminde uygulanan üç öğretim tekniği arasında etkili olanı öğrenmek istemiştir. Bu teknikler kelimenin Türkçe anlamını verme, tasvir kullanma ve kelimeyi cümle içinde kullanmaydı. Bu teknikler ışığında, amaç yukarıda belirtilen tekniklerden hangisinin kelime öğretiminde daha elverişli ve faydalı olduğunu öğretmen ve öğrencilere göstermekti. Bu çalışmanın bir başka amacı da verilen eğitim sonrası kelime gruplarının hafızada tutulma seviyesini bulmak ve hangi tekniğin hedef kelimeleri akılda tutmada öğrencilere yardımcı olmak için daha uygun olduğunu araştırmaktır. Ayrıca çalışmada incelenen, kelimelerin anlaşılma ve kullanılma başarı derecelerine öğrencilere iki farklı test verilerek bakıldı. Bu testler, çoktan seçmeli test ve boşluk doldurma testi idi. Çoktan seçmeli test anlamayı, boşluk doldurma testi kullanmayı ölçmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin kelime öğrenme dersine çok daha önem vermeleri gerektiği ve dersleri öğrenci düzeylerine uygun materyallerle düzenlemesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Kelimenin Türkçe anlamını verme, tasvir kullanma ve kelimeyi cümle içinde kullanma tekniklerinin üçü de kelime öğretiminin en değerli ve vazgeçilmez parçalarıdır.

Şimşek (2008) Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde yürüttüğü ve 79 birinci sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, eşdizimli kelimeler yoluyla kelime öğretiminin tanımlama, eş anlam, zıt anlam, ana dile çeviri gibi klasik

yöntemlerden daha iyi sonuç verip vermeyeceğini araştırmıştır. Çalışma sonucunda eşdizimli sözcükler kullanarak kelime öğretmek istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmasa bile yeni kelime öğretiminde bu tekniğin kullanılması düşünülmeye değerdir.

Hazar (2007) yaptığı çalışmada, ortaöğretim 9. sınıf İngilizce dersinde geçen isim, fiil ve sıfat kelime türlerinin öğretiminde resim tekniği kullanılan grup ile geleneksel çeviri tekniğinin uygulandığı grubun toplam başarıları karşılaştırıldığında son testlerde her iki grup lehine de anlamlı fark tespit etmiştir. Ancak gruplar arasındaki fark anlamlı değildir. Her iki grubun başarıları cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında fark olmadığı tespit edilirken, grupların başarıları kalıcılık değişkeni açısından karşılaştırıldığında, grupların puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı; her iki grubun başarılarının kalıcılığa etkisi cinsiyet değişkeni açısından karşılaştırıldığında, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak, kelime öğretiminde geleneksel çeviri tekniği ile resim tekniğinin kullanılmasının öğrenmeye etkisi ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından aralarında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Baturay, Yıldırım ve Daloğlu (2009) çalışmalarında, web-tabanlı çoklu ortam destekli bağlam modelinde aralıklı tekrarlar ile orta düzeyde İngilizce sözcük öğrenen öğrencilerde öğrenilenlerin hatırdaki kalıcılığına etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Sınıfta öğrenilen sözcüklerin tekrarları, Pimsleur'un aralıkların açılarak tekrar yapılması yaklaşımı temel alınarak farklı ve düzenli olarak artırılan aralıklarla gerçekleştirilmiş, böylelikle tekrarların öğrenilen kelimelerin hafızada kalıcılığına katkı sağlanması beklenmiştir. Web tabanlı sözcük öğrenme materyalinde (WEBVOCLE) bağlam içerisinde sunulan sözcüklerin takdimi sesli çevrimiçi sözlük, resim ve animasyonlar ile zenginleştirilmiş, hedef sözcükler boşluk doldurma, çoktan seçmeli alıştırmalar, oyunlar, bulmacalar gibi etkileşimli alıştırmalarla öğrencilere tekrarlatılmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler, öğrenciler hedef sözcüklerin hatırdaki kalıcılığı açısından ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Dahası, ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre öğrencilerin eğitim

sistemine katılım sayıları ile hatırladıkları sözcüklerin sayısı arasında ilişki olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin sistemdeki haftalık uygulamaları takip sayıları ile hatırladıkları kelime sayısı doğru orantılı olarak yükselmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakılarak, WEBVOCLE sağladığı aralıklı tekrar imkânı ile öğrencilere daha önce sınıfta öğretilmiş sözcüklerin hatırdaki kalıcılığını sağlamada katkıda bulunmuştur.

Harmankaya (2009) çalışmasında, halk hikâyeleriyle öğretimin üniversite hazırlık pre-intermediate grup öğrencilerin kelime öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisini araştırmışlardır. Çalışmasında iki hipotezi test etmişlerdir.

Hipotez 1: Hedeflenen kelimeleri halk hikâyeleri yoluyla öğrenen öğrenciler, anadilden çeviri yoluyla öğrenen öğrencilerden, son testte çok daha fazla puan alacaklardır.

Hipotez 2: Hedeflenen kelimeleri halk hikâyeleri yoluyla öğrenen öğrenciler, anadilden çeviri yoluyla öğrenen öğrencilerden, hatırlama tezinde çok daha fazla puan alacaklardır.

Sonuçlar halk hikâyeleriyle kelime öğretiminin, yeni kelimeleri öğrenmede pozitif bir etki yarattığını göstermiştir. Dolayısıyla, çalışmanın sonuçları iki hipotezi de doğrulamıştır.

Yaman (2006), iletişimsel tekniklerin ve aktivitelerin hazırlık sınıfı öğrencilerine kelime öğretiminde etkililiğini araştırmıştır. 2 farklı okuldan 2 deney, 2 kontrol grubu seçmiştir. Kontrol grubunda geleneksel yöntemler, deney grubunda ise iletişimsel teknikler ve aktiviteleri kullanmıştır. İki gruptaki öğrencilere kelime bilgilerini ölçmek için ve kelimeleri kullanabilme yeteneklerini ölçmek için kelime quizleri uygulamıştır. İki gruptaki öğrencilerin, iletişimde kelimeleri kullanma, parçalarda kelimeleri fark etme ve uzun süreli hafızalarında kelimeleri saklama başarılarını test edip karşılaştırmıştır. İstatistiksel sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin tüm alanlarda daha başarılı olduklarını göstermiştir. Tüm sonuçlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Sonuçlara dayanarak iletişimsel teknikler ve aktivitelerle kelime öğretiminin daha etkili olabileceğini söylemiştir.

Ghazal (2007) çalışmasında kelime öğrenme stratejilerine ait farklı sınıflandırmalar ve strateji eğitiminin gerekliliğine dair sebepler sunmuştur. Yeni kelimelerin, yabancı dil öğrenenlere zor geldiğini fakat çeşitli kelime öğrenme stratejileri yoluyla, bunun üstesinden gelebileceklerini söylemiştir. Öğrenenler, stratejilerle eğitilmelerini, öğretmenlerin öğrencilerin istek ve hazır oldukları zamanı yakalayıp strateji kullanmak için en uygun yolları düşünmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Scafaru ve Tofan (2009), öğrenenlerin yeni kelime öğrenme problemiyle nasıl başettiklerini araştırmışlardır. Mikro stratejileri belirlemeye yardımcı olan sesli düşünme stratejilerini kullanmışlardır. İyi öğrenciler sadece daha fazla strateji kullanmakla kalmayıp, zayıf öğrencilere göre daha fazla farklı stratejilere yönelmektedirler. Fakat detaylı analizler iki grubun da homojen olmadığını göstermiştir. Bu çalışma sonucuna göre, kelime öğrenme sürecinde kelime öğrenme stratejilerini ayıran ana özellik, iyi öğrencilerin makro stratejileri kullanırken, zayıf öğrencilerin kullanmamasıdır. Analizler ayrıca, kelime öğrenme stratejilerinin daha detaylı araştırılması gerektiğini kanıtlamıştır. Fakat sonuçlar yine de, kullanılan yeni yöntemin etkili olduğunu göstermiştir.

Zhang ve Song (2011) cep telefonu kullanımının kelime öğrenmeye etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmada, bir Çin Üniversitesindeki 78 öğrenci iki gruba ayrılmıştır: SMS grup (deney) ve kâğıt grubu (kontrol grup). Daha önceki kelime bilgilerinin seviyesini belirlemek için bir öntest yapmışlardır. Sonuçlara göre iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. SMS grubu cep telefonu yoluyla seçilmiş bir kelime listesini mesajlaşarak çalışmışlardır. Kâğıt grubu ise aynı kelime listesini kâğıtlar kullanarak kendi istedikleri şekilde çalışmışlardır. Sonuçlara göre sontestte anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır; fakat ertelenmiş testlerde bir farklılık yoktur. Araştırmaya göre iki yol da kendine göre etkilidir, fakat kelime öğrenmede karıştırılmış bir yaklaşım uzun süreli hatırlamayı artırmada daha etkili olabilir.

Kore'de üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada ise üç kelime öğrenme stratejisinin (bağlam, kelime yapısının analizi, bağlam ve kelime

yapısı analizinin birleşimi) kelime edinimindeki etkileri incelenmiştir (Chin, 1999). Öğrencilere iki farklı tarzda test uygulanmış ve öğrencilerin çoktan seçmeli testte boşluk doldurmaya göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilere uygulanabilecek farklı testler ile farklı sonuçların ortaya çıkabileceği belirtilmiştir.

2.2.BİLGİ HARİTALARI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Amer (1994), bilgi haritası oluşturma ve metnin altını çizme tekniklerinin öğrencilerin bilimsel bir metni anlaması üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler rastgele iki gruba ayrılmış ve bilgi haritası oluşturma tekniği deney grubunda, metnin altını çizme tekniği kontrol grubunda uygulanmıştır. Açık uçlu sorular ve özetleme yoluyla okuduğunu anlama ölçümleri yapılmıştır. Sonuçlar göstermiştir ki, her iki teknikte de deney grubunun metinle ilgili açık uçlu sorulara cevap verme düzeyi daha yüksektir. Ayrıca, her iki tekniği kullanan grupların yaptığı özetlerde deney grubununkiler daha yeterli düzeydedir. Özetle bilgi haritası grubunun sonuçları metnin altını çizerek çalışan gruptan daha iyi bulunmuştur.

O'Donnell (1994), öğrenmede bilgi haritalarının yapılandırılmasını araştırmıştır. Bilgi haritalarının yatay ve dikey sunumuyla ilgili çalışmada 28 katılımcı rastgele iki gruba ayrılmıştır. Yüksek ve düşük derece kelime bilgisine sahip öğrencilerin performansları değerlendirilmiştir. Doğrusal haritaları kullanan gruptaki düşük kelime seviyeli öğrenciler diğer gruptan daha zayıf sonuçlar çıkarmıştır.

Görgen (1997) "Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi" adlı çalışmasında öğrencileri yazılı kaynaklardan öğrenirken karşılaşılabilecekleri anlama sorunlarını çözebilmek için gerekli teknikler konusunda bilgi sahibi kılmayı ve bu tekniklerin bilgilendirici metinleri anlama ve hatırlama üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasını lise birinci sınıfta okuyan 103 öğrenci üzerinde kontrol gruplu öntest - sontest deney deseni kullanarak gerçekleştirmiştir. Araştırma sonunda

kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında bilgilendirici bir metni öğrenme erişisi bakımından ve bir metni hatırlama düzeyi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, kurallı özetleme ve bilgi haritası oluşturma tekniklerinin öğretildiği gruptaki öğrenciler ile kendi stratejilerini kullanarak metni özetleyen öğrenciler arasında bilgilendirici bir metni çalışma için harcadıkları süre açısından kendi stratejileri ile metni çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, kurallı özetleme tekniği öğretiminin yapıldığı grupta özetleme beceri düzeyi düşük, orta, yüksek olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bilgi haritası oluşturma tekniği öğretiminin yapıldığı grupta ise bilgi haritası beceri düzeyi düşük, orta, yüksek olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada özetleme ve bilgi haritası oluşturma beceri düzeyleri benzer olan öğrencilerin bilgilendirici bir metni öğrenme düzeyleri ve hatırlama düzeyleri arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bahr ve Dansereau (2001) çalışmalarında Bilgi Haritalarını Almanca-İngilizce sözcük çiftlerinin öğretilmesinde bir araç olarak incelemiştirlerdir. 72 lisans öğrencisi 2 oturumlu deneye katılmışlardır. Öğrenciler; 32 sözcük çiftini, kelime için sunum şeklinde ayrılan dört durumdan birini çalışmışlardır: birinci grup bilgi haritalarını (sözcük çiftlerinin uzamsal ve anlamsal dizide yerleştirildiği) alır, ikinci grup sözcük çiftlerini liste şeklinde çalışır, üçüncü ve dördüncü grup anlamsal olarak vurgulanmış materyallerin dışında birinci ve ikinci grupla özdeşirler. Serbest hatırlama, ipuçlu hatırlama ve çoktan seçmeli testler birinci ve ikinci oturumda (48 saat sonra) uygulanmıştır.

Bilgi haritasından öğrenenler, tüm bağımlı ölçümlerde listeden öğrenenleri geçmiştir. Anlamsal vurgu zaman içerisinde performansı olumsuz olarak etkilediği bulunmuştur.

O'Donnel, Dansereau ve Hall (2002) araştırmalarında, bilgi haritalarının kısa bir özetini sunmuş, bu teknik ile ilgili daha sonra yapılacak olan araştırma alanlarını

işaret etmiş ve uygulamaya yönelik tavsiyelerde bulunmuştur. Bilgi haritalarıyla ilgili son 12 yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin bilgi haritasını öğrendiklerinde, bir metindeki temel bilgileri daha iyi hatırladığı ve en çok faydayı da sözel yetisi ya da ön bilgisi az olan öğrencilerin gördüğü belirlenmiştir.

Bahr ve Danserau (2004) bilgi haritalarını bir çalışma stratejisi olarak araştırmışlardır. Çalışmalarında yer alan 38 öğrencinin 17'si deney 21'i kontrol grubuna rastgele yerleştirilmiştir. Çalışma materyalleri çift dilli listelerdir ve liste başına 16 kelime olarak sınırlanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, bilgi haritalarının çalışma stratejisi olarak kullanımının kelime çiftlerinin çağrışımında bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur. Analizler değerlendirildiğinde ise, bilgi haritalarıyla çalışanlar not alanlarla kıyaslandığında daha fazla ve tek kelimeyi hatırladıkları görülmüştür. Katılımcılara sorulduğunda, bilgi haritalarını uygulama esnasında öğrendiklerini belirtmişlerdir fakat yöntemi uygulamadaki tecrübesizlikleri daha fazla kelime öğrenmelerini etkilemiş olabileceği ve pratiğin artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Bahr ve Dansereau (2005) çalışmalarında sunum formatı olarak çift dilli grafik düzenleyicilerin kullanımı, yabancı dil kelimelerinin kazanımı için araştırmışlardır. Katılımcılara, 32 Almanca-İngilizce kelime çiftini çalışmak için 4 farklı gruptan birinde görev verilmiştir. Her bir durumda katılımcılar listeler için ya da bilgi haritaları için eğitilmiş ve listeleri ya da bilgi haritalarını çalışmışlardır. Bilgi haritaları öğrencileri liste öğrencilerinden daha çok hatırlama davranışı gösterdiği ve hatırlama stratejilerini daha çok kullandıkları rapor edilmiştir. Bilgi haritası eğitilmiş öğrenciler, gelecekte kelime çalışırken ezber temelli stratejilere daha az katılma eğilimi ve genel kitap çalışması süresince tema temelli ve şekil sürecini kullanmaya daha çok katılma eğilimi olduğunu ifade etmişlerdir.

Görgen (2008) çalışmasında, yapısal farklılıkları olan bilgi haritalarının bilgiyi öğrenme ve hatırlama düzeyi üzerine etkililiğini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, harita yapılarındaki farklılıkların etkilerine ilişkin nispeten sınırlı olan araştırmalara katkıda bulunmak istemekte ve etkili bir grafiksel gösterimin nasıl

oluşturulacağı (ya da bir grafiksel gösterimin bir diğerinden niçin daha etkili olabileceği) açıklamayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları, zenginleştirilmiş bilgi haritasından çalışan deney grubu öğrenciler ile tipik bilgi haritasından çalışan kontrol grubu ğrencilerinin bilgi haritasındaki bilgileri öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Fakat zenginleştirilmiş bilgi haritasından çalışan deney grubu öğrencileri tipik bilgi haritasından çalışan kontrol grubu öğrencilerden daha fazla bilgiyi hatırlamışlardır.

BÖLÜM 3

3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bilgi Haritalarının Öğrencilerin İkinci Dil Kelime Öğrenme ve Hatırlama düzeylerine etkisini ölçmeye yönelik bu çalışmada, deney ve kontrol gruplu öntest - sontest deney modeli kullanılmıştır.

Bu çalışmada birbirine denk gruplardan eş olasılıkla biri deney grubu ve diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda bilgi haritaları kullanılarak belli sayıda kelime çifti öğretilmiştir. Kontrol grubunda ise listeleme tekniğine uygun olarak aynı sayıda kelime çiftinin öğretimi yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin kullanılan bilgi haritası tekniği hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır.

Tablo 3.1. Deney Deseni

GRUPLAR	ÖN-TEST	DENEL İŞLEM	SON-TEST
G1 (Deney Grubu) 8/A	T1 (Kelime Testi)	Çift Dilli Bilgi Haritaları Yöntemi	T2 (Kelime Öğrenme Düzeyi Testi)
G2 (Kontrol Grubu) 8/B	T1 (Kelime Testi)	Listeleme Yöntemi	T2 (Kelime Öğrenme Düzeyi Testi)

Deney desenindeki ilk grup G1 (8/A), deney grubunu; ikinci grup G2 (8/B) ise kontrol grubunu göstermektedir. Yapılan çalışmada her iki gruba denel işlem

yapılmadan önce “Şekil-Zemin” testi ve içerisinde belirli bağlamlarda hazırlanan Türkçe kelimelerin bulunduğu iki ayrı test öntest olarak uygulanmıştır.

3.2.ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında, Muğla Türdü 100.Yıl İlköğretim Okulu’nda okumakta olan sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma için iki grup gerekli olduğundan, tüm 8. Sınıflara “Şekil-Zemin” testi uygulanarak birbirine denk iki grup seçilmiş ve daha sonra yine bu gruplar eş olasılıkla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.2.1.Grupların Oluşturulması

Yapılan çalışmada görsel-uzamsal yetenek önemli rol oynayacağı için dört şubeye önce “Şekil-Zemin” testi verilmiştir. Dört ayrı 8. Sınıf öğrencilerinin uzay ilişkileri yetenek test puanları arasındaki farklılıkları bulmak için One-Way Anova, farklılığı yaratan grupların ortaya çıkarılabilmesi için de Tukey HSD testleri uygulanmıştır. P değerinin 0.05’ten küçük olduğu durumlarda gruplar arası fark anlamlı kabul edilmiştir.

Tablo 3.2.1.Sınıfların Şekil-Zemin Test puanları bakımından karşılaştırılmasına ilişkin ANOVA tablosu

	SINIFLAR	Ortalama	Std.Sapma	F	p
Şekil-Zemin Testi	8-A	16.42	6.49	7.708	0.000*
	8-B	17.41	4.61		
	8-C	24.77	7.23		
	8-D	18.91	8.16		

*p<0.05

Analiz sonucuna göre 8/A, 8/B ve 8/D sınıfları arasında uzay ilişkileri testi puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuca göre üç grup benzer uzay ilişkileri yetenek düzeyine sahiptirler denilebilir. Bu yüzden rastlantısal olarak üç gruptan biri deney biri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 3.2.1. ve 3.2.2.’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.2.Şekil-Zemin Test puanları bakımından sınıflar arası çoklu karşılaştırma testine ilişkin Tukey HSD tablosu

GRUP (I)	SINIFLAR (J)	FARK (I-J)	Std.Sapma	p
A	B	-0.988	1.73	0.941
	C	-8.353	1.84	0.000*
	D	-2.481	1.89	0.559
B	A	-0.988	1.73	0.941
	C	-7.365	1.89	0.001*
	D	-1.492	1.94	0.869
C	A	8.353	1.84	0.000*
	B	7.365	1.89	0.001*
	D	5.872	2.04	0.025*
D	A	2.481	1.89	0.559
	B	1.492	1.94	0.869
	C	-5.872	2.04	0.025*

*p<0.05

3.2.2.Ölçme Araçları ve Geliştirilmesi

Yapılan araştırmada, veri toplama amacıyla, öğrencilerin görsel uzamsal zekâ düzeylerini belirlemek için “Şekil-Zemin Yetenek testi” uygulanmıştır.

Şekil-Zemin yetenek testi: Araştırmada öğrencilerin görsel-uzamsal yetenek düzeyleri deney öncesi test edilmiştir. Bu amaçla 8-12. Sınıflardaki öğrencilerin temel bazı yeteneklerini ölçmek amacıyla Bennet, Seasore ve Wesman tarafından 1947 yılında geliştirilmiş olan farklı yetenek testi A formundan (Different Aptitude Battery) yararlanılmıştır. Görsel-uzamsal bir gösterim biçimi olan bilgi haritalarını kavrama becerisinin uzay ilişkileri yeteneğinden etkileneceği düşüncesiyle bu testin alt testi olan ve Remzi Öncül tarafından Türkçeye uyarlanan 40 maddelik “uzay ilişkileri” (space relations) testi uygulanmıştır. Bu alt test, görsel algılama gücünü ve çeşitli objelerle ilişkili olarak, değişen durumlara göre, meydana gelen görünümü tasarlama ve tasarım gücünü ölçmektedir (Özgüven,2004).

Kelime Testleri: Dansereau ve Bahr (2001)’ın yaptığı çalışmalardan örnek alınarak iki ayrı kelime testi geliştirilmiştir. Bu kelime testleri “Hastalık” ve “Şüpheli” olarak başlıklandırılan iki bağlam çerçevesinde yapılandırılmış 14’er

kelime çiftinden oluşturulmuştur. Öntest olarak uygulanan kelime testlerinden, öğrencilerin bildiği kelimeler atılmış ve sonuçta 12'şer kelime çifti olarak yeniden düzenlenen çalışma kâğıtları ve testler denel işlem ve sonrasında sontest, hatırlama testi olarak kullanılmıştır.

İkinci Dil Kelime Öğrenmede Çift Dilli Bilgi Haritaları Anketi: Öğrencilerin bilgi haritalarıyla ilgili görüşlerini ölçmek amaçlı, Bahr ve Dansereau (2001) tarafından hazırlanan makaleden çevrilen anket uygulanmıştır

3.3.İŞLEM BASAMAKLARI

Araştırma, ilköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Kelime öğretirken, deney grubunda bilgi haritaları, kontrol grubunda ise listeleme yöntemi kullanılmıştır. Deneysel çalışma gerçekleştirilirken aşağıdaki işlemler sırasıyla uygulanmıştır.

1. Dört 8.sınıf öğrencilerine “Şekil-Zemin Testi” verilmiştir. Öğrencilerin bu test sonuçlarına göre denklikleri sağlanmıştır. Testin sonuçlarına göre birbirine denk görülen üç gruptan rastlantısal olarak biri deney biri kontrol grubu olarak seçilmiştir.
2. Deney ve kontrol grubuna, denel işlemden önce öğretilecek kelimelerin içinde olduğu ve Türkçeleri verilen kelimelerin İngilizcelerinin istendiği içinde 14'er kelime çiftinin olduğu 2 ayrı test öntest olarak uygulanmıştır (10+10=20 dakika). Bu testin sonuçlarına göre öğrencilerin doğru olarak yazdığı kelimeler testlerden atılmıştır.
3. İki hafta sonrasında, deney grubuna bir ders süresince bilgi haritası yönteminin tanıtımı yapılmıştır. Farklı örnekler gösterilerek yöntemin anlaşılması sağlanmıştır. Deney grubuna, bir bilgi haritasının nasıl kullanılacağına ilişkin 1 ders saati uygulamalı öğretim yapılmıştır.

4. Diğer ders saatinde ön testte bilinen kelimelerin atıldığı kâğıtlar yeniden düzenlenerek 12'şer kelime çiftinin bulunduğu iki çalışma kâğıdı öğrencilere verilmiş ve 20 dakika süresince çalışmaları istenmiştir. Çalışma kâğıtları deney grubunda bilgi haritası, kontrol grubunda ise listeleme formatında hazırlanmıştır.
5. Deney ve kontrol grubunda verilen çalışma formlarında yer alan kelimelerin çalışılması için verilen süre biter bitmez testler son test olarak dağıtılmış ve öğrencilere testi tamamlamaları için 20 dakika süre verilmiştir.
6. Denel işlemden yaklaşık iki hafta sonra son testler her iki gruba da hatırlama testi olarak yeniden uygulanmıştır.
7. Denel işlem sonrasında uygulanan testin ardından öğrencilerin bilgi haritası ile ilgili görüşlerini ölçmek amaçlı 10 maddeli bir anket uygulanmıştır.

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla üç ölçme aracı kullanılmıştır.

3.4.1.Uzay İlişkileri (Space Relations) Testi: Öğrencilerin görsel uzamsal zekâ düzeylerini belirlemek amaçlı Bennet, Seasore ve Wesman (1947) tarafından geliştirilmiş ve Remzi Öncül tarafından Türkçeye uyarlanan 40 maddelik “uzay ilişkileri” (space relations) testi uygulanmıştır (Özgüven,2004).

3.4.2.Kelime Öğrenme Düzeyi Testleri: “Hastalık” ve “Şüpheli” başlıklı belirli bağlamlar çerçevesinde geliştirilen iki ayrı kelime testi öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeylerini belirlemek için uygulanmıştır.

3.4.3.İkinci Dil Kelime Öğrenmede Çift Dilli Bilgi Haritaları Anketi: Öğrencilerin bilgi haritalarıyla ilgili görüşlerini ölçmek amaçlı, Bahr ve Dansereau (2001) tarafından hazırlanan makaleden çevrilen anket uygulanmıştır.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

- 1- **Şekil – Zemin Testi Analizleri:** Şekil–Zemin Testi uygulama sonunda analiz edilirken her madde için doğru cevaplar 1, yanlış cevaplar 0 olarak puanlanmıştır.
- 2- **Kelime Öğrenme Düzeyi Testi:** Sontest analiz edilirken her doğru kelime için 1, her yanlış kelime için 0 puan verilmiştir. Kelimeler puanlanırken bir harf yanlışsa kadar kelimeler doğru kabul edilmiştir.

Araştırmada elde edilen tüm veriler SPSS programında kaydedilmiştir. Öntest ve sontest puanları karşılaştırılmış, bu puanlar arasındaki fark değerleri kullanılmıştır. Hatırlama testi ise yaklaşık iki hafta sonra uygulanmış ve sontest puanları ile karşılaştırılmıştır. Bilgi haritasıyla öğretim yapılan grup ile listeyle öğretim yapılan grubun öğrenme ve hatırlama düzeyleri açısından anlamlı fark olup olmadığı “t testi” ile analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM 4

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, bu bulgulara ilişkin sonuçlar ve yorumlar alt problemlerin sırasına uygun olarak verilmiştir.

Araştırmada, 8. sınıf öğrencilerinin ikinci dil kelime öğrenme sürecinde bilgi haritalarının kullanımının öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisi araştırılmıştır.

4.1.ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Araştırmanın birinci alt problemi şöyle ifade edilmiştir:

“Çift Dilli Bilgi Haritalarını kullanan deney grubu öğrencileri ile listeleme yöntemini kullanan kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dil kelime öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu durumu test etmek için Deney ve Kontrol gruplarının “Hastalık” ve “Şüpheli” olarak belirlenen her iki kelime grubu için de öğrenme düzeyi ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Grupların öğrenme düzeyi ortalamaları, standart sapma ve t testi değerleri Tablo 4.1. ve 4.2.’de görülmektedir.

Tablo 4.1. “Hastalık” Kelime Grubu Öğrenme Düzeyi Testi Puanlarına İlişkin Grupların Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri ve T Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	Std.Sapma	T	p
8-A hastalık son test	28	6.14	2.91	2.515	0.015*
8-B hastalık son test	24	4.25	2.52		

*p<0.05

Tablo 4.1. incelendiğinde, “Hastalık” grubu kelimelerini bilgi haritası tekniğiyle çalışan deney grubu öğrencileri ile listeleme tekniğiyle çalışan kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeyi ortalamaları arasında farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için

öğrencilerin son test değerleri t testi ile karşılaştırılmıştır. T testi sonuçlarına göre grubun kelime öğrenme düzeyleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bilgi haritaları ile çalışan deney grubu (8/A) öğrencileri, listeleme tekniği ile kelime çalışan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla kelime öğrenmişlerdir.

Tablo 4.2. “Şüpheli” Kelime Grubu Öğrenme Düzeyi Testi Puanlarına İlişkin Grupların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve T Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	Std.Sapma.	t	p
8-A şüpheli son test	28	5.96	3.02	2.555	0.014*
8-B şüpheli son test	24	4.00	2.52		

* $p < 0.05$

Tablo 4.2. incelendiğinde, “Şüpheli” grubu kelimelerini bilgi haritası tekniğiyle çalışan deney grubu öğrencileri ile listeleme tekniğiyle çalışan kontrol grubu öğrencilerinin kelime öğrenme düzeyi ortalamaları arasında farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için öğrencilerin son test değerleri t testi ile karşılaştırılmıştır. T testi sonuçlarına göre grubun kelime öğrenme düzeyleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bilgi haritaları ile çalışan deney grubu (8/A) öğrencileri, listeleme tekniği ile kelime çalışan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla kelime öğrenmişlerdir.

Bu sonuçlar şöyle yorumlanabilir: Öğrencilere verilen belirli bir bağlam çerçevesinde hazırlanmış her bir kelime listesinde 12’şer kelime olduğu düşünüldüğünde, bilgi haritası ile çalışan deney grubu bu listenin ortalama olarak yarısını öğrenirken, listeleme tekniği ile çalışan kontrol grubu listenin ortalama olarak üçte birini öğrenmişlerdir. Bu durum göstermektedir ki kelimeler bilgi haritasında olduğu gibi bağlamsal ortamlarda öğrenildiğinde daha iyi öğrenilmektedir. Bilginin çok boyutlu ve görsel sunumu olan bilgi haritalarının zihinsel süreçler sonucunda kelime öğrenmeye anlamlı bir etkisi olduğu listeleme tekniğini kullanan öğrenci grubuyla karşılaştırıldığında görülmektedir. Bunun nedeni

öğrenenin yabancı dildeki bir kelimeyi bağlantılı görsel şekillerle daha iyi kodlaması olabilir. Bahr ve Dansereau (2001)'nin ikinci dil öğreniminde yaptığı çalışmalarda bilgi haritası ile öğretim yapılan grubun test sonuçları, listeden öğrenen grubun sonuçlarından daha yüksektir ve bu sonuç araştırma bulgularımız ile örtüşmektedir. Yapılan diğer araştırmalar da göstermektedir ki bilgi haritaları öğrenme sürecinin ilk aşamasında ikinci dil kelimeleri için sözcüksel ve kavramsal bağlantılar oluşturmaktadır (O'Donnel, Dansereau ve Hall,2002; Bahr ve Danserau, 2004; Bahr ve Dansereau, 2005). Öğrencilerin bilgi haritalarıyla ilgili görüşlerini ölçmek için yapılan anket de göz önüne alındığında, öğrenciler büyük çoğunlukta kelime çiftlerinin birbiriyle olan alakasını fark etmişlerdir. Başlangıçta, dili yeni öğrenmeye başlayan bir kişi kısıtlı bir ikinci dil kelime bilgisine sahiptir ve ikinci dildeki yeni kelimeler arasında bulunan sözcüksel ilişkileri kavramakta ve ifade etmekte sıkıntı yaşar. Bilgi haritaları araştırma bulgularında da görüldüğü üzere bir bağlam içerisindeki tüm kelimelere ihtiyaç duymadan anahtar kelimelerle bağlamı sözcüksel olarak vererek kelime bilgisindeki eksikliği gidermeye yardımcı olur.

4.2.ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Araştırmanın ikinci alt problemi şöyle ifade edilmiştir:

“Çift Dilli Bilgi Haritalarını kullanan deney grubu öğrencileri ile listeleme yöntemini kullanan kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dil kelime hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?”

Bu durumu test etmek için Deney ve Kontrol gruplarında son test olarak uygulanan “Hastalık” ve “Şüpheli” konuları ile ilişkili her iki kelime grubu 2 haftalık süre sonrasında öğrencilere tekrar verilmiş ve grupların kelime hatırlama düzeyi ortalamaları ile standart sapmaları hesaplanmıştır. Grupların hatırlama düzeyi ortalamaları ve standart sapma ve t testi değerleri Tablo 4.3. ve 4.4.'te görülmektedir.

Tablo 4.3. “Hastalık” Kelime Grubu Hatırlama Düzeyi Puanlarına İlişkin Grupların Ortalamaları, Standart Sapma Değerleri ve T Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	Std.Sapma	t	p
8-A hastalık son test	28	4.00	3.27	2.490	0.016*
8-B hastalık son test	24	2.13	2.11		

*p<0.05

Tablo 4.3. incelendiğinde, “Hastalık” grubu kelimelerini bilgi haritası tekniğiyle çalışan deney grubu öğrencileri ile listeleme tekniğiyle çalışan kontrol grubu öğrencilerinin kelime hatırlama düzeyi ortalamaları arasında farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için öğrencilerin hatırlama puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. T testi sonuçlarına göre grubun kelime hatırlama düzeyleri arasında p<0.05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bilgi haritaları ile çalışan deney grubu (8/A) öğrencileri, listeleme tekniği ile kelime çalışan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla kelime hatırlamışlardır.

Tablo 4.4.“Şüpheli” Kelime Grubu Hatırlama Düzeyi Puanlarına İlişkin Grupların Ortalamaları Standart Sapma Değerleri ve T Testi Sonuçları

Gruplar	n	X	Std.Sapma	t	p
8-A şüpheli son test	28	3.39	2.87	2.624	0.012*
8-B şüpheli son test	24	1.71	1.68		

*p<0.05

Tablo 4.4. incelendiğinde, “Hastalık” grubu kelimelerini bilgi haritası tekniğiyle çalışan deney grubu öğrencileri ile listeleme tekniğiyle çalışan kontrol grubu öğrencilerinin kelime hatırlama düzeyi ortalamaları arasında farklılık bulunmaktadır. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için öğrencilerin hatırlama puanları t testi ile karşılaştırılmıştır. T testi sonuçlarına göre grupların kelime hatırlama düzeyleri arasında p<0.05 düzeyinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre bilgi haritaları ile çalışan deney grubu (8/A) öğrencileri, listeleme tekniği ile kelime çalışan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla kelime hatırlamışlardır.

Bu sonuçlar şöyle yorumlanabilir: Öğrencilere hatırlama düzeylerini test etmek için verilen her bir kelime listesinden, bilgi haritası ile çalışan deney grubu ortalama olarak üçte birini hatırlarken, listeleme tekniği ile çalışan kontrol grubu ortalama olarak altıda birini hatırlamışlardır. Her ne kadar hatırlama puanları deney grubu lehine anlamlı derecede yüksek ise de iki kelime grubunda da hatırlama düzeyleri birbirine yakın oranda düşmüştür. Bu sonuca göre kalıcı öğrenmede bilgi haritalarının daha çok kısa süreli bellek üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Geleneksel liste tekniğiyle aralarında anlam bağı kurulmadan listeler halinde yazılan kelimelerin aksine görsel uzamsal zekâyâ hitap eden bilgiyi anlamsal bir bütünlük içerisinde iki boyutlu ve grafiksel olarak düzenleyen bilgi haritaları öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırmıştır denilebilir. Çünkü bilgi haritaları kelime çiftlerini çeviri ve kodlama derdi olmadan kavramsal ipuçlarıyla birleştirir ve içeriği veren kelime çalışma araçları olarak görev yapabilir. Ayrıca, eğer kavramsal bağlantılar yabancı dil kelimelerinin edinimi süresince oluşturulursa, sözcüksel ve kavramsal bilgiyi birleştiren bu çalışma materyalinin kodlama ve hatırlama için ipuçları sağladığı savunulabilir (Bahr ve Dansereau, 2005). Bilginin hatırlanması büyük ölçüde nasıl kodlandığına bağlıdır. Listeleme tekniğinde öğrenciler tekrar canlandırma stratejisini kullanarak bilgiyi depolarken, bilgi haritası tekniğinde ise örgütleme stratejisini kullanarak bilgiyi depolamışlardır. Dolayısıyla görsel uzamsal olarak depolanan bilginin daha kolay hatırlanması sağlanmıştır. Bunun nedeni, yabancı dil ile ilgili bir kelimeyi bağlantılı görsel şekillerle zihinde daha iyi kodlaması olabilir. Pavio (1971)'ya göre yeni yabancı dil öğrenenler yabancı dil kelimeleriyle bağlantılı görsel şekilleri depolayabilmektedir çünkü çift dilli bilgi haritaları ile sağlanan ikili kodlama sayesinde öğrenen sadece kelimeleri ve anlamlarını değil aynı zamanda kelimenin sunulduğu formu da hatırlamaktadır (akt: Bahr ve Dansereau, 2005).

4.3.ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMU

Araştırmanın üçüncü alt problemi şöyle ifade edilmiştir:

“Çift Dilli Bilgi Haritalarını kullanan deney grubu öğrencilerinin bu tekniğe ilişkin görüşleri nelerdir?”

Bahr ve Dansereau (2001) tarafından hazırlanan makaleden çevrilen ankete öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin İngilizce kelimelerin Bilgi haritaları ile öğrenimine dönük görüş ve düşüncelerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablosu

	Katılıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Kolaylık								
1.Çalışacak yeterli zamanım oldu.	12	42.9	9	32.1	7	25	28	100
2.Kelimeleri öğrenmek kolaydı.	9	32.1	8	28.6	11	39.3	28	100
3.Kelime çiftlerinin birbiriyle alakalı olduğunu fark ettim.	19	67.9	3	10.7	6	21.4	28	100
Memnuniyet								
1.Eğer yeni kelime çalışmak zorunda kalsaydım, aynı şekilde yapmak isterdim.	14	50	4	14.3	10	35.7	28	100
2. Aynı kelimeleri çalışmam gerekseydi, aynı şekilde yapmak isterdim.	18	64.3	4	14.3	6	21.4	28	100
3.İngilizce ve Türkçe kelimelerin görsel sunuluşunu beğendim.	18	64.3	4	14.3	6	21.4	28	100
Odaklanma								
1.Çalışırken aklım farklı yerlere kaydı.	8	28.6	15	53.6	5	17.9	28	100
2.Çalışırken sıkıldım.	8	28.6	11	39.3	9	32.1	28	100
3.Çalışırken odaklanmada problem yaşamadım.	13	46.4	6	21.4	9	32.1	28	100
4.Çalışma için istekliydim.	14	50	5	17.9	9	32.1	28	100

Araştırmaya katılan öğrencilerin %42.9'u bilgi haritalarına çalışacak yeterli zaman bulduklarını, %32.1'i yeterli zaman bulamadıklarını, %25'i kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilere çalışmalarını için verilen zamanın iki ayrı kelime listesi için toplamda 20 dakikalık bir süre olduğu düşünüldüğünde, yeterli zaman bulamayan öğrencilerin yüzdeliğinin de yüksek olduğu görülmektedir. Bu

sonuç da göstermektedir ki öğrencilere çalışmalarını için verilen zaman artırılmalıdır denilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %32.1'ü kelimeleri bilgi haritalarından öğrenmenin kolay olduğunu, %28.6'sı kolay olmadığını, %39.3'ü ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun kelimeleri öğrenmenin kolaylığı ya da zorluğu konusunda kararsız olduğu görülmektedir. Yeni bir tekniği (bilgi haritaları) kısa bir sürede öğrenmeye çalışmalarını bu kararsızlık durumunu doğurmuştur denilebilir.

Öğrencilerin %67.9'u kelime çiftlerinin birbiriyle ilgisinin olduğunu fark ettiklerini, % 10.7'si fark etmediklerini, % 21.4'ü ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci grubunun büyük çoğunluğu kelime çiftlerinin birbiriyle olan ilgisinin farkına varmışlardır. Bu sonuçla öğrenciler bilgi haritalarının bağlamsal etkisini doğrulamaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si yeni kelime çalışmak zorunda kalırlarsa aynı şekilde çalışmak istediklerini, %14.3'ü çalışmak istemediklerini, %35.7'si ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci grubunun yarısı yeni kelime çalışmalarında bilgi haritasıyla çalışmak istediği görülmektedir.

Öğrencilerin %64.3'ü aynı kelimeleri çalışmak gerekirse aynı şekilde yapmak istediklerini, %14.3'ü istemediklerini, %21.4'ü kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci grubunun büyük çoğunluğunun aynı kelime grubunu bilgi haritalarıyla çalışmak istediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %64.3'ü İngilizce ve Türkçe kelimelerin sunuluşunu beğendiğini, %14.3'ü beğenmediğini, %21.4'ü kararsız olduğunu belirtmiştir. Öğrenci grubunun büyük çoğunluğunun kelime listelerinin bilgi haritaları ile sunuluşunu beğendiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %28.6'sı çalışırken aklının başka yerlere kaydığını, %53.6'sı çalışırken aklının başka yerlere kaymadığını, %17.9'u ise kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Kelime listelerinin 12'şer kelimedenden oluşması dolayısıyla fazla kelimeye maruz kalmamaları öğrencilerinin aklının farklı yerlere kaymasını engellemiştir denilebilir.

Öğrencilerin %28.6'sı çalışırken sıkıldığını belirtirken, %39.3'ü sıkılmadığını %32.1'i ise kararsız olduğunu belirtmiştir. Grubun daha büyük çoğunluğunun sıkılmamasının nedeni geleneksel bir kelime öğrenme yönteminin aksine yenilikçi ve farklı bir yöntemle karşılaşmalarıdır denilebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %46.4'ü çalışırken odaklanma problemi yaşamadıklarını, %21.4'ü problem yaşadıklarını, %32.1'i ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Çalışma süresinin kısa olmasının eksi yönlerinin yanında çalışan öğrenciyi sıkmayacak bir süre olması büyük çoğunlukta öğrencinin odaklanma problemi yaşamamasına sebep olmuştur denilebilir.

Öğrencilerin %50'si de çalışma için istekli olduklarını, %17.9'u istekli olmadıklarını, %32.1'i ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Kelime öğrenirken yeni bir teknikle karşılaşmaları öğrenci grubunun yarısının çalışma için istekli olmasına sebep olmuştur denilebilir.

BÖLÜM 5

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde verilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bunlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1.SONUÇ

İlköğretim 8. Sınıf İngilizce Dersinde kullanılan çift dilli bilgi haritalarının, ikinci dil kelime öğrenme sürecinde kullanımının öğrencilerin öğrenme ve hatırlama düzeyine etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmanın sonuçları aşağıda verilmiştir:

1. Çift dilli bilgi haritalarını kelime öğrenme sürecinde kullanan öğrenciler ile bu süreçte listeleme tekniğini kullanan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında bilgi haritası kullanan grubun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
2. Çift dilli bilgi haritalarını kelime öğrenme sürecinde kullanan öğrenciler ile bu süreçte listeleme tekniğini kullanan öğrencilerin hatırlama düzeyleri arasında bilgi haritası kullanan grubun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.
3. Çift dilli bilgi haritalarını kelime öğrenme sürecinde kullanan öğrencilerin görüşlerini öğrenmek için uygulanan anketin sonuçları incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin, %42.9'u çalışacak yeterli zaman bulduklarını, %32.1'ü kelimeleri öğrenmenin kolay olduğunu, %67.9'u kelime çiftlerinin birbiriyle ilgisinin olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencileri %50'si yeni kelime çalışmak zorunda kalırlarsa aynı şekilde çalışmak istediğini, %64.3'ü aynı kelimeleri çalışmak gerekirse aynı şekilde yapmak istediklerini, %64.3'ü İngilizce ve Türkçe kelimelerin sunuluşunu beğendiğini söylemişlerdir. Öğrencilerin %28.6'sı çalışırken aklının başka yerlere kaydığını ve %28.3'ü ise çalışırken sıkıldığını belirtirken, %46.4'ü çalışırken odaklanma problemi yaşamadıklarını ve %50'si de çalışma için istekli

olduklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda anlaşılmaktadır ki öğrenciler bilgi haritaları ile yeni kelimeleri çalışırken büyük sorunlar yaşamamışlardır. Fakat çalışma esnasında daha fazla zamana ihtiyaç duyulduğu öğrenci görüşleriyle teyit edilmiştir, ayrıca kelimelerin kolaylık derecesiyle ilgili hakim bir görüş oluşmamıştır.

5.2. ÖNERİLER

- Bilginin çok boyutlu ve görsel sunumu olan Bilgi Haritalarının öğrenme-öğretme sürecinde bilginin örgütlenmesini sağlamaya yardımcı olarak kullanılmasına önem verilebilir.
- Öğretmenlerin İngilizce derslerinde kelime öğretiminde geleneksel yöntemlerin yerine yenilikçi bir teknik olarak bilgi haritalarını kullanmaya yönlendirilebilir.
- Yapılan çalışmalar sonucunda bilgi haritalarından daha iyi bir verim elde edebilmek için daha uzun süreçte ve sistemli bir şekilde bilgi haritalarının nasıl kullanıldığının öğretimi yapıldıktan sonra kullanılabilir.
- Sözcük dağarcındaki bilgi eksikliğinin giderilmesinde yardımcı olarak öğretim materyallerinde ve ders kitaplarında bilgi haritalarına yer verilebilir.
- Bilgi haritalarıyla ilgili uygulanan anketin sonuçları değerlendirilerek bilgi haritasının öğretimi geliştirilebilir. Örneğin dil öğretiminin daha sağlıklı yapılabilmesi için uygun sayıda öğrenciyle örnekleri artırarak daha uzun süreli öğretim yapılabilir.
- Yabancı dil ve ana dil sözcükleri arasında bağlayıcı unsur olan bilgi haritalarının etkililiğini tam olarak keşfetmek için devam çalışmaları yapılabilir.

6. KAYNAKÇA

AbiSamra, N. (2002). *Affect in Language Learning Motivation*. <http://www.nadabs.tripod.com> (Ziyaret Tarihi: 12.02.2012).

Allen, V.F. (1983). *Techniques in Vocabulary Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Altıkulaçoğlu, S. (2010). *Yabancı Dil Sınıflarında Eşdizimli Sözcük Öğretimi Ve Anadilinin Rolü*. Dil Dergisi, Sayı: 148, 37-52.

Altun A. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve İlkeler*. <http://www.imamhatipogretmeni.com/depo2/cesitli/rapca/1/yontemveilkeler.doc> (Ziyaret Tarihi: 10.02.2012).

Amer, A.A. (1994). *The Effect of Knowledge-map and Underlining Training on the Reading Comprehension of Scientific Texts. English for Specific Purposes*. 13(1), 35-45.

Ausubel, D.P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.

Aydın, M.Z. (2000). *Arapçayı Nasıl Öğretelim? Dil Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul, MEB.

Aydın, S. (2006). *İkinci Dil Olarak İngilizce Öğrenimindeki Başarı Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 273 — 283.

Bahr, G.S., Dansereau, D.F. (2001). *Bilingual Knowledge Maps (BiK-maps) in Second Language Vocabulary Learning*. Journal of Experimental Education, 70, 5–24.

Bahr, G.S., Dansereau, D.F. (2004). *Bilingual Knowledge (Bik-) Maps: Study Strategy Effects*. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping A. J. Cañas, J. D. Novak, F. M. González, Eds. Pamplona, Spain.

Bahr, G.S., Dansereau, D.F. (2005). *Bilingual knowledge map (bik maps) as a presentation format: delayed recall and training effects*. The Journal of Experimental Education, 73(2), 101-118.

Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Kadıoğlu Matbaası, Ankara.

Baturay, M., Yıldırım, S., Daloğlu, A. (2009). *Effects Of Web Based Spaced Repetition On Vocabulary Retention Of Foreign Language Learners*. Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research, 34, 17-36.

Budak, Y. (2000). *Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım*. Milli Eğitim, Sayı: 146, Ankara.

Budak, Y. (1992). *İletişimci Yaklaşımın Yabancı Dil Eğitim Programlarındaki Yeri*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Second Edition, New York: Newbury House Publishers.

Chin, C. (1999). *The Effects of Three Learning Strategies on EFL Vocabulary Acquisition*. The Korea TESOL Journal, cilt:2, sayı: 1, 1-29.

Carter, R., McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Longman, London.

Coady, J. (1993). *Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting it in Context in Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Haynes, M. & J. Coady (Eds.). Norwood: Ablex, 3-23.

Conteh-Morgan, M. (2002). *Connecting the Dots: Limited English Proficiency, Second Language Learning Theories, and Information Literacy Instruction*. The Journal of Academic Librarianship. 28 (4), 191-196.

Cotterall, S. (1999). *Key variable in language learning: What do learners believe about them?* System, 27, 493-513.

Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. Remzi Kitabevi, 45-52, İstanbul.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Der Yayınevi, 150, İstanbul.

Demircioğlu, Ş. (2008). *Teaching English Vocabulary To Young Learners Via Drama*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Usem Yayınları, 3.Basım, Ankara

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi*. MEB Yayınları, İstanbul.

Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık, 17.Baskı, Ankara.

Ellis, R. (2001). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Sixth Impression, Oxford, England.

Erden, M., Akman Y. (1998). Eğitim Psikolojisi “Gelişim-Öğrenme-Öğretme”. Arkadaş Yayınları, Ankara.

Erden, M. (2000). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Alkım Yayınevi, Ankara.

Evcim, H. (2008). *Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejileri Yoluyla Kelime Bilgisinin Arttırılması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Genç, B. (2004). *New Trends In Teaching And Learning Vocabulary*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, c. 13: 117–126.

Ghazal, L. (2007). *Learning Vocabulary In Efl Contexts Through Vocabulary Learning Strategies*. Novitas-ROYAL, Vol.: 1(2), ISSN: 1307-4733, 84-91.

Görgeç, İ. (1997). *Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Görgeç, İ. (2001) *Metni Anlama Tekniğinde “Bilgi Haritaları”*. Muğla Üniversitesi, SBE Dergisi Bahar, Sayı 6, Muğla.

Görgeç, İ. (2008). *The Effects of Differences in the Configurations of Knowledge Maps (k-map)*. Eurasian Journal of Educational Research, 33, 157-176.

Grant, R. (1993). *Strategic Training for Using Text Headings to Improve Students Processing of Content.*” Journal of Reading, XXXVI, 6.

Güntürkün, N. (2007). *Orta-Altı Seviye Hazırlık Sınıfı Öğrencilerine Kelime Öğretiminde Gazete Kullanımı*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Hall, R.H., Dansereau, D.F. ve Skaggs, L.P. (1992). *Knowledge-Maps and the Presentation of Related Information Domains*. Journal of Experimental Education, 61, 1-5.

Harmankaya, R. (2009). *Using Folktales To Teach Vocabulary*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Hatch, E., Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics and Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge Language Teaching Library.

Hazar, E. (2007). *İngilizce Derslerinde Resimlerle Kelime Öğretiminin Başarıya Etkisi*. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.

Hengirmen, M. (1997). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*, Engin Yayınevi, Ankara.

Hesapçioğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri - Eğitim Programları ve Öğretim*. Beta Basım Yayım Dağıtım A.S. 141-142, İstanbul.

Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 131-312.

Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*, Cambridge University Press.

Jones, B.F., Pierce, J., Hunter, B. (1989). Teaching Students to Construct Graphic Representations. Educational Leadership, 46 (4).

Kaya, Z. (1997). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğrenmeyi Kolaylaştırıcılığı*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Baskı Atölyesi, Ankara.

Kocaman, A. (1983). *Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler*. Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı, Sayı: 379-380, 116-122.

Kocaman, A. (1994). *Cumhuriyet, Dil Devrimi ve Ötesi, Dilbilim Araştırmaları*. Hitit Yayınevi, 1-3, Ankara.

Konrot, A. (1991). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Dil ve Konuşma Sorunlu Çocuklar*. Eskişehir: Ya-Pa Yayınları.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, England: Pergamon Press.

Krashen, S.D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. English Language Teaching Series. Oxford, England: Pergamon Press.

Küçükahmet, L. (1986). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No.152, Ankara.

Lambiotte, J.G., Dansereau, D.F. (1992). *Effect of Knowledge Maps and on Prior Knowledge on Recal of Science Lecture Content*. Journal of Experimental Education, LX, 3.

Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Laufer, B. (1991). *The Development of L2 Lexis In the Expression of the Advanced Learner*, The Modern Language Journal, 75, 440–448.

Mc Gag, E.C., Dansereau, D.F. (1991). *A Convergent Paradigm for Examining Knowledge Mapping as a Learning Strategy*. Journal of Educational Research, LXXXIV.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary In Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nattinger J. (1988) *Some current trends in vocabulary teaching*. In: Carter and McCarthy (eds) 62-80.

O'Donnell, A.M. (1994). *Learning from Knowledge Maps, The Effects of Map Orientation*. Contemporary Educational Psychology, 19, 33-44.

O'Donnell, A.M., Dansereau, D.F., Hall, R.H. (2002). *Knowledge Maps As Scaffolds for Cognitive Processing*. Educational Psychology Review, Vol. 14, No. 1.

Oğuzaslan, G. (2007). *Kelime Öğretiminde Beden Dili Ve Yüz İfadeleri Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları, Ankara.

Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle, 39- 42.

Oxford, R.L., Scarcella, R.C. (1994). *Second language vocabulary learning among adults: State of the art in vocabulary instruction*. System, 22(2), 231-243.

Özdemir, Ö. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri*.

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalı, Yüksek Lisans Tezi.

Özgülven, İ.E. (2004). *Psikolojik Testler* PDREM Yayınları. Ankara: Sistem Ofset.

Resmi Gazete. 31 Aralık 1987, Sayı:19681.

Richards, J.C., Rodgers, T.S. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rivers, W.M. (1964). *The Psychologist And The Foreign Language Teacher*. Chicago: University of Chicago Press. 16-22

Rivers, W.M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 132.

Szpotowicz, M. (2008). *Second Language Learning Processes In Lower Primary Children*. Wydawnictwo University, Warszawskiego, 104.

Scarafau, M., Tofan, L. (2009). *Vocabulary Learning Strategies*. "Henri Coanda" Air Force Academy, Eurasian Journal of Educational Research, 34, 17-36.

Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Sixth Impression, Oxford: Oxford University Press, 455.

Sünbül, A.M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi Ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, Y. (2006). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Eğitimsel ve Alan Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı Dilbilim Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Şenol, M. (2007). *Teaching Vocabulary To Secondary School Students Through Games*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi Konya.

Şimşek, G. (2008). *An Effective Way Of Teaching Vocabulary: Collocations*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi Konya.

Taşlı, F. (2003). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Oyun Tekniğinin Erişmeye Etkisi*. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.

Taşpınar, M. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*, Üniversite Kitabevi, Elazığ.

Tay, B. (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tosun, C. (2006). *Yabancı Dil Öğretiminde ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış*. Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences, Sayı: 5.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vahapoğlu, E. (2002). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*, Alfa Yayınları, 11, İstanbul.

Variş, F. (1988). *Eğitimde Programda Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, 4.baskı, No:157, Ankara.

Wallace, M. (1988). *Practical Language Teaching, Teaching Vocabulary*. Oxford, Heinemann.

Weinstein, C.E. & Mayer, R.E. (1986). *The Teaching of Learning Strategies*. In M.C.Wittrock (Eds.), *Handbook of Research on Teaching* (pp.315-327). New York: Macmillan Company.

Wells, G. (1981). *Becoming a Communicator Learning Through Interaction: The Study of Language Development*. Vol. 1 Cambridge: Cambridge University Press, 85-87.

Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

Wilkins, D.A. (1974). *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold.

Yaman, B. (2006). *Teaching Vocabulary Through The Communicative Activities Of Language Teaching Approaches*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Samsun.

Yaşar, Ş. (1990). *Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulanması*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 2.

Yaşar, Ş. (1993). *Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 4.

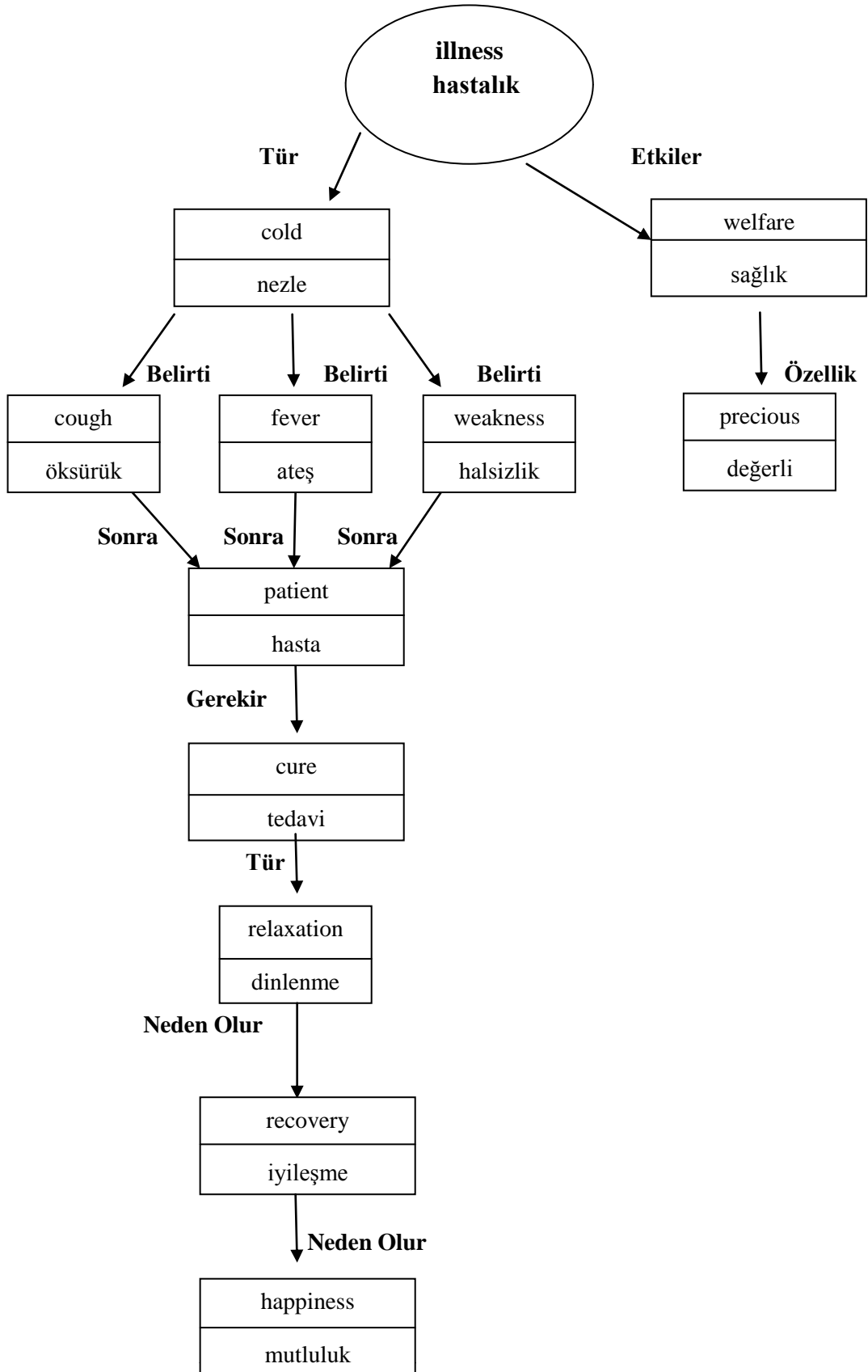
Yükselir, C. (2008). *Effective Techniques In Vocabulary Teaching*. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Zhang, H., Song, W., Burston, J. (2011). *Re-examining The Effectiveness Of Vocabulary Learning Via Mobile Phones*. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, volume 10, Issue 3, 203-214.

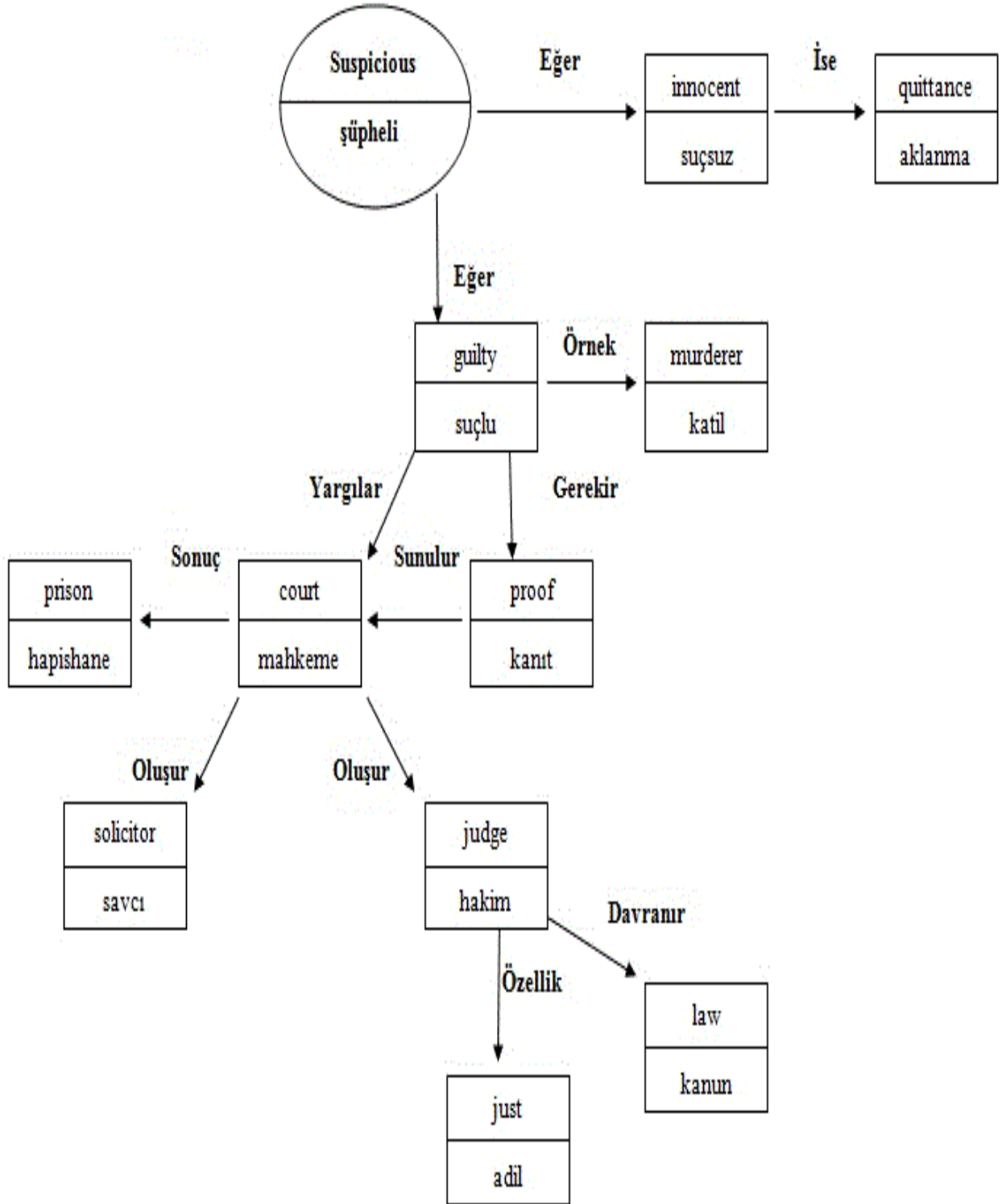
Zimmerman, C. (1997). *Historical Trends in Second Language Vocabulary Instruction*. In *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Coady, J. & Huckin, T. (Eds.). Cambridge: CUP, 5-19.

7. EKLER

EK-1: Bilgi Haritası Çalışma



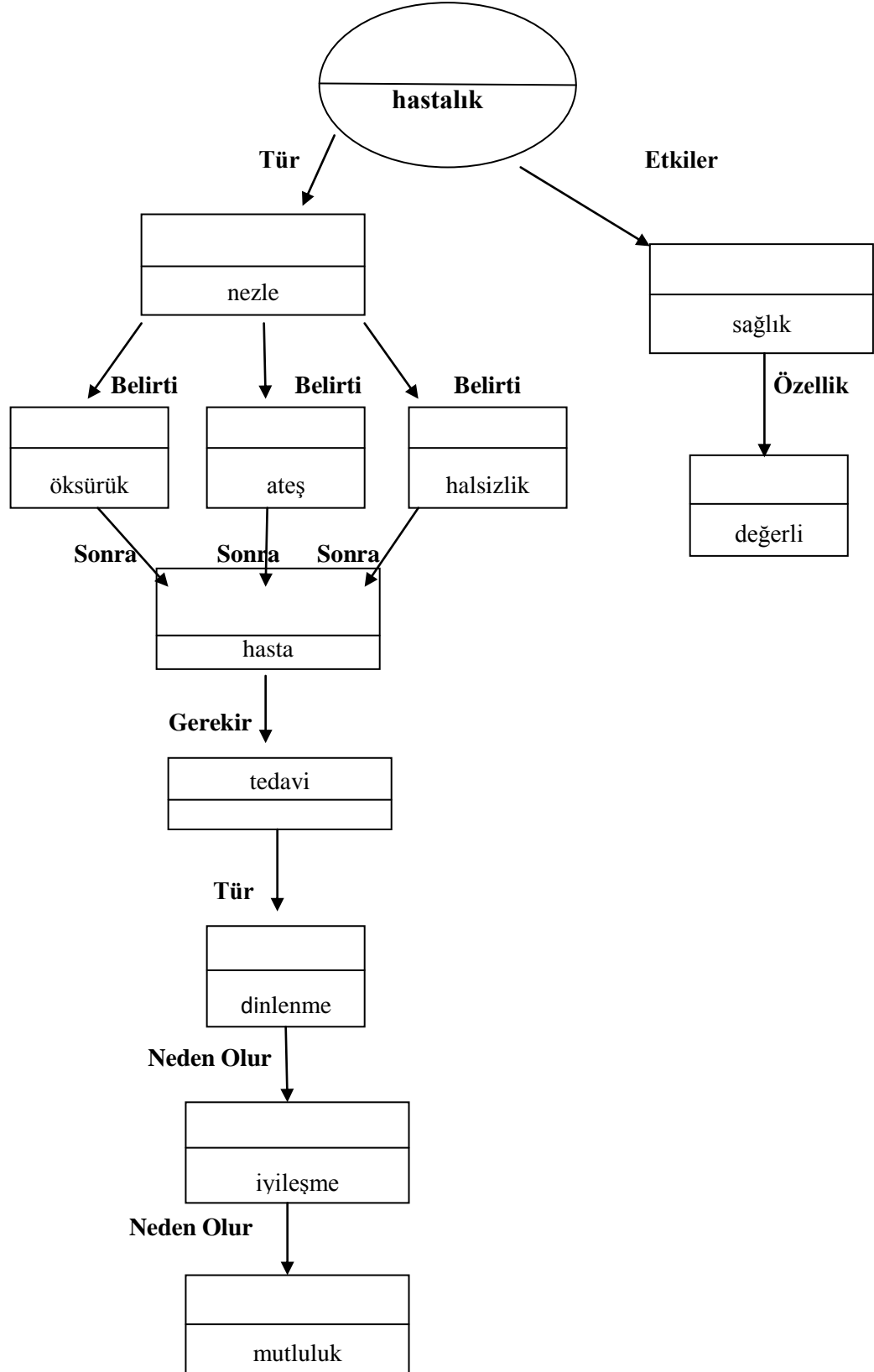
EK-2: Bilgi Haritası Çalışma 2



EK – 3: Bilgi Haritası Test 1

TEST 1

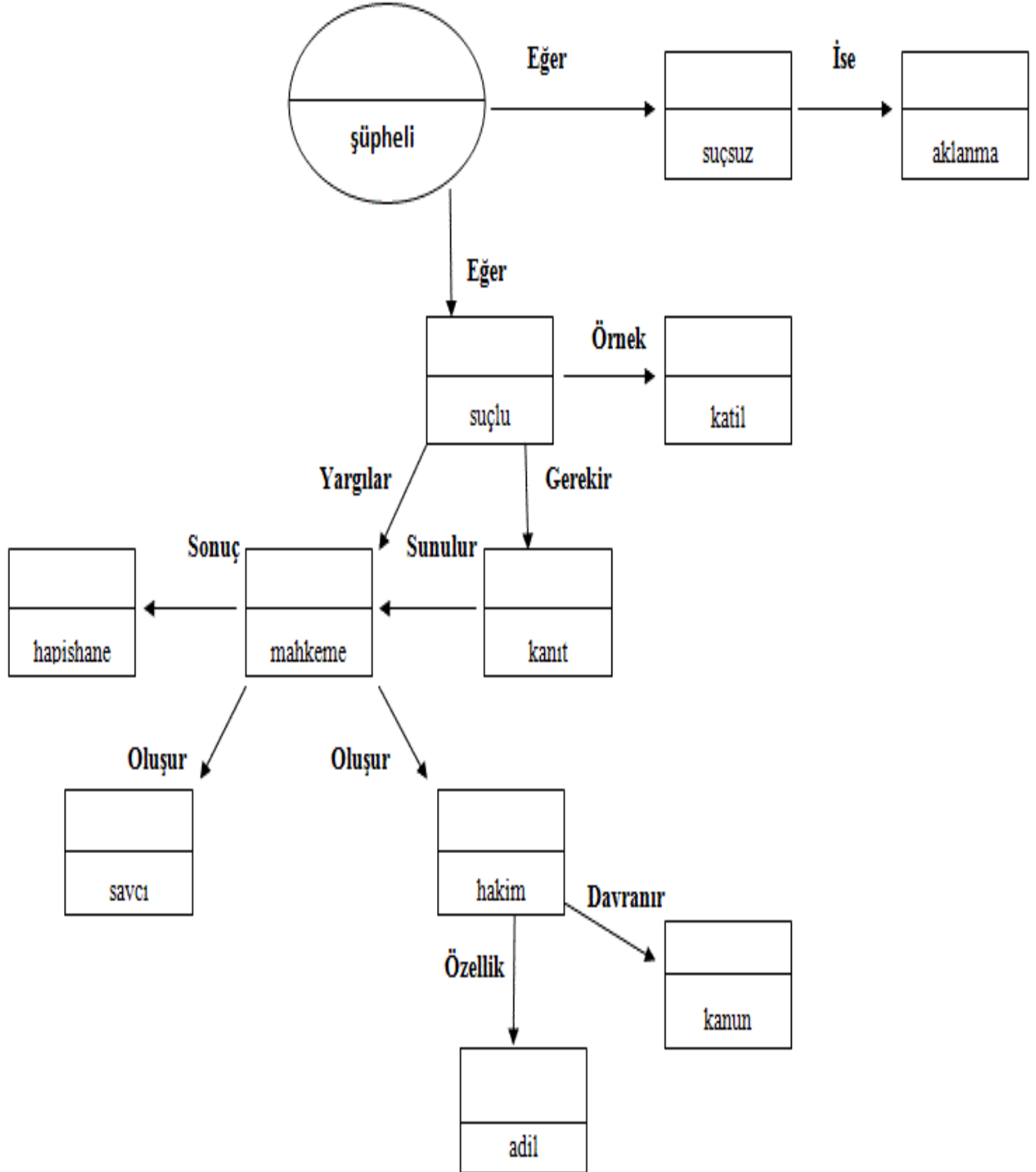
- Aşağıdaki Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını yazınız.

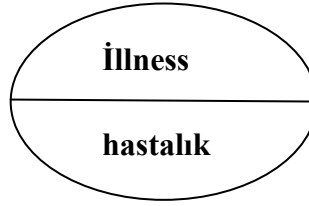


EK – 4: Bilgi Haritası Test 2

TEST 2

- Aşağıdaki Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını yazınız.



EK – 5 : Listeleme Çalışması 1

cold

nezle

welfare

sağlık

cough

öksürük

fever

ateş

weakness

halsizlik

patient

hasta

cure

tedavi

relaxation

dinlenme

recovery

iyileşme

happiness

mutluluk

precious

değerli

EK – 6 : Listeleme Çalışması 2

Suspicious
şüpheli

innocent

suçsuz

quittance

aklanma

guilty

suçlu

murderer

katil

court

mahkeme

proof

kanıt

prison

hapishane

judge

hakim

just

adil

solicitor

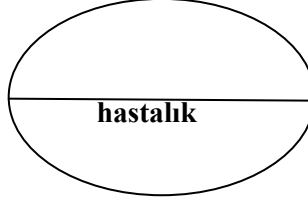
savcı

law

kanun

EK – 7: Listeleme Çalışması Test 1**TEST 1**

- Aşağıdaki Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını yazınız.



nezle

sağlık

öksürük

ateş

halsizlik

hasta

tedavi

dinlenme

iyileşme

mutluluk

değerli

EK – 8 : Listeleme Çalışması Test 2**TEST 2**

- Aşağıdaki Türkçe kelimelerin İngilizce karşılıklarını yazınız.

şüpheli

suçsuz

aklanma

suçlu

katil

mahkeme

kanıt

hapisane

hakim

adil

savcı

kanun

EK – 9 : Bilgi Haritasının Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri Anketi

Sevgili Öğrenciler;

İngilizce kelimelerin Bilgi haritaları ile öğrenimine ilişkin görüş ve düşüncelerinizi içeren aşağıdaki maddelere yönelik tercihlerinizi (katılıyorum, katılmıyorum, kararsızım) maddenin karşısındaki kutucuğa işaretleyiniz.

	Katılıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım
Kolaylık			
1. Çalışacak yeterli zamanım oldu.			
2. Kelimeleri öğrenmek kolaydı.			
3. Kelime çiftlerinin birbiriyle alakalı olduğunu fark ettim.			
Memnuniyet			
1. Eğer yeni kelime çalışmak zorunda kalsaydım, aynı şekilde yapmak isterdim.			
2. Aynı kelimeleri çalışmam gerekseydi, aynı şekilde yapmak isterdim.			
3. İngilizce ve Türkçe kelimelerin görsel sunuluşunu beğendim.			
Odaklanma			
1. Çalışırken aklım farklı yerlere kaydı.			
2. Çalışırken sıkıldım.			
3. Çalışırken odaklanmada problem yaşamadım.			
4. Çalışma için istekliydim.			

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Güldehan Neşe Çelebi

Doğum Yeri : İzmir

Doğum Yılı : 26/04/1988

Medeni Hali : Bekar

EĞİTİM VE AKADEMİK BİLGİLER

Lise 2002-2006 : Muğla Anadolu Lisesi

Lisans 2006-2010 : Dokuz Eylül Üniversitesi / İngilizce Öğretmenliği

Yabancı Dil : İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

2010-.. : Muğla Üniversitesi Sıtkı Koçman Yabancı Diller Yüksek Okulu

Okutman