

**T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE  
OKUMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERDE SÖZCÜK BULUTU  
KULLANIMININ SÖZCÜK ÖĞRENMEYE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AYŞE DAĞ GÜLCAN**

**DANIŞMAN: YARD. DOÇ. DR. BELGİN TANRIVERDİ**

**TEMMUZ, 2013  
KOCAELİ**

**T.C.  
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE DERSİNDE  
OKUMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERDE SÖZCÜK BULUTU  
KULLANIMININ SÖZCÜK ÖĞRENMEYE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AYŞE DAĞ GÜLCAN**

**DANIŞMAN: YARD. DOÇ. DR. BELGİN TANRIVERDİ**

**TEMMUZ, 2013  
KOCAELİ**

## ÖNSÖZ

Okuma öncesi etkinliklerde kullanılan farklı görsel araçlardan resim ve sözcük bulutunun (word cloud) sözcük öğrenimine olan etkilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir. İkinci bölümde, konuyla ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemine ve dördüncü bölümde, araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Besinci bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar hep yanımda olan, yaptığı akademik eleştirilerle çalışmamı şekillendiren, güler yüzünü ve samimiyetini benden hiçbir zaman esirgemeyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Belgin TANRIVERDİ'ye, yüksek lisans dersleri boyunca derslerin eğlenceli ve ilgi çekici geçmesini sağlayan ve tez çalışmama yaptığı olumlu eleştirilerle beni cesaretlendiren Yard. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN'e, yüksek lisansa başladığım günden bugüne dek yanımda olan, desteğini hiç esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Zeynel KABLAN'a ve Yabancı Dilde Sözcük Öğrenimi ve Öğretimi alanında çalışmalar yapan ve akademik bilgileriyle çalışmama katkıda bulunan Uludağ Üniversitesi Öğretim Üyesi Yard. Doç. Dr. Meral Öztürk'e teşekkürü bir borç biliyorum.

Eğitim hayatım boyunca beni hep destekleyen, bana inanan ve yanımda olan aileme bütün kalbimle teşekkürlerimi sunuyorum. Sevgisi ve anlayışı ile bana güç veren ve en güzel günlerimde olduğu kadar en zor zamanlarımda da hep yanımda olan hayat arkadaşım Osman GÜLCAN'a ve henüz dünyaya gelmeden varlığıyla bana mutlulukların en büyüğünü yaşatan kızım Neva'ya teşekkürler. Hayatımda olduğunuz için çok şanslıyım.

**T.C.**  
**KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM DOKUZUNCU SINIF İNGİLİZCE**  
**DERSİNDE OKUMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERDE SÖZCÜK**  
**BULUTU KULLANIMININ SÖZCÜK ÖĞRENMEYE**  
**ETKİSİ**

**(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

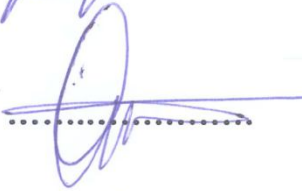
**Tezi Hazırlayan: Ayşe DAĞ GÜLCAN**

**Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 10.07.2013/11**

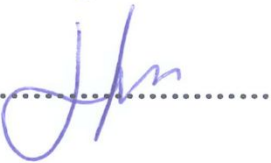
**Jüri Başkanı: Yard. Doç. Dr. İsmet ŞAHİN**

.....  


**Jüri Üyesi: Yard. Doç. Dr. Belgin TANRIVERDİ**

.....  


**Jüri Üyesi: Yard. Doç. Dr. Zeynel KABLAN**

.....  


**KOCAELİ 2013**

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
KABUL VE ONAY SAYFASI .....	II
İÇİNDEKİLER .....	III
ÖZET .....	V
ABSTRACT.....	VI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	IX

### BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Problem Cümlesi.....	4
1.5. Hipotezler.....	4
1.6. Sınırlılıklar .....	5
1.7. Sayılılar .....	6
1.8. Tanımlar .....	6

### BÖLÜM II ALANYAZIN

2.1. Öğrenme.....	8
2.1.1. Doğrudan ve Dolaylı Öğrenme.....	8
2.2. Sözcük Bilgisi.....	10
2.3. Yabancı Dilde Sözcük Öğrenme Yaklaşımları.....	14
2.3.1. Amaçlı Sözcük Öğrenme.....	15
2.3.2. Rastlantısal Sözcük Öğrenme.....	16
2.3.2.1. Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama.....	17
2.4. Okuma Öncesi Etkinlikler.....	19
2.4.1. Sözcük Bulutu.....	23
2.4.1.1. Fark Etme Hipotezi.....	28

### BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	32
3.2. Çalışma Grubu .....	32
3.3. Veri Toplama Aracı .....	34
3.3.1. Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerliliği.....	39
3.4. Uygulama Süreci.....	41
3.4.1. Sözcük Bulutunun Hazırlanması.....	42

## **BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1. Sözcük Bilgisi Ölçeği'ne Verilen Cevapların Puan Kategorilerine Göre İncelenmesi .....	49
4.1.1. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Cevaplarının Puan Kategorilerine Göre İncelenmesi.....	50
4.1.2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Cevaplarının Puan Kategorilerine Göre İncelenmesi.....	54
4.2. Sözcüklerin Fark Edilmesine, Anlamının Bilinirliğine ve Cümle İçinde Kullanımına İlişkin Eğilimler .....	58

## **BÖLÜM V SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	61
5.2. Öneriler.....	63
<b>KAYNAKÇA</b> .....	65
<b>EKLER</b> .....	74
<b>ÖZGEÇMİŞ (CV)</b> .....	93

## ÖZET

Bu araştırmayla dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerinde görsel araç olarak sözcük bulutunun kullanımının sözcük öğrenme başarısına ve kalıcılığına etkisi olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ön test-son test karşılaştırma gruplu yarı deneysel araştırma modeli kullanılmış ve görsel araçların etkisini ortaya koymak için oluşturulmuş iki bağımsız grup sözcük öğrenme başarısı ve kalıcılığı açısından karşılaştırılmıştır. Bu araştırmaya, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Tekirdağ'da Marmara Ereğlisi ilçesinde OPET Anadolu Lisesi'nde öğrenim görmekte olan dokuzuncu sınıflara kayıtlı 64 öğrenci katılmıştır. Araştırmada okuma öncesi etkinlikleri iki farklı görsel araçla yürütölmüştür. Birinci etkinlik içeriği ders kitabında yer alan resimlerle düzenlenmiştir. İkinci etkinlik içeriğinde ise sözcük bulutu görseline yer verilmiştir. Araştırmada öğrencilerin sözcük öğrenme ve öğrenmenin kalıcılık düzeyini ölçmek amacıyla Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ) (Vocabulary Knowledge Scale) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 16.0 programında, betimsel istatistik, bağımsız gruplar t-testi, tekrarlayan ölçümler için tek yönlü ANOVA ve kovaryans analizi (ANCOVA) testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada okuma öncesi iki farklı görsel araç kullanımına dayalı olarak yürütölen üç okuma öncesi etkinliği sonucunda okuma öncesi sözcük bulutu görselinin kullanıldığı deney grubu ve resim kullanılan kontrol grubu arasında sözcük öğrenme başarısı ve hatırlama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Araştırmada SBÖ'de farklı seöeneklere verilen cevapların frekans ve yüzdelerinin analiz edilmesi sonucunda sözcük bulutunun kullanıldığı etkinliklerde resim kullanılan etkinliklerdekine oranla öğrencilerin sözcükleri fark etme ve anlamını öğrenme oranlarının son testte daha fazla arttığı gözlenmiştir fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı değildir.

*Anahtar Kelimeler:* Sözcük Bulutu, Okuma Öncesi Etkinlik, Fark Etme, Rastlantısal Sözcük Öğrenme

## ABSTRACT

This study aims at exploring the effectiveness of word cloud which is used as visual aid at pre-reading activities in the ninth grade English course on the students' vocabulary gains and retention. This study involves an quasi-experimental research model with pre-test and post-test compared groups; and two independent groups are compared in terms of their vocabulary gains and retention in order to prove the effect of different visual aids. This study involves 64 students, registered in ninth grade in OPET Anatolian High School in Marmara Ereğlisi district of Tekirdağ province during the 2011-2012 school year. The pre-reading activities in the study are set with two different visual aids. The content of the first activity is organized with the pictures involved in the course book. The content of the second activity is presented with the word cloud. In the study, Vocabulary Knowledge Scale (VKS) is used to evaluate the vocabulary gain and retention levels of students. The quantitative data obtained from the study are analyzed by using descriptive statistics, independent groups T-test, one-way ANOVA for repeated measures and covariance analysis (ANCOVA) test on SPSS 16.0 program. . It was found in the study that there is no statistical significant difference in terms of the vocabulary gain and retention between the experiment group presented with word cloud and the control group with pictures as a result of three pre-reading activities set with two different visual aids. On the other hand, analyzing the frequencies and percentages of the answers given in the VKS, it is observed that the rate of increase in students' noticing the words and learning word meanings higher than the activities with the picture in the post test, but that is not statistically significant.

*Key words:* Word Cloud, Pre-reading Activity, Noticing, Incidental Vocabulary Learning



## **KISALTMALAR LİSTESİ**

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

NRP: Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel)

SBÖ: Sözcük Bilgisi Ölçeği

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Del.icio.us. ve Flickr sitelerinde geçen popüler etiketleri gösteren standart alfabetik sıralamayla oluşturulan sözcük bulutu .....	24
Şekil 2. “www.wordle.net” internet adresinde oluşturulmuş sözcük bulutu.....	25
Şekil 3 : Şekil 3: Çalışmada Kullanılan Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ).....	33
Şekil 4: Şekil 4: SBÖ’de Cevaplara Verilen Puanlar ve Anlamları. ....	34
Şekil 5: Deney grubunun ön test puan dağılımı.....	51
Şekil 6: Deney grubunun son test puan dağılımı.....	52
Şekil 7: Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puan Dağılımının Karşılaştırılması.....	53
Şekil 8: Deney Grubunun Ön Test-Son Testte Bilinen Bilinmeyen Sözcük Kategorilere Göre Puan Dağılımı .....	53
Şekil 9: Kontrol Grubunun Ön Testte Kategorilere Göre Puan Dağılımı.....	55
Şekil 10: Kontrol Grubunun Ön Testte Kategorilere Göre Puan Dağılımı.....	56
Şekil 11: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puan Dağılımının Karşılaştırılması.....	57
Şekil 12: Kontrol Grubunun Ön Test-Son Testte Bilinen Bilinmeyen Sözcük Kategorilere Göre Puan Dağılımı .....	57

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Grupların Başarı Durumları .....	33
Tablo 2: Grupların Birinci Dönem İngilizce Dersi Başarı Ortalamaları, T-test Sonuçları .....	33
Tablo 3: Sözcük Dağılımı.....	36
Tablo 4: Kontrol Sözcüklerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler .....	37
Tablo 5: Bilinen Kontrol Sözcüklerinin Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının tekrarlayan ölçümler tek yönlü ANOVA Sonuçları .....	37
Tablo 6: Bilinmeyen Kontrol Sözcüklerinin Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının tekrarlayan ölçümler tek yönlü ANOVA Sonuçları.....	38
Tablo 7: Uygulama Süreci .....	39
Tablo 8: SBÖ Geçerlik (Faktör Analizi) ve Güvenirlilik (CA) Sonuçları.....	40
Tablo 9: Deney Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler .....	45
Tablo 10: Deney Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının tekrarlayan ölçümler tek yönlü ANOVA Sonuçları .....	46
Tablo 11: Kontrol Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler .....	46
Tablo 12: Kontrol Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının tekrarlayan ölçümler tek yönlü ANOVA Sonuçları .....	47
Tablo 13: Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Test Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları.....	48
Tablo 14: Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri İzleme Testi Puanlarının Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 15: Sözcük Bulutu ve Resim Uygulamalarında Bilinen ve Bilinmeyen Kategorileri için Ön test ve Son test Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	59
Tablo 16: Sözcük Bulutu ve Resim Uygulamalarında Ön test ve Son test Frekans Dağılımları.....	60

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Dilin en temel birimi olan, bir bireyin etkili iletişim kurmasını ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan sözcükler, yabancı dil öğreniminde büyük öneme sahiptir. Nitekim sözcük bilgisi; dil öğrenimindeki konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini birbirine bağlayan bir ögedir (Nguyenand ve Khuat, 2003). Yabancı dilde sözcük bilgisinin önemini fark eden araştırmacılar (N. Ellis, 1995; Krashen, 1989; Nagy, 1998; Paribakht ve Wesche, 1997; Scmitt, 2010) sözcük öğreniminin nasıl gerçekleştiğini araştırmışlar ve farklı sözcük öğrenme yaklaşımları geliştirmişlerdir. Fakat yabancı dilde sözcük öğrenimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında sözcük öğreniminde en iyi tek bir yaklaşımdan bahsetmenin mümkün olmadığı görülmektedir (Bromley, 2004; Paribakht ve Wesche, 1997, Schmitt, 2008, 2010; Sedita, 2005).

Yabancı dilde sözcük öğrenme yaklaşımlarından biri olan rastlantısal sözcük öğrenme, doğrudan sözcük öğrenmeyi amaçlamayan bir etkinlikte örneğin okuma etkinliğinde sözcük öğrenmenin ikinci bir çıktı olarak ortaya çıkmasıdır (Krashen, 1989). Rastlantısal sözcük öğrenme Krashen (1982)'in Girdi Hipotezi'ne dayanmaktadır. Krashen (1982) sözcük öğrenmenin en iyi yolunun okumadaki kavranabilir girdi olduğunu savunmaktadır. Okuma, genellikle sözcük öğreniminin temel kaynaklarından biri olarak kabul edilir. Sözcükler okuma yoluyla rastlantısal olarak öğrenilebilir (Day ve diğerleri, 1991; Hulstijn 1992; Waring ve Nation 2004; Horst, 2005; Pigada ve Schmitt 2006; Schmitt 2008). Okuma öncesinde yapılan etkinlikler öğrencileri seçilen metne hazırlamakta, motive etmekte ve metni anlamalarına yardımcı olmaktadır (Graves ve Fitzgerald, 2003). Lazar (1993) öğrencilerin okuma öncesi ihtiyaç duyacağı bilgileri aktif hale getirmek ve eksik ön bilgileri sağlamak amacıyla yapılan okuma öncesi etkinlikleri dört grupta toplamaktadır. Bunlar; öğrencilerin bağlama ilişkin ipuçlarından, metnin

başığından ve resimlerden yola çıkarak okuma öncesi çıkarımlarda bulunmasının sağlayan ön hazırlık (preview) etkinlikleri (Swaffar, Arens ve Byrones, 1991), öğrencilerin yabancı olduğu bir kültüre yönelik metinlerin okutulmasından önce ön bilgi sağlayacak ön bilgi (background knowledge) etkinlikleri (Lazar, 1993), öğrencilerden metne dayalı sorulara cevap vermeleri ya da konu hakkında kişisel görüşlerini belirtmelerini sağlayan hazırlık soruları (pre-questioning) etkinlikleri (Varaprasad, 1997) ve okuma öncesi öğrencilere belirli anahtar sözcüklerin ve kavramların gösterilmesi ve öğrencilerden bu sözcük ve kavramlarla ilgili aklına gelen sözcük ve kavramları özgürce ifade etmesini sağlayan beyin fırtınası (brainstorming) etkinlikleridir (Wallace, 1992). Ayrıca, okuma öncesinde metnin konusunu öğrencilere tanıtmak amacıyla görsel araçlardan yararlanılabilir (Ajideh, 2003). Rupley ve diğerleri (1999) de okuma öncesinde önemli kavramların ve bilgilerin önceden öğretilmesi için görsel araçlardan yararlanılabileceğini belirtmektedir. Yabancı dil derslerinde öğrencileri güdülemek ve sözcük öğrenimini güçlendirmek için önerilen görsel araçlardan biri de sözcük bulutudur (Dalton ve Grisham, 2011). Hayes (2008), internet ve bilgisayar teknolojisinin bir uygulama çeşidi olan sözcük bulutunun okuma etkinlikleri öncesinde öğrencilerin okunacak metnin konusunu ve içeriğini tahmin etmelerini sağlamak amacıyla kullanılabileceğini belirtmektedir.

“Wordle” ve “Wordshift” gibi internet sitelerinde bir metnin bu sitelerdeki ilgili alana eklenmesi ve seçeneklerden gerekli ayarlarının yapılması ile hazırlanabilen sözcük bulutu okuma etkinliği öncesi sözcük öğrenimini sağlamak amacıyla kullanılabilir. Öğrencilerin fark etmesi istenen sözcükler ya da temalar farklı renk, yerleşim ve yazıyüzü (font) boyutu ile daha çok ön plana çıkartılabilir (Dalton ve Grisham, 2011). Bu şekilde öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin öğrencilerin dikkatini çekmesi için ön plana çıkarılması Schmidt (1990, 2001)’in Fark Etme Hipotezi (Noticing Hypothesis) ile açıklanabilmektedir. Fark Etme Hipotezi, dil öğrenimi için girdinin fark edilmeden yani bilinçli bir şekilde kaydedilmeden kazanım olmayacağını savunmaktadır (Schmidt, 1990, 2001). Öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkatin bir ön koşul olduğunu ileri süren Schmidt (2001), dikkati öğretilmesi

hedeflenen sözcüklerin biçimine (form) çekmek için geliştirilmiş girdi olarak tanımladığı sözcüklerin farklı şekillerde –renkli, kalın ya da altı çizilmiş olarak- vurgulanmasının yararlı olacağını belirtmektedir.

Alanyazında geliştirilmiş girdi (enhanced input) araştırmalarına (Izumi, 2002; Kara, 2010; Lee, 2007) bakıldığında; okuma metninin anlaşılması ve metinlerdeki belirli özelliklerin öğrenilmesini sağlamak için belirli dilsel yapıların ön plana çıkarılmasının öğrenmede etkili olduğu görülmektedir. White (1998), geliştirilmiş girdinin biçim odaklı ikinci dil öğretiminde dikkat çekme aracı olarak kullanıldığını belirtmektedir. Izumi (2002)'nin yaptığı çalışmada girdinin ön plana çıkarılması ile öğrenenlerin dikkatinin algısal olarak öğrenilmesi istenen yapılara çekilebileceği ve böylece bu yapıların öğrenilmesinin sağlanabileceği sonucuna varılmıştır. Kara (2010) tarafından geliştirilmiş girdinin etkililiğini araştırmak amacıyla yürütülen yarı deneysel çalışmada tek başına okuma etkinliği ile karşılaştırıldığında geliştirilmiş girdi içeren okuma etkinliğinin sözcük öğreniminde daha etkili olduğu görülmüştür. Geliştirilmiş girdi grubunda ortaya çıkan daha yüksek sözcük öğrenme başarısı, sözcüğün anlamına yönelik çıkarımda bulunmada fark etmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Diğer yandan geliştirilmiş girdinin hedeflenen yapıların öğrenilmesinde etkisiz olduğu sonucuna ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Leeman, Arteagoitia ve Fridman, 1995; Leow, 1997).

Bu çalışmada okuma öncesi etkinliği olarak öğretilmesi hedeflenen sözcükler sözcük bulutu görselinde daha büyük yazı yüzü, rengi ve yerleşimi ile öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde ön plana çıkarılmış ve öğrencilerin sözcük bulutuna bakarak okuma parçasının konusu ve içeriği hakkında tahminde bulunması istenmiştir. Öğrencilerin anlama odaklandığı okuma etkinliklerinde hedeflenen sözcüklerin okumaya başlamadan önce öğrencilerin dikkatini çekmesi ve böylece öğrencilerin okuma esnasında sözcüklerin anlamını öğrenmesi beklenmiştir. Sonuç olarak bu çalışmada kullanılan sözcük bulutu görseli kuramsal olarak “Fark Etme Hipotezi”ne dayanmaktadır ve bu savunarak sözcük bulutu görselinin etkililiğini araştırmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerde kullanılan sözcük bulutunun sözcük öğrenme ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi açısından etkili olup olmadığının belirlenmesidir.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırmada okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulut kullanımının öğrencilerin öğretilmesi hedeflenen sözcükleri okumaya başlamadan önce fark etmesini sağlayacağı ve okuma esnasında bu sözcüklere özellikle dikkat ederek sözcükleri fark etme ve anlamını bilme düzeylerinde öğrenebilecekleri düşünülmektedir. Sözcük öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülen sözcük bulutunun İngilizce derslerinde rastlantısal sözcük öğrenme yaklaşımına uygun okuma etkinliklerine başlarken öğretilmesi hedeflenen sözcüklere dikkat çekmek amacıyla görsel araç olarak kullanılabilmesi, İngilizce derslerini daha ilgi çekici hale getirebileceği ve görsel araç çeşitliliği sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.4. Problem Cümlesi**

Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerde kullanılan farklı görsel araçlar (sözcük bulutu ve resim) arasında sözcük öğrenme ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

## **1.5. Hipotezler**

1. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde görsel araç olarak sözcük bulutu kullanılan deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

2. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde görsel araç olarak resim kullanılan kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

3. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde görsel araç olarak sözcük bulutu kullanılan deney grubu ile resim kullanılan kontrol grubu arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4. Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde görsel araç olarak sözcük bulutu kullanılan deney grubu ile resim kullanılan kontrol grubu arasında kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

## **1.6. Sınırlılıklar**

1. Araştırma, çalışma grubu açısından Tekirdağ İli Marmara Ereğlisi İlçesi OPET Anadolu Lisesi dokuzuncu Sınıfta öğrenim gören toplam 64 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Gerçekleştirilecek öğretim dönemi açısından; 2011–2012 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.

3. Ders içeriği olarak Oxford Solutions ders kitabında yer alan “Dangerous Animals”, “Multicultural Britain” ve “Gap Year” başlıklı okuma metinleri ve sözcüklerin rastlantısal öğretilmesini amaçlayan ilgili etkinlikler ile sınırlıdır.

4. Sözcük bilgisi olarak araştırma kapsamında öğretilmesi hedeflenen algısal sözcüklerin anlam bilgisi ile sınırlıdır.

5. Araştırma, öğrencilere uygulanan ölçme aracı (Sözcük Bilgisi Ölçeği) ile sınırlıdır.

6. Araştırma, süre olarak aralarında birer hafta olan ve her biri 45 dk. süren üç ders saati ile sınırlıdır.



## 1.7. Sayıtlar

1. Deney grubundaki öğrenciler arasında araştırmanın sonuçlarını etkileyecek bir etkileşim olmamıştır.

2. Deney grubundaki öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgileri eşittir.

3. Araştırmaya dahil olan öğrenciler; araştırma kapsamında uygulanan sözcük bilgisi ölçeğine içtenlikle cevap vermişlerdir.

4. Uygulama sırasında Deney grubundaki öğrenciler ders dışında ek çalışma yapmamıştır.

## 1.8. Tanımlar

**Sözcük Bilgisi:** Bir sözcüğün anlamının yanısıra kullanım sıklığı, diğer sözcüklerle ilişkisi, sesletimi, bağlamsal ve görevsel kullanımı ve eşdizimlerinin (başka sözcüklerle biraraya geldiğinde farklı anlamı olan ifadeler) bilinmesidir (Richards, 1976; Nation, 1990). Bu çalışmada sözcük bilgisi, sözcüğün anlam bilgisi olarak tanımlanmaktadır.

**Rastlantısal Sözcük Öğrenme (Incidental vocabulary learning):** Okuma ya da dinleme gibi etkinlikler sırasında, öğrenenin dikkati bu etkinliklerdeki ana fikri edinme üzerinde iken gerçekleşen sözcük öğrenimidir (Celce-Murcia, 2001, 289). Bu çalışmada rastlantısal sözcük öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde talimat almadan öğrenme görevini yerine getirmesi ve sonrasında haberi olmadan kazanım ya da kalıcılık testine tabi tutulmasıdır (Hulstijn, 2001; Eysenck, 1982).

**Amaçlı Sözcük Öğrenme (Intentional vocabulary learning):** Sözcükleri hafızaya kaydetmeyi amaçlayan herhangi bir eylem olarak tanımlanabilir (Hulstijn, 2001, s.271)

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

**Girdi (Input):** Öğrencinin okuma metninde karşılaştığı sözcüklerin tamamıdır.

**Geliştirilmiş Girdi (Enhanced Input):** Okuma metninde belirli sözcüklere dikkati çekmek için bu sözcüklerin renkli, kalın ya da altı çizilerek vurgulanmasıdır (Schmidt, 2001). Bu çalışmada geliştirilmiş girdi renkli, daha kalın ve daha büyük yazılmış sözcüklerdir.

**Sözcük Bulutu (Word Cloud):** Sık kullanılan sözcüklerin diğerlerine göre daha büyük bir yazıyüzü (font) boyutunda ve daha belirgin bir renkte sıralandığı bir ağırlıklı liste (weighted list) gösterimidir (Zhou ve Béné, 2008, s.1). Bu çalışmadaki sözcük bulutu sık kullanılan sözcüklerin yanısıra öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin de diğerlerine göre daha büyük ve daha belirgin bir renkte vurgulandığı sözcük listesi gösterimidir.

## **BÖLÜM II**

### **ALANYAZIN**

Bu bölümde araştırmanın problemi ile doğrudan ilgili konulara ilişkin kuramsal bilgiler yer almaktadır. Bu doğrultuda alanyazın; öğrenme, sözcük bilgisi, yabancı dilde sözcük öğrenme yaklaşımları ve okuma öncesi etkinlikler gibi alt başlıklarda incelenmiştir.

#### **2.1. Öğrenme**

Öğrenmenin temelini; insanların yaşamları boyunca çevre ile etkileşim sonucu edindiği bilgi, beceri, tutum ve değerler oluşturur (Özmen, 2004). Genel olarak öğrenme bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Ertürk, 1993). Bir başka tanıma göre ise öğrenme çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan duygu, düşünce ve davranış değişikliğidir. Bu değişikliğin nasıl olduğu konusunda ortaya çıkan farklı görüşlerden bilişsel kurama göre öğrenme zihinsel bir süreçtir ve zihne ulaşan bilgilere anlam verilmesi ile gerçekleşmektedir. Bu anlam verme öğrencinin kendi deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve öğrencinin bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Nakiboğlu, 1999). Öğrenme; doğrudan (explicit) ve örtük (implicit) öğrenme olarak ikiye ayrılmaktadır:

##### **2.1.1. Doğrudan Öğrenme ve Örtük Öğrenme**

Doğrudan öğrenme ve örtük öğrenmeye ilişkin çalışmalar, bilişsel psikolojinin bir konusu olarak ortaya çıkmıştır ve bilginin farkında olunan bir süreç sonucu mu, yoksa farkında olunmayan bir süreç sonucu mu ortaya çıktığını araştırmaktadır. Bu iki kavramın tanımlanmasında, bilinçli olup olmama durumu, ayırt edici bir faktör olarak yer almaktadır (Rieder, 2003, s.25). Bilişsel psikoloji alanında çalışmalar yapan N. Ellis (1995)'e göre insanlar doğdukları andan itibaren örtük öğrenme ve doğrudan öğrenme

becerilerine sahiptir. Yürümek, başkalarının mutluluğunu fark etmek ya da ana dilde basit sözcükler söylemek gibi bazı davranışlar kendiliğinden öğrenilen yani örtük öğrenilen davranışlardır. Örtük öğrenilen davranışlar, kuşların uçmayı öğrenmesine benzemektedir. Örtük öğrenilen davranışlar dışındaki diğer yetenekler ise onların nasıl yapılacağına bilinmesine bağlıdır. Çarpma işlemi yapmak, satranç oynamak ya da Latince konuşmak doğrudan öğrenilen davranışlara örnek gösterilebilir. Doğrudan öğrenilen davranışlar uçak tasarımcılarının hava hareketlerini öğrenmesine benzemektedir. Örtük öğrenme durumunda öğrenenler öğrenme durumundan habersizdir, öğrendiklerini sözel olarak ifade edemezler fakat davranışları ile öğrenmenin gerçekleştiğini gösterebilirler. Doğrudan öğrenmede ise öğrenenler bir şeyler öğrendiğinin farkındadır ve öğrendiklerini sözel olarak ifade edebilirler (R.Ellis ve diğerleri 2009).

R. Ellis ve diğerlerinin (2009) bilişsel psikoloji alanında yaptığı bu ayrıma benzer bir şekilde dilbilimi alanında örtük öğrenme ve doğrudan öğrenme türlerinden söz eden Krashen (1982) bu öğrenme türleri üzerine “Edinim-Öğrenme Hipotezi”ni geliştirmiştir. “Edinim-Öğrenme Hipotezi”ne göre ikinci dil yeterliliğini geliştirmenin iki farklı yolu vardır; dil edinimi ve dil öğrenme. Krashen’a göre dil edinimi bir çocuğun ana dilini öğrenme sürecine benzemektedir. Dil edinimi; dil edindiklerinin bilinçli olarak farkında olmadıkları ve dili sadece iletişim amacıyla kullandıkları durumdur. Dil edinimi sonucunda kazanılan yeterlilik de bilinçli bir şekilde ortaya çıkmamaktadır. Dil edinenler dilin kurallarının bilinçli olarak farkında değildirler sadece sezgisel bir şekilde doğru olduğunu hissederler. Dil edinimi diğer deyişlerle örtük öğrenme, informal öğrenme ya da doğal öğrenme olarak da tanımlanabilir. İkinci dil yeterliliği geliştirmenin ikinci yolu ilse dil öğrenmedir. Dil öğrenme ise formal öğrenme ya da doğrudan öğrenme olarak da tanımlanabilir. Burada öğrenmeden kasıt ikinci dile yönelik bilgilerin farkında olmak, dil kurallarını bilmek ve farkında olmak ve kurallar hakkında konuşabilmektir. Krashen (1982) Edinim-öğrenme Hipotezi ile yetişkinlerin ikinci dili çocukların anadili öğrendiği gibi doğal bir şekilde edinebileceklerini ileri sürmektedir. Yetişkinlerin ikinci dili doğal bir şekilde öğrenebileceği

düşüncesi ana dili öğrenir gibi başarılı olacakları anlamına gelmemektedir, sadece yetişkinlerin de çocukların kullandığı doğal dil edinim aracını kullanabileceklerini ifade eder.

Doğrudan öğrenme ve örtük öğrenme ayrımı, yabancı dil öğretimi alanında, çoğunlukla, dilbilgisi yapılarının öğrenimi ve sözcük öğrenme konularında tartışılan bir konudur. Sözcüklerin doğal yolla mı yoksa amaçlı bir şekilde mi öğrenilmesi gerektiğine ilişkin tartışmalara çok sık rastlanmaktadır. Bu tartışmaların sonunda, sözcük öğreniminde doğrudan-örtük öğrenme başlıkları değişmiş ve yerine rastlantısal ve amaçlı sözcük öğrenme terimleri kullanılmaya başlanmıştır. Amaçlı sözcük öğrenme, öğrencilerin sözcüklere ve sözcük gruplarına, öğrenme amacıyla dikkatli bir şekilde odaklanması iken, rastlantısal sözcük öğrenme, öğrencinin dikkatini dilin kullanımına verdiği sırada, öğrenmenin, farkında olmadan gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Rieder, 2003). Rastlantısal-amaçlı sözcük öğrenme ve doğrudan-örtük öğrenme arasındaki ilişki şu şekilde ifade edilebilir: Rastlantısal sözcük öğrenme, doğrudan ve önceden amaçlanmış bir özellik göstermediğinden ve sözcüğün anlamı doğrudan öğretilmediğinden, örtük öğrenmenin bir alt başlığı olarak kabul edilmektedir. Amaçlı sözcük öğrenme, bilinçli süreçler içerdiğinden, doğrudan öğrenmenin bir alt başlığı kabul edilmektedir. Amaçlı öğrenmede öğrenenler etkindirler ve farkındalıkları oldukça yüksektir (Ergin, 2008).

## **2.2. Sözcük Bilgisi**

Sözcük bilgisi, Cambridge ve Oxford sözlüklerinde “bir kişi tarafından ya da bir dilde kullanılan bütün sözcükler” olarak ifade edilmektedir. Ayrıca sözcük bilgisi “belirli bir dilde, konuda ya da alanda kullanılan sözcükler” olarak da tanımlanabilir. Rupley, Logan ve Nichols (1998/1999) sözcük bilgisini, hikâyeleri, fikirleri ve içeriği bir arada tutan ve öğrencilerin kavramasını sağlayan öge olarak ifade etmektedirler (s.339).

Sözcükler dilin en temel birimidir. Birey yeterli sözcük bilgisi olmadan etkili bir şekilde iletişim kuramaz ya da düşüncelerini ifade edemez. Yabancı dil öğreniminde sözcük bilgisi önemli bir rol oynamaktadır. Nitekim sözcük bilgisi; dil öğrenimindeki konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini birbirine bağlayan bir ögedir (Nguyenand ve Khuat, 2003, s.2). Dolayısıyla yabancı dilde etkili bir iletişim kurabilmek için öğrenciler yeterli oranda sözcük bilgisine sahip olmalı ve bu sözcükleri nasıl kullanacaklarını bilmelidirler.

Genel olarak, bir sözcüğü bilmenin, o sözcüğün anlamını bilmekle eş değer olduğu düşünülmektedir. Fakat, sözcük bilgisi bundan daha karmaşık bir şeydir (Nunan, 1999, s.101). Diğer bir deyişle, bir sözcüğün anlamını bilmek, o sözcüğü bilmek için yeterli değildir. Thornbury (2002, s.15)'e göre sözcüğün incelenmesine, en genel anlamda, sözcüğün yapısı (form) ve anlam bilgisi ile başlamak gerekmektedir. Bir sözcüğün tek başına şeklini, yani yazılışını bilmek yeterli değildir. Sözcüğün yazılışının yanı sıra, anlamının da bilinmesi gerekmektedir. Herhangi bir sözcüğün anlamının bilindiği anda ise, diğer bilgilere de ihtiyaç duyulur. Söz gelişi, sözcüğün anlamında bahsedilen kavram isim midir yoksa fiil midir, yoksa her ikisi de midir? Buradan bir sözcüğün anlamını bilmenin, o sözcüğün dilbilgisel görevini de bilmek anlamına geldiği sonucu çıkmaktadır. Bunun yanında, bir sözcüğün birden fazla anlamı ve başka bir sözcükle biraraya geldiğinde farklı anlamları olan ifadeler oluşturan eşdizimleri (collocation) de olabilir. Diğer bir deyişle, bir sözcüğü bilmek demek, sadece o sözcüğün sözlük anlamını bilmek demek değil, aynı zamanda birlikte kullanıldığı diğer sözcükleri yani eşdizimlerini, yan anlamlarını (connotation), sözlü dile mi yoksa yazılı dile mi ait olduğu (register) ve kültürel birikime ait özelliklerini (cultural accretion) de bilmek demektir (Thornbury, 2002:15-16; Ur, 1996:61).

Sözcük bilgisinin farklı yönlerinin yanısıra sözcük bilgisi derinlemesine incelendiğinde kendi içinde farklı sınıflara ayrıldığı görülür. Yabancı dil öğreniminde dört temel beceri olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında kullanılan sözcük bilgisi beceriye göre farklı

şekilde adlandırılmaktadır (Pikulski ve Templeton, 2004). Algısal sözcükler okuma ve dinlemede karşılaşılan ve sözcüğün biçiminden anlamına gitmeyi içeren yapılardır. Sözcüklerin algısal kullanımında sözcük görülür ya da duyulur ve anlamı hatırlanır. Bu süreçte sözcüğün biçimi anlamın hatırlanması için bir uyarıcıdır. Diğer yandan üretimsel sözcükler önce mesajın (örneğin anlamın) düşünüldüğü ve daha sonra mesajın en iyi aktarılması için sözcüklere başvurulduğu konuşma ya da yazmada sözcüğün anlamından biçimine gidilen yapılardır. Üretimsel sözcüklerde sözcüğün biçiminin hatırlanması için sözcüğün anlamı bir uyarıcıdır (Nation, 2001). Bir sözcüğün yazılışının ve anlamının öğrenilmesinin ardından o sözcüğe yazılı bir metinde karşılaşıldığında sözcüğün anlamının bilinmesine algısal bilgi denir. Fakat bu aşamada sözcüğün sesletimi henüz bilinmediği için sözcüğün bir konuşma içinde kullanımında zorluk çekilebilir. Genel olarak önce algısal bilginin daha sonra üretimsel bilginin olduğu söylenebilir. Bu durum algılanabilen sözcüklerin kullanılan sözcüklerden daha fazla olduğunu ve sözcüğü kullanmayı öğrenmeden önce algılamanın öğrenildiğini gösterir (Laufer, 1998; Schmitt, 2000; Thornbury, 2002). Belisle etkili iletişim için algısal ve üretimsel sözcük türlerinin kapasitesinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (1997).

Paribakht ve Wesche (1997, 1999), Gass (1988)'in dil edinimi sistemini sözcük gelişimi alanı için uyarlamışlardır. Paribakht ve Wesche'ye göre bir sözcüğün bilindiğinin söylenebilmesi için hiyerarşik beş aşamadan geçilmesi gerekmektedir. Bu aşamalar; bilinmeyen sözcüğü fark etme, anlamını kavrama, yeni dilsel bilgiyi özümleme, yeni bilgiyi ikinci dil sistemine dahil etme ve yeni bilgiyi etkin bir şekilde kullanmadır:

1. Algılanan girdi (apperceived input): Algılanan girdi, öğrencilerin sözcüğü fark etmesi ve önceki bilgileriyle ilişkilendirmesidir. Öğrencinin dikkatini girdiye yani öğretilmesi hedeflenen sözcüğe çekmek amacıyla farklı teknikler kullanılır. Bu tekniklerden biri; metin içinde öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin koyu, italik, altı çizilerek, daire içine alınarak ya da diğer görsel işaretlemeler ile öne plana çıkarılmasıdır. Ayrıca öğrencilere okuma öncesi

hedeflenen sözcüklerin liste halinde verilmesi ve öğrencilerden bu sözcüklerin metinde nerelerde geçtiğini fark etmeleri hatta sözcüklerin altını çizmeleri istenebilir.

2. Kavranan girdi (comprehended input) ; Kavranan girdi, Krashen (1982)'ın "kavranabilir girdi" kavramına benzemekle beraber öğrencinin sözcüğü anladığını daha net bir şekilde ifade eder. Öğrencilerden hedeflenen sözcükleri tanıması ve sözcüklerin anlamını bilmesi beklenir. Sözcüklere yönelik kısmi bilginin elde edildiği bu aşamada öğrencilerden sözcükleri tanımlarıyla ya da eş anlamlı sözcüklerle eşleştirmesi, çoktan seçmeli olarak verilen anlamlar içinde sözcüğün anlamını seçmesi, görülen ya da duyulan sözcüğe uygun resmi ya da resme uygun sözcüğü seçmesi, sözcüğün ana dildeki karşılığını vermesi beklenir.

3. Kazanım (intake): Kazanım, öğrenci sözcüğü farklı durumlarda kullandığında oluşur. Öğrenciler sözcük ve sözcük grupları oluşturmaları için verilen öğeleri biçimbilgisi (morphology) ve dilbilgisi kategorilerine göre tekrar düzenler ve organize eder. Bu aşamada öğrencilerden sözcüklerin dilbilgisi kategorisini değiştirmesi (örneğin isim türündeki sözcüğü sıfat türüne çevirmesi) ya da kökler ve eklerden sözcük oluşturması istenir.

4. Birleştirme (Integration): Birleştirme, yeni sözcüklerin içselleştirilmesidir. Sözcüklerin anlamı bulunduğu bağlamdaki diğer sözcüklere (örneğin eşdizim sözcükler, eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcükler) göre yorumlanır ve incelenir. Bu aşamada öğrencilerden ilişkili sözcükler grubunda o gruba ait olmayan sözcüğü bulması, metin içinde öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin anlamını ve dil bilgisi görevlerini anlaması ve bu sözcükler yerine geçebilecek sözcükleri ya da sözcük gruplarını bilmesi beklenir. Ayrıca bağlaç türündeki sözcükleri görevlerine göre sınıflandırması (sebep-sonuç, benzerlik, zıtlık bağlaçları), metinde bulunan boşluklara uygun sözcüğü verilen seçeneklerden bulması, sözcüğün anlamını bağlamdan tahmin etmesi de beklenir.



5. Çıktı: Çıktı, öğrencilerin sözcükleri üretken bir şekilde kullanmasıdır. Bu aşamada öğrencilerin hedef sözcükleri uygun bağlamlar içinde kullanması beklenir. Sözcüklerin hatırlanmasını ve yeniden yapılandırılmasını gerektiren çıktı aşaması en zor aşamadır. Bu aşamada öğrencilerden metinde bulunan boşluklara uygun sözcüğü yazması, resimlere uygun sözcükler ya da başlıklar bulması, açık uçlu soruya hedef sözcüğü kullanarak cevap vermesi, anadildeki karşılığını ya da ikinci dilde eş anlamlısını gördüğü ya da duyduğu hedef sözcüğü söylemesi, cümle içinde kullanılan deyimdeki hatayı bulup düzeltmesi istenir.

Bu hiyerarşik sistem, öğrencilerin ilk aşama olan algısal aşamadan son aşama olan üretimsel aşamaya geçişinde aradaki süreçlere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Yabancı dil öğreniminde sözcük bilgisinin önemini fark eden araştırmacılar (N. Ellis, 1995; Krashen, 1989; Nagy, 1998; Paribakht ve Wesche, 1997; Scmitt, 2010) sözcük öğreniminin nasıl gerçekleştiğini araştırmışlar ve farklı sözcük öğrenme yaklaşımları geliştirmişlerdir. Fakat yabancı dilde sözcük öğrenimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında sözcük öğreniminde en iyi tek bir yaklaşımdan bahsetmenin mümkün olmadığı görülmektedir (Bromley, 2004; Paribakht ve Wesche, 1997, Schmitt, 2008, 2010; Sedita, 2005).

### **2.3. Yabancı Dilde Sözcük Öğrenme Yaklaşımları**

Alanyazında sözcük öğrenme için birbirine zıt anlamlar içeren farklı kavram çiftleri bulunmaktadır. En yaygın olanları “rastlantısal (incidental)” ve “amaçlı (intentional) ya da öğretim yoluyla (instructional)” öğrenme, katılımcı olarak (attended) ve katılımcı olmayarak (unattended) öğrenme ve “örtük edinim (implicit acquisition) ” ve “doğrudan öğrenme (explicit learning)” dir. Bu çalışmada “rastlantısal (incidental)” ve “amaçlı (intentional) öğrenme” kavramları kullanılacaktır. R. Ellis ve diğerlerine (2009) göre rastlantısal sözcük öğrenme ile amaçlı sözcük öğrenmeyi birbirinden ayıran temel fark rastlantısal sözcük öğrenmede dikkatin anlamda (örneğin mesaj

içerisinde) olması iken amaçlı sözcük öğrenmede dikkatin sözcüğün biçiminde (form) ya da biçim-anlam ilişkisinde olmasıdır. Schmidt (1994) ise gerek rastlantısal olsun gerekse amaçlı olsun, öğrenmenin yalnız belirli bir derece dikkat ile gerçekleşebileceğini ileri sürmektedir (s.198). Benzer bir şekilde Hulstjin (2003) de rastlantısal ve amaçlı sözcük öğrenmenin dikkat ve fark etmeyi gerektirdiğini, diğer yandan rastlantısal öğrenmede öğrenme amacı ile dikkatten söz edilemezken amaçlı öğrenmede dikkatin yeni sözcüğün hafızaya alınması için gerekli olduğunu ifade etmektedir. Schmidt (1990) bilinç ve amacın eş anlamlı kavramlar olarak varsayılması durumunda, öğrenme sürecinde bilinçli olmanın amaçlı öğrenmeyle, bilinçli olmama durumunun ise rastlantısal öğrenmeyle sonuçlanacağını belirtmektedir. Hulstjin (2001) ve Eysenck (1982)'e göre rastlantısal sözcük öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde talimat almadan öğrenme görevini yerine getirmesi ve sonrasında haberi olmadan kazanım ya da kalıcılık testine tabi tutulmasıdır.

### **2.3.1. Amaçlı Sözcük Öğrenme**

Amaçlı sözcük öğrenme “sözcükleri hafızaya kaydetmeyi amaçlayan herhangi bir eylem” olarak tanımlanabilir (Hulstijn, 2001, s.271). Amaçlı sözcük öğrenme önceden tasarlanan, planlanan ve öğrenmenin amaçlandığı bir durumdur (Hatch ve Brown, 1995). Schmidt (1994) bu öğrenme türünde dikkatin önemini vurgulamakta iken Ellis ve diğerleri, amaçlı sözcük öğrenmenin gerçekleşmesi için dikkatin biçim-anlam ilişkisine yöneltilmesi gerektiğini belirtmektedir (1999). Amaçlı sözcük öğrenmenin, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerin sözcük dağarcığının oluşumu ve gelişimine önemli derecede katkıda bulunduğu kabul edilmektedir (Nation, 1990; Paribakht ve Wesche, 1999; Schmitt, 2008). Bu çeşit bir öğrenmenin, sözcük dağarcığı az olan başlangıç düzeyindeki öğrenciler için oldukça gerekli olduğu belirtilmektedir. Amaçlı sözcük öğrenme, çok sayıda sözcük öğrenmeyi sağlamakta ve öğrencilerin, dilin stratejik ve sistematik özelliklerini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu özellikler, ses, imla uyumu, sözcük türü

bilgisi (önek-sonek, kök bilgisi), altta yatan kavram ve anlam bilgisi, eşdizimsel yapılar şeklinde sıralanabilir (Schmitt, 2002, s.42).

Sınıfta, herhangi bir dilsel beceri öğretilmeden önce yapılan ön sözcük öğretimi etkinliği, bir okuma parçasını takiben yapılan sözcük alıştırmaları (sözcük ve tanım eşleştirme, anlam haritaları, sözcük türleri kullanarak sözcük aileleri oluşturma, eşdizim alıştırmaları gibi etkinlikler) amaçlı sözcük öğrenmenin kullanıldığı etkinliklerden bazılarıdır (Schmitt, 2002, s.43). En yaygın amaçlı sözcük öğrenme stratejileri, tekrar etme ve ezberleyerek öğrenme, çağrışım yolu ile öğrenme (anlamsal ilişkisi olan sözcüklerin yapısal özelliklerinden yararlanılarak birbiriyle ilişkilendirilerek öğrenilmesi), anlam haritaları ile öğrenme (sözcükler arasında anlamsal ilişkiler kurarak) öğrenme, sözcük listeleri ve sözcük kartlarıdır (Akt: Ergin, 2008).

### **2.3.2. Rastlantısal Sözcük Öğrenme**

Rastlantısal sözcük öğrenme “doğrudan sözcük öğrenmeyi amaçlamayan bir etkinlikte sözcük öğrenmenin ikinci bir çıktı olarak ortaya çıkması” olarak tanımlanmaktadır (Krashen, 1989). Rastlantısal sözcük öğrenme Krashen (1982)’ın Girdi Hipotezi’ne dayanmaktadır. Krashen (1982) sözcük öğrenmenin en iyi yolunun okumadaki kavranabilir girdi olduğunu savunmaktadır. Sözcüklerin rastlantısal olarak öğrenilmesi sürecini, anlama odaklanılan dil edinme sürecine benzetmektedir. 144 araştırmayı inceleyen Krashen farklı bağlamlarda karşılaştığı takdirde daha fazla kavranabilir girdinin daha derin ve daha fazla sözcük bilgisini sağladığını ileri sürmektedir.

Rastlantısal sözcük öğrenme, okuma ya da dinleme gibi etkinlikler sırasında, öğrencinin dikkati bu etkinliklerdeki ana fikri edinme üzerinde iken gerçekleşmektedir. Araştırmalar, hem anadilde hem de yabancı dilde belli bir dil düzeyden sonra öğrenilmiş sözcüklerin oldukça büyük bir kısmının rastlantısal olarak öğrenildiğini göstermektedir. Rastlantısal öğrenme, çoğunlukla, yaygın okuma, konuşmalara katılma, film ya da televizyon izleme

ya da hikaye veya kitap okuma gibi etkinlikler sırasında gerçekleşmektedir (Celce-Murcia, 2001, s.289).

Krashen (1989), rastlantısal sözcük öğrenmenin amaçlı sözcük öğrenmeye göre daha başarılı sonuçlar doğurduğunu savunmaktadır. Rastlantısal sözcük öğrenmenin gerçekleşmesi için okuma etkinliğinde çoğu kişi için okunmakta olan metnin sözcüklerinin %98'inin bilinen sözcüklerden oluşması gerekmektedir; okuduğunu anlama durumu için ise minimum kabul edilebilir değerin %95 olması beklenmektedir. (Hu ve Nation, 2000; Nation, 2006; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010). Metinde çok fazla bilinmeyen sözcük var ise bu sözcüklerin okuma öncesi öğrencilere öğretilmesi yararlı olabilir (Nation, 2006; Schmitt, 2011).

Okuma becerilerinde sözcük öğretiminin önemi uzun süredir bilinmektedir. Whipple 1925 yılında yaptığı çalışmada okuma gücündeki artışın, sözcük bilgisindeki artışın devam etmesinden kaynaklandığını belirtmektedir (Akt: National Reading Panel [NRP], 2010). Hu ve Nation (2000) da sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin karmaşık ve canlı bir ilişki olduğunu; sözcük bilgisinin okuduğunu anlama üzerine etkileri olduğu gibi okuduğunu anlamanın da sözcük bilgisini etkilediğini vurgulamaktadır.

### **2.3.2.1. Sözcük Bilgisi ve Okuduğunu Anlama**

Sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerisi arasında ilişki 20. yüzyıldan beri ortaya çıkmıştır (Anderson ve Freebody, 1981; Day, Omura ve Hiramatsu, 2001; Hu ve Nation, 2000; Hulstijn, 1992; 2000; NRP, 2000; Pitts, White ve Krashen, 1989; Stahl ve Jacobson, 1986) fakat araştırmacıların bu konuda bakış açıları farklılık gösterdiği için günümüzde hala tam bir netlik sağlanamadığı söylenebilir. Okumayı öğretmek için kullanılan farklı yaklaşımların etkililiğini meta-analiz çalışmaları ile değerlendiren Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000), bu durumu “İki süreci -sözcük edinimi ve okuma-

birbirinden tamamen ayırmak imkansız olmasa bile zordur” şeklinde ifade edilmiştir (s.4-15).

Okuduğunu anlama, öğrencilerin okuma becerilerini ve dolayısıyla eğitim alma becerilerini geliştirmede son derece önemlidir. Durkin (1993)’e göre okuduğunu anlama her konuda sadece akademik öğrenme için değil hayat boyu öğrenme için de önemlidir. Ulusal Okuma Paneli Raporu (NICHD, 2000)’nda, okuduğunu anlama becerisinin gelişimiyle ilgili üç tema öne çıkmıştır: İlk olarak; sözcük gelişiminin ve sözcük öğretiminin okuduğunu anlamadaki rolü açıkça tanımlanmadığı sürece okuduğunu anlama becerisi karmaşık bir bilişsel süreç olarak kalacaktır. İkinci olarak; anlama, okuyan kişi ve metin arasında tasarlanmış ve dikkatli bir etkileşim gerektiren aktif bir süreçtir. Son olarak; öğretmenlerin, öğrencileri okuduğunu anlama stratejilerini uygulaması ve geliştirmesi için yönlendirmeleri amacıyla hazırlanmaları bu alanda öğrenci başarısını beraberinde getirecektir.

Okuma, genellikle sözcük öğreniminin temel kaynaklarından biri olarak kabul edilir. Sözcükler okuma yoluyla rastlantısal olarak edinilebilir (Day ve diğerleri, 1991; Hulstijn 1992; Waring ve Nation 2004; Horst, 2005; Pigada ve Schmitt 2006; Schmitt 2008). Krashen (1989) da benzer bir şekilde sözcüklerin tek başına öğrenilmesinden önce bağlam (context) içinde öğrenilmesi ve pekiştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Günümüzde, kullanılan yöntemden bağımsız olarak bağlam yoluyla sözcük öğrenmenin sözcük öğrenmeye önemli derecede katkıda bulunduğu ve sözcüklerin tek başına ya da liste halinde öğrenilmesinden önce bağlam içinde öğrenilmesinin daha etkili olduğu kabul edilmektedir (Nagy, Herman ve Anderson 1985; Paribakht ve Wesche, 1997; Schmitt, 2008; Stahl ve Nagy, 2006).

Webb (2008) ise rastlantısal sözcük öğrenmede bilgilendirici (informative) bağlamın anlam bilgisi öğrenmede önemli bir etkiye sahip olduğunu fakat biçim bilgisinde az etkisi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Webb (2008) tarafından bilgilendirici bağlam içeren okuma metinlerinin rastlantısal öğrenmede daha etkili olduğu hipotezi ile yürütülen deneysel çalışmada farklı

düzeylede bilgilendirici bağlam içeren dört okuma metni deney gruplarında uygulanmış ve en bilgilendirici bağlamı içeren üçüncü metnin kullanıldığı deney grubunun en yüksek başarıyı gösterdiğini gözlemlenmiştir. Sonuç olarak bilinmeyen sözcüklerin bilgilendirici bağlamlarda tekrarlanması durumunda anlamlarının daha çabuk öğrenilebileceği görülmektedir. Öte yandan bu sözcüklerle daha az bilgilendirici ya da yanıltıcı (misleading) bağlamlarda karşılaşılırsa öğrencilerin sözcüklerin anlamını öğrenmesi daha uzun zaman alabilmektedir. Paribakht ve Wesche (1997) sözcük bilgisinin sistemli bir şekilde gelişmesi için rastlantısal sözcük öğrenmenin tamamen öğrencilere bırakılmaması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenciler rastlantısal sözcük öğrenmek için bilinmeyen sözcükleri fark etmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Gass (1988) ve Schmidt (2010) de sözcük öğrenme için en azından belli bir düzeyde dikkat ve farkındalığın olması gerektiğini düşünmektedir. Anlama amacıyla bir metni okurken öğrencinin dikkati okuduğunu anlamaya odaklanmaktadır, dolayısıyla bu esnada öğrenci bilmediği sözcüklerle karşılaşabilmekte ve tanıdık olmayan bu sözcükleri fark etmeyebilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin dikkatini bu bilinmeyen sözcüklere çekmek sözcükleri fark etmelerine yardımcı olabilmektedir (Kara, 2010).

#### **2.4. Okuma Öncesi Etkinlikler**

Okuma öncesi etkinlikleri öğrencileri seçilen metni okumaya hazırlar. Okuma öncesi etkinliklerinin; öğrencileri ilgili kılmaya, öğrencilere okuyacağı metinden zevk almasını ve anlamasını sağlayacak ön bilgilerini hatırlatma ve metnin zor görünen yönlerini önceden öğretme gibi işlevleri vardır (Graves ve Fitzgerald, 2003). Okuma öncesi etkinliklerin kullanılması Readence, Moore ve Rickleman (2000) gibi birçok araştırmacı tarafından tavsiye edilmektedir (Aebersold ve Field, 1997; Fountas ve Pinnel, 1996). Graves ve Fitzgerald (2003) okuma öncesi etkinliklerin başta İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenenler olmak üzere bütün öğrenciler için önemli olmasına gerekçe olarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Amerikan okullarında yaygın olan konulara alışık olmadığını ve sözcükler ve deyimlerin onlara yeni gelebileceğini belirtmektedir. Okuma öncesinde yeterli derecede ön hazırlık ile

öğrencilere daha eğlenceli ve başarılı okuma deneyimleri sağlanabilir. Okuma öncesi etkinliklerde amaç; öğrencilerin ilgisini konuya çekmek ve motivasyonu sağlamak, okuma parçası için bazı tahmin etme etkinlikleri yapmak, öğrencinin konu hakkındaki ön bilgisini ortaya çıkarmak, öğrencileri okuma parçasının içeriğine hazırlamak ve okuma parçası ve öğrencinin ön bilgileri ve ilgileri arasında köprü kurmaktır (Varaprasad, 1997).

Genellikle metni okumadan hemen önce yapılması önerilen okuma öncesi etkinlikler (Aebersold ve Field, 1997) okunacak metne yönelik gerekli ön bilgilerin elde edilmesini sağlamaktadır (Chen ve Graves, 1995). Lazar (1993) öğrencilerin okuma öncesi ihtiyaç duyacağı bilgileri aktif hale getirmek ve eksik ön bilgileri sağlamak amacıyla yapılan okuma öncesi etkinlikleri dört grupta toplamaktadır:

1. Ön hazırlık (previewing): Öğrencilerin bilmediği kavramları içeren zor düzeyde metinler için uygun olan bu etkinlik ile öğrencilere metni tanıttak sorular sorulabilir ya da açıklamalar yapılabilir. Swaffar, Arens ve Byrones (1991) ön hazırlık etkinliği olarak bağlama ilişkin ipuçlarından, metnin başlığından ve resimlerden yola çıkarak öğrencilerin okuma öncesi çıkarımlarda bulunmasının sağlanabileceğini ifade etmektedir. Chia (2001) da benzer bir şekilde öğrencilerin; yazarın düşüncelerini ve metnin içeriği yansıtan başlık, fotoğraflar, resimler ya da alt başlıklar gibi belirli uyarılardan yola çıkarak metne yönelik tahminde bulunabileceklerini belirtmektedir. Tahmin etme etkinlikleri öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getirmesine ve okuma esnasında bilgiyi işlemesine yardımcı olduğu gibi (Gümüş, 2009) öğrencilerin önceki bilgileri değerlendirerek metnin devamı hakkında akıl yürütmelerini, yazarın amacını daha iyi anlamalarını sağlamakta ve sunulan bilginin yararlı olup olmadığına karar vermelerine yardımcı olmaktadır (Grabe, 1991). Son olarak, ön hazırlık etkinliği olarak metnin konusunu öğrencilere tanıttak amacıyla görsel araçlardan yararlanılabilir (Ajideh, 2003).

2. Ön bilgi (background knowledge): Özellikle öğrencilerin yabancı olduğu bir kültüre yönelik metinlerin okutulmasından önce ön bilgi sağlayacak etkinlikler yapılmaktadır (Lazar, 1993). Steven (1982) tarafından yapılan araştırma, öğrencilere okuma öncesinde ön bilgi sağlayacak etkinliklerin yapılmasının öğrencilerin okuduğunu anlamalarına katkı sağladığını göstermektedir (Aktaran: Karakaş, 2005).
3. Hazırlık soruları (pre-questioning): Okuma öncesi etkinlik olarak öğrencilerden metne dayalı sorulara cevap vermeleri ya da konu hakkında kişisel görüşlerini belirtmeleri istenebilir (Varaprasad, 1997). Öğretmenin okuma öncesi sorduğu sorular öğrencilere belirli ipuçlarını ve bilgileri sağlayarak ve konu hakkındaki ön bilgilerini aktif hale getirerek metni daha iyi anlamalarına yardımcı nitelikte olmalıdır (Ajideh, 2003). Okuma öncesinde soru sorma, öğretmenler tarafından sıkça kullanılan bir etkinliktir ve günümüzde çoğu ders kitabında ve kaynaklarda okuma öncesi etkinliği olarak yer almaktadır.
4. Beyin fırtınası (brainstorming): Wallace (1992) tarafından en yaygın okuma öncesi etkinliklerden biri olarak görülen beyin fırtınası okuma öncesi öğrencilere belirli anahtar sözcüklerin ve kavramların gösterilmesidir. Daha sonra öğrencilerden öğretmen tarafından belirlenen bu anahtar sözcük ve kavramlarla ilişkili olarak hatırladıkları sözcükleri ve kavramları söylemeleri istenir. Wallace (1992), beyin fırtınasının birçok üstün yönü olduğu belirtmektedir. Bu üstün yönler; öğretmenin çok fazla hazırlık yapmak zorunda olmaması, öğrencilerin bir konuyla ilgili ön bilgilerini ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri ve tüm sınıfın katılımının mümkün olmasıdır. Beyin fırtınası etkinliği öğrencileri okuyacakları metne hazırlamakla beraber öğrencilerin sözcük öğrenme ve çalışma becerilerini de geliştirmektedir (Jacobs, 2002). Rupley ve diğerleri (1999, s. 339) ise okuma öncesi anahtar sözcüklerin öğretimi ve gözden geçirilmesinin öğrencilerin önbilgilerini aktif hale getirmesine, bu bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirmesine ve yeni sözcüklerin ve kavramların



birbiriyle nasıl ilişkilendirildiğini anlamasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Rupley ve diğeri (1999) okuma öncesinde önemli kavramların ve bilgilerin önceden öğretilmesi için görsel araçlardan yararlanılabileceğini belirtmektedir. Tomlinson (1997, 1998)'a göre anadilini öğrenen neredeyse herkes görsel düşünme becerisine sahipken özellikle başlangıç ve orta düzeydeki ikinci dil öğrenen kişiler bu beceriye sahip değildir. Bunun sebebi bu öğrenciler tarafından kullanılan “sözlüğe bakma, çeviri yapma ve ezberleme” gibi temel stratejilerin okuma stratejileri olmaktan ziyade düşük düzeyde dil öğrenme stratejileri olmasıdır. Diğer yandan Tomlinson (1998), ikinci dil öğrenirken okuyucunun görsel düşünme becerisini artırmanın metne karşı olumlu tutum geliştirmesine ve okuduğunu anlama ve kalıcı hale getirme becerisini artırdığına inanmaktadır. Whitaker (2001) orta düzeyde İngilizce öğrencilerine uyguladığı deneysel çalışmada öğrencileri okurken görsel olarak düşünmeye teşvik eden etkinlikler yapmış ve bu etkinlikler sonucunda öğrencilerden daha fazla görsel düşündükleri ve okuduğunu anlamada daha az sorun yaşadıklarını saptamıştır.

Şu ana kadar yapılan genel anlamda öğrenme ile ilgili çalışmalar ve özellikle ikinci dilde sözcük öğrenme çalışmaları, öğrenme sürecinde görsel bilginin önemine yoğunlaşmaktadır (Chun ve Plass, 1996). Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2005) öğrenmelerin çoğunun görsel betimlemeler ile gerçekleştiğini ileri sürmekte ve çok fazla yazılı metin kullanarak hedeflenen başarıya ulaşamadığını belirtmektedirler. Diğer yandan öğrenciler görerek daha kolay öğrenmekte ve hatta sözel yolla daha kolay öğrenen öğrenciler bile bazı konularda görsel desteğe ihtiyaç duymaktadır. Underwood (1989); insanoğlunun en temel öğrenme ilkesinin görsel hafıza olduğunu, resimleri sözcüklere göre daha iyi hatırladığını ve bundan ötürü sözcüklerin resimlerle ilişkilendirildiği takdirde daha iyi hatırlanacağını belirtmektedir. Benzer bir şekilde Kellogg ve Howe (1971) da yabancı dil öğreniminde resimlerin, öğrencilerin sözcük öğrenimine katkıda bulunduğunu belirtmektedir (Akt: Türk, 2007). Werf (2003), görsel materyallerin, özellikle sıra dışı resimlerin

öğrencilerin hayal gücünü zenginleştirerek İngilizce öğrenmeleri açısından daha güdüleyici olduğunu savunmakta ve resim kullanılarak yürütülen etkinliklerin yeni sözcüklerin öğrenilmesi, tekrar edilmesi ya da gözden geçirilmesi için yararlı olacağını ifade etmektedir. Yabancı dil derslerinde öğrencileri güdülemek ve sözcük öğrenimini güçlendirmek için önerilen görsel araçlardan biri de sözcük bulutudur (Dalton ve Grisham, 2011). Hayes (2008), internet ve bilgisayar teknolojisinin bir uygulama çeşidi olan sözcük bulutunun okuma etkinlikleri öncesinde tahmin etme stratejisini geliştirme amacıyla kullanılabileceğini belirtmektedir.

#### 2.4.1. Sözcük Bulutu

*Sözcük bulutu* (word cloud), sık kullanılan sözcüklerin diğerlerine göre daha büyük bir yazıyüzü boyutunda ve daha belirgin bir renkte sıralandığı bir ağırlıklı liste (weighted list) gösterimidir. İlk olarak 2002 yılında Jim Flanagan tarafından bir sunum biçimi olarak kullanılmıştır (Zhou ve Béné, 2008, s.1). Alanyazında sözcük bulutu yerine *etiket bulutu* (tag cloud) ya da *metin bulutu* (text cloud) ifadeleri de kullanılmaktadır. Sözcük bulutları Flickr, Del.icio.os ve Technorati internet sitelerinin desteğiyle geliştirilmiş ve yaygın kullanılan bir Web 2.0 aracı haline gelmiştir.

O'Reilly (2005) tarafından ilk kez bir konferansta kullanılan Web 2.0 kavramı World Wide Web (www)'in ikinci kuşağını tanımlamaktadır. Bu kavram ilk kuşak web araçlarından farklı özelliklere sahip araçları tanımlamada kullanılmaktadır. Web 2.0 uygulamaları internet kullanımını bütünüyle değiştiren bir yapıya sahip olarak ortaya çıkmıştır. En basit haliyle Web 2.0; bir kişinin internette kolaylıkla içerik oluşturabilmesi ve var olan içeriğe katkıda bulunabilmesidir (Atıcı ve Yıldırım, 2010). Bloglar, wikiler, etiketleme ve folksonomik araçlar, Flickr del.icio.us ve Instagram gibi fotoğraf ve sosyal adres-paylaşım siteleri Web 2.0 uygulamalarının popüler örnekleri arasında gösterilmektedir. Kullanıcı merkezli bu teknolojilerin paylaşım ve

sosyal yönü öğrenme-öğretme açısından büyük potansiyele sahiptir (Minocha ve Roberts, 2008).

Web 2.0 ile hayatımıza giren yeni internet teknolojilerinden biri de sözcük bulutudur. Sözcük bulutu, bir web sitesinin içeriğini resmetmek için kullanılan bir anahtar sözcük haritasıdır. Daha önceden içerikle ilgili belirlenen anahtar sözcükler veya etiketler kullanım sıklığına göre sözcük bulutu içine alınmakta ve sık kullanılan sözcükler daha büyük harflerle gösterilmektedir (Dumlupınar, 2007). Sözcük bulutunun geliştirilen ilk hali Şekil 1’de gösterilmektedir.

.net advertising ajax api apple architecture art article asp.ı  
books business code comics community computer cooking cc  
development diy download education electror  
film finance firefox flash food free freeware fun funny  
hardware health history home howto html humor ill  
internet it java javascript jobs language learning leopard  
media microsoft mobile movies mp3 music networking  
osx photo photography photos photoshop php po  
python radio rails recipes reference research resourc  
seo shopping social socialnetworking software

**Şekil 1. Delicio.us. ve Flickr sitelerinde geçen popüler etiketleri gösteren standart alfabetik sıralamayla oluşturulan sözcük bulutu**

Sözcük bulutlarının popüler hale gelmesi ve yaygınlaşması ile daha farklı tasarımlarda sözcük bulutu oluşturulabilecek siteler ortaya çıkmıştır. Günümüzde sözcük bulutları oluşturmak için kullanılan birçok farklı teknolojik araç ve internet sitesi vardır. Bu sitelerden biri de “Wordle”dir. Sözcük bulutu oluşturmak için metin kopyalanıp uygulama alanına yapıştırılır ve renk düzeni, sözcüklerin yerleşimi ve yazı tipi seçilerek istenilen özelliklerde bir görsel hazırlanır (Dalton ve Grisham, 2011). Bu çalışmadaki sözcük bulutlarının hazırlandığı Wordle sitesinden bir örnek Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. “[www.wordle.net](http://www.wordle.net)” internet adresinde oluşturulmuş sözcük bulutu

Günümüze kadar sözcük bulutunun eğitim alanında potansiyeli üzerine birçok fikir ileri sürülse de sözcük öğretimine nasıl katkı sağlayacağı konusunda çok az araştırma bulunmaktadır. Genel anlamda grafik düzenleyicilerin ve görsel araçların sözcükler arasındaki ilişkileri ön plana çıkardığı bilinmektedir. İnternet temelli görsel bir araç olan sözcük bulutu da okuma öncesi tartışma etkinliği olarak kullanıldığında öğrencilerin sözcüklere dikkat etmesini ve sözcükleri, birbirleriyle ve temsil ettiği daha büyük metinle ilişkilendirmesini sağlamaktadır (Baumann ve Kame’enui, 2004). Sözcük bulutu ile öğrenciler; görsel okuryazarlık becerilerini kullandıkları gibi sözcük ve kavramlar hakkında önbilgilerini aktif bir şekilde kullanarak sözcükler arasında anlam kurmaya çalışırlar (Dalton ve Grisham, 2011). Shortis (2009)’e göre sözcük bulutu; okuyucuların, sadece sözcük sıklıklarına göre oluşan bir görsel sunuma dayanarak muhtemel anlamlar çıkarmasını, tahmin ve karşılaştırmalar yapmasını sağlayan bir görseldir.

Bandeen ve Sawin (2012) sözcük bulutunun okuma öncesinde öğrencileri okumaya teşvik edeceğini savunmakta ve farklı uygulamalar önermektedir. Bu uygulamalara örnek olarak sözcük bulutunun gösterimi ve soru-cevap tekniği kullanılarak öğrencilerden ana temayı tahmin etmesinin istenmesidir. Bu amaçla öğrencilerden okuma öncesinde sözcük bulutuna

bakarak büyük yazılmış sözcüklerin okuma metninde ne kadar sık geçtiğini fark etmesi beklenir. Sözcük bulutları öğrencilerin bilmedikleri sözcüklere dikkat ederek fark etmesini ve okuma öncesinde bu sözcüklerin anlamlarını öğrenmeye çalışmasını sağlamaktadır. İki ya da daha fazla metnin karşılaştırılması amacıyla birkaç metnin sözcük bulutu kullanılarak bu metinler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ön plana çıkarılabilir ve öğrencilerin bu sözcük bulutlarından yola çıkarak metinlerin içeriklerindeki benzerlik ya da farklılıkları fark etmesi sağlanabilir. Ayrıca bir sözcük bulutu görselinde öğrencilerin beklemediği ya da şaşırtıcı bulunduğu sözcükler çıkabilmektedir. Bu durumda öğrenciler yazarın o sözcükleri metinle nasıl ilişkilendirdiğini anlamaya çalışır. Farklı bir şekilde öğretmen tarafından öğrencilere o sözcük bulutunda görmeyi bekledikleri sözcüklerin ne olduğu sorulabilir. Son olarak öğrenciler sözcüklerin birbiriyle ilişkili olduğunu nasıl anladığını açıklayabilir ve sözcükler arasındaki ilişkileri belli bir mantık çerçevesine oturtabilir.

Sözcük bulutlarının kullanımının okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde yararlı olacağını ileri süren Hayes (2008)'e göre sözcük bulutları; okuma etkinliklerinde özellikle edebi metinlerde giriş bölümünün ya da herhangi bir bölümün sözcüklerinden oluşan bir görsel olarak kullanılabilir ve öğrencilerden bölümün ana fikri ya da teması hakkında tahminde bulunmaları istenebilir. Böylece öğrenciler en büyük sözcükler ile arka planda kalan sözcükler arasında kurduğu bağlantıları bağımsız olarak değerlendirebilir. Diğer yandan bir bölümün ya da yazının tamamından oluşan bir sözcük bulutu görseli öğrencilere gösterilip bireysel ya da grup olarak özet çıkarmaları ya da kavramları tartışmaları istenebilir. Son olarak aynı konuda yazılmış iki farklı metnin sözcük bulutu görselleri öğrencilere gösterilebilir ve iki sözcük bulutunun karşılaştırılması istenebilir. Yazma etkinliği olarak ise öğrenciler kendi ilgileri, deneyimleri ve amaçlarıyla ilgili yazdıkları yazıların sözcük bulutunu çıkarabilir ve yazma dosyasına ekleyebilir. Ek olarak öğrenciler yazdıkları bir metnin sözcük bulutuna bakarak vurgulamak istedikleri düşüncelerin görselde ön plana çıkıp çıkmadığını kontrol edebilir. Son olarak şiir çalışmalarında şiirlerin sözcük bulutu oluşturulabilir ve öğrencilere ilham verecek bir poster olarak sınıf duvarında sergilenebilir.

Miley ve Read (2011) tarafından sözcük bulutu ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığının araştırıldığı deneysel çalışmada öğrencilerden internette mevcut ders notlarını özetlemek amacıyla sözcük bulutu oluşturmaları istenmiştir. Uygulama sonunda öğrenme stilleri ile sözcük bulutu kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı ancak sözcük bulutu sayesinde öğrencilerde sahiplik ve disiplin duygusunun geliştiği görülmüştür. Böylece sözcük bulutunun öğrenme aracı olarak kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlere teknoloji temelli sözcük öğretme stratejisi (eVocabulary strategy) olarak sözcük bulutlarının kullanılmasını öneren Dalton ve Grisham (2011) ise sözcük bulutunu, öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getiren bir sözcük haritası olarak kabul etmektedir. Sözcük bulutunun kullanıldığı etkinliklerde öğrencilerden gösterilen bir sözcük bulutunu incelemesi, yeni bir sözcük bulutu oluşturması ya da yayınlaması istenir. Böylece öğrencilerin sözcüklerin anlamını, önemini ve birbiriyle ilişkisini düşünmesi amaçlanmaktadır. Sözcük bulutu; öğrencileri okuma etkinliğine hazırlamak ve anahtar sözcükleri ve temaları ön plana çıkarmak için de kullanılabilir.

Bu çalışmada, rastlantısal sözcük öğrenme yaklaşımı ile hazırlanmış okuma etkinlikleri öncesinde öğrencilerin öğretilmesi hedeflenen sözcükleri sözcük bulutu içerisinde gördüğünde dikkat edip fark etmesi ve daha sonra okuma metninde bu sözcüklerle karşılaştığında merak edip öğrenmeye çalışması beklenmektedir. Bunun için metinde sık geçen ve öğretilmesi hedeflenen sözcükler diğerlerinden daha büyük yazıyüzü ile yazılarak ön plana çıkarılmıştır. Sözcük bulutunun bu özelliği Schmidt (1990)'in "Fark Etme Hipotezi" ile açıklanabilmektedir. Fark etmeden öğrenmenin mümkün olmadığını savunan Schmidt, öğrencilerin dil yapılarını içselleştirmesi için o yapıları bilinçli bir şekilde fark etmesi gerektiği görüşündedir.

### 2.4.1.1. Fark Etme Hipotezi

Schmidt (1990) dil edinimini; girdinin fark edildiği ve kısa süreli belleğe işlendiği ve sonrasında uzun süreli belleğe kodlanarak kalıcı hale geldiği gelişimsel bir süreç olarak görmektedir. Dikkat, fark etme ve öğrenme için ön koşuldur. Fakat her fark etme durumunda öğrenmenin gerçekleşeceği sonucuna varılmamalıdır, yani bir dil öğesinin fark edilmesi onun hatırlanacağı ve öğrenileceği anlamına gelmemektedir. Fark etme sadece girdinin kazanıma dönüşmesi için gerekli ve etkili bir durumdur (Schmidt, 1994). Fark etme hipotezinde iki tür girdiden bahsetmek mümkündür. Birincisi öğrencinin öğretilmesi hedeflenen yapı ile sık sık karşılaştığı “zenginleştirilmiş girdi (enriched input)”, diğeri ise öğrencilere hedeflenen yapıdaki girdiye dikkat etmesinin sağlandığı “geliştirilmiş girdi (enhanced input)”dir (R. Ellis ve diğerleri, 2009). Her iki tür girdi de biçim odaklı tekniklere katkıda bulunmaktadır (Doughty ve Williams, 1998). Biçim odaklı öğretim, dikkatin öncelikli olarak anlamda olduğu etkinliklerde (örneğin okuma etkinliklerinde) öğrencilerin dikkatinin biçime odaklanmasını amaçlayan etkinliklerdir.

Zenginleştirilmiş girdi, belli bir dil yapısıyla sık sık karşılaşıldığı (bazen girdi seli olarak tabir edilen) girdi türüdür (Schmidt, 1990; 1994). Fark etme hipotezine göre öğrencilerin girdiden dil edinmeleri için öncelikle belirli yapıların örneklerine bilinçli bir şekilde dikkat etmeleri gerekmektedir. Hedeflenen yapıyı ön plana çıkararak öğrencilerin yapıyı fark etmesi ve daha kolay bir şekilde yapıyı öğrenmesi sağlanabilir. Hulstjin (2003)’e göre anlam odaklı etkinlik ortamındaki zenginleştirilmiş girdi rastlantısal öğrenmeyi desteklemektedir. Hulstjin, bu iddiasına dayanak olarak öğrencilerin öğrenme sonrasında teste tabi tutulacaklarından habersiz olmasını göstermektedir. Öğrencileri girdiden anlam çıkarmaya odaklandıkları iletişimsel bir etkinliğe dahil edilip sonrasında girdideki belirli dil yapılarını öğrenip öğrenmediklerini test ederek rastlantısal öğrenme değerlendirilebilir.

Geliştirilmiş girdi ise hedeflenen yapının farklı şekillerde –renkli, kalın ya da altı çizilmiş olarak- vurgulandığı girdidir. Bu şekilde girdi, öğrencilerin

dikkatini doğrudan hedeflenen yapılara çekerek geliştirilmekte ve öğrenciler amaçlı sözcük öğrenmeye teşvik edilmektedir. Diğer yandan öğrencilerin dikkatinin öncelikli olarak girdinin anlamında olduğu ve hedeflenen yapıları bulmalarının istendiği ve o yapılar üzerinden teste tabi tutulacaklarının önceden haber verilmediği ortamda amaçlı öğrenmenin gerçekleştiğini söylemek zordur. (R. Ellis ve diğerleri , 2009). Burada rastlantısal ve amaçlı öğrenmeyi birbirinden ayıran, öğrencilerin etkinlik sonunda değerlendirme olup olmayacağından haberdar olma durumudur (Hulstjin, 2001). Sözcük öğreniminin yalnız okuma etkinlikleri üzerinden rastlantısal olarak sağlanabileceği görüşünden (Krashen, 1989) sonra bu görüşe karşı çıkan ve tek başına okuma etkinliğini yetersiz gören ve okuma etkinliği ile birleştirilerek ya da birleştirilmeden sözcük odaklı etkinlikler ile doğrudan sözcük öğreniminin sağlanması gerektiğini savunan görüş (Laufer, 2003) ileri sürülmüştür. Rott(1999) bu iki görüşü birleştirerek öğrenenlerin belirli bir sözcük birikimi elde etmek için geliştirilmiş girdinin sağlandığı bir ortamda anlama yönelik okuma faaliyetinde bulunmaları gerektiğini iddia etmektedir.

Fark etme hipotezi üzerine yapılan çalışmalar, dilbilgisi (Doughty, 1991; Lee, 2007; White 1998) ve sözcük öğreniminde (Barcroft, 2003; Kara, 2010) geliştirilmiş girdinin etkili olduğunu göstermektedir. White (1998)'ın dilbilgisi öğrenimi ile ilgili yaptığı deneysel çalışmada deney grubunda kalın yazıyüzüyle ve italik olarak ön plana çıkarılan belirli dilbilgisel yapıların-iyelik sıfatlarının (possessive determiners)- öğrenilmesi ile ortaya çıkan başarının anlamlı bir fark yarattığını görülmüştür. Benzer bir şekilde Doughty (1991) tarafından yürütülen deneysel çalışmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden anlayarak okumaları istenmiştir. Bütün öğrencilerin anlama odaklanmaları beklenirken geliştirilmiş girdi ile öğrenilmesi hedeflenen yapıların ön plana çıkarıldığı deney grubundaki öğrencilerin sıfat cümlelerini (relative clauses) fark ettiği ve okuduğunu anlamada ve sıfat cümlelerinin öğrenilmesinde kontrol grubuna göre daha yüksek bir başarı gösterdiği görülmüştür. Lee (2007) ise metin içerisinde geliştirilmiş girdinin hedeflenen yapıların öğrenilmesine katkı sağladığını ancak okuduğunu anlama üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan dilbilgisi yapılarının



öğrenilmesinde geliştirilmiş girdiyi etkisiz bulan araştırmalar da mevcuttur (İzumi, 2002; Leow, 1997; Leeman ve diğerleri, 1995). İzumi (2002) ve Leow, (1997) metin içerisinde geliştirilmiş girdinin etkili olmadığını; Leeman ve diğerleri (1995) ise her geliştirilmiş girdinin öğrenenler tarafından fark edilmediğini, en azından bazı öğrenenlerin biçimden çok anlama öncelik verdiğini belirtmektedir.

Dilbilgisi alanındaki kadar fazla sayıda olmamakla beraber sözcük öğrenimi alanında da fark etme hipotezinin etkililiğini araştıran çalışmalar mevcuttur (Barcroft, 2003; Kara, 2010). Barcroft (2003)'ün İspanyolca'yı ikinci dil olarak öğrenen İngiliz öğrencilerle yaptığı deneysel çalışmada öğrencilere çalışmaları için 24 yeni İspanyolca sözcük ve İngilizce karşılıklarını içeren listeler verilmiştir. Birinci deneyde, deney grubunda 24 sözcükten dokuzu ön plana çıkarılırken kontrol grubunda hiçbir sözcük ön plana çıkarılmamıştır. İkinci deneyde ise deney grubunda 24 sözcükten üçü ön plana çıkarılırken kontrol grubunda hiçbir sözcük ön plana çıkarılmamıştır. Son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen sonuçlara göre 24 sözcükten dokuzunun ön plana çıkarıldığı birinci deneyde gruplar arasında sözcük öğrenme açısından anlamlı bir fark gözlenmezken 24 sözcükten üçünün ön plana çıkarıldığı ikinci deneyde sözcük öğrenme açısından bazı ölçümlerde kontrol grubunun lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir.

Türkiye'de ise Kara (2010) tarafından Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1.sınıfta öğrenim gören 150 katılımcı ile yürütülen çalışma, özellikle anlama için okurken, sadece okumayla karşılaştırıldığında girdi geliştirme ve sözcük aktiviteleri tamamlamanın sözcük öğrenimi açısından yararlı olup olmadığını araştırmıştır. Öğrencilerin ön test sonrasında, sadece girdi (IO), girdi geliştirme (IE) ve sözcük aktiviteleri tamamlama (WFT) gruplarına rasgele atıldığı uygulamada öğrenciler sekiz hafta boyunca her hafta bir metin okumuştur. IO grubu her hafta metni okumuş, anlama sorularını yanıtlamıştır. IE grubu metin içinde hedef sözcüğün altı çizili ve koyu renk yazılı olduğu metni okumuş ve anlama sorularını yanıtlamıştır. WFT grubu metni okumuş, anlama sorularını yanıtlamış ve sözcük aktivitelerini

tamamlamıştır. Deney sonunda öğrencilere uygulanan biçim tanıma ve anlam tanıma testleri sonuçlarına göre her uygulamanın sözcük öğrenmede bir etkisi olmuştur. Gruplar karşılaştırıldığında ise girdi geliştirme grubunun sözcük öğrenmede sadece girdi grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum fark etmenin sözcük öğrenmede önemli bir rolü olduğunu göstermektedir. Diğer yandan sözcük aktiviteleri tamamlama grubu, sözcük öğrenmede en yüksek performansı gösteren grup olmuştur. Kalıcılık testleri sonuçlarına göre her üç uygulamanın da sözcük bilgisinin kalıcılığında etkisiz olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada öğretilmesi hedeflenen sözcükler sözcük bulutu görselinde daha büyük yazıyüzü ile öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde ön plana çıkarılmış ve öğrencilerden sözcük bulutuna bakarak okuma parçasının konusu ve içeriği hakkında tahminde bulunmaları istenmiştir. Rastlantısal öğrenmeye dayanan okuma etkinliği öncesi öğrencilerin anlama odaklandıkları bu giriş etkinliği ile öğrencilerin sözcüklere dikkat etmesi ve okuma esnasında bu sözcüklerle karşılaştığında anlamını öğrenmeye çalışması beklenmiştir. Diğer yandan öğrenciler etkinliklerin sonunda öğrenmelerinin değerlendirileceğinden habersizdir. Sonuç olarak bu çalışmada kullanılan sözcük bulutu görseli kuramsal çerçevede “Fark Etme Hipotezi”ne dayanmaktadır ve bu çalışma öğrenmenin gerçekleşmesi için fark etmenin gerekli olduğunu savunarak sözcük bulutu görselinin etkililiğini araştırmaktadır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Campbell ve Stanley (1963) tarafından geliştirilen yarı deneysel (quasi-experimental) yöntem kapsamında rastgele dağılım dışında oluşturulan deney ve kontrol gruplarından oluşan bir çalışma grubuyla yürütülmüştür. Yarı deneysel yöntem, deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının rastgele oluşturulmasının çok güç veya imkansız olduğu durumlarda, önceden oluşturulmuş sınıfların kullanılmasıyla gerçekleştirilen bir yöntemdir. Bu yöntemde, bir deney ve bir kontrol grubu rastgele dağılım dışında bir yolla oluşturulur, her iki gruba ön test uygulanır; deney grubu deneysel müdahaleye uğrarken kontrol grubu özel bir muameleye tabi tutulmaz ve her iki gruba son test uygulanır (Robson, 1993). Uygulama süreci öncesinde, her iki gruba sözcük bilgisi düzeyini belirlemek için sözcük bilgisi ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Gerçekleştirilen uygulamada deney grubunda sözcük bulutu görselinin kullanıldığı bir okuma öncesi etkinliği ile çalışma yapılırken, kontrol grubunda kaynak kitapta yer alan resimler ile okuma öncesi etkinliği çalışması yapılmıştır. Uygulama sonunda her iki gruba sözcük öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla son test uygulanmıştır. Takip eden bir aylık sürede hiçbir işlem yapılmamış ve daha sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılı, bahar döneminde Tekirdağ OPET Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören dört adet dokuzuncu sınıftan toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. OPET Anadolu Lisesi şehir merkezine uzak olması ve İstanbul sınırına yakın olması nedeniyle Tekirdağ'ın

çevre ilçelerinden ve İstanbul'un Avrupa yakasındaki ilçelerden öğrenci alan ve taşınmalı eğitim yapan bir okuldur; dolayısıyla öğrencilerin büyük oranı uzak mesafeden okula gelirken bir kısmı da devlet yurtlarında ve özel yurtlarda ikamet etmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri orta derecede; Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile ortaöğretime yerleştirilme puanları ise 374- 424 arasındadır. Dört adet dokuzuncu sınıftan birinci dönem İngilizce ders başarıları ortalamasına göre deney ve kontrol gruplarının ortalamaları birbirine en yakın olacak şekilde 9-A sınıfı 9-D sınıfı ile 9-B sınıfı ise 9-C sınıfı ile eşleştirilip deney ve kontrol grupları rastgele atama yolu ile oluşturulmuştur. 9-A ve 9-D sınıfları deney grubunu oluştururken 9-B ve 9-D sınıfları kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda 18 kız, 14 erkek; kontrol grubunda 13 kız, 19 erkek olmak üzere grupların her ikisinde de öğrenci sayısı 32'dir. Çalışma grubunun birinci dönem İngilizce başarı düzeyleri ile ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmektedir. Gruplar İngilizce başarı düzeyleri açısından benzerlik göstermektedir. Grupların birinci dönem İngilizce dersi başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren bağımsız gruplar T-testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Grupların Başarı Durumları

Sınıflar	Sınıf Öğrenci Sayısı	Sınıf Başarı Ortalaması	Gruplar	Grup Öğrenci Sayısı	Grup Başarı Ortalaması
9-A	15	75,52	Deney	32	70,38
9-D	17	66,46			
9-B	17	73,35	Kontrol	32	70,53
9-C	15	68,27			

Tablo 2: Grupların Birinci Dönem İngilizce Dersi Başarı Ortalamaları, T-test Sonuçları

Grup	N	X	ss.	sd.	T.	p.*
Deney	32	70,38	11,27	62	.054	.957
Kontrol	32	70,53	11,97			

\*p> .05

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Wesche ve Paribakht (1993)'ın Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ) (Vocabulary Knowledge Scale) kullanılmıştır. SBÖ yüksek düzeylerde doğrulanabilir bilgiler sunması ve öğrencinin sözcüğü ne derece bildiğini ve sözcükteki hakimiyetinin ne kadar olduğunu gösterebilmesi bakımından diğerlerinden ayrılmaktadır (Paribakht ve Wesche, 1997; Wesche ve Paribakht, 1996). İlk olarak Paribakht ve Wesche tarafından 1993 yılında Ottawa Üniversitesi'nde İngiliz Dili Programlarında sözcük öğrenimini ölçmek amacıyla geliştirilen sözcük bilgisi ölçeği (Paribakht ve Wesche, 1993, 1997; Wesche ve Paribakht, 1996) kuramsal olarak sözcüğü derinlemesine ölçme yaklaşımlarından Gelişimsel Yaklaşımaya dayanmaktadır. Beş aşamadan oluşan ölçekte birinci aşama sözcüğün bilinmediğini gösterirken ikinci aşama sözcüğün fark edildiği, üçüncü ve dördüncü aşamalar sözcüğün anlamını hatırlamanın derecesini ve son aşama olan beşinci aşama sözcüğü dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru bir şekilde cümle içinde kullanma becerisini göstermektedir (Paribakht ve Wesche, 1993). Sözcük bilgisi araştırmalarında yaygın olarak kullanılan ve diğer ölçeklere kıyasla sözcük bilgisinin değerlendirilmesinde daha somut veriler elde edilmesine olanak sağlayan SBÖ öğretimsel ya da deneysel durumlarda öğrenenin belirli sözcüklere yönelik bilgisinin ilk gelişim aşamalarında izlenmesini mümkün kılmaktadır. Ölçek, öğretimsel etkinlikler (sözcük alıştırmaları, okuma etkinliği vs.) kapsamında belirli sözcüklerdeki değişiklikleri algısal aşamadan başlangıç düzeyinde üretimsel aşamaya kadar ölçebilen oldukça elverişli bir ölçek olarak kabul edilmektedir (Schmitt, 2010).

Ancak SBÖ sözcük öğreniminin ilk aşamalarını gözlemlemek için etkili olmakla beraber ileri düzeyde sözcük bilgisini, sözcüğün dilbilimsel olarak farklı birçok yönünü ve telaffuzunu ölçmede yetersiz kalmaktadır. Ayrıca sözcük bilgisi ölçeğinde 'algılayıcı' (edilgen, pasif) sözcük bilgisinin üretimsel (transfer edilebilir, aktif) sözcük bilgisine kıyasla daha temel ve başlangıç düzeyinde olduğu kabul edilmekte ve bu yönüyle de eleştirilmektedir (Schmitt, 2010). Sözcüklerin okuma etkinlikleri ile rastlantısal olarak öğrenilmesi

yaklaşımına dayanan bu çalışmada sözcük bilgisinin okuma öncesi etkinliklerde fark edilmesi ve öğretilmesi amaçlandığından sözcüğün her yönüyle öğretilmesinden ve telaffuzundan ziyade sözcüğün fark edilmesi, hatırlanması ve anlamının bilinmesine odaklanılmaktadır. Okuma etkinlikleri kapsamında algısal sözcüklerin başlangıç düzeyinde tanınması ve kullanılmasını ölçmeye uygun bir araç olan SBÖ bu nedenlerden dolayı tercih edilmiştir.

Bu çalışmada Paribakht ve Wesche (1993)'nin ölçeğinin Çelik (2010) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş ve geçerlilik güvenirlilik çalışmaları yapılmış versiyonu kullanılmıştır (Şekil 3).

### **Şekil 3: Çalışmada Kullanılan Sözcük Bilgisi Ölçeği (SBÖ)**

---

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

---

(Çelik, 2010)

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

alınabilecek minimum puan ise 25'tir. Her cevap için verilen puan ve bu puanın ne anlama geldiği Şekil 4'de gösterilmektedir.

#### Şekil 4: SBÖ'de Cevaplara Verilen Puanlar ve Anlamları

I. —————>1	Sözcük bireye tamamen yabancıdır.
II. —————>2	Sözcük birey için tanıdık ama anlamı bilinmemektedir.
III. —————>3	Sözcük için doğru Türkçe karşılığı verilmiştir.
IV. —————>4	Sözcük cümle içerisinde anlamsal uygunluk ve dilbilgisel doğruluk içerisinde kullanılmıştır.

(Çelik, 2010)

Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak sözcük bilgisi ölçeği ön test, son test ve kalıcılık testi olarak kullanılmıştır. Sözcük bilgisi ölçeğine cevap veren öğrenci sayısı 64'tür. 25 sözcükten oluşan testte, öğrencilerin üç uygulama boyunca üç farklı okuma metni üzerinden öğrenecekleri 18 isim türünde sözcük ve yedi isim türünde kontrol sözcüğü bulunmaktadır (Tablo 4).

Tablo 3: Sözcük Dağılımı

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

Kontrol sözcükleri olarak öğrencilerin bildiği üç basit sözcük, öğrencilerin bilmediği ve uygulama boyunca da karşılaşmayacağı dört zor sözcük seçilmiştir. Kontrol sözcükleri seçilirken uzunluk ve kavramsal zorluk (somut-soyut) açısından hedef sözcüklerle aynı oranda olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için hedef sözcüklerin ve kontrol sözcüklerinin harf sayılarının ortalamaları ve somut-soyut sözcük yüzdeleri alınmış ve bu oranların iki sözcük grubunda birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca Türkçe'de doğrudan anlamı olmayan sözcüklerin (örneğin flicker,

challende) ya da yabancı dilden Türkçe'ye geçmiş sözcüklerin (örneğin radio-radyo) seçilmemesine özellikle dikkat edilmiştir. Kontrol sözcüklerinin ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamaları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Kontrol Sözcüklerinin Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

KONTROL SÖZCÜKLERİ	N		ÖN TEST*	SON TEST*	KALICILIK TESTİ*
Bilinen	32	X	11,37	11,04	11,03
	32	ss	1,07	1,17	1,04
Bilinmeyen	32	X	4,98	6,32	6,09
	32	ss	1,10	1,40	1,10

\* Testte bilinen sözcükler için alınabilecek en yüksek puan 12'dir.

\* Testte bilinmeyen sözcükler için alınabilecek en yüksek puan 16'dir.

Bilinen sözcükler grubunda ön test son test ve kalıcılık testleri arasında tekrarlayan ölçümler ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmamıştır; bu gruptaki kontrol sözcüklerinin her testte bilindiği görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 5: Bilinen Kontrol Sözcüklerinin Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının tekrarlayan ölçümler tek yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p
Grup İçi	154,620	63	2,454		
Ölçümler arası	<b>4,823</b>	<b>2</b>	<b>2,411</b>	<b>4,152</b>	<b>,018</b>
Hata	73,177	126	,581		
Toplam	232,62	191			

\*Çoklu karşılaştırmalar Bonferroni testi ile yapılmıştır.

Diğer yandan bilinmeyen sözcükler grubunda ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında anlamlı fark bulunmuştur (Tablo 7). Bu duruma sebep olarak bazı öğrencilerin ön testte bilinmeyen kontrol sözcükleri için 1 puan değerinde olan "I. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum." seçeneğini işaretlerken son test ve kalıcılık testinde (daha önce bu sözcükleri ön testte görmüş oldukları için) "II. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama



anlamını bilmiyorum” seçeneğini işaretlemiş olabilecekleri düşünülmektedir. Öğrencilerden toplam 25 sözcüğün anlamlarına ve cümle içinde kullanımına yönelik sorulara cevap vermesi istenmiştir (Ek 1: SBÖ).

Tablo 6: Bilinmeyen Kontrol Sözcüklerinin Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının tekrarlayan ölçümler tek yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark*
Grup İçi	118,479	63	1,881			
Ölçümler arası	<b>65,948</b>	<b>2</b>	<b>32,974</b>	<b>25,959</b>	<b>,000</b>	1-2, 1-3
Hata	160,052	126	1,270			
Toplam	344,479	191				

\*Çoklu karşılaştırmalar Bonferroni testi ile yapılmıştır.

Uygulamanın başında, çalışmada kullanılacak ölçek öğrencilerin sözcüklere dair ön bilgilerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Ölçekte kullanılan sözcükler, sınıfların ilerleyen üç hafta içinde her biri bir ders saati süren üç okuma etkinliği çerçevesinde öğrenmeleri beklenen sözcüklerden ve kontrol sözcüklerinden oluşmaktadır. Belirlenen 18 hedef sözcük, her iki grupta da, belirlenen süre içinde öğretildikten sonra, ölçek son test olarak yine her iki gruba uygulanmış ve böylece bu süreç içinde iki farklı okuma öncesi etkinliği görseli ile öğretilmiş olan sözcüklerin öğrenilme düzeyleri değerlendirilmiştir. Son testten bir ay sonra ise gruplara sözcük öğrenmenin kalıcılık düzeyini ölçmek amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır. Bu çalışmada öğrencilerin ön test, son test ve kalıcılık testi verileceğinden haberi olmamıştır. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecinde talimat almadan ve öğrenmelerinin değerlendirileceği ile ilgili bilgilendirilmeden öğrenme görevini yerine getirmesi ve sözcükleri rastlantısal olarak öğrenmesi amaçlanmıştır (Hulstjin, 2001; Eysenck, 1982). Dört farklı dokuzuncu sınıfta uygulanan ölçekte, isim türünde 25 İngilizce sözcük yer almaktadır. Bu sözcüklerden öğretilmesi hedeflenen 18 sözcük, uygulamanın yapılacağı sınıfların İngilizce öğretim programlarındaki ilerleyen üç haftayı içeren ünitelerdeki bilinmeyen sözcüklerdir. Uygulanan ölçekte, sözcüklerin anlamlarının bilinip bilinmediği ve anlamı

biliniyorsa bu sözcüklerin cümle içinde kullanılıp kullanılmadıklarına yönelik sorular bulunmaktadır. Uygulama süreci Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 7: Uygulama Süreci

Grup	Kişi Sayısı	Ölçüm	Etkinlik Türü	Görsel Araç	Ölçüm	Etkinlik	Ölçüm
Deney	32	Ön test	Okuma	Sözcük Bulutu	Son test	-	Kalıcılık testi
Kontrol	32	Ön test	Okuma	Resim	Son test	-	Kalıcılık testi

### 3.3.1. Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerliliği

Sözcük bilgisi ölçeği (SBÖ) için ilk olarak Paribakht ve Wesche (1996)’nin yaptığı test-tekrar test güvenirlilik çalışmasında 24 adet içerik sözcüğü için .89, sekiz adet bağlaç sözcük için .82 güvenirlilik katsayısına ulaşılmıştır. Türkiye’de ise Çelik (2010)’in tarafından bir ön çalışmada Türkçe’ye çevrilen ve 145 kişiye uygulanan 25 maddelik sözcük bilgisi ölçeği için geçerlik güvenirlilik sonuçları Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 8: SBÖ Geçerlik (Faktör Analizi) ve Güvenirlik (CA) Sonuçları

MADDELER	FAKTÖR YÜK DEĞERLERİ
1	,394
2	,432
3	,514
4	,457
5	,547
6	,509
7	,403
8	,591
9	,492
10	,474
11	,622
12	,341
13	,408
14	,408
15	,651
16	,501
17	,625
18	,590
19	,506
20	,625
21	,686
22	,553
23	,334
24	,449
25	,604

(Çelik, 2010)

Sözcük bilgisi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çözümlenmeleri kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .871 olarak bulunmuştur. Görünüş ve yapı geçerliği içinse, ön uygulama sürecine katılan öğrencilerden ölçek ve maddelerin ifade biçimleri ile ilgili yazılı geri bildirim alınmış ve iki ölçme değerlendirme uzmanı ile iki İngilizce öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Ölçeğin, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .791 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte açıklanan toplam varyansın 62. 287, Barlett'in küresellik ölçümü değerinin ise 300 olduğu gözlenmiştir (Çelik, 2010).

Bu çalışmada sözcük bilgisi ölçeğinin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ön test için .743, son test için .698 ve kalıcılık testi için .683'dür.

### 3.4. Uygulama Süreci

Tekirdağ OPET Anadolu Lisesi, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin katılımı ile yürütülen bu çalışmada ön test sonrasında birer hafta aralıkla her hafta bir ders saati (45 dk.) sürecek şekilde toplam üç uygulama yapılmıştır. Çalışmanın kuramsal temeli gereği rastlantısal sözcük öğrenme yaklaşımına uygun üç farklı bilgilendirici bağlam içeren okuma metni etkinliği Oxford Yayıncılık'ın "Solutions" adlı ders kitabından seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında denklik sağlamak amacıyla her iki grupta da aynı okuma metinleri kullanılmıştır. Uygulamada diğer bir deyişle ders planında farklı olan tek şey 5-10 dk sürecek olan okuma öncesi etkinliğinde kullanılan görsel araçlardır (Ek 2: Örnek ders planı). Kontrol grubunda çoğu İngilizce ders kitabında olduğu gibi MEB'in ders kitabında da sıkça kullanılan ön hazırlık okuma öncesi etkinliği türüne yer verilmiştir. MEB'in 2011-2012 eğitim-öğretim yılında yayınladığı "New Bridge to Success" adlı dokuzuncu sınıf İngilizce ders kitabındaki 70 adet okuma etkinliği incelendiğinde bu etkinliklerin beşinde okuma öncesi herhangi bir etkinliğe yer verilmediği, 38'inde okuma öncesi etkinlik olarak öğrencilere metnin konusuyla ilgili kişisel görüşlerinin sorulduğu hazırlık sorularına yer verildiği ve 27'sinde resim kullanılarak okunacak metnin konusunu ve içeriğini tahmin etmeye yönelik ön hazırlık etkinliklerinin kullanıldığı görülmüştür. MEB'in kitabındaki ön hazırlık etkinliklerine benzer bir şekilde kontrol grubundaki öğrencilerden birinci haftadaki etkinlikte kitaptaki resimleri verilen sözcüklerle eşleştirmeleri ve sözcükleri kategorilere yerleştirmeleri istenirken ikinci ve üçüncü haftalardaki etkinliklerde kitaptaki resimlere bakarak açık uçlu sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Kontrol grubunda yürütülen bu etkinlikler öğrencileri okuma metninin içeriğine hazırlamayı amaçlamaktadır. Diğer yandan deney grubunda okunacak metnin sözcük bulutu öğrencilere gösterilmiş ve öğrencilerin metnin konusunu ve içeriğini tahmin etmelerini sağlayacak sorulara cevap vermesi beklenmiştir. Her iki grupta da kullanılan okuma metinleri seçilirken metinlerin farklı bağlamlar ve öğrencilerin ilgisini çekecek konular içermesine özen gösterilmiştir. Bilgilendirici bağlam içeren okuma metinleri rastlantısal öğrenmede daha etkili olduğundan (Webb, 2008) bu tür okuma metinleri

seçilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlaması için metinlerde bilinmeyen sözcük sayısının %5'i geçmemesine dikkat edilmiş (Hu ve Nation,2000; Nation, 2006; Laufer ve Ravenhorst-Kalovski, 2010) ve öğretilmesi hedeflenen sözcük sayısı da bu oran (%5) sınırları içerisinde tutulmuştur. İngilizce zümre öğretmenlerinden oluşan bir komisyon tarafından metinlerin ve öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin seçimine karar verilmiştir. Ayrıca metinler seçilirken dokuzuncu sınıf İngilizce öğretim programına uygun olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

### **3.4.1. Sözcük Bulutunun Hazırlanması**

Sözcük bulutu görseli kullanıcının tercihine göre birçok farklı şekilde düzenlenebilmektedir. Lohman, Ziegler ve Tetzlaff (2009) sözcük bulutunun algılanması ve performansına yönelik yaptığı deneysel çalışmada sözcük bulutunun görselliğini etkileyen faktörlerle ilgili şu bulguları elde etmişlerdir:

1. Yazıyüzü: Sözcük bulutunda büyük yazılan sözcükler küçüklerine göre daha çok dikkat çekmektedir ve daha çabuk fark edilmektedir.
2. Sözcüklerin yerleşiminde, bulutun ortasındaki sözcükler kenardakilere oranla daha çok dikkat çekmektedir.
3. Sol üst çeyrekteki sözcükler daha iyi hatırlanıp daha çabuk fark edilmektedir.

Görsel tasarım ilkeleri (Yalın, 2003) ile örtüşen bu faktörler dikkate alınarak hazırlanan sözcük bulutunda sık geçen anahtar sözcükler bilgisayar tarafından otomatik olarak daha büyük yazıyüzü ile sergilenmiştir. Sözcük bulutunun bu özelliği Miley ve Read (2011) tarafından bir dezavantaj olarak görülmektedir. Nitekim sözcüklerin sadece sıklık sayısına göre ön plana çıkması anahtar sözcüklerin ya da kavramların sık kullanılmadığı için gözden kaçmasına neden olabilmektedir. Bu çalışmada bu durumun deneyin güvenilirliği üzerinde olumsuz sonuçlar yaratabileceği düşünülerek öğretilmesi hedeflenen sözcükler de büyük yazılacak şekilde düzenlenmiş ve böylece öğrencilerin dikkatini çekmesi amaçlanmıştır. Öğretilmesi hedeflenen

sözcükler bulutun ortasına ya da sol üst çeyreğine yerleştirilmiştir. Sözcük sayısı 200-300 arasında değişen metinlerde en sık geçen 50 sözcük yatay olarak, wordle sitesinin ayarlar listesindeki 33 farklı yazı tipinden belirgin bir yazı tipi olan telephoto yazı tipi ile gösterilmiştir (Ek 3).

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu bölümde, araştırmanın deneysel kısmında kullanılan iki farklı öğrenme görselinin öğrencilerin sözcük öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi betimsel analizler, bağımsız gruplar T-testi, tekrarlayan ölçümler için tek yönlü ANOVA ve Kovaryans analizi (ANCOVA) testleri ile elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır. Diğer yandan frekans ölçümleri doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında sözcüklerin öğrenilme düzeyleri ve sözcüklerin cümle içinde kullanılmalarına ilişkin eğilimler incelenmiştir.

Sözcük bilgisi ölçeğinin değerlendirmesinde SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı kullanılmıştır. Veriler “Microsoft Excel” de yazılıp “SPSS”e aktarılmıştır. Sözcüklerin öncelikle frekans değerlerine, ön test, son test ve kalıcılık testi ortalamalarına bakılmış; verilere bağımsız gruplar T-testi, tekrarlayan ölçümler için tek yönlü ANOVA ve Kovaryans analizi (ANCOVA) testi uygulanarak deney grubu ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı araştırılmıştır. Daha sonra her iki grupta bulunan öğrencilerin verdikleri cevapların testteki puan kategorilerine dağılımı incelenerek değerlendirilmiş ve iki grubun sözcük öğrenme başarısı arasında fark olup olmadığı yorumlanmıştır. Sözcüklerin hepsi isim türündedir, yani tek değişken vardır. Kullanılan istatistik programı ile her sözcüğe, sözcüğün anlamı için 3 ve cümle içinde de kullanılması için 1 puan olmak üzere toplam 4 puan verilerek bu gruptaki sözcüklerin bilinirlikleri gözlenmiştir.

Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde kullanılan sözcük bulutunun bağımlı değişken olan sözcük öğrenmeye etkisine yönelik elde edilen veriler ilgili hipotezler altında sunulmuştur.

*Hipotez 1: Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde görsel araç olarak sözcük bulutu kullanılan deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.*

Araştırmada deney grubunun ön test son test ve kalıcılık testinde gözlenen sözcük öğrenme başarısı düzeyleri Tablo 10'da gösterilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun deney öncesi puan ortalaması  $X= 28.12$  iken deney sonrası  $X= 42.06$ 'ya yükseldiği görülmektedir. Deneyden bir ay sonra yapılan kalıcılık testindeki puan ortalaması ise  $X= 41.25$ 'tir.

Tablo 9: Deney Grubunun Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettiği Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

GRUP	N		ÖN TEST*	SON TEST*	KALICILIK TESTİ*
Deney	32	X	28,12	42,06	41.25
	32	ss	2,99	4,32	4.84

\* Testten alınabilecek en yüksek puan 72'dir.

Deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için ortalamaların karşılaştırıldığı tekrarlayan ölçümler için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11'de gösterilmiştir. Tablo 11'de yer alan bulgulara göre testlerin ikiyeşerli karşılaştırmalarında ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $F=195, 635, p<0,01$ ). Deney grubunda ön test-son test ve ön test-kalıcılık testi arasında anlamlı fark çıkması deney grubundaki öğrencilerin sözcük bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle sözcük kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması ise sözcük bilgisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla birinci hipotez reddedilmiştir.



Tablo 10: Deney Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının tekrarlayan ölçümler tek yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark*
Grup İçi	890,625	31	28,730			
Ölçümler arası	2756,250	1	2756,250	195,635	,000	1-2, 1-3
Hata	436,750	31	14,089			
Toplam	4083,625	63				

\*Çoklu karşılaştırmalar Bonferroni testi ile yapılmıştır.

*Hipotez 2: Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde görsel araç olarak resim kullanılan kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.*

Araştırmada kontrol grubunun ön test son test ve kalıcılık testinde gözlenen sözcük öğrenme başarısı düzeyleri Tablo 12’de gösterilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde kontrol grubunun deney öncesi puan ortalaması  $X= 29,71$  iken deney sonrası  $X= 40.93$ ’e yükseldiği görülmektedir. Deneyden bir ay sonra yapılan kalıcılık testindeki puan ortalaması ise  $X= 40.50$ ’dir.

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

GRUP	N		ÖN TEST*	SON TEST*	KALICILIK TESTİ*
Kontrol	32	X	29,71	40.93	40.50
	32	ss	5,59	5,51	2,99

\* Testten alınabilecek en yüksek puan 72’dir.

Kontrol grubun ön test, son test ve kalıcılık testi arasındaki puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının anlaşılması için ortalamaların karşılaştırıldığı tekrarlayan ölçümler için tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir. Tablo 13’de yer alan bulgulara göre testlerin ikişerli karşılaştırmalarında ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $F=93,783$ ,  $p<0,01$ ). Kontrol grubunda ön test-

son test ve ön test-kalıcılık testi arasında anlamlı fark çıkması bu öğrencilerin sözcük bilgisi düzeyinin arttığını diğer bir deyişle sözcük kazanımının gerçekleştiğini göstermektedir. Son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark çıkmaması ise sözcük bilgisinin kalıcı olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla ikinci hipotez reddedilmiştir.

Tablo 12: Kontrol Grubunun Öntest, Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının tekrarlayan ölçümler tek yönlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	d	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark*
Grup İçi	1026,073	31	33,099			
Ölçümler arası	2584,396	2	1292,198	93,783	,000	1-2, 1-3
Hata	854,271	62	13,779			
Toplam	4464,74	95				

\*Çoklu karşılaştırmalar Bonferroni testi ile yapılmıştır.

*Hipotez 3: Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde görsel araç olarak sözcük bulutu kullanılan deney grubu ile resim kullanılan kontrol grubunun arasında son test puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.*

Grupların sözcük bilgisi ölçeğinden elde ettikleri son test puanları incelendiğinde deney grubunun son test puan ortalamasının  $X=42,06$ ; kontrol grubunun son test puan ortalamasının ise  $X=40,93$  olduğu görülmektedir. deney ve kontrol gruplarının son test ortalamaları arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ön test puanları kontrol edilerek son ölçüm puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 14’de gösterilmektedir. Kovaryans analizi sonucu grupların düzeltilmiş son ölçüm puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $F=2,980$ ,  $p>0,05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarının arasında sözcük öğrenme düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla üçüncü hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 13: Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri Son Ölçüm Puanlarının Ön Test Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

Kaynak <i>H</i>	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
<sup>t</sup> Düzeltilmiş						
<sup>P</sup> Model	229,640	2	114,820	6,988	,002	.002
<sup>Ö</sup> Ön Test	209,390	1	209,390	12,743	,001	.001
<sup>t</sup> <b>Grup</b>	<b>48,976</b>	<b>1</b>	<b>48,976</b>	<b>2,980</b>	<b>,089</b>	<b>.089</b>
<sup>e</sup> Hata	1002,360	61	16,432			
<sup>z</sup> Toplam	1490,366	65				

*Hipotez 4: Ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde, okuma öncesi etkinliklerde görsel araç olarak sözcük bulutu kullanılan deney grubu ile resim kullanılan kontrol grubunun arasında kalıcılık testi puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır.*

Grupların sözcük bilgisi ölçeğinden elde ettikleri kalıcılık testi puanları incelendiğinde deney grubunun kalıcılık testi puan ortalamasının  $X = 41,25$ ; kontrol grubunun kalıcılık testi puan ortalamasının ise  $X = 40,50$  olduğu görülmektedir. Sözcük bilgisi ölçeği (SBÖ) kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın istatistikî olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için ön test ve son test puanları kontrol edilerek kalıcılık testi puanları üzerinde yapılan kovaryans analizi sonuçları Tablo 15’de gösterilmektedir. Kovaryans analizi sonucu grupların düzeltilmiş kalıcılık testi puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir ( $F = 0,029$ ,  $p > 0,05$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarının arasında sözcük öğrenmenin kalıcılığı açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Dolayısıyla dördüncü hipotez kabul edilmiştir.

Tablo 14: Grupların Sözcük Bilgisi Ölçeğinden Elde Ettikleri İzleme Testi Puanlarının Ön Test ve Son Test Puanlarına Göre Kovaryans Analizi Sonuçları

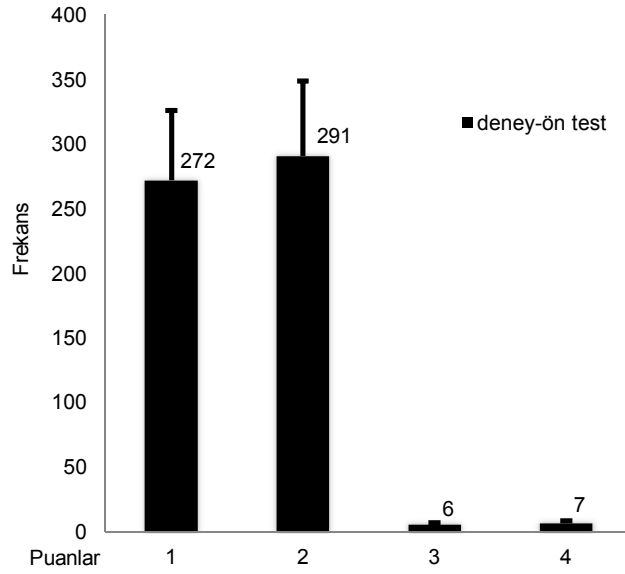
Kaynak	Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ortalaması	F	Anlamlı fark
Düzeltilmiş Model	211,821	3	70,607	5,275	,003
Ön Test	4,274	1	4,274	,319	,574
Son Test	187,004	1	187,004	13,970	,000
<b>Grup</b>	<b>,385</b>	<b>1</b>	<b>,385</b>	<b>,029</b>	<b>,866</b>
Hata	803,179	60	13,386		
Toplam	1019,659	66			

#### 4.1. Sözcük Bilgisi Ölçeği'ne Verilen Cevapların Puan Kategorilerine Göre İncelenmesi

Paribakht ve Wesche (1996)'nin geliştirdiği sözcük bilgisi ölçeğinin diğer ölçeklerden farklı olarak kendine özgü bir analiz yöntemi vardır. Bu analiz yöntemine göre grupların ölçeğe verdiği cevapların frekansları ve yüzdeler dağılımları ve bu frekans ve yüzdeler dağılımların ön test ve son test arasındaki değişimleri gözlenerek sözcüklerin bilinirlik düzeyleri saptanmaktadır. Ölçekte birinci seçeneğin işaretlenmesi sözcüğün daha önce fark edilmediğini ve bilinmediğini göstermektedir. İkinci seçenek ise sözcüğün biçim olarak daha önce fark edildiğini fakat anlamının bilinmediğini, üçüncü seçenek sözcüğün biçiminin ve anlamının bilindiğini, dördüncü seçenek ise sözcüğün dilbilgisel ve anlamsal olarak doğru bir şekilde cümle içinde kullanıldığını göstermektedir. Bu bölümde bu analiz yöntemine ait bulgular doğrultusunda sözcüklerin fark edilme düzeyleri, bilinirliği ve cümle içinde kullanılma oranları yorumlanacaktır.

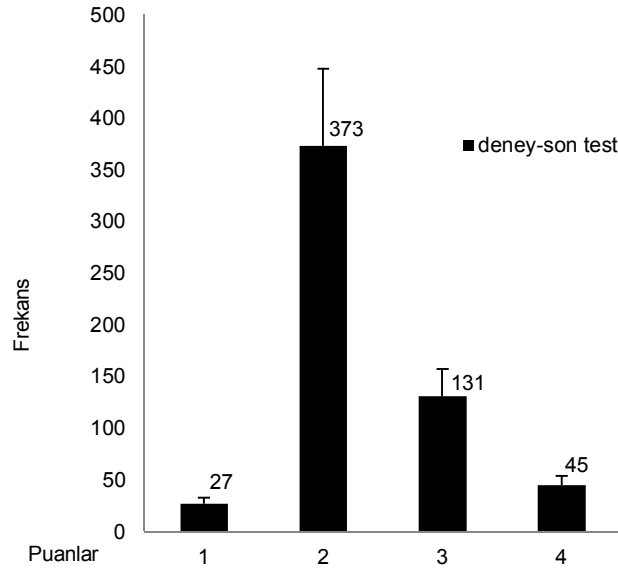
#### 4.1.1. Deney grubu Ön Test ve Son Test Cevaplarının Puan Kategorilerine Göre İncelenmesi

32 kişilik deney grubunda öğretilmesi hedeflenen 18 sözcük için verilecek toplam cevap sayısı 576'dır. Şekil 5'te gösterilen ön test sonuçlarında her sözcük için verilen cevap sayısına bakıldığında 1 puan değerinde olan birinci seçenek "Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum" cevabının sayısı 272 yani toplam cevap sayısının %47'si olduğu görülmektedir. Bu oran ayrıca sözcüklerin daha önce %47 oranında fark edilmediğini göstermektedir. İkinci seçenek olan "Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını hatırlamıyorum" cevabının sayısı ise 291'dir ve toplamın %51'idir. Ölçekte birinci ve ikinci seçeneklerin işaretlenmesi sözcüğün bilinmediğini göstermektedir ve "bilinmeyen" kategorisini oluşturmaktadır. Deney grubunun ön testinde cevapların % 98'i 'bilinmeyen' kategorisini oluşturmaktadır. Üçüncü seçenek olan "Bu sözcüğü biliyorum. .... anlamına gelmektedir" seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamının doğru yazıldığı altı (%1) cevap, "Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim." seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamsal ve dilbilgisel açıdan doğru bir şekilde cümlede kullanıldığı yedi (%1) cevap mevcuttur. Üçüncü ve dördüncü seçeneklerin işaretlenmesi sözcüğün bilindiğini göstermektedir ve "bilinen" kategorisini oluşturmaktadır. Deney grubunun ön testinde cevapların % 2'si 'bilinen' kategorisini oluşturmaktadır.



**Şekil 5: Deney grubunun ön test puan dağılımı**

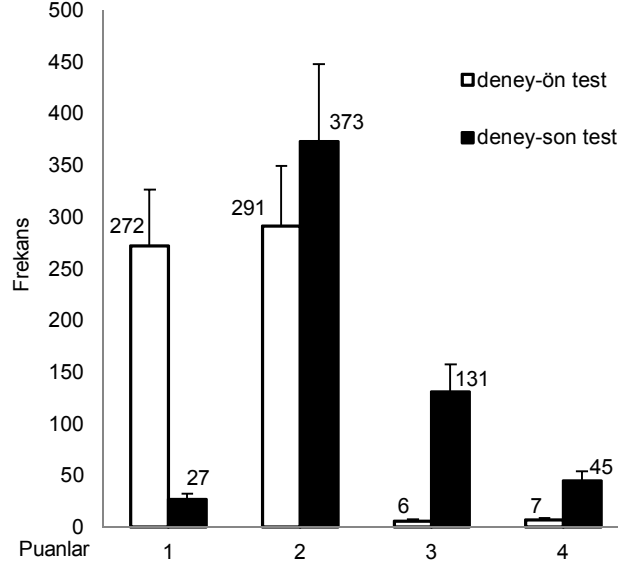
Şekil 6’da gösterilen son test sonuçlarında her sözcük için verilen cevap sayısına bakıldığında “Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” cevabının 27 olduğu ve toplamın %4’ünü oluşturduğu görülmektedir. “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını hatırlamıyorum” cevabının sayısının ise 373 olduğu ve toplamın %65’ini kapsadığı görülmektedir. Buna göre son testte “bilinmeyen” kategorisindeki cevapların sayısı 400 (%69)’dür. “Bu sözcüğü biliyorum. .... anlamına gelmektedir” seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamının doğru yazıldığı 131 (%23) cevap, “Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim.” seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamsal ve dilbilgisel açıdan doğru bir şekilde cümlede kullanıldığı 45 (%8) cevap mevcuttur. Deney grubunun son testinde ‘bilinen’ kategorisindeki cevap sayısı 176 (%31)’dir.



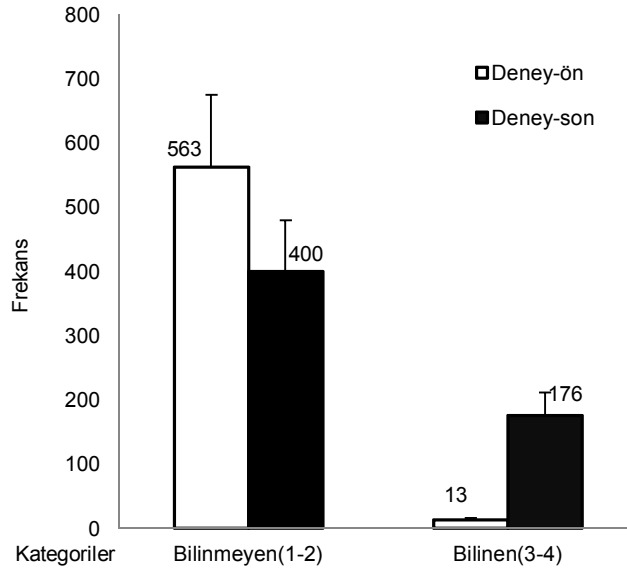
**Şekil 6: Deney grubunun son test puan dağılımı**

Şekil 7’de de görüldüğü gibi ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında 1 puan olan “Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” cevabının frekansının ön testte 272 (%47) iken son testte bu sayının 27 (%5)’ye düştüğü gözlenmiştir. Bu düşüş son testte sözcüklerin %95 oranında fark edildiğini ve okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu kullanımının sözcüklerin fark edilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca 2 puan olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını hatırlamıyorum ” seçeneği ön testte 291 (%51) defa işaretlenmiş iken son testte de bu miktar 373 (%65)’e yükselmiştir ve böylece bilinmeyen kategorisindeki oran %98’den %69’a düşmüştür (Tablo 8). 3 ve 4 puan olan cevaplara bakıldığında “Bu sözcüğü biliyorum. .... anlamına gelmektedir” seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamının doğru yazıldığı cevap sayısı altı (%1)’den 131 (%23)’e; “IV. Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim.” seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamsal ve dilbilgisel açıdan doğru bir şekilde cümlede kullanıldığı cevap sayısı ise yedi (%1)’den 45 (%8)’e yükselmiştir. Bu doğrultuda ‘bilinen’ kategorisindeki cevap sayısı 13 (%2)’ten 176 (%31)’e yükselmiştir (Tablo 8). Bu sonuçlardan yola çıkarak sözcük bulutu görselinin özellikle sözcüğün fark edilmesinde ve anlamının bilinmesinde etkili olduğu söylenebilir. Sözcüklerin cümle içinde kullanılması

oranlarında fazla artış gözlenmemesine gerekçe olarak deneyin okuma etkinliğinde rastlantısal öğrenilen algısal sözcükler ve en fazla 10 dakika süren okuma öncesi etkinliği ile sınırlı olması gösterilebilir.



**Şekil 7: Deney grubunun Ön Test-Son Test Puan Dağılımının Karşılaştırılması**

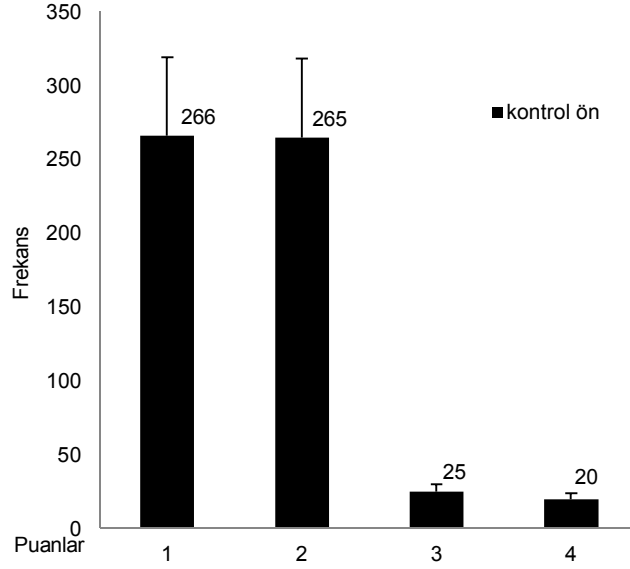


**Şekil 8: Deney grubunun Ön Test-Son Testte Bilinen Bilinmeyen Sözcük Kategorilere Göre Puan Dağılımı**



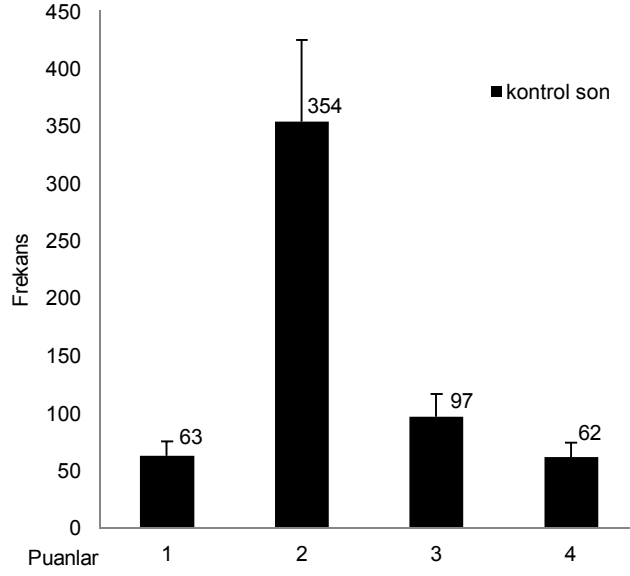
#### 4.1.2. Kontrol grubu Ön Test ve Son Test Cevaplarının Puan Kategorilerine Göre İncelenmesi

32 kişilik kontrol grubunda 18 hedef sözcük için verilecek toplam cevap sayısı 576'dır. Şekil 9'da gösterilen ön test sonuçlarına göre her sözcük için verilen cevap sayısına bakıldığında birinci seçenek olan "Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum" cevabının 266 yani toplamın %46'sı olduğu görülmektedir. Bu oran ayrıca sözcüklerin daha önce %46 oranında fark edilmediğini göstermektedir. İkinci seçenek olan "Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını hatırlamıyorum" cevabının sayısı ise 265'dir ve toplamın %46'sıdır. Ölçekte birinci ve ikinci seçeneklerin işaretlenmesi sözcüğün bilinmediğini göstermektedir ve "bilinmeyen" kategorisini oluşturmaktadır. Kontrol grubunun ön testinde cevapların % 92'si 'bilinmeyen' kategorisini oluşturmaktadır. Üçüncü seçenek olan "Bu sözcüğü biliyorum. .... anlamına gelmektedir" seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamının doğru yazıldığı 25 (%4) cevap, "Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim." seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamsal ve dilbilgisel açıdan doğru bir şekilde cümlede kullanıldığı 20 (%4) cevap mevcuttur. Üçüncü ve dördüncü seçeneklerin işaretlenmesi sözcüğün bilindiğini göstermektedir ve "bilinen" kategorisini oluşturmaktadır. Kontrol grubunun ön testinde cevapların % 8'i 'bilinen' kategorisini oluşturmaktadır.



**Şekil 9: Kontrol grubunun Ön Testte Kategorilere Göre Puan Dağılımı**

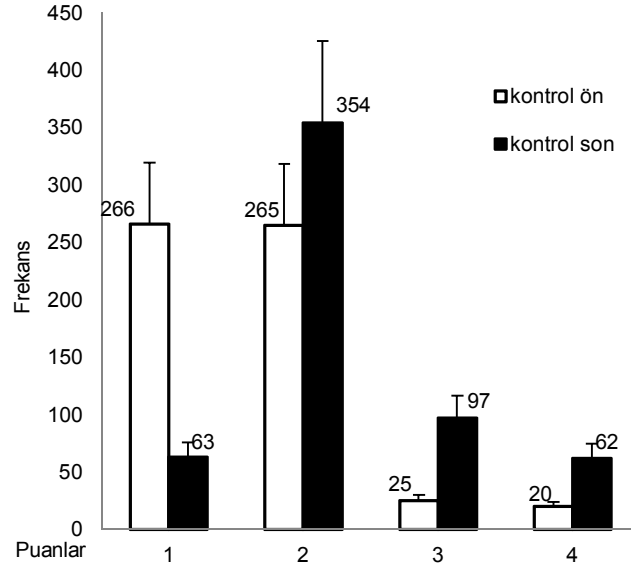
Şekil 10’da gösterilen son test sonuçlarında her sözcük için verilen cevap sayısına bakıldığında 1 puanlık “Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” cevabının 63 olduğu ve toplamın %11’ini oluşturduğu görülmektedir. 2 puan değerinde olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” cevabının sayısının ise 354 olduğu ve toplamın %61’ini kapsadığı görülmektedir. Buna göre “bilinmeyen” kategorisindeki cevapların sayısı 417 (%72)’dir. 3 ve 4 puan değerindeki cevaplara bakıldığında “Bu sözcüğü biliyorum. .... anlamına gelmektedir” seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamının doğru yazıldığı 97 (%17) cevap, “IV. Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim.” seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamsal ve dilbilgisel açıdan doğru bir şekilde cümlede kullanıldığı 62 (%11) cevap mevcuttur. Kontrol grubunun son testinde ‘bilinen’ kategorisindeki cevap sayısı 159 (%28)’dir.



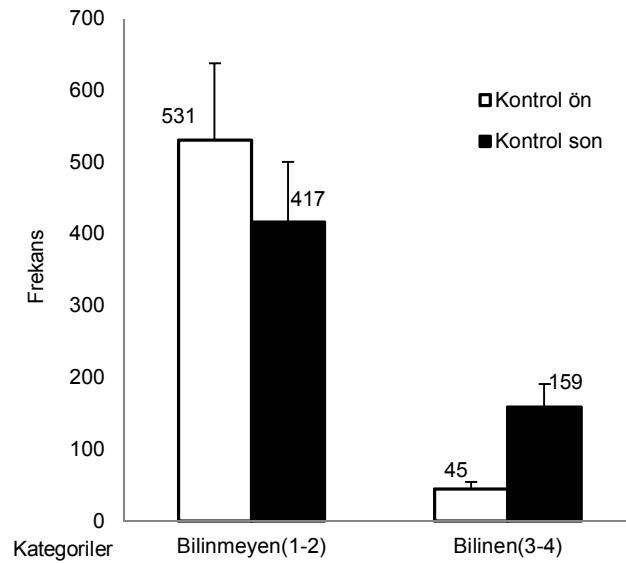
**Şekil 10: Kontrol grubunun Ön Testte Kategorilere Göre Puan Dağılımı**

Şekil 11’de da görüldüğü gibi ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında 1 puan olan “I. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum” cevabı ön testte 266 (%46) defa verilmiş iken son testte bu sayının 63’e yani %11’e düştüğü gözlemlenmiştir. Bu düşüş son testte sözcüklerin %89 oranında fark edildiğini ve okuma öncesi etkinliklerde resim kullanımının sözcüklerin fark edilmesinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca 2 puan olan “Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum” seçeneği ön testte 265 (%46) defa işaretlenmiş iken son testte de bu miktar 354 (%61)’e yükselmiştir ve böylece bilinmeyen kategorisindeki oran %92’den %72’ye düşmüştür (Şekil 12). 3 ve 4 puan olan cevaplara baktığımızda “Bu sözcüğü biliyorum. .... anlamına gelmektedir” seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamının doğru yazıldığı cevap sayısı 25 (%4)’den 97 (%17)’ye çıkarken, “Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim.” seçeneğinin işaretlenip sözcüğün anlamsal ve dilbilgisel açıdan doğru bir şekilde cümlede kullanıldığı cevap sayısı ise 20 (%4)’den 62 (%11)’ye yükselmiştir. Bu doğrultuda ‘bilinen’ kategorisindeki cevap sayısı 45 (%7)’ten 159 (%28)’a yükselmiştir (Şekil 12). Bu sonuçlardan yola çıkarak resim görselinin özellikle sözcüğün fark edilmesinde ve anlamının bilinmesinde etkili olduğu

söylenbilir. Sözcüklerin cümle içinde kullanılması oranlarında fazla artış gözlenmemesine gerekçe olarak deneyin okuma etkinliğinde rastlantısal öğrenilen algısal sözcükler ve en fazla 10 dakika süren okuma öncesi etkinliği ile sınırlı olması gösterilebilir.



**Şekil 11: Kontrol grubunun Ön Test-Son Test Puan Dağılımının Karşılaştırılması**



**Şekil 12: Kontrol grubunun Ön Test-Son Testte Bilinen Bilinmeyen Sözcük Kategorilere Göre Puan Dağılımı**

## 4.2. Sözcüklerin Fark Edilmesine, Anlamının Bilinirliğine ve Cümle İçinde Kullanımına İlişkin Eğilimler

Araştırmada öğretilmek üzere seçilen sözcüklerin hepsi isim türündedir. Bu bölümde, sözcüklerin öğrenilme seviyelerine ilişkin eğilimler incelenecektir. Bu amaçla testte sözcüğün daha önce fark edilmediğini gösteren birinci kategori, sözcüğün fark edildiğini gösteren ikinci kategori, sözcüğün anlamının bilindiğini gösteren üçüncü kategori ve sözcüğün cümle içinde uygun bir şekilde kullanıldığını gösteren dördüncü kategorideki cevapların frekansları incelenmiş ve yüzdelik oranlar yorumlanmıştır.

Sözcüklerin bilinirliğinin testteki puan kategorisine göre belirlendiği sözcük bilgisi ölçeğinde öğrenci cevabına verilen 1 ve 2 puan sözcüğün bilinmediğini 3 ve 4 puan ise bilindiğini göstermektedir. Buna göre ön testte bilinmeyen kategorisinin yüksek, bilinen kategorisinin düşük frekans değeri göstermesi beklenirken son testte bilinmeyen kategorisindeki frekansın düşmesi ve bilinen kategorisindeki frekansın artması beklenmektedir. Tablo 16'da görüldüğü gibi deney grubunda ön testte sözcüklerin bilinirlik oranı %2 iken son testte bu oran %31'e yükselmiştir. Kontrol grubunda ise ön testte sözcüklerin bilinirlik oranı %8 iken son testte bu oran %28 'e yükselmiştir. Buna göre hedef sözcüklerin öğrenilmesi kontrol grubunda %20 artarken deney grubunda %29 artmıştır. Buna göre sözcüklerin bilinirlik oranının deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha fazla arttığı gözlenmiştir fakat bu artış istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 15: Sözcük Bulutu ve Resim Uygulamalarında Bilinen ve Bilinmeyen Kategorileri için Ön test ve Son test Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Sözcük Bulutu</i>		<i>Kategori</i>		
<i>Değişken</i>	<i>Ölçüm</i>	<i>Bilinmeyen(1-2)</i>	<i>Bilinen (3-4)</i>	<i>Toplam</i>
Hedef	Ön test	563 (%98)	13 (%2)	576
Sözcükler	Son test	400 (%69)	176 (%31)	576
<i>Resim</i>				
Hedef	Ön test	531(%92)	45 (%8)	576
Sözcükler	Son test	417 (%72)	159 (%28)	576

Tablo 17’de gösterilen deney ve kontrol gruplarının ölçeğe verdiği cevapların dağılımı puan kategorilerine göre incelendiğinde deney grubunda son testte birinci kategorideki cevap oranının %47’den %4’e; kontrol grubunda ise %46’dan %11’e düştüğü görülmektedir. İkinci kategorideki cevap oranı deney grubunda %51’den %65’e, kontrol grubunda %46’dan %61’e yükselmiştir. Birinci kategorideki düşüş ve ikinci kategorideki artış her iki grupta da sözcüklerin fark edilme oranlarının arttığını göstermektedir. Diğer yandan ölçeğin genelinde birinci kategori dışındaki cevaplar sözcüklerin fark edilme oranlarını kıyaslamak amacıyla kullanılabilir. Buna göre son testte sözcüklerin fark edilme oranının deney grubunda (%95), kontrol grubuna (%89) kıyasla daha fazla arttığı görülmektedir. Üçüncü kategori için deney grubunda ön testte altı cevap (%1), son testte ise 131 (%23) saptanırken kontrol grubunda ön testte 25 (%4), son testte ise 97 (%17) cevap saptanmıştır. Ön test ve son test puanları arasındaki değişime bakıldığında deney grubunda üçüncü kategori için verilen cevapların sayısında %22 artış gözlemlenirken kontrol grubunda bu artış %13 olmuştur. Buna göre sözcüklerin anlamını bilme oranının deney grubunda kontrol grubuna kıyasla daha fazla arttığı gözlenmektedir.

Sözcüğün cümle içinde uygun bir şekilde kullanıldığını gösteren dördüncü kategori için deney ve kontrol gruplarının cevap frekansları incelendiğinde deney grubunda bu kategori için ön testte yedi cevap, son testte ise 45 cevap saptanmıştır. Diğer bir deyişle dördüncü kategorideki cevaplar deney grubunun ön testte verdiği tüm cevapların %1'ini oluştururken, son testte %8'ini oluşturmaktadır. Kontrol grubunda ise dördüncü kategori için ön testte 20, son testte ise 62 cevap saptanmıştır. Diğer bir deyişle bu kategorideki cevaplar kontrol grubunun ön testte verdiği tüm cevapların %3'ünü oluştururken, son testte %11'ini oluşturmaktadır. Ön test ve son test puanları arasındaki değişime bakıldığında deney grubunda dördüncü kategori için verilen cevapların sayısında %7 artış gözlemlenirken kontrol grubunda bu artış %8 olmuştur. Buna göre deney ve kontrol gruplarında sözcüğün cümle içinde kullanımı oranındaki artış birbirine yakındır ve yüksek değildir.

Tablo 16: Sözcük Bulutu ve Resim Uygulamalarında Ön test ve Son test Frekans Dağılımları

<i>Sözcük Bulutu</i>							
<i>Değişken</i>	<i>Sözcük Sayısı</i>	<i>Ölçüm</i>	<i>Puan Kategorileri</i>				<i>Toplam Puan</i>
			<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	
Deney	18	Ön test	272 (%47)	291 (%51)	6 (%1)	7 (%1)	576
	18	Son test	27 (%4)	373 (%65)	131 (23)	45 (%8)	576
<i>Resim</i>							
Kontrol	18	Ön test	266 (%46)	265 (46)	25 (%4)	20 (%3)	576
	18	Son test	63 (%11)	354 (%61)	97 (%17)	62 (%11)	576

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

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

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Giriş Bölümü'nde de belirtildiği gibi, ortaöğretim dokuzuncu sınıf İngilizce dersinde okuma öncesi etkinliklerde kullanılan farklı görsel araçlar (sözcük bulutu ve resim) arasında sözcük öğrenme ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda istatistik işlemlerinden elde edilen verilere göre okuma öncesi etkinliklerde sözcük bulutu ve resmin her ikisinin de sözcük bilgisini öğrenmede etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilere uygulanan sözcük bilgisi ölçeğinin değerlendirilmesi sonucu, hem sözcük bulutu kullanılan deney grubu hem de resim kullanılan kontrol grubunda sözcük bilgisi artışı gözlenmiştir. Deney grubunda öğrencilerin ön test ortalaması 28.1 iken son testte bu ortalama 42'ye yükselmiştir. Kontrol grubunda da ön test ortalaması 29.7 iken son testte bu ortalama 40.9'a yükselmiştir. Son test ortalamalarındaki bu artış, iki görsel aracın da sözcük bilgisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Buna göre okuma öncesinde görsel araç kullanımının metnin konusunun tanıtılması ve önemli kavramların ve bilgilerin önceden öğretilmesi açısından önemli olduğu görülmektedir (Ajideh, 2003; Rupley ve diğerleri, 1999). Okuma öncesi etkinlik olarak görsel araçlardan yola çıkarak metne yönelik çıkarımlarda ve tahminlerde bulunmak (Chia, 2001; Lazar, 1993; Swaffar ve diğerleri, 1991) öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getirmesine ve okuma esnasında bilgiyi işlemesine yardımcı olmaktadır (Gümüş, 2009).

Diğer yandan bu araştırmada kullanılan Paribakht ve Welsche (1993)'in sözcük bilgisi ölçeği, sözcüğün anlamının bilinmesinin yanında, cümle içinde



kullanımını da ölçmektedir. Bu ölçeğin puanlanmasında, sözcüğün cümle içinde kullanımına en yüksek puan verilmektedir. Uygulamaya katılan her iki grupta da, öğrenciler, sözcüklerin anlamını bilmelerine rağmen, bunları cümle içinde kullanmada etkili bir performans sergilemedikleri için, her iki grubun son test ortalamasının da çok yüksek olmadığı görülmektedir (Deney: 72/42 – Kontrol: 72/40.9). Buna gerekçe olarak bu çalışmada öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin algısal sözcükler olması, sözcüklerin öğretilmesine yönelik yapılan çalışmanın sadece bir ders saatini kapsamaması ve rastlantısal sözcük öğrenmeye uygun okuma etkinliği ile sınırlı olması ve görsel araç (sözcük bulutu ya da resim) kullanımının okuma etkinliği öncesi, en fazla 10 dakika sürmesi gösterilebilir.

Deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık testinden aldıkları ortalamalar incelendiğinde deney grubunda öğrencilerin son test ortalamasının 42 iken kalıcılık testinde bu ortalamanın 41.3'e düştüğü; kontrol grubunda ise öğrencilerin son testteki ortalamasının 40.9 iken kalıcılık testinde bu ortalamanın 40.5'e düştüğü gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisi için de kalıcılık testi ortalamalarındaki düşüşün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle her iki grubun da sözcük öğrenme düzeylerinin aynı kaldığı yani öğrenmenin kalıcı olduğu görülmektedir.

İstatistik sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında sözcük öğrenme başarısı ve öğrenin kalıcılığı açısından anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak, ölçeğin kendine özgü analiz yöntemine göre grupların cevaplarının puan kategorilerine dağılımı incelendiğinde sözcük bulutunun kullanıldığı deney grubunda sözcüklerin fark edilmesi ve anlamının öğrenilmesi oranlarında resme göre daha fazla artış olduğu görülmüştür. Sözcüğün fark edilmediğini gösteren birinci kategorideki cevap oranı son testte deney grubu için %5 iken kontrol grubu için %11'dir. Diğer bir deyişle son testte deney grubunda sözcüklerin fark edilme oranı %95 iken kontrol grubunda %89'dur. Buna göre deney grubunda sözcüklerin fark edilme oranının kontrol grubuna kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca sözcüklerin anlamının bilindiğini gösteren üçüncü kategorideki cevap oranının

ön test-son test arasındaki değişimi incelendiğinde deney grubunda %22 artış gözlenirken kontrol grubunda %13 artış gözlenmiştir. Buna göre deney grubunda sözcük öğrenme oranının daha fazla arttığı görülmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getiren bir sözcük haritası olan sözcük bulutu (Dalton ve Grisham, 2011) okuma becerilerinin öğretiminde yararlı görülmekte ve okuma öncesinde ön hazırlık etkinliği olarak önerilmektedir (Hayes, 2008). Sözcük bulutu okuma öncesinde öğrencileri okumaya teşvik ettiği gibi bilinmeyen sözcüklere dikkat çekmek amacıyla bu sözcüklerin ön plana çıkarılarak ve fark edilmesi sağlanarak öğrenilmesinde de etkili olmaktadır (Bandeem ve Sawin, 2012). Sözcük bulutunun sözcük öğrenmedeki etkisi, bu araştırmada sözcük bulutunun kuramsal olarak ilişkilendirildiği Fark Etme Hipotezi (Schmidt, 1994, 2010) ile açıklanabilmektedir. Öğrenmenin ön koşulu olarak kabul edilen dikkat, sözcük bulutunda ön plana çıkarılan sözcüklerin daha sonra fark edilmesi ve öğrenilmesinde etkili olmuştur. Geçmişte yapılan birçok araştırmada da öğrenilmesi hedeflenen yapıların ön plana çıkarılmasının (geliştirilmiş girdi) bu yapıların öğrenilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Barcroft, 2003; Doughty, 1991; Lee, 2007; Kara, 2010; White 1998). Geliştirilmiş girdi içeren sözcük bulutu okuma öncesi etkinliklerde bir görsel araç olarak öğrencilerin hedef sözcükleri fark etmesini sağlamak ve öğrenmeye zemin hazırlamak için kullanılabilir. Öğrenme stillerinden bağımsız olarak öğrenciler için motive edici ve ilgi çekici bir görsel olan sözcük bulutu (Miley ve Read, 2011), hazırlaması kolay ve çok zaman almayan bir uygulamadır. Sözcük bulutu uygulamasına yönelik daha önce deneysel nitelikte bir çalışma yapılmadığından bu çalışmanın sözcük bulutunun öğrenmedeki etkisini araştırmak isteyen araştırmacılara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

## **5.2. Öneriler**

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, İngilizce dersinin içeriği oluşturulurken görsel araç kullanımına dikkat çekeceği ve okuma öncesi etkinliklerde farklı bir görsel araç olarak sözcük bulutunun kullanılmasına

kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra alana ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Araştırmada elde edilen en temel sonuç; okuma öncesi etkinliğin ve bu aşamada kullanılan görsel araçların sözcük öğrenme ve öğrenmenin kalıcılığında etkili olduğu; günümüzde sıkça kullanılan görsel araçlardan farklı olan sözcük bulutunun okuma öncesi etkinliklerde kullanılmasının öğrencilerin sözcüklere dikkat etmesini ve sözcüklerin anlamını öğrenmesini sağladığıdır. Bu amaçla öğretim tasarımcılarına, öğretim materyalini hazırlarken okuma öncesi etkinliklerde metnin sözcüklerinden oluşturulmuş sözcük bulutu görseli tasarlaması önerilmektedir. Bu durum öğrencilerin okuma öncesinde metinde sık geçen ya da öğretilmesi hedeflenen sözcüklere dikkat etmesini ve okuma esnasında bu sözcükleri fark ederek öğrenmesini ve sonrasında unutmamasını sağlayacaktır.

2. Araştırma ortaöğretim düzeyinde tüm sınıflarda, İngilizce dersinin yanı sıra diğer sözel derslerde (Örneğin Edebiyat, Tarih, vs.) de uygulanarak farklı yaş ve alanlardaki etkisine bakılabilir.

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

## KAYNAKÇA

- Aebersold, J.A. & M. L. Field. (1997). *From reader to reading teacher. Issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Ajideh, P. (2003). Schema theory based pre-reading tasks: A neglected essential in the ESL reading class. *The Reading Matrix*, 3(1), 1-14.
- Anderson, R. C. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. İçinde J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (77-117). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Atıcı, B. & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Bandeem H.M. & Sawin J. E. (2012). Encourage Students to Read Through the Use of Data Visualization. *College Teaching*, 60(1), 38-39.
- Barcroft, J. (2003). Distinctiveness and bidirectional effects in input enhancement for vocabulary learning. *Applied Language Learning*, 13(2), 133-159.
- Baumann, J. F. & Kameenui, E. J. (Eds.). (2004). *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Benthuyssen, R. V. (2002). Explicit Vocabulary Instruction: Using a Word List To Focus Attention. Mayıs 20, 2013 tarihinde <http://cicero.ubunkyo.ac.jp/lib/kiyo/fsell2002/89-96.pdf> adresinden alınmıştır.
- Belisle, T. A. (1997). Developing vocabulary knowledge in the immersion classroom. *ACIE Newsletter*, 1(1), 1-8. 30, 2012 tarihinde <http://www.carla.umn.edu/immersion/acie/vol1/Nov1997.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bromley, K. (2004) Rethinking vocabulary instruction. *The Language and Literacy Spectrum* 14, 3–13.  
<http://dictionary.cambridge.org/>
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*, Boston: Houghton Mifflin.

- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle&Heinle.
- Chen, H. C. & Graves, M. F. (1995). Effects of previewing and providing background knowledge on Taiwanese college students' comprehension of American short stories. *Tesol Quarterly*, 29(4), 663-686.
- Chia, H. L. (2001). Reading activities for Effective Top-down Processing. *Forum* 39(1), 22.
- Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *Modern Language Journal*, 80, 183-198.
- Çelik, S. (2009). *Bilgisayar destekli dil öğreniminde veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının yabancı dilde sözcük edinimine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Day, R., Omura. C., & Hiramatsu, M. (1991). Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language*, 7(2), 541-551.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S.S. & Yağcı, E. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dalton, B. & Grisham, D. (2011). eVoc strategies: 10 Ways to use technology to build vocabulary. *The Reading Teacher*, 64(5), 306- 317.
- Doughty, C. (1991). Second language acquisition does make a difference: evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(3), 431-469.
- Doughty, C. & Williams, J. (Eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6. bs.). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon
- Dumlupınar, E. (2007). *Web 2.0 standartlarının e-öğretim modellerine etkileri ve örnek uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Ellis, N. (1995). Vocabulary acquisition: Psychological perspectives. *The Language Teacher*. 19 (2), 12- 16.

- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. ve Reinders, H. (1999). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters
- Ergin, D. D. (2008). *İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin rastlantısal ve öğretim yoluyla sözcük öğrenme süreçlerine ilişkin bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan Matbaacılık, Ankara.
- Eysenck, M. (1982). Incidental learning and orienting tasks. İçinde C. R. Puff (Ed.), *Handbook of research methods in human memory and cognition* (197-228). New York: Academic Press.
- Falla, T. & Davies, P. A. (2008). *Solutions*. New York: Oxford University Press
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (1996). *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann
- Gass, S. (1988). Second language vocabulary acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92-106.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375- 406.
- Graves, M. F. & Fitzgerald, J. (2003). Scaffolding reading experiences for multilingual classrooms. *English learners: Reaching the highest levels of English literacy*, 96-124.
- Gümüş, P. (2009). *The effect of the timing of pre-reading activities on students' reading comprehension*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics, and language education*. New York: Cambridge University Press.
- Hayes, S. (2008). Wordle Students' words. *Voices From the Middle*, 16(2), 66-68.

- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61, 355-382.
- Hu, M. ve Nation I.S.P. (2000). Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: Experiments in incidental vocabulary learning. İçinde P.J. Amaud & H. Bejoint (Eds.), *Vocabulary and applied linguistics* (113-125). London: Macmillan.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. İçinde P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (258–286). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (349–381). Oxford, England: Blackwell.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement and the output hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in SLA*, 24(4), 541-577.
- Jacobs, V. A. (2002). Reading, writing, and understanding. *Educational Leadership*, 60(3), 58-62.
- Kara, S. (2010). *Incidental vs. intentional vocabulary acquisition: an investigation on input enhancement and Word-focused tasks*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaş, M. (2005). The effects of pre-reading activities on ELT trainee teachers' comprehension of short stories. *Journal of Theory and Practice in Education*, 1, 25-35.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: McGraw-Hill.
- Krashen, S. D. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*. 73(4), 440-464.

- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary in a second language: Same or different. *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Laufer, B., & Hill, M. (2003). Type of task, time on task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL*, 41(2), 87-106.
- Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size, and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15-30.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lee, S.H. (2007). Effects of textual enhancement and topic familiarity on Korean EFL students reading comprehension and learning of passive form. *Language Learning*, 57(1), 87-118.
- Leeman, J., Arteagoitia, I., Fridman, B., & Doughty, C. (1995). Integrating attention to form with meaning: Focus on form in content-based Spanish instruction. In R. Schmid (ed.): *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 217-258.
- Leow, R.P. (1997). The effects of input enhancement and text length on adult L2 readers comprehension and intake in second language acquisition. *Applied Language Learning*, 8, 151-182.
- Lohmann, S., Ziegler, J., & Tetzlaff, L. (2009). Comparison of tag cloud layouts: Task-related performance and visual exploration. İçinde *Human-Computer Interaction-INTERACT 2009* (392-404). Springer Berlin: Heidelberg.
- Miley, F. & Read, A. (2011). Using Word Clouds to Develop Proactive Learners. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 91-110.
- Minocha, S. & Roberts, D. (2008). Social, usability, and pedagogical factors influencing students learning experiences with wikis and blogs. *Pragmatics & Cognition*, 16(2), 272-306.
- Nagy, W. E. (1988). *Vocabulary instruction and reading comprehension* (No. 431). University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading.



- Nagy, W. E., Herman, P. A. & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nakiboğlu, C. (1999). Kimya öğretmeni eğitiminde bütünüleştirici (constructivist) öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, 271-280.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. New York, NY: Heinle &Heinle.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59–82.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (Report of the National Reading Panel, NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nguyen, T.T.H. & Khuat, T.T.N. (2003). The effectiveness of learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal Quarterly*, 5(4). Mart 3, 2012 tarihinden [http://www.asian-efl-journal.com/dec\\_03\\_vn.pdf](http://www.asian-efl-journal.com/dec_03_vn.pdf) adresinden alınmıştır.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle &Heinle.
- O'Reilly, T. (t.y) What is Web 2.0. Mart 30, 2013 tarihinde <http://www.oreilly.com/go/web2> adresinden alınmıştır. <http://oxforddictionaries.com/>
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırıcı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Paribakht, S. & Wesche, M. (1993). The relationship between reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29.

- Paribakht, S. & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. İçinde J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition* (174- 200). Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, S. & Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.
- Pigada, M. & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18, 1–28
- Pikulski, J. J. & Templeton, S.T. (2004). *Teaching and developing vocabulary: Key to long term reading success*. USA: Houghton Mifflin.
- Pitt, M., White, H., & Krashen, S. (1989). Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a foreign language*, 5, 271-275.
- Readance, J., Moore, D. & Rickelman, R. (2000). *Prereading activities for content area reading and learning* (3.bs.). Newark, Delaware: International Reading Association.
- Richards, J. C. & Renandya W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. (1976). The Role of Vocabulary Teaching. *Tesol Quarterly*. 10 (1), 77-89.
- Rieder, A. (2003). Implicit and Explicit Learning in Incidental Vocabulary Acquisition. *Views* 12 (2)
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford, UK: Blackwell.
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition and retention through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589-619.
- Rupley, W.H., Logan, J.W., ve Nichols, W.D. (1998). Vocabulary instruction in a balanced reading program. *The Reading Teacher*, 52 (4), 336-346.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11-26.

- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. İçinde Chan, W. M. ve diğerleri, *Proceedings of CLaSIC 2010, Singapore, 12, 2-4 (721-737)*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (Ed.) (2002). *An Introduction To Applied Linguistics*. London: Arnold.
- Schmitt, N. (2008). Teaching Vocabulary. Mayıs 12, 2012 tarihinde <http://longmanhomeusa.com> adresinden alınmıştır.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke, England: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011) The percentage of words known in a text and reading comprehension. *Modern Language Journal, 95(1)*, 26-43.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Insights on Learning Disabilities, 2(1)*, 33-45.
- Shortis, T. (2007). Behind the word clouds. *English Drama Media, 10*, 25-28.
- Stahl, S. & Jacobson, M. (1986). Vocabulary difficulty, prior knowledge, and text comprehension. *Journal of Reading Behavior, 18*, 309-324.
- Stahl, S. A. & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Swaffar J, Arens K, Byrones H (1991). *Reading for meaning: an Integrated approach to language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Essex: Pearson Education Limited.
- Tomlinson, B. (1997). *The Role of Visualisation in the Reading of Literature by Learners of a Foreign Language*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of Nottingham.
- Tomlinson, B. (1998). And now for something not completely different: An approach to language through literature. *Reading in a Foreign Language, 11 (2)*, 177-189.

- Türk, E. (2007). *Effects of the Presentation Mode of Multimedia Annotations on L2 Reading Comprehension and Incidental Vocabulary Learning*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Underwood, J. (1989). HyperCard and interactive video. *CALICO*, 6(3), 7-20.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varaprasad, C. (1997). Some classroom strategies: Developing critical literacy. *English Teaching Forum*, 35(3), 24-29.
- Wallace C (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University press.
- Waring, R. & Nation, P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English-Speaking World*, 4, 96–110.
- Webb, S. (2008). The effects of context on incidental vocabulary learning. *Reading in a Foreign Language*, 20, 232–245.
- Werff, J.V.D. (2003). Using pictures from magazines. *The Internet TESL Journal*, 9(7), <http://iteslj.org/Techniques/Werff-Pictures.html> adresinden Subat 16, 2013 tarihinde alınmıştır.
- Wesche, M. & Paribakht, T. S. (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13-40.
- Whitaker, P. (2001). Mind sinema: Enabling students to see what they read. Mart 12, 2012 tarihinde <http://institucional.us.es/revistas/cauce/24/Whitaker.pdf> adresinden alınmıştır.
- White, J. (1998). Getting the learners' attention: A typographical input enhancement study. İçinde C. Doughty, and J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Second Language Acquisition*, 85-113. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wordle, [www.wordle.net](http://www.wordle.net)
- Zhou, C. & Bénel, A. (t.y.) From the crowd to communities: New interfaces for social Tagging. Kasım 30, 2012 tarihinde [http://benel.tech-cico.fr/publi/zhou\\_COOP\\_08.pdf](http://benel.tech-cico.fr/publi/zhou_COOP_08.pdf) adresinden alınmıştır.

## EKLER

### EK-1: SÖZCÜK BİLGİSİ ÖLÇEĞİ

**Açıklama:** Aşağıdaki sözcükleri tanıma düzeyinizi verilen ölçğe uygun bir şekilde belirtiniz.

Adı / Soyadı:

Numarası:

1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
2. Bu sözcüğü daha önce gördüm ama anlamını hatırlamıyorum.
3. Bu sözcüğü **biliyorum**. ..... anlamına gelmektedir  
(İngilizce eş anlamlısı veya Türkçe karşılığı).
4. Bu sözcüğü cümle içerisinde kullanabilirim. Örn.  
.....

(Bu seçeneği seçtiyseniz, lütfen 3. maddeyi de cevaplayınız.)

Maddeler:

1. rescue	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		
2. gap	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		
3. majority	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		
4. window	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		
5. mosquito	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		
6. charity	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		
7. immigrant	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		
8. engineer	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		
9. population	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
	4 (.....)		

10. famine	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
11. society	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
12. government	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
13. jellyfish	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
14. insect	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
15. experience	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
16. chance	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
17. breakfast	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
18. human	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
19. tentacle	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
20. endurance	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
21. blanket	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
22. influence	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
23. company	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
24. remedy	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			
25. infancy	1 ( )	2 ( )	3 ( ) .....
4 (.....)			

## **EK-2: ÖRNEK DERS PLANLARI**

### **DENEY GRUBU DERS PLANI ÖRNEĞİ**

**Okulun Adı:** Marmara Ereğlisi OPET Anadolu Lisesi

**Yaş Grubu:** 14

**Sınıf:** 9A- 9D

**Seviye:** A2

**Süre:** 45 dakika

**Konu:** Hayvanlar

**Araç- Gereç:** Oxford Solutions ders kitabı, Oxford Solutions Cd ve Cd çalar.

**Kullanılan Teknikler:** Soru-cevap, tahmin etme, bireysel çalışma, grup çalışması.

**Amaç:** Öğrenciler, “The most dangerous animals in the World” başlıklı okuma makaleyi okuma etkinliği ile yeni sözcükleri öğreneceklerdir (jellyfish, tentacle, human, mosquito, insect, population).

#### **Süreç:**

Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra okuma öncesi (giriş) etkinliği olarak öğrencilere “The most dangerous animals in the World” başlıklı okuma metninin sözcüklerinden oluşan sözcük bulutu görselini gösterir ve sözcüklere bakarak daha sonra okuyacakları metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri için birkaç dakika süre verir. Öğrenciler tahminlerini paylaştıktan sonra öğrencilere neden bu sözcüklerin bir araya geldiğini sorar. Öğrencilerin bu soru üzerine düşünmeleri okuma metninin içeriği hakkında düşünmesine de yardımcı olur. Öğretmen öğrencilerin bilmedikleri sözcüklerin anlamını sorması durumunda cevap verir fakat sözcüklerin üzerinde durmaz çünkü burada amaç sözcükleri doğrudan öğretmek değil, öğrencilerin metin hakkında tahminlerini söylerken ihtiyaç duydukları sözcükleri kullanılarak anlamlı cümleler kurmasını sağlamak ve böylece rastlantısal sözcük öğrenmeyi gerçekleştirmektir.

Öğrenciler sözcük bulutu etkinliği ile okuma metninin konusu ve içeriği ile ilgili tahminde bulunduktan sonra okuma etkinliği olarak 3 paragraftan oluşan metni okur ve verilen resimler ile metindeki paragrafları eşleştirir. Daha sonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin sözcüğün türünü nasıl tahmin edebileceğini fark etmesini sağlar. Birkaç alıştırmadan sonra öğrencilerden metinde vurgulanan sözcüklerin türlerini belirtmesini ve verilen İngilizce tanımlarla eşleştirmesini ister. Sonrasında da öğrencilerden metinde geçen belirli sayıların ne anlam ifade ettiği bulmalarını ister (örneğin: twenty “The body of the box jellyfish is about 20 metres long.”). Yazma etkinliği olarak öğrenciler kitapta verilen belirli cümle kalıplarını kullanarak bir hayvanı tarif eden kısa bir paragraf yazar. Konuşma etkinliği yazma etkinliğini tamamlayıcı niteliktedir. Öğrenci yazdığı kısa paragrafı okur ve sınıfın kalanı anlatılan hayvanın ne olduğunu tahmin eder ve bu etkinlikle ders sona erer.



## KONTROL GRUBU DERS PLANI ÖRNEĞİ

**Okulun Adı:** Marmara Ereğlisi OPET Anadolu Lisesi

**Yaş Grubu:** 14

**Sınıf:** 9B- 9C

**Seviye:** A2

**Süre:** 45 dakika

**Konu:** Hayvanlar

**Araç- Gereç:** Oxford Solutions ders kitabı, Oxford Solutions Cd ve Cd çalar.

**Kullanılan Teknikler:** Soru-cevap, tahmin etme, beyin fırtınası, bireysel çalışma, grup çalışması.

**Amaç:** Öğrenciler, “The most dangerous animals in the World” başlıklı okuma makaleyi okuma etkinliği ile yeni sözcükleri öğreneceklerdir (jellyfish, tentacle, human, mosquito, insect, population).

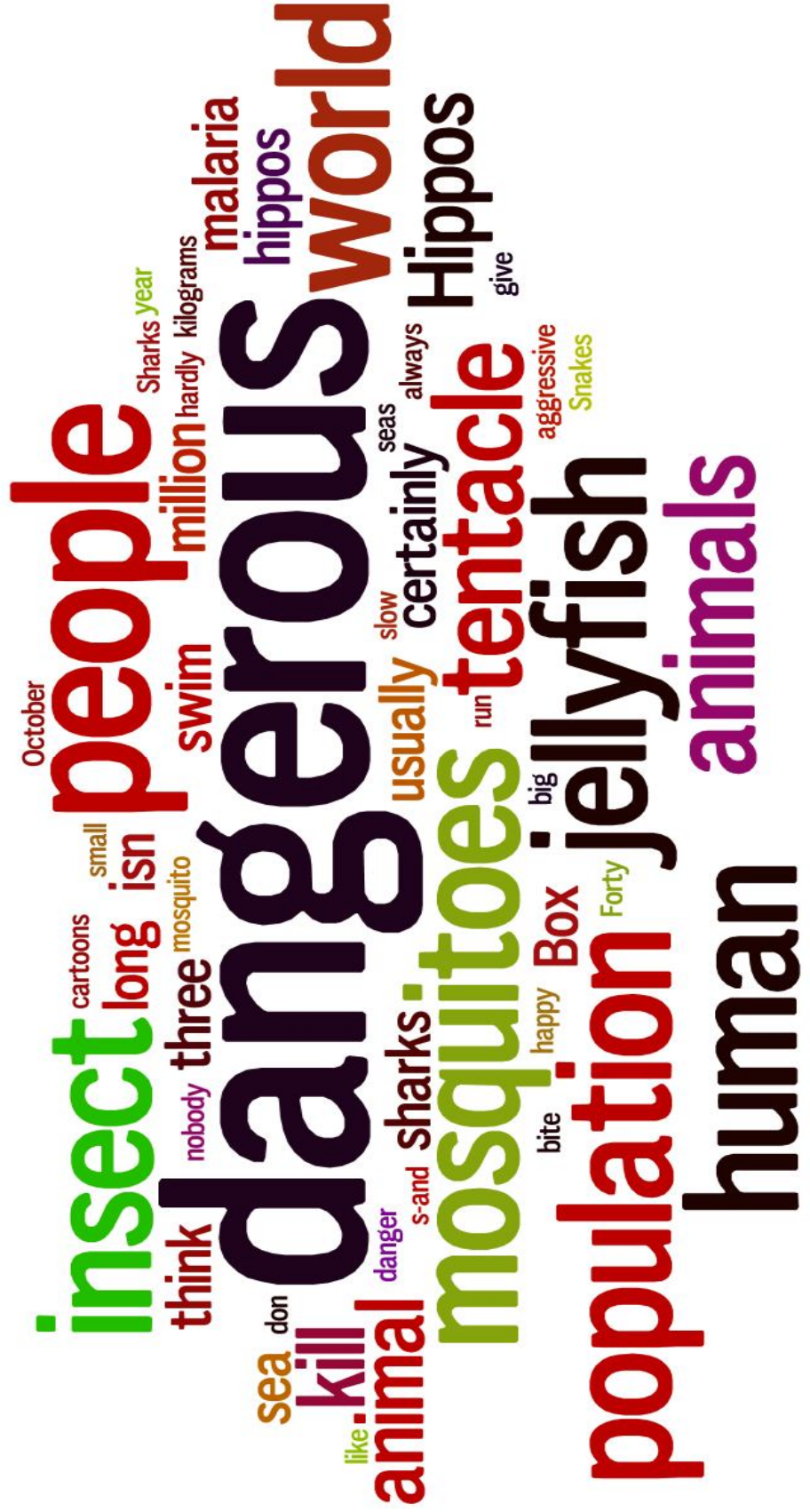
### **Süreç:**

Öğretmen, öğrencileri selamladıktan sonra giriş etkinliği olarak öğrencilerden hatırlayabildiği kadar çok hayvan ismi hatırlamasını ister ve sırayla söylemelerini sağlar. Daha sonra kitabın okuma öncesi (giriş) etkinliğinde verilen hayvan resimlerine dikkat çeker ve bu hayvanların isimlerini bilip bilmediklerini sorar ve sonrasında da giriş etkinliği olarak hayvan resimleri ile isimlerini eşleştirmelerini ister. Öğrenciler eşleştirme işlemi bitirince cd’den cevapları dinleyerek kendi cevaplarının doğruluğunu kontrol eder. Son olarak öğrenciler bu hayvanları yaşadıkları yere göre “kara, deniz, hava” kategorilerine yerleştirirler ve kendi eklemek istedikleri örnekleri de bu kategorilere dahil ederler.

Giriş etkinliğinin ardından öğrenciler okuma etkinliği olarak 3 paragraftan oluşan metni okur ve verilen resimler ile metindeki paragrafları eşleştirir. Daha sonra öğretmen tahtaya yazdığı birkaç örnek cümle üzerinden öğrencilerin sözcüğün türünü nasıl tahmin edebileceğini fark etmesini sağlar.

Birkaç alıştırmadan sonra öğrencilerden metinde vurgulanan sözcüklerin türlerini belirtmesini ve verilen İngilizce tanımlarla eşleştirmesini ister. Sonrasında da öğrencilerden metinde geçen belirli sayıların ne anlam ifade ettiği bulmalarını ister (örneğin: twenty “The body of the box jellyfish is about 20 metres long.”). Yazma etkinliği olarak öğrenciler kitapta verilen belirli cümle kalıplarını kullanarak bir hayvanı tarif eden kısa bir paragraf yazar. Konuşma etkinliği yazma etkinliğini tamamlayıcı niteliktedir. Öğrenci yazdığı kısa paragrafı okur ve sınıfın kalanı anlatılan hayvanın ne olduğunu tahmin eder ve bu etkinlikle ders sona erer.

**EK-3: DENEY GRUBU OKUMA ÖNCESİ ETKİNLİKLERDE  
KULLANILAN SÖZCÜK BULUTLARI**



ETKİNLİK 2 – “MULTICULTURAL BRITAIN” ADLI  
METNİN SÖZCÜK BULUTU





**EK- 4: OXFORD SOLUTIONS KİTABI OKUMA METİNLERİ VE**  
**KONTROL GRUBU OKUMA ÖNCESİ ETKİNLİKLER**



# ETKİNLİK 1

## Kontrol Grubu- Okuma Öncesi Etkinliği

### 5E READING

### Dangerous!

article about animals

1 Match the photos with the words from the box.

Wildlife bear eagle elephant jellyfish hippo lion mosquito shark snake tiger whale

2 2.16 Listen, repeat and check your answers.

3 Put the animals into the correct groups. How many more animals can you add to each group?

Land	Sea	Air



4 Read the text quickly. Match the photos with the paragraphs (A-C).

#### Reading tip

If you don't understand a word, use the words around it to decide what kind of word it is. For example, is it the name of an animal or is it an adjective?

5 Read the reading tip above. What part of speech (e.g. noun, adjective, verb, etc.) are the highlighted words in the text?

6 Match the highlighted words in the text with the correct definitions.

- angry and ready to attack
- very long, thin parts of a sea animal
- all the people living in a place
- children's picture stories
- a small animal with six legs, and often with wings

7 Complete the sentences. Use *mosquito(es)*, *hippo(s)* and *box jellyfish*.

- \_\_\_\_\_ kill millions of people every year.
- \_\_\_\_\_ have got a short body and long tentacles.
- \_\_\_\_\_ are fast in the water and on land.
- You can die very quickly if you touch a \_\_\_\_\_.
- In children's stories, \_\_\_\_\_ are usually friendly.
- \_\_\_\_\_ have got the most dangerous bite in the world.
- You can find \_\_\_\_\_ in the seas near Australia.

8 Find these numbers in the text. What do they tell you about?

- twenty     The body of the box jellyfish is about 20 centimetres long.
- three hundred million     5 forty
- three thousand     6 sixty
- three million

9 Write a short description of an animal. Use the phrases in the box to help you.

It's got (legs / tail / teeth / head / ears, etc)  
 It's (tall / heavy / long / dangerous / black and white, etc)  
 It lives in ... It eats ...  
 It can (run / swim / climb / eat, etc)

10 **SPEAKING** Read your description to the class. The class try to guess the name of the animal.

Is it a ...?

Yes, it is. / No, it isn't.



## The most dangerous animals in the world

What are the most dangerous animals in the world? Sharks? Snakes? Lions? These animals are very dangerous, it's true, but they are certainly not the most dangerous.

### A Hippos

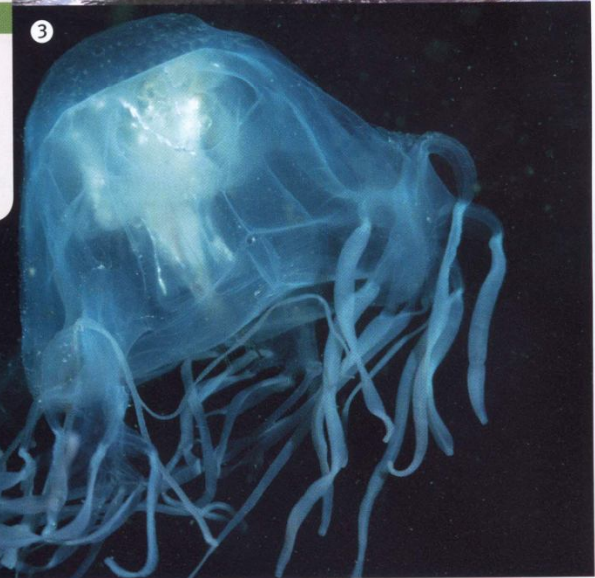
In **cartoons**, hippos are usually slow, happy and funny. But real hippos are mean and **aggressive**, and are certainly more dangerous than lions and tigers. Hippos are very heavy – some are about 3,000 kilograms. But they can run very fast and swim well, and they don't like people. Hippos kill more people in Africa than any other animal.

### B Box jellyfish

When people think of dangerous animals in the sea, they usually think of sharks. But sharks hardly ever kill people. The most dangerous sea animal isn't very big. It's a small jellyfish. The body of the box jellyfish is about 20 centimetres long. But it has got about 60 **tentacles** – and they are about three metres long. One of these tentacles can kill a human very quickly. Box jellyfish swim in the seas around Australia from October to April. When the jellyfish are there, nobody goes swimming.

### C Mosquitoes

The animal with the most dangerous bite isn't a snake or a lion. It's an **insect** and you can find it all over the world. Mosquitoes give malaria to over 300 million people every year, and about three million people die. Forty per cent of the world's **population** are always in danger of malaria from mosquitoes. The mosquito is the world's most dangerous animal – and it is also one of the smallest.





## ETKİNLİK 2

### Kontrol Grubu Okuma Öncesi Etkinliği

## 9C CULTURE People on the move

I can talk

- 1 Look at the photos. What can you see? Where are the people? What are they doing?



- 2 Match the headings with the five sections (A–E) of the text.

The European Union  Ireland   
Introduction  The former colonies   
How have immigrants influenced British life?

### Multicultural Britain

- A** Britain has always been a mixed society. In the distant past, Celts, Romans, Saxons, Vikings and Normans all **settled** in Britain. During the past 150 years people from Ireland, the former British **colonies** and the European Union have also come to Britain.
- B** In the 1840s there was a terrible **famine** in Ireland. A million people died and a million more left Ireland, and never returned. Most went to the USA, but many came to Britain.
- C** In the 1950s and 1960s the British government invited people from Britain's former colonies to live and work in Britain. The **majority** were from the West Indies, Pakistan, India and Hong Kong.
- D** People from countries in the European Union are free to travel, live and work in any other EU country. **Recently** a lot of people have arrived from Central and Eastern Europe.
- E**
- There are thousands of Indian and Chinese restaurants in the UK.
  - **Immigrants** from the West Indies started the Notting Hill Carnival in 1965. It is now the biggest street festival in Europe.
  - There are lots of Irish pubs in Britain and Irish folk music is popular.
  - West Indian music, like reggae, has had a strong influence on British pop music.

- 3 Match the highlighted words in the text with these definitions.
- 1 countries which another country controls
  - 2 most
  - 3 came and lived
  - 4 not long ago
  - 5 a time when there is very little food
  - 6 people who come and live in another country
- 4 Are the sentences true or false?
- 1 Immigration into Britain started in the nineteenth century.
  - 2 People left Ireland in the 1840s because there wasn't enough food to eat.
  - 3 Many Irish people left Ireland and returned later.
  - 4 The West Indies, India and Pakistan are former British colonies.
  - 5 In the 1950s and 1960s the British government tried to stop immigration.
  - 6 In the last few years a lot of people have arrived from southern Europe.
- 5 3.14 Listen to two people talking about life in Britain. Who (a) was born in Britain? (b) came to Britain last year?

Ania



Abdul



- 6 3.14 Listen again. Choose the correct answers.
- 1 Ania found it difficult at first because  
a she was homesick. b she couldn't speak English.
  - 2 a Ania can't understand English people because they speak too fast.  
b Ania can talk to and understand English people quite well.
  - 3 Ania has made  
a only Polish friends. b both Polish and English friends.
  - 4 Abdul's parents were born in a Pakistan. b Britain.
  - 5 Abdul thinks of himself as  
a British. b British and Pakistani.
  - 6 Abdul speaks a only English. b English and Punjabi.
- 7 **SPEAKING** Work in pairs or small groups. Discuss these questions.
- 1 Do you know anyone who has gone to live in another country? Why did they move? What are they doing there?
  - 2 Do you know anyone from another country who has come to live in your country? What are they doing here?
  - 3 What problems do people face when they go and live in another country?
  - 4 Would you like to live in another country? Why? / Why not?



### ETKİNLİK 3

10

**E**

READING

## A year abroad

I can understand a m...

Kontrol Grubu

Okuma Öncesi Etkinliği

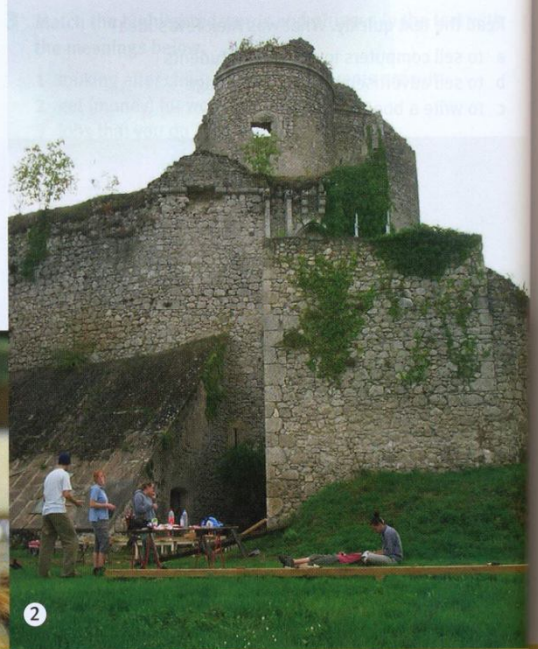
1 Look at the photos. Answer the questions.

- 1 Where do you think the people are?
- 2 What are the people doing?

### Reading tip

Sometimes photos can help you understand difficult vocabulary in a text. For example, one of the photos on this page will help you understand the word *castle*.

2 Read the reading tip. Then look through the text quickly. Match the photos with paragraphs A–C.



# Gap Years

This year, about 150,000 young people in the UK will take a 'gap year'. A gap year is a break between school and university, or between school and your first job. For most young people, it will be a chance to travel and to have interesting experiences.

So how do young people spend their time? Here are three young people who are going to do very different things.

**A** 'Next year, I'm going to study physics at university. Before then, I want to spend some time abroad and do something completely different. I'm going to spend nine months in Thailand, working at an animal rescue centre. It will be hard work. I'll help to look after the animals and I'll show visitors around the centre. It will be a great experience.'

Jacqui

**3 Find the following information for each person.**

- 1 what they are going to do next year
- 2 where they are going to go in their gap year
- 3 what they will do there
- 4 how long they are going to stay

**4 Match verbs (1–7) with words (a–g). Then find the phrases in the text.**

1-c take a break

- |         |                             |
|---------|-----------------------------|
| 1 take  | a time                      |
| 2 spend | b abroad                    |
| 3 have  | c a break                   |
| 4 show  | d an interesting experience |
| 5 live  | e about other cultures      |
| 6 make  | f friends                   |
| 7 learn | g a visitor around          |

**5 Check the meaning of the places of work. Which four places are mentioned in the texts?**

**Places of work** bank building site café factory  
garage hair salon hospital office school shop  
sports centre theme park

**6 Work in pairs. Think of one or two jobs for each place of work in exercise 5.**

building site - builder

**S** **B** 'Next summer, I'm going to start a job at a sports centre – it'll be my first job. I want to take a break before that and live abroad. I found the ideal job for me with Gap Sports. I'm going to live in Ghana in Africa for six months and teach football to schoolchildren there. It will be a really interesting experience. As the company's website says, I won't just teach sport. I'll probably help with other lessons in school too.'

*Oliver*

**C** 'I'm going to start work next October. It's an office job – working in a bank. Before that, I want to spend a few months outside, working with my hands. I found the perfect job with a charity called Concordia. I'm going to help to restore an old castle in the west of France. I'll be there for seven months. There will be sixteen other young people from other countries, so it will be a great way to make friends and learn about other cultures.'

*Darren*



## **EK- 5: ÖĞRETİLMESİ HEDEFLENEN SÖZCÜKLER VE KONTROL SÖZCÜKLERİ LİSTESİ**

### **Etkinlik 1: “The Most Dangerous Animals”**

mosquito

population

jellyfish

insect

human

tentacle

### **Etkinlik 2: “Multicultural Britain”**

majority

immigrant

famine

society

government

influence

### **Etkinlik 3: “Gap Year”**

rescue

gap

charity

experience

chance

company

### **Kontrol Sözcükleri**

**Bilinen Kontrol Sözcükleri:** window, engineer, breakfast

**Bilinmeyen Kontrol Sözcükleri:** endurance, blanket, remedy, infancy

## EK-6: SÖZCÜK BİLGİSİ ÖLÇEĞİ KULLANIM İZİNLERİ

**T.Sima Paribakht** <paribakh@uottawa.ca>

Kime: bana, Mari

Hello Ayşe,

You have our permission to use the VKS in your study. Please note, however, that if you produce the instrument in a **publication**, you would need to get the publisher's permission too.

All the best with your research,

T. Sima Paribakht, Ph.D.

Professor / Professeure titulaire

Director, Academic Programs / Directrice, programmes académiques

Official Languages and Bilingualism Institute / Institut des langues officielles  
et du bilinguisme

University of Ottawa / Université d'Ottawa

600 King Edward Avenue,

Ottawa, Ontario, K1N 6N5, Canada.

Tel: (613) 562-5800, (Ext./poste 3384)

Fax: (613) 562-5126

E-mail/Courriel: paribakh@uottawa.ca

www.ilob.uottawa.ca

www.olbi.uottawa.ca

**serkan ÇELİK**

Kime: bana

Merhaba Ayşe,

Elbette kullanabilirsin, ama benim tavsiyem ifadeyi çıkarmaktansa, o yaş düzeyinin daha kolay algılayabileceği bir şekilde ifade etmeye çalışmandır. Herhangi bir konuda yapabileceğim bir şey olursa sormakta çekinme lütfen, bol şans ve esenlikler.

Serkan

**From:** Ayşe Dağ Gülcan <[aisha.dag@gmail.com](mailto:aisha.dag@gmail.com)>

**To:** [sercelikan@yahoo.com](mailto:sercelikan@yahoo.com)

## **ÖZGEÇMİŞ (CV)**

### **Kişisel Bilgiler:**

Doğum Tarihi ve Yeri : 1986, Erzurum(İspir), Türkiye

Medeni Hal : Evli

Bitirdiği Üniversite : Uludağ Üniversitesi

Mezun olduğu bölüm : İngilizce Öğretmenliği

E-mail : aisha.dag@gmail.com

Diller : Türkçe (dogal),İngilizce(üst seviye)

Çalıştığı Kurum : Milli Eğitim Bakanlığı

### **Eğitim Durumu:**

2009-2013 : Kocaeli Üniv. Eğitim Programları ve Öğretimi Böl. (Tezli Y.Lisans)

2004-2008 : Uludağ Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği

2000-2004 : Pendik Lisesi (Yabancı Dil Ağırlıklı)

1995-2000 : İstanbul Pendik 50.Yıl Güzelyalı İlköğretim Okulu

1992-1995 : Kocaeli Darıca Mehmet Akif Ersoy İlkokulu