



T.C.

KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF İNGİLİZCE DERSLERİNDE
KULLANILAN BELLEK DESTEKLEYİCİ STRATEJİLERİN
ERİŞİYE, TUTUMA, KELİME BİLGİSİNE VE KALICILIĞA
ETKİSİ

Onur KÖKSAL

DOKTORA TEZİ

Danışman

Yrd Doç. Dr. Ömer BEYHAN

Konya – 2012

T.C.
KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF İNGİLİZCE DERSLERİNDE
KULLANILAN BELLEK DESTEKLEYİCİ STRATEJİLERİN
ERİŞİYE, TUTUMA, KELİME BİLGİSİNE VE KALICILIĞA
ETKİSİ

Onur KÖKSAL

DOKTORA TEZİ

Danışman
Yrd Doç. Dr. Ömer BEYHAN

Konya – 2012

T.C.
KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Onur KÖKSAL
	Numarası	095116021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tezin Adı	İlköğretim 5.Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Erişkiye, Tutuma, Kelime Bilgisine ve Kalıcılığa Etkisi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası

(imza)

Onur Köksal

T.C.
KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Onur KÖKSAL
	Numarası	095116021004
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ömer BEYHAN
Tezin Adı	İlköğretim 5.Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Erişiyce, Tutuma, Kelime Bilgisine ve Kalıcılığa Etkisi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “İlköğretim 5.Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Erişiyce, Tutuma, Kelime Bilgisine ve Kalıcılığa Etkisi” başlıklı bu çalışma .11.../10.../2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

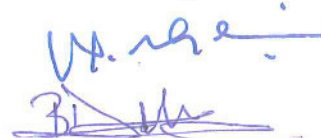
Ünvanı, Adı Soyadı Danışman ve Üyeler

Yrd. Doç. Dr. Ömer Beyhan
Doç. Dr. Hacer Kızan

Prof. Dr. Ali Murat Senbel
Doç. Dr. Bekir Dilmaç

Yrd. Doç. Dr. Muhittin Galizkan

İmza



TEŞEKKÜR

Öncelikle araştırmanın her aşamasında olumlu eleştirileriyle bana yardımcı ve destekçi olan çok değerli danışman hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer Beyhan'a teşekkür ederim. Doktora öğrenimim boyunca her zaman yakın ilgi ve desteğini gördüğüm ve akademik hayatta kendime örnek aldığım çok değerli hocam sayın Prof. Dr. ALİ Murat Sünbül'e sonsuz saygı ve minnet duygularımı sunarım.

Çalışmalarımnda, her zaman desteklerini gördüğüm değerli hocalarım sayın Doç. Dr. Ercan Yılmaz, Doç. Dr. Bülent Dilmaç, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Kurnaz ve Yrd. Doç. Dr. Muhittin Çalışkan'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tezimin hemen hemen her aşamasında değerli görüş ve düşüncelerinden faydalandığım, çalışma ile ilgili olarak eksik noktaları görmemde ve bunları gidermemde rehberlik ederek yardımlarını esirgemeyen, özellikle araştırmanın veri toplama araçlarının istatistiksel işlemler açısından değerlendirilmesinde ve verilerin çözümlenmesinde katkı sağlayan, çok değerli arkadaşlarım sayın Yrd. Doç. Dr. Arif Bakla ve Arş.Gör. Eyüp Yurt'a teşekkür ederim. Araştırmanın edit bölümünde katkı sağlayan, çok değerli arkadaşım sayın Yrd. Doç. Dr. Ahmet Çekiç'e ve Türkçe öğretmeni Murat Gürses'e teşekkür ederim. Araştırmada geliştirdiğim testlerin pilot uygulamasında bana çok yardımcı olan değerli arkadaşım İngilizce öğretmeni sayın Osman Özdemir'e, uzman görüşüne başvurduğum İngilizce öğretmeni değerli arkadaşım sayın Necati Kirazlı'ya, geliştirdiğim testlerin bilgisayarda sayfa düzenini oluşturan sayın Gökhan Erbildik'e ve resimlerin oluşturulmasında yardımcı olan resim öğretmeni sayın Selvihan Erdem'e sonsuz teşekkürler ederim.

Uygulama boyunca desteklerini esirgemeyen Dr. Teoman Bilge İlköğretim Okulu öğretmenlerine ve deney grubu olan 5D sınıfı ile kontrol grubu olan 5A sınıfı öğrencilerime de teşekkür ederim. Ayrıca çalışma süresince yaşadığım sıkıntıları aşabilmemde manevi destekleriyle güç bulduğum, eşim Ayfer Köksal ve oğlum Yiğithan Berk Köksal'a teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum. Son olarak doktora sürecinde dünyaya gelen kızım Gözde Duru Köksal'a da hoş geldin canım kızım diyorum.

ONUR KÖKSAL

Konya,2012

T.C.
KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Öğrencinin	Adı Soyadı	Onur KÖKSAL	
	Numarası	095116021004	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ömer BEYHAN	
	Tezin Adı	İlköğretim 5.Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Erişiyeye, Tutuma, Kelime Bilgisine ve Kalıcılığa Etkisi	

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; İlköğretim 5.sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Araştırma, ön test- son test kontrol gruplu deneme modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi erişiyeye testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği, İngilizce dersi kelime testi ve yine İngilizce dersi kelime kalıcılık testi kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda bellek destekleyici strateji kullanımına yönelik öğrencilerin düşüncelerini nitel boyutta belirlemek için öğrencilere her ders sonunda tutturulan yansıtıcı günlük, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırma 2011-2012 eğitim- öğretim yılında Konya il merkezinde bulunan Dr. Teoman Bilge İlköğretim Okulu 5.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Gruplar oluşturulur iken İngilizce dersi erişiyeye testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve İngilizce dersi kelime testi okulda bulunan ve 109 öğrenciden oluşan toplam dört adet 5. sınıf şubesine uygulanmış ve şubelerden elde edilen ön test sonuçlarına göre iki çalışma grubu belirlenmiş ve kura yolu ile gruplardan biri deney

diğeri ise kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Çalışmada deney grubu olan 5D ve kontrol grubu olan 5A sınıflarının herbirinde 28 olmak üzere, toplam 56 öğrenci yer almıştır

12 hafta boyunca araştırmacı tarafından İngilizce derslerinde deney grubunda kelime öğretiminde bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yöntemi kullanılır iken kontrol grubunda ise mevcut ilköğretim programında yer alan öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Her iki grupta da çoğunlukla özđün görseller kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin gruplar arası analizinde bağımsız örnekleme t testi ve ANCOVA kullanılır iken nicel verilerin grup içi analizinde bağımlı örnekleme t testi kullanılmıştır. Yansıtıcı günlüklerden elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi erişilerini arttırmıştır.
2. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarında artış meydana getirmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden almış oldukları son test tutum puanları karşılaştırıldığında, her iki grupta da gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutumlarının arttırılmasında aynı derecede etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi erişilerine olumlu yönde etki etmiştir.
4. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerdeki kalıcılığı arttırmıştır.
5. Deney grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi ortalamaları kontrol grubu ile karşılaştırıldığında uygulanan bellek destekleyici strateji, deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerdeki kalıcılığı anlamlı düzeyde arttırmıştır.

6. Deney grubundaki öğrencilerin tuttukları yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar ile paralel bir şekilde bellek destekleyici stratejinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin motivasyonlarının ve derse karşı ilgilerinin arttığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler:İngilizce Kelime Öğretimi, Bellek Destekleyici, Anahtar Sözcük Yöntemi, Erişi, Tutum, Kalıcılık, Yansıtıcı Günlük

T.C.
KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Öğrencinin	Adı Soyadı	Onur KÖKSAL	
	Numarası	095116021004	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Ömer BEYHAN	
	Tezin İngilizce Adı	The Effect of Mnemonic Devices on Achievement, Attitude, Vocabulary Learning and Retention on the Fifth Year Primary School English Lessons	

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the effect of mnemonics used in English classes of 5th graders on achievement, attitude, vocabulary knowledge and retention. Research was carried out with a pre-test post-test model with a control group. English achievement test, attitude scale towards English lesson, English vocabulary test and vocabulary retention test which were developed by the researcher were used. Besides, the students in the experimental group were asked to keep a reflective dairy to be used as a means of data collection to qualitatively assess their opinions about using mnemonic strategies.

The study was carried out in Dr. Teoman Bilge Primary School in Konya city center in 2011-2012 educational year. English lesson achievement test, attitude scale for English lesson and English vocabulary test were administrated to 109 students in four sections of 5th graders in the school and two sections were determined as study groups depending on their pre-test results and by lot one of them was assigned as the control group and the other was assigned as the experimental group. The study

involved a total of 56 students, 28 being in section 5D, which was the experimental group and 28 being in section 5A, which was the control group.

For 12 weeks, the researcher applied the Key Word Method in English classes in the experimental group, in the control group the teaching methods prescribed by current primary English program were used. In both groups, most of the time authentic visuals were used.

For between-groups analysis of quantitative data collected in the study, independent samples t-test and ANCOVA were used, while dependent samples t-test was used for within-groups analysis of quantitative data. Content analysis method was used to analyze the data collected through reflective journals.

The results of the study can be summarized as follow:

1. Mnemonic Strategy applied in this study increased the students' overall achievement and attainment levels in English lesson.
2. Mnemonic Strategy applied in this study led to an increase in students' attitude towards English classes.
3. Mnemonic Strategy applied in this study had a positive influence on students' English vocabulary learning, achievement and attainment.
4. Mnemonic Strategy applied in this study increased the retention of new vocabulary students learnt.
5. Data from the reflective dairies students in the experimental group kept which are in parallel with the results obtained from attitude scale revealed that the level of motivation and interests of the students in English classes in the Mnemonic strategy group increased.

Keywords: English Vocabulary Instruction, Mnemonic, Keyword Method, Achievement, Attitude, Retention, Reflective Dairy

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	8
1.3. ALT PROBLEMLER	8
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	9
1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTI LARI.....	13
1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIK LARI.....	13
1.8. ARAŞTIRMANIN TANIM LARI	14
1.9. ARAŞTIRMANIN KISALTMALARI.....	14

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRETİMİNE GİRİŞ.....	16
2.1.1. Yabancı Dilde Kelime Bilgisi	22
2.1.2. Pasif ve Aktif Kelime Dağarcığı.....	27
2.1.3. İlköğretim Birinci Kademedeki Kelime Öğretimi	30
2.2. BELLEK VE TÜRLERİ.....	33
2.2.1. Duyusal Bellek	33
2.2.2. Kısa Süreli Bellek	35
2.2.3. Uzun Süreli Bellek	38
2.2.3.1. Anlamsal (Semantik) Bellek	39

2.2.3.2. Anısal (Epizodik) Bellek	40
2.2.3.3. İşlemsel (Prosedürel) Bellek	40
2.3. BELLEK DESTEKLEYİCİLER	41
2.4. KELİME ÖĞRETİMİNDE BELLEK DESTEKLEYİCİLER	45
2.4.1. Bağlama/ Zincirleme Yöntemi.....	47
2.4.2. Yerleşim (Loci) Yöntemi:.....	49
2.4.3. Kelime Asma/ Askı Sözcük Yöntemi	51
2.4.4. Harf (Fonetik) Yöntemi (Akronym ve Akrostiş Teknikleri)	53
2.4.5. Öykü/ Öyküleme Yöntemi	55
2.4.6. Kafiye / Ritmik Yöntemi.....	56
2.4.7. Anahtar Sözcük (Eşses-Akustik) Yöntemi	57
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ	86
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	90
3.2.1. Deney Ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması.....	90
3.2.2. Grupların “Erişi Testi” Ön Test Puanları	91
3.2.3. Grupların “Kelime Testi” Ön Test Puanları.....	91
3.2.4. Grupların “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanları.....	92
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	93
3.3.1. İngilizce Dersi Erişi Testi (Ön-Test ve Son- Test)	94
3.3.2. İngilizce Kelime Testi(Ön-Test, Son Test ve Kalıcılık Testi)	96
3.3.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	97
3.4. DENEYSEL İŞLEMLER	102
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	110

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	113
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	114
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	115

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR	116
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR.....	117
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR (YANSITICI GÜNLÜK)	117

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR	125
5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	127
5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR ...	129
5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR	132
5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR.....	135
5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR	137

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR.....	139
6.2. ÖNERİLER.....	140
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler.....	140
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	141
KAYNAKÇA.....	142
EKLER.....	171
Ek-1. Erişi Testinin Madde Analizi Sonuçları	171
Ek-2. İngilizce Dersi Erişi Testi	172
Ek-3. İngilizce Erişi Testi Ünite Bazında Belirtke Tablosu	177
Ek-4. Kelime Testinin Madde Analiz Sonuçları.....	178
Ek-5. İngilizce Dersi Kelime Testi	179
Ek-6. İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeğine Ait Madde Toplam Korelasyonu	184
Ek-7. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği.....	185
Ek-8. Ölçekteki Maddelerin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Faktör Yük Değerleri	186
Ek-9. Örnek Cümle Dönüştürme Etkinliği.....	187

Ek-10. Örnek Eşleştirme Etkinliği 1	188
Ek-11. Örnek Eşleştirme Etkinliği 2	189
Ek-12. Örnek Okuma Etkinliği 1	191
Ek-13. Deney ve Kontrol Gruplarında Kullanılan Slaytlar	192
Ek-14. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 1	209
Ek-15. Örnek Eşleştirme Etkinliği 3	210
Ek-16. Ders Planları	211
Ek-17. Örnek Eşleştirme Etkinliği 4	246
Ek-18. Örnek Yazma Etkinliği 1	248
Ek-19. Örnek Eşleştirme Etkinliği 5	249
Ek-20. Örnek Eşleştirme Etkinliği 6	250
Ek-21. Örnek Yazma Etkinliği 2	251
Ek-22. Örnek Soru-Cevap Etkinliği 1	252
Ek-23. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 2	253
Ek-24. Örnek Okuma Etkinliği 2	254
Ek-25. Örnek Eşleştirme Etkinliği 7	255
Ek-26. Örnek Okuma Etkinliği 3	256
Ek-27. Örnek Yazma Etkinliği 3	257
Ek-28. Örnek Okuduğunu Anlama Etkinliği	258
Ek-29. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 3	259
Ek-30. Örnek Çoktan Seçmeli Eşleştirme Etkinliği 8	260
Ek-31. Örnek Yanlış Düzeltme Etkinliği	262
Ek-32. Örnek Yazma Etkinliği 4	263
Ek-33. Örnek Soru-Cevap Etkinliği 2	264
Ek-34. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 4	265
Ek-35. Örnek Konuşma Etkinliği	266
Ek-36. Örnek Yazma Etkinliği 5	267
Ek-37. Örnek Soru-Cevap Etkinliği 3	269
Ek-38. Örnek Yazma Etkinliği 6	270
Ek-39. Örnek Yazma Etkinliği 7	271
Ek-40. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 5	272
Ek-41. Anahtar sözcüklerin Kullanıldığı Cümleler	273

Ek-42. Hedef ve Anahtar sözcüklerin Listesi	275
Ek-43. Yansıtıcı Günlük.....	277
Ek-44. Çalışmanın Yapılabilmesi için Yetkililerden Alınan İzin Belgesi	278
Ek-45. İngilizce Erişi Testi Konu Bazında Soru Dağılım Tablosu	279
Ek-46. Rule'un uygulamasında öğrencilerin çalışmalarından bir örnek.....	281
Ek-47. Etkinliklerden Görüntüler.....	282

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo-1.1. Öğretim Metodu ve Hatırlama/Kullanma Oranları	3
Tablo-2.1. Sayılar için oluşturulmuş askı sözcükler	52
Tablo-2.2. Örnek İtalyanca kelimeler ve ilgili anahtar sözcükler.....	63
Tablo-3.1. Çalışmada araştırma modeli	87
Tablo-3.2. Deney ve Kontrol gruplarında öğrenci dağılımı	90
Tablo-3.3. Grupların Erişi Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	91
Tablo-3.4. Grupların Kelime Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular	92
Tablo-3.5. Grupların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Karşılaştırılması	92
Tablo-3.6. Erişi Testi Belirtke Tablosu	96
Tablo-3.7. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler	101
Tablo-3.8. Testlere Göre Kullanılan Analiz Teknikleri.....	111
Tablo-4.1. Erişi Testi Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri .	113
Tablo-4.2. Erişi Testi Ön Testi Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları	114
Tablo- 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	115
Tablo-4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Testi Erişi Puanlarının Karşılaştırılması	115
Tablo-4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması	116
Tablo-4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması.....	117
Tablo-4.7. Derste öğrencilerin hoşlandığı noktalar	119
Tablo-4.8. Derste öğrencilerin hoşlanmadığı noktalar	120
Tablo-4.9. Derste öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları noktalar.....	121
Tablo-4.10. Derste öğrenilen konular	122
Tablo-4.11. Derste öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunda yanıtlar	123

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil- 1.1. Beynin sağ ve sol lobları arasında görev paylaşımı	2
Şekil- 1.2. Yeni Bilgilerin Transferi	4
Şekil- 1.3. Banana (muz) için görsel destekli anımsatıcı anahtar sözcük yönteminin kullanımı	6
Şekil- 1.4. Cradle (beşik) için görsel destekli anımsatıcı anahtar sözcük yönteminin kullanımı	7
Şekil- 2.1. Uzun Süreli Belleğin Alt Başlıkları	39
Şekil- 2.2. Bilginin Bellekte İşlenme Süreci.....	41
Şekil- 2.3. Varolan Bilgiler İle Yeni Bilgiler Arasında Düğüm Görevi Gören Bellek Destekleyiciler	42
Şekil- 2.4. Bellek destekleyicilere dair kavram haritası	47
Şekil- 2.5. Televizyon ile alakalı yerleşim yöntemi	51
Şekil- 2.6. LAMPPOST Akronymu.....	54
Şekil- 2.7. Müzik derslerinde yaygın olarak kullanılan ritmik ifadeler.....	56
Şekil- 2.8. Öğrenilecek kelimeyi kodlama aşaması.....	59
Şekil- 3.1. Araştırma Süreci.....	89
Şekil- 3.2. Öz Değer Faktör Grafiği	100
Şekil- 3.3. Nitel verilerin analiz süreci	112

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları açıklanarak, araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

1.1.PROBLEM DURUMU

Yabancı dil öğretiminde kelimenin önemi göz ardı edilemez bir gerçektir. Ülkemizde geçmişte dilbilgisi kurallarına ağırlık verilir iken bu anlayış artık değişmiş ve bir dili bilmek o dilde zengin bir kelime haznesine sahip olmak ve iyi bir şekilde o dili kullanmak anlayışına dönüşmüştür. Dilbilgisi kuralları ne kadar iyi bilinirse bilinsin eğer o dile dair yeterli kelime haznesi yok ise sahip olunan bu bilgilerin hiçbir işe yaramamaktadır(Nunan, 2005).Dolayısı ile kelime öğretiminde karşımıza iki temel soru çıkmaktadır. Bunlardan birincisi: “Hangi kelimeleri öğretilim?”, ikincisi ise: “Bu kelimeleri nasıl öğretilim?” sorularıdır. Mastropieri ve Scruggs(1998) bireylere hiç görmedikleri yeni kelimeleri öğretir iken uygulanacak yöntem ve tekniklerin oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden öğretim sürecinde bireylerin yeni öğrendikleri kelimeleri kolayca hatırlayabilecekleri ve kullanabilecekleri bir yöntem seçimi üzerinde durmuşlar ve bireylere bu süreçte kelimeleri kullanma şansı verilmesi gerektiğini(yaparak- yaşayarak öğrenme) ve kelimelerin zihinde uzun süreli saklanabilmesi için de bireylere doğru kodlama yolları öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

İngilizce öğretiminde karşılaşılan en büyük problemlerden biri yeni sunulan kelimelerin hatırlanamaması ve bir süre sonrada unutulmasıdır. Bu durumda karşımıza şöyle bir soru çıkmaktadır: “Neden İngilizce Kelimeleri Hatırlayamıyoruz?”. Bunun temel sebeplerinden biri olarak beynimizin doğru loblarını doğru bir şekilde kullanmamamız gösterilebilir. Dil ile ilgili görevleri daha çok sol lob yapmasına rağmen dil öğrenirken kelime ve kuralları uzun süreli bellekte tutmak için sağ lobun işlevlerinden yararlanılır (Bkz Şekil-1.1).

SOL LOB

Matematik
Mantık
Sayılar
Konuşma
Analiz etme
Sıralamalar
Detaylar

SAĞ LOB

Hayaller
Şekiller
Ritim
Müzik
Sanat
Renk

Şekil- 1.1. Beynin sağ ve sol lobları arasında görev paylaşımı (Duyar, 1996:18)

Diğer bir sebep ise kelimeleri öğrenmeye başladığımız süreçte kelimeleri uzun süreli belleğe transfer ederken kelimelerin yanlış bir şekilde kodlanması gösterilebilir(Schunk, 2004).

Bireyler okudukları ve işittiklerinden ziyade gördüklerini daha fazla hatırlarlar. Hebb'e (1972) göre insanoğlunun zihnindeki gelişim somuttan soyuta doğrudur. Dolayısıyla beyin soyuttan ziyade somutlaştırılmış olan bilgiyi daha uzun süreli olarak saklar. Yapılan birçok araştırmanın sonucuna göre de uzun süreli belleğin içerisinde bulunan anısal ve anlamsal bellekteki bilgilerden anısal bellek içerisindeki bilgiler daha uzun süreli olarak saklanmaktadır. Bilgilerin zihinsel imgeler ile sunulması yani görsel canlandırma kodlamasının yapılması bilgilerin kalıcılık değerini arttıracaktır. Einstein, Faraday, Galton gibi bilim adamları zihinsel görselleştirmelerin kendilerine düşünme, düşündüklerini uygulama ve problem çözme yönteminde önemli katkılarda bulunduğunu belirtmişlerdir (Biehler ve Snowman,2003; Akt;Yüksel,2011). O yüzden bireyin görmesi ve gördüğünü uygulayabilmesi bilgilerin kalıcılığı açısından oldukça önemlidir.

Sünbül ve Kurnaz (2010) bu süreci aktif süreçleme olarak adlandırmış ve yeni bilginin birey tarafından hem kişisel olarak hem de kavramsal olarak uyumlu bir biçimde birleştirilmesi ve içselleştirilmesi olarak belirtmişlerdir. Bu zaman diliminde bireyin beyni aktiftir ve birey beyindeki mevcut bilgilerle öğrendiklerini harmanlama uğraşındadır. Yine Sünbül ve Kurnaz'a (2010) göre beynin aktif işlemesi için

öğrenen her yaşta yeni edindiği bilgileri kullanmalıdır. Ancak böylece edinilen bilgi hazmedilir ve kalıcı olur. Conficius bu durumu şu şekilde belirtmiştir: ” Duyarım unuturum, görürüm hatırlarım, yaparım öğrenirim.”

Çilenti’ye (1991) göre birey tarafından görülen bir kavram daha fazla hatırlanmaktadır(Bkz.Tablo–1.1). Yine Çilenti ye göre birey gördüğü ve işittiği bir şeyi daha fazla hatırlamakta ve kullanmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, öğrenme süresince bireylere tüm duyu organlarını kullanabilecekleri zengin bir uyarıcı çevre sağlanmalıdır (Senemoğlu, 2007).

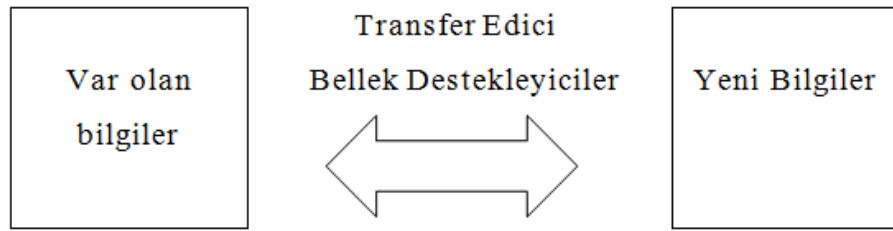
Tablo- 1.1. Öğretim Metodu ve Hatırlama/Kullanma Oranları

Duyu Organı	Öğrenilenleri Hatırlama Oranı (%)
OKUMA	10
İŞİTME	20
GÖRME	30
GÖRME VE İŞİTME	50

Yukarıdaki açıklamaları temel alarak şu örnekleri verebiliriz: Bir öğrenci drama oyununda aktif bir şekilde yer aldığı oyuna dair birçok şeyi aradan uzun bir zaman geçse de hatırlayabilir. Ancak dramayı sadece okuduğunda ise bir süre sonra unutabilmektedir.Başka bir örnekte ise,birey izlediği bir filmi veya şahit olmuş olduğu bir kazayı uzun süre hatırlayabilir iken okuduğu bir kitaptaki bölümü ya da dinlemiş olduğu bir konuşmayı bir süre sonra unutabilmektedir (Sarıgül veErcan,2007). Sonuç olarak öğrenilen İngilizce kelimelerin hatırlanamamalarına neden olarak:

- Kelimelerin belleğe yanlış bir şekilde transfer edilmesi
- Kelimelerin etkin bir şekilde kullanılamaması
- Yeterince zengin bir uyarıcı çevrenin düzenlenmemesi gibi sebepler gösterilebilir.

Bireyin yeni bilgiler ile hali hazırda var olan bilgileri ilişkilendirmesini ve bunları bir araya getirerek anlamlandırmasını sağlayan bellek destekleyiciler gerek kelimelerin öğrenilmesinde gerekse kelimelerin hatırlanması sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir. Çünkü bellek destekleyiciler yeni bilgilerin uzun süreli belleğetransfer edilmesini ve bu bilgilerin anlamlı bir şekilde uzun süreli belleğeyerleştirilmesini sağlar (Brown ve Perry,1991). Şekil-1.2’de yeni bilgilerin transfer süreci gösterilmiştir.



Şekil- 1.2 Yeni Bilgilerin Transferi

Bellek destekleyiciler eski Yunanlar tarafından geliştirilmiş olup Yunan bellek tanrıçası Mne- Mosyne'den adını almıştır. Bu ifade belleğe yardımcı olan anlamına da gelmektedir (Bourne, Dominowski, Loftus ve Healy,1986). Bellek destekleyiciler öğrenmeyi, öğrenilenlerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı ve beyin becerilerini faaliyete geçirdiği için uzun süredir kullanılmaktadır (Craig ve Lockhart, 1972). Örneğin Yunanlı ve Romalı hükümdarlar veya yöneticiler konuşma yapmadan önce konuşmalarını temsil eden, çağrıştıran nesnelere veya resimleri konuşma yapacakları yerin etrafındaki duvarlara veya görebilecekleri yerlere yerleştirirlerdi. Böylece konuşma esnasında bu nesnelere bakarak hareket ederler ve bu sayede her bir nesne, yapmak istedikleri konuşmaları onlara hatırlatırdı. Örneğin, duvarın üzerinde asılı olan hayali bir gemi konuşmacıya deniz ticareti ile alakalı bir konuşma yapacağını hatırlatırdı (Belezza, 1981). Glynn, Koballa ve Coleman (2003) isemnemonic kelimesinin Yunan mitolojisindeki hafıza tanrıçası Mnemosyne ile ilişkilendirilen Mnemonikos (düşünceli) kelimesinden ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Yunan ve Romalıların bellek destekleyici ifadesini 200 yıldan daha fazla süredir kullanmakta olduğunu belirtmişlerdir. Fakat Sümerler ve Babillerin, bellek destekleyicileri 4000 yıl önce yıldızlar üzerine uyguladıkları da tahmin edilmektedir.

Eski insanların, yıldızları, kemerli ve kılıçlı avcı (Orion) olarak hayal ettikleri, takımyıldızları olarak sınıflandırdıkları ve yapmış oldukları bu sınıflandırmaları daha kolay hatırlayabildikleri ifade edilmiştir (Glynn vd., 2003).

Manktelow (2003) ve Bower vd. (2007) bellek destekleyicileri, öğrenilen materyallerin kolay geri getirilebilmesi için görsel imajlara çevirme süreci olarak tanımlamışlardır. Belezza (2003) bellek destekleyici stratejileri iki şekilde sınıflandırmıştır: Makro bellek destekleyicileri daha çok bireylerin fiziksel, duygusal ve zihinsel süreçlerini kullandığı SQ4R gibi teknikler olarak belirtmiş, mikro bellek destekleyicileri ise de öğrenilecek şeyler arasında önceki öğrenilenlerle ilişkilendirmeler yapılarak benzerlikler kurulduğunu, bu süreçte uçuşan imgelerin olduğu şeklinde ortaya koymuştur. Mastropieri vd. (1992) bellek destekleyici stratejilerin öğrenilenlerin unutulmasını en aza indirdiğini belirtmişlerdir. Caine vd. (2002) bellek destekleyicileri anlamlı öğrenmenin doğal bilgisi olarak ifade etmişlerdir.

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde bellek destekleyici stratejiler için şu ortak tanım yapılabilir: Bellek destekleyici stratejiler, var olan bilgilerden yola çıkarak yeni öğrenilen bilgileri daha önceki öğrenilen bilgiler ile ilişkilendirerek somutlaştırmak ve böylece daha önceki bilinen bilgiler sayesinde yeni bilgileri anlamlandırmak, yapılandırmaktır.

Bellek destekleyici stratejiler içerisinde bulunan ve Atkinson (1975) tarafından ortaya konulmuş olan anahtar sözcük yöntemi özellikle yabancı dilde kelime öğretiminde kullanılabilecek olan en etkili yollardan biridir. Öğrenilen bilgilerin geliştirilmesinde ve anlamlandırılmasında, sözel bilgilerin bellekte uzun süreli olarak saklanmasında anahtar sözcük yönteminin çok etkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır (Uberti, Scruggs ve Mastropieri, 2003).

Atkinson yapmış olduğu çalışmalarla ezberleme yöntemi ile karşılaştırıldığında anahtar sözcük yönteminin kelimelerin hatırlanılmasında yani bellekten geri çağrılmasında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Atkinson'un anahtar sözcük

yöntemi iki bileşenden oluşmaktadır: Bunlardan birincisi kelime ile kurulan akustik bir bağ ve ikincisi ise görsel bir materyalle desteklemedir. Bu yöntemde kullanılan anahtar sözcükler, kelimeyi çağrıştırmalı ve görselleştirilebilir olmalıdır (Levin 1980). Çünkü Levin'e göre resimler (görseller) kodlanması gereken bilgilerin belleğe transferinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Levin 1980, Levie ve Lentz, 1982).

“Muz sevmiyor ise bana ne”



Şekil- 1.3. Banana (muz) için görsel destekli anımsatıcı anahtar sözcük yönteminin kullanımı

Şekil-1.3'te anahtar sözcük yöntemi ile İngilizce kelime öğretimine yönelik hazırlanmış bir muz resmi verilmiştir. Öğretilmesi düşünülen kelime “banana”dır. Bu kelimenin Türkçe karşılığı “muz”dur. Türkçe olarak “banana” şeklinde telaffuz edilen bu kelime “Muz sevmiyor ise banane” cümlesi içerisinde kullanılır. Yukarıda verilen muz resmi ile de kelime görsel olarak pekiştirilmektedir. Bu cümlede Türkçe “banane” ifadesi İngilizce “banana” kelimesini çağrıştırmaktadır.

“Kredili beşik satışı vardır”



Şekil-1.4.Cradle (beşik) için görsel destekli anımsatıcı anahtar sözcük yönteminin kullanımı

Bu konu ile alakalı başka bir örneği şu şekilde verebiliriz. İngilizcede“cradle” kelimesini öğretmek için bu kelime Türkçede“kredili” kelimesi ile ses benzerliği açısından ilişkilendirebilir (Bkz Şekil–1.4). Türkçe karşılığı beşik olan bu kelime görsel materyalde kullanılarak “Kredili beşik satışı vardır” şeklinde bir cümle içerisinde kullanılabilir(Yılmaz, 2007).

Uberti, Scruggs ve Mastropieri (2003)anahtar sözcük yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için kelime seçiminin ve materyal kullanımının önemine dikkat çekmişler ve bu doğrultuda da anahtar sözcük yönteminin kullanımında aşağıdaki basamakları oluşturmuşlardır.Bu basamaklar;

- a. Öğrencilere uygulanacak olan okuma materyallerinin öğrencilerin düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- b.Öğretilmek istenilen yeni kelimeler okuma parçasının içinden seçilmelidir.
- c.Yeni kelimeler ve bu kelimelerin anlamları öğrencilere verilmelidir.
- d. Öğretilmek istenilen kelimeleri çağrıştıracak ve hatırlatacak olan somut, bilindik anahtar sözcükler bulunmalıdır.
- e. Anahtar sözcük öğrencilere bir resim ile sunulmalıdır.Bu resmin belirlenen kelime ile ilişkili olmasına dikkat edilmesi gerekir. Alakasız resimler olmamalıdır.
- f. Öğrencilere bu kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile nasıl öğrenebilecekleri anlatılmalıdır.

Diğer taraftan Evans (2006) anahtar sözcük yönteminin kullanımında izlenebilecek başlıca üç aşamadan bahsetmiştir. Bunlar;

- a. Anahtar sözcüğü öğren,
- b. Anahtar sözcüğün resmini ve onunla birlikte kelimenin ifadesini hatırla,
- c. İfade sorulduğunda, anahtar sözcüğü düşün ve resimde neler olduğunu göz önünde canlandır ve ifadeyi hatırla şeklindedir.

Bu basamaklar doğrultusunda hazırlanacak olan bir aktivite sınıf içerisinde öğrencilerin aktif bir bilişsel süreç yaşamasını ve doğal öğrenmeyi sağlayacaktır. Olçum'a (2000) göre anahtar sözcük yönteminin görsellerin yanı sıra işitsel unsurlarla da verilmesi yöntemin etkililiğini arttıracaktır.

1.2.PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın problem cümlesi “İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersinde kelime öğretiminde bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin ve ilköğretim programında yer alan öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersindeki genel erişim puanları, İngilizce dersine yönelik tutumları, İngilizce kelime bilgisi düzeyleri ve kelime kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Ayrıca araştırmada deney grubu öğrencilerinin derste uygulanan etkinliklere ilişkin görüşleri de ele alınmıştır.

1.3.ALT PROBLEMLER

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden almış oldukları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Deneyve kontrol grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubu öğrencilerinin derste yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 5. sınıf İngilizce dersinde kelime öğretiminde bellek destekleyici (anahtar sözcük yöntemi) kullanımının öğrencilerin erişimleri, tutumları, kelime bilgileri ve kelime kalıcılık üzerindeki etkisini ortaya koymaktır. Bu tür bir çalışmanın yapılmasındaki temel sebeplerden biri son yıllarda öğrencilerin mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni bilgiler öğrenmesini temel alan öğrenmeyi öğrenme görüşünün birçok eğitimci ve araştırmacı tarafından kabul görmesidir (Taşdemir,2003). Yine birçok eğitimci ve araştırmacı okulda öğrenilecek olan konuların öğretim ilke ve yöntemlerinin en önemli ilkelerinden biri olan hayatilik(hayata yakınlık) ilkesini yani seçilecek olan konuların gerçek hayattan olması gerektiğini savunmaktadır. Bu sayede öğrenilecek olan bilgiler gerçek hayatta da kullanılabilir (Yansıtıcı öğrenme-Transfer) (Dewey,1933). Böyle bir öğrenme - öğretme yaşantısına olanak sağlayan bellek destekleyici stratejiler(anahtar sözcük yöntemi)İngilizce dersinde kelime öğretiminde kullanıldığında, öğrencilerin başarılarının artması düşünülmektedir.Böyle bir çalışma başarılı olduğu takdirde diğer disiplin alanları içinde bir örnek olması düşünülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüz dünyasında İngilizcenin önemi bilinen bir gerçektir. Bireyler üniversitelerden hangi bölümlerden mezun olurlarsa olsunlar en az bir yabancı dil bilmiyorlar ise iş bulma konusunda oldukça zorluk çekecekleri aşikardır(Köksal,2009).Bu yabancı dillerin başında da İngilizce gelmektedir. İş

başvurularında kişilere sorulan ilk soru İngilizceyi bilip bilmedikleri noktasındadır. Hangi üniversiteden mezun olunursa olunsun kişi İngilizce bilmediği takdirde iş başvurusu dikkate bile alınmamaktadır. Bu nedenle ilköğretim çağından başlayarak ortaöğretim ve yükseköğretim eğitiminde İngilizce dersi büyük bir öneme sahiptir (Çelebi,2009).

Dil eğitiminin en önemli amaçlarından biri sözlü iletişim kurabilmek, kendi duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarabilmektir. Ancak Türkiye’de dil eğitimi denildiğinde akla sadece gramer(dilbilgisi) gelmekte ve kişilerin ne söylediğinden çok nasıl söylediğine odaklanılmaktadır. Bu durum da kişilerin İngilizceyi rahat bir şekilde konuşmalarını engellemekte ve kişilerin konuşma sırasında bir takım sorunlar yaşamalarına(tutukluk yaşama, akıcı olamama, yanlış telaffuz vs.) sebep olmaktadır. Böylece kişiler, karşı tarafa aktaracakları bilgiden çok nasıl aktaracaklarına önem verir hale gelmektedir. Bu nedenlerledir ki Türkiye’de birçok kişi yıllarca İngilizce eğitimi almalarına rağmen hala İngilizceyi konuşamamakta, kullanamamaktadır. Halbuki gramerden ziyade öncelikle odaklanılması gereken nokta kişilerin kendilerini ifade edebilmeleridir. Bu durumda da kelime dağarcığının genişliği oldukça önemlidir. Kişi İngilizcede bütün dil bilgisi kurallarını bilse bile kelime dağarcığının yetersiz olması durumunda bu bilgiler hiçbir önem taşımayacaktır. Böylesi bir durumda da karşımıza kelime bilgisinin önemi çıkmaktadır. İngilizce öğretiminde karşılaşılan en önemli problemlerden biri öğrencilerin kelime öğrenmesi noktasında zorluklar yaşamalarıdır. Bu durumun sebepleri arasında sürekli olarak ezber yönteminin kullanılması ve edinilen bilgilerin yanlış kodlanması gösterilebilir (Atkinson, 1975).

İngilizce öğretiminde en önemli yapı taşlarında biri kelime bilgisidir. Kelime bilgisi olmadan yazılı bir metni okumak, başka kişiler ile yazılı olarak iletişime geçmek ve başkaları ile sözlü iletişim kurabilmek mümkün değildir. Bu yüzden dil alanında yapılan birçok çalışma kelime öğretimi noktasına odaklanmıştır. Okullarda öğrenciler kelimeleri öğrenirler iken maalesef kelimeleri belleklerine yanlış bir şekilde kodlamakta ya da geçici süreliğine ezberlemektedirler. Bu durum da

öğrencilerin ya kelimeleri hatırlayamamalarına ya da hatırlamakta güçlük çekmelerine sebep olmaktadır.

Bu sebep ile bellek destekleyiciler bu aşamada büyük önem arz etmektedir. Bellek destekleyiciler, öğrenilecek yeni bilgileri daha anlamlı hale getirerek öğrenenin hatırlamasını kolaylaştırmaktadır. İngilizce kelime öğretiminde de bellek destekleyiciler oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü bu stratejiler sayesinde birey öğrenme sürecinin içerisinde aktif bir şekilde yer alacaktır(Açıköz,2003). Bu aktif öğrenme sürecinde öğrenci kendi öğrenme sorumluluğunu alacak, öz öğretici öğrenci olacaktır (Senemoğlu,2007). Yine aynı şekilde öğrenci zihinsel yeteneklerini kullanmak zorunda kalacaktır. Bu süreçte öğretmen kullanacağı araç gereçler, yöntem ve teknikler ile ne kadar çok öğrencinin duyu organına hitap eder ise o kadar fazla etkili öğretimi sağlamış olur. Bireylerin mevcut bilgilerinden yola çıkarak yeni bilgiler edinmeleri yani öğrenmeyi öğrenmeleri eğitimde çok önemlidir. Dolayısıyla kişilerin ne bildikleri bir sonraki adımda öğrenilecek olan yeni bilgileri ve bu yeni bilgilerin hatırlanmasını etkileyecektir. Çünkü günümüz eğitim anlayışında ve yapılandırmacı kurama göre de hiçbir birey boş bir tahta değildir yani mutlaka geçmişte yeni bilgiler ile anlamlandırabileceği zihinde depolamış olduğu bilgiler vardır. Bu yüzden bellek ve belleğin kullanımı oldukça önemlidir.

Belleğe doğru bir şekilde kodlanan yeni bilgiler uzun süreli bellekte doğru yerde saklandığı zaman bu bilgilerin hatırlanması, geri çağırılması yani kullanılması oldukça kolay olacaktır. Ancak yanlış kodlanan bilgiler uzun süreli bellekte yanlış yerde saklanacağı için bu bilgilerin hatırlanması ve kullanılması ya çok zor olacak ya da mümkün olmayacaktır.

Bu durum şöyle bir örnekle açıklanabilir: Marketlerde malzemeler raflara dizilir iken bu malzemeler aynı ya da benzer özelliklerine göre dizilirler. Yani sütler süt reyonuna, bakliyatlar ise bakliyat reyonuna konur. Eğer market çalışanı bu malzemeleri dizer iken malzemelerin aynı ya da benzer özelliklerini göz önünde bulundurmadan rastgele yerleştirir ise gelen müşteri alacağı malzemeyi bulamaz ya da bulmakta zorlanır. Örneğin market çalışanı sütü temizlik malzemelerinin

bulunduğu tuz ruhu reyonuna koyar ise gelen müşteri sütü bulamayacaktır. Halbuki markette süt olmasına rağmen süt yanlış reyona konulduğu için müşteri alacağı malzemeyi bulamayacaktır. İşte beyindeki kodlamada bu şekildedir. Yani uzun süreli bellekte aranılan bilgi olmasına rağmen o bilgi yanlış yere yanlış şekilde kodlandığı için beyin bilgiyi bulmakta güçlük çekmektedir. O yüzden yeni bilgilerin doğru bir şekilde doğru yerlere kodlanması oldukça önemlidir. İşte bellek destekleyiciler öğrenilen yeni bilgilerin anlamlı hale getirilmesini ve bu yeni bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştıran stratejilerdir. Yapılan birçok araştırma, bilgiler ne kadar anlamlı hale getirilir ise yani ne kadar doğru bir şekilde kodlanırlar ise bu bilgilerin hatırlanması ve kullanılmasının o kadar kolay bir şekilde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca yine bu çalışmalar bellek destekleyici stratejiler ile bireylerin yeni bilgileri daha kalıcı olarak zihinlerine yerleştirebileceklerini ortaya koymuştur (Şener ve Belfiore,2005).

İlgili alanyazın, özellikle ülkemizde İngilizce öğretiminde sınıflarda bellek destekleyici stratejilerin çok fazla kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenler öğretmen merkezli bir eğitim anlayışı benimseyerek aktarmacı öğretimi kullanmaktadırlar. Bunun sonucu olarak da bilenen ama kullanılmayan bir bilgi yığını ortaya çıkmaktadır.İngilizcede Present Perfect Tense(Yakın Geçmiş Zaman)in kurallarını son derece iyi bilen bir bireyin bu yapıyı iletişim kurarken kullanamamasını örnek olarak verebiliriz.

Bu çalışmada kullanılacak olan bellek destekleyici stratejilerden biri olan anahtar sözcük yöntemi, öğrencilerin İngilizce dersinde yeni öğrenecekleri kelimeleri daha önce belleklerinde var olan Türkçe kelimelerin okunuşlarına benzer ya da çağrışım yaptıran Türkçe kelimeler ile ilişkilendirerek yeni bilgileri hatırlamalarını ve kullanmalarını sağlaması açısından önemlidir.

Sonuç olarak bu araştırmanın, anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin İngilizce dersindeki genelerişilerine, İngilizce dersine yönelik tutumlarına, İngilizce kelime bilgisi düzeylerineve öğrenilmiş olan kelimelerin kalıcılığına olan etkisini ölçmesi açısından başka çalışmalara önemli bir kaynak olacağı

düşünülmektedir. Ayrıca ilgili alan yazın incelendiğinde, İngilizce derslerinde anahtar sözcük kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin yansıtıcı günlük yolu ile alındığı ilk çalışma olması açısından da ayrı bir önem arz etmektedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki sayılılar yer almaktadır.

1. Veri toplama araçlarının geçerliliğinin sağlanmasında uzman görüşünün yeterli olduğu,
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçme araçlarını içten ve samimi cevapladıkları,
3. Çalışmada kullanılacak kelimelerin seçiminde kendilerine başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
4. Çalışmanın sonucunu etkileyebilecek olan kontrol altına alınamayan bir kısım değişkenlerin(zaman, aile durumları, derse isteksiz ve yorgun gelme, ve zeka gibi) deney ve kontrol grubunu eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.

1.7. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma;

1. İlköğretim 5.sınıflarda okutulan “ My English”kitabının 8.9.10.11 ve 12. ünitelerindeki belirtilen konular ile,
2. 2011–2012 eğitim- öğretim yılı Konya ili Meram İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Doktor Teoman Bilge İlköğretim Okulu 5/A ve 5/D sınıflarında bulunan öğrenciler ile,
3. Araştırmada bellek destekleyici stratejilerden biri olan anahtar sözcük yöntemi ile,
4. Deney ve kontrol grubunun İngilizce dersleri ile,
5. Deney ve kontrol grubunun İngilizce kelime bilgisi erişimleri ile,
6. Deney ve kontrol grubunun öğrendikleri İngilizce kelime bilgisi kalıcılıkları ile,
7. Deney ve kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutumları ile sınırlıdır.

1.8. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

Bellek Destekleyici Strateji:Bilgiler arası ilişkilerin bulunmadığı durumlarda aynı benzer ve farklı özelliklere sahip bilgiler arasında yapay bir bağ yaratıcı(Senemoğlu,2007). Bilinen ile bilinmeyen arası köprü.

Deney Grubu:İngilizce dersinde kelime öğretiminde bağımsız değişken olan anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı kesim.

Kontrol Grubu:İngilizce dersinde kelime öğretiminde anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı, mevcut ilköğretim programındaki etkinliklerin kullanıldığı kesim.

Eriş Testi:Dersin belli bir bölümü veya tümü bitirildiğinde bu dersin hedefleri doğrultusunda ne ölçüde bir ilerleme sağlanmış, diğer bir deyişle dersin özel hedeflerine ne ölçüde erişilmiş olduğunu ortaya koymayı amaçlayan testtir (Özçelik,1987).

Kelime Testi:Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası İngilizce kelime düzeylerini tespit etmek amacı ile uzman görüşü alınarak İngilizce öğretim programı dahilinde hazırlanmış test.

Tutum:Bireyin karşıtını kabul ya da ret etmesine etki yapan maksat(Başaran, 1985).

Tutum Ölçeği:Bir tutum boyutunu nicel olarak ölçmeye yarayan ve ölçüm boyutuna ilişkin ölçümlü tutum sınırlarından ya da anlatımlardan oluşmuş araç (Sencer,1981).

Yansıtıcı Günlük: Deney grubuöğrencilerinin her ders sonunda tuttıkları ve İngilizce dersindeanahtar sözcük yönteminin kullanımına yönelik görüşlerini belirttikleri nitel veri toplama aracı.

1.9. ARAŞTIRMANIN KISALTMALARI

Akt.	: Aktaran
Bkz.	: Bakınız
f	: Frekans
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı
N	: Veri Sayısı
ÖSKD	: Ön test – son test kontrol gruplu desen
p	: Anlamlılık düzeyi
ss	: Standart sapma
sd	: Serbestlik derecesi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
t	: Korelasyon Katsayısı
vd.	: Ve diğerleri
\bar{x}	: Aritmetik ortalama
yy	: Yüzyıl
vb	: Ve benzeri

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde “Kelime Öğretimi” ve “Bellek Destekleyiciler” ile ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. YABANCI DİLDE KELİME ÖĞRETİMİNE GİRİŞ

Yabancı dilde kelime öğretimi dil öğretiminin en önemli parçalarından biridir ve ikinci dil öğrenenlerin dil becerilerinde başarılı olmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Kelime bilgisi, öğrenenin yazılı bir metni anlaması ve içinde geçen kelimelerin en azından %90 ila %95 civarında hakim olmasına bağlıdır. Diğer yandan, ikinci dilde dinlemede de kelimelerin sadece yazılı hallerini tanımak yeterli değildir, ayrıca onların sesletimini de bilmek başarılı bir dinleme için şarttır. Üretken dil becerileri bakımından ise kelimelerin doğru yazılımını üretken seviyede bilmek ve sesletimlerini doğru yapabilmek yazma ve konuşma becerileri bakımından çok önemlidir. Bu nedenle, yabancı dilde, öğrenenlerin kelime bilgisini arttırmak başarılı bir dil öğretiminin ve öğreniminin olmazsa olmazıdır. Yabancı dil öğretiminde böylesine öneme sahip olan kelime bilgisinin kazandırılmasına yönelik kelime öğretim ve öğrenme çalışmaları ne yazık ki her zaman bu önemle paralel seviyede olmamıştır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde, kelime öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler tarih boyunca farklılık göstermiştir(Chang,2011).

Yabancı dil öğrenme, insanoğlunun tarih boyunca ilgi duyduğu alanlardan biridir. Eski çağlardan beri yabancı dil öğretiminde çok değişik yaklaşımlar izlenmiştir ve bu alanda araştırma yapanların çoğu kelime konusunda bazen benzer bazen de çok önem verme ya da tamamen göz ardı etmek gibi birbirinden aykırı yaklaşımlar benimsemişlerdir(Nunan,2005). Yabancı dil öğretimine dair kayıtlar milattan önce 2. yy’da Romalı öğrencilerin Yunanca öğrenme tecrübesi ötesine kadar uzanmaktadır (Zimmerman,1997).İlk dil okullarında öğrenciler öncelikle dilin alfabetini öğrenmekte sonra hecelerden kelimelere ve en sonunda da bağlantılı

söylemlere geçmekteydiler. Bazı metinlerin yanında öğrencilere alfabetik listeler halinde ya da konu alanlarına göre kelime listeleri verilmekteydi (Bowen, Madsen ve Hilferty, 1985; Akt: Schmitt, 2000). İlk dönemlerde yazma sanatı teşvik edildiği için kelimenin önemli olduğu varsayılmaktaydı. Daha sonraları ortaçağda Latince öğrenilmeye başlandı ve dilbilgisi öne çıktı. Rönesans'ta da dil eğitimi, dilbilgisi ağırlıklıydı. 1600'lü yılların başında kelimenin önemine dair ve kelimeleri bağlam içinde sunan tümevarımsal yaklaşım olsa da, öğretim genellikle Latince dilbilgisi kurallarına dayalı ve tümdengelimsel bir yaklaşım olarak kaldı. Latince öğretimindeki bu dilbilgisi hakimiyeti durumu aynen İngilizce öğretimine de yansdı. Dilbilgisini kural koyucu bakımdan ele alan kitaplar, dilbilgisinin kelime bilgisi üzerindeki hakimiyetini sürdürmesine sebep oldu.

Aynı şekilde ilk standart referans kaynağı olan Samuel Johnson'ın 1755'de basılan "Dictionary of the English Language"(İngiliz Dili Sözlüğü) sözlüğü İngilizcenin kelime dağarcığında standartlaştırma çalışmasıydı (Schmitt, 2000,). 19. yy'ın başlarından itibaren yaygın yöntem Dilbilgisi-Çeviri (Grammar-Translation) yöntemiydi. Bu yöntemde çeviride dilbilgisel doğruluk ve kuralları çok vurgulanmaktaydı. Bu yöntemde edebi eser okuma ve yazma önemli olduğu için öğrenilen kelimeler klasiklerdeki kelimelerden oluşuyordu. Öğrencilerin kelimeleri anadil karşılıklarının verildiği listelerden ezberlemeleri bekleniyordu.19. yy sonundadilin kullanımına yönelik fikirler ortaya çıkarak Direkt Metot (Direct Method) oluşturuldu (Allen,1983).Bu yöntemde sözlü dil öncelikliydi ve dilin doğal olarak öğrenildiği sıraya göre önce dinleme ve konuşma daha sonra okuma ve yazma gelmekteydi. Anadil kullanılması tamamen yasaklandığı için bu yöntemde kelimeler resimler veya doğrudan fiziksel gösterimle öğretiliyordu. Soyut kelimeler geleneksel olarak konu veya ilgili fikirler halinde listelerle sunuluyordu (Zimmerman,1997; Akt:Schmitt,2010). Direkt Metot yabancı dil öğretimini anadil öğretimine benzer şekilde öğretmeyi hedefliyordu ama ikinci (yabancı) dil öğretimi anadil öğretiminden farklıydı ve bu metot yetersiz kalmaktaydı. 1929'da Coleman Raporu bu yöntemin dil yeterliliği geliştirmede eksikliğini belirledi ve ikinci dil öğretiminin hedefini daha da daraltarak sadece o dilde okumak olarak belirledi. Bu esnada İngiltere'de Michael

West okuma yöntemini (The Reading Method) yani okumayı öncelikli hale getiren bir yöntemi geliştirdi (Külekçi, 2000).

Fakat II. Dünya savaşında Amerika yabancı dilleri konuşabilen personel bulmakta zorlanınca hızlı ve etkili bir dil öğretim metodu geliştirilmesine ihtiyaç duyuldu ve geliştirilen yöntem yapısal dilbilimi ve davranışsallık yaklaşımına dayalıydı. Ordu Yöntemi de denilen bu yöntemle motivasyonu yüksek yetişkinler çarpıcı sonuçlar elde edince, savaştan sonra da bu yöntem devam etti ve dinleme ve tekrara dayalı bu yönteme İşitsel-Dilsel yöntem adı verildi (Çekiç,2011).

İşitsel-Dilsel yöntemde yapı üzerinde yoğunlaşıldığı için kelimeler nispeten kolay olmakta ve yine kelimeler basitlik ve aşinalığa göre seçilmekteydi (Zimmerman,1997). İyi dil alışkanlıkları geliştirmenin ve öğrenilecek olan dile maruz bırakmanın kelime bilgisini arttıracığı varsayıyordu (Coady, 1993;Akt:Schmitt, 2010). Aynı zamanlarda, İngilterede ise durumsal yaklaşım yöntemihakimdi ve kelimeler durumlara göre gruplanarak verilmekteydi. Chomsky'nin İşitsel-Dilsel yönteminin temelini oluşturan davranışçılığa yönelik eleştirileriyle bu yöntem de gözden düştü. 1970'lerin başında Hymes'in dilin sosyal ve iletişimsel yönünü ele alan iletişimsel yeterlilik kavramını oluşturmasıyla İletişimsel Dil Öğretimi yöntemi ortaya çıktı ve dilöğretimi dilbilgisel doğruluktan çok akıcılık ve mesaj üzerine yoğunlaştı (Çekiç,2011). Fakat bu yöntem her ne kadar anlam ve iletişimsel dil üzerine vurguda bulunsa da, kelime bilgisi ile işlevsel dil ve dilin daha uzun söylemlerde nasıl bir araya geldiği konusunahakim olmak öncelikli konumda kalmıştı (Schmitt, 2010:13).

Bu kısa kronolojik sunumdan da anlaşılacağı üzere bu yaklaşımlarda kelime bilgisinin nasıl ele alınacağına dair kelimelerin anadil karşılıklarını vermekten başka bir durum yoktur.Kelime üzerine yapılan ilk esaslı sistematik çalışmalar 20. yüzyılda başlamış ve 1980'lerde bilgisayar analiz tekniklerinin gelişmesiyle kelimelerin söylem içinde yapısını anlamaya yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. 1930'larda "Kelime Dağarcığı Kontrol Hareketi" ortaya çıkmış ve bu yaklaşımda temel İngilizce kelimeler yaklaşık 850 kelime ile kısıtlanmış bir liste halinde verilmekteydi ama

bunun zamanla işlevsel olmadığı ve yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Kelime kontrol hareketi içinde daha başarılı olan bir yaklaşım ise dil öğrenimi için en faydalı kelimeleri seçmek için sistematik kriterler kullanmaktı ve kelime sıklığı önemli bir ölçüttü. Diğer ölçütler ise kelimelerin yapısal değerleri, evrensellikleri, konu aralıkları, tanım kelimeleri, kelime oluşturma kapasiteleri ve tarzları şeklinde idi (Howatt,1986;Akt: Schmitt, 2010).Bu çalışmadan 2000 kelimedenden oluşan ve etkili olan Genel Hizmet İngilizce Kelime Listesi ortaya çıktı. Bu listeye West listesinde denildi (Destan ve Valeria,2010). West'in kelimeyle ilgili yaklaşımının yanı sıra, kendisinin geliştirdiği okuma yönetimindeki yeni metot hikaye kitaplarında edebi kelimelerin yerine daha genel kelimelerin yerleştirilmesine neden oldu. Bu yaklaşımdaki amaç ikinci adım okuyucuyu her 44-56 kelimedede bir yeni kelimeyle karşılaşmasını sağlamak böylece okuyucuya okumada akıcılık kazanma ve önceden bildiği kelimeleri daha çok tekrar etme şansı vermektir.

Özellikle de 1950'lerden 1970'lere kadar olan sürede öncelikli olarak dilbilgisi, okuma ve yazma gibi becerilerin öğretimi üzerinde durulmuş ve kelime bilgisinin öğretime hak ettiği önem verilmemiş yani ihmal edilmişti. Bu durumun yabancı dil öğretime ve öğrenimine yol açtığı sorunu Meara (1982: 100) şöyle belirtmiştir:

Öyle ki bu ihmal öğrencilerin kendilerinin kelime bilgisiyle ilgili önemli derecede zorluk yaşadıklarını kolayca kabul etmeleri nedeniyle tümüyle daha dikkat çekicidir ve ikinci dil ediniminin ilk aşamalarını geçen çoğu öğrenci, kelime edinimini, sorunlarının en büyük kaynağı olarak görmektedir.

1950'lerde dil öğretim alanında hakim olan İşitsel-Dilsel yöntemin etkisiyle, kelime öğretime gerekli önem verilmemişti, fakat 1970'lerde iletişimsel dil öğretiminin etkisiyle yeniden önem kazanmıştır (Nunan, 2005). Kelime öğretime olan ilgi sonraları daha da artmış ve dilin öğrenilmesinde kelimelerin de dilbilgisi yapıları kadar önemli olduğu anlaşılmıştır. Bunun en somut kanıtı Lewis'in (1993) geliştirdiği ve dilin tek tek kelime olarak ya da dilbilgisi yapıları olarak değil kelime

grupları (lexical chunks) halinde çalışılması gerektiğini belirten “Kelimesel Yaklaşım (Lexical Approach)” ‘dır.

1970’lerde iletişimsel dil öğretim yaklaşımıyla başlayan ve 1990’larda kelimesel yaklaşımla devam eden kelime öğretimine ilgi, dil öğretiminin sadece o dilin dilbilginin öğretimi olmadığı aynı zamanda iletişimsel becerilerin de öğretilmesi gerektiğinin anlaşılması ve bütün becerilerde kelimenin kilit rol oynadığının anlaşılmasıyla daha da artmıştır. Kelime bilgisinin dildeki önemini Wilkins’in çok alıntı yapılan “Dilbilgisi olmadan çok az şey anlatılabilir, kelime olmadansa hiçbir şey” ifadesi vurgulamaktadır (Wilkins, 1972; Akt: Thornbury, 2002:13).

Kelime bilgisinin yabancı dil öğretiminde ve öğrenimindeki önemi anlaşıldıkça ve bilgisayarlı dilbilimin gelişmesiyle artık korpus incelemeleri daha hızlı ve daha net sonuçlar verecek şekilde yapılabilmektedir. Böylece, özellikle kelimelerin hedef dilde hatta herhangi alanda ne kadar sıklıkta kullanıldığı, yazılı dilde mi ya da sözlü dilde mi kullanıldığı daha nicel bir şekilde belirlenebiliyor olması nedeniyle öğrencilerin öğrenme hedeflerine ve dili kullanacakları alanlara göre hangi kelimelerin öğretileceği konusunda çeşitli çalışmalar yapılabilmektedir. Hangi kelimelerin öğretileceğine karar vermenin yanı sıra, kelimelerin nasıl öğretileceği de dil öğretiminde ve öğreniminde çok önemlidir.

Kelime öğretimi yaklaşımı açısından doğrudan (Explicit) ve dolaylı (Implicit) kelime öğretim olarak iki temel yaklaşımdan bahsedebiliriz. Rastgele (Incidental) kelime öğrenimi de öğrencilere seviyelerine göre okuma kitaplarında veya ders kitaplarında kelimelerle belli sayılarda karşılaşmalarını sağlayarak, vurgu dilin anlamı ve işlevi üzerindeyken öğrencilerin kelime öğrenmelerini planlanması olarak bir öğretim yöntemi biçiminde karşımıza çıkar. Öğrenciler kendi okuma alan ve sıklıklarına göre rastlantısal kelime öğrenimini pek tabii ki kendileri de gerçekleştirebilir (Çekiç,2011). Bunun yanı sıra anahtar sözcük yöntemi (Key Word Method) ise hemen hemen her dil öğretim ve öğrenme bağlamında kullanılabilir

ve öğrencilere öğrenme stratejisi olarak kazandırılacak bir doğrudan öğretim yöntemi olarak öne çıkmaktadır.

Allen (1983) bazı kitap ve makalelerde kelime öğretiminin üzerinde durulmasına gerek olmadığına dair imaların olduğuna işaret etmektedir. Ona göre bunun sebebi, kelime öğretiminin öğretmen yetiştiren bilim insanları tarafından karmaşık görülmesidir. Bu bilim insanları kelimelerin tam ve doğru anlamlarını sınıfta verilemeyeceğine inandıklarından dolayı kelimenin rastlantısal olarak öğrenileceğini ve kelime öğretimine harcanacak zamanın ve çabanın dilbilgisi öğretimine harcanması gerektiğini savunurlar. Diğer yandan yabancı dil öğrenenlerin dil becerilerinde özellikle de konuşma konusunda yaşadıkları sıkıntılar düşünülürse, kelime öğretiminin doğru ve akıcı iletişim için gerekli ve önemli olduğu anlaşılmaktadır.

İkincidil öğretmenlerinin kelime öğretimi ile ilgili birtakım sorunları vardır. Allen'a (1983: 6) göre bu gerekliliği ve önemi anlayan öğretmenlerin yanıt aradıkları sorular şunlardır:

- a. Öğrencilerin çoğunlukla hangi İngilizce kelimeleri öğrenmeye ihtiyacı vardır?
- b. Öğrenciler için bu kelimelerin nasıl önemli hale getirebiliriz?
- c. İhtiyaç duyulan birçok kelime öğrencilerimizin İngilizce için sahip oldukları kısasa süresinde nasıl öğretilir?
- d. Biz sınıfın birkaç üyesinin zaten bildiği, diğerlerinin ise öğrenmesi gereken kelimeler olduğu zaman ne yapabiliriz?
- e. Neden bazı kelimeleri öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır?
- f. Kelime öğretiminde mevcut hangi yardımlar vardır?
- g. Öğrencileri kendi kendilerine kelime öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk almaya nasıl teşvik edebiliriz?
- h. Öğrencilerin gerçekten ne kadar çok kelime öğrendiklerini ortaya çıkarmanın bazı iyiyolları nelerdir?

Yabancı dilde kelime öğretimi aynı zamanda öğrencilerin özerk öğrenme becerilerini geliştirmeye de alakalıdır. Kelime öğrenme stratejilerinin öğretilmesi

kelime öğretiminin en önemli parçalarından biridir ve aynı zamanda bireysel farklılıklara göre öğretimin sağlanmasında kilit rol oynamaktadır. Schmitt (2000) kelime öğrenme stratejilerinin bilginin elde edilip, depolanıp, geri hatırlandığı ve kullanıldığı süreçler olarak tanımlamıştır.

Kelime öğretiminin bu kısa tarihçesi ve kelime öğretimine yönelik temel yaklaşımlara değindikten sonra, kelime öğretiminin önemli bir temel değişkenini oluşturan kelime bilgisinin incelenmesi yabancı dilde kelime öğretiminin anlaşılması bakımından yerinde olacaktır.

2.1.1. Yabancı Dilde Kelime Bilgisi

Her ne kadar kelimeyi bilmek bir kelimenin sözlük anlamını bilmek kadar basit bir durum gibi algılansa da, kelime bilgisi ister anadilde olsun isterse ikinci/yabancı dilde olsun hiç de görüldüğü gibi tekdüze ve basit değildir.

Yabancı dilde ya da anadilde kelime bilgisinden bahsederken bilginin kapsamı (niceliği) ve derinliği (niteliği) açısından incelemek yerinde olur. Kapsam bakımından, Schmit (2000) üniversite mezunu 20 yaşında bir İngiliz'in yaklaşık 20 bin kelime bildiğini ve bunun ikinci dil öğrenen birisi için hırslı da olsa başarılı bir hedef olduğunu belirtmiştir. Kelimeleri ve kelimelerle ilgili sözcüksel bilgileri öğrenmeyi 15 bin ila 20 bin arasında telefon numarası ezberlememiz ve rakamlarla birlikte kişinin ismi ve adres bilgilerini de aklımızda tutma durumuna benzetmektedir. Aslında bu benzetme kelimelerin sadece anlamlarını bilmemizin yeterli olmadığı adeta kelimelerin adresleri gibi kullanıldıkları ortamı, sosyal uyumluluğunu da bilmemiz gerektiğini anlatmaktadır ve kelime bilgisinin karmaşıklığını ve değişik parametreler içerdiğini göstermektedir. Bu konuda Yıldırım (2007) kelime anlamının karmaşıklığına değinirken bu karmaşık kelime anlamlarını diğer kelimelerin ortamında cümleler ve paragraf ortamında anlaşılması gerektiğini belirtmiştir.

Yabancı dilde dilin hem aktif hem de pasif becerilerinde hakimiyet konusunda kilit rol oynayan ve adeta dilin temel yapı taşlarını oluşturan kelimelerin öğretimi artık göz ardı edilen bir alan olmamasına rağmen hala bazı temel meseleler konusunda bir fikir birliği yoktur. Dil öğretiminin nihai amacı, öğrencilerin bir yabancı dilde iletişim kurmalarını sağlamaktır. Dili etkin kullanabilmek için öğrenenlerin hemsözcük bilgisine hem dedil bilgisine ihtiyaçları vardır.

Kelime bilgisini İngilizce açısından incelemeye önce ilgili alan yazında kelimeyle ilgili hangi terimlerin kullanıldığını ve bunların ne anlama geldiğine değinmek bu bölümün geri kalanının anlaşılabilirliği açısından yerinde olacaktır.

Çekimli bir dil olan İngilizce bakımından kelime kavramının neye karşılık geldiği karmaşık bir durumdur. Örneğin, walk, walking, walked hepsi ayrı birer kelime midir? , yoksa tek bir kelime midir?. Bu çekim eklerinde olduğu gibi yapım ekleri de aynı soruyu akla getirmektedir. Yapım ekleri alan stimulate , stimulative, stimulant gibi kelimeler her ne kadar ortografik (yazım) bakımdan benzer olsa da eğer yakın anlamlara sahipse bu tür kelime gruplarına kelime ailesi denilmektedir (Schmitt,2000). Kelimelerin her biri için ise lexeme, lexical unit ya da lexical item terimi kullanılmaktadır. Lemma terimi ise daha dar kapsama sahiptir ve sadece kelime kökünü ve çekimlerini içerir (Schmitt,2000).

Yukarıda değindiğimiz bu terimleri kelime bilgisini sayısal olarak ifade etme ve öğretim bakımından ele alırsak kelime ailesi (word family) teriminin daha yerinde olacağı düşünülebilir. Kelime ailesi terimi kullanımının uygun olacağına dair psikolojik kanıt ise Nagy vd. (2000) nin çalışmasından gelmektedir. Bu çalışma insan zihninin aynı kelime ailesinden olan kelimeleri birlikte grupladığını göstermektedir (Akt: Schmitt, 2000).

Nation (2001) kelimelerin sadece izole edilmiş dil öğeleri olmadığını birbirine geçmiş sistemler ve seviyelere yerleşen öğeler olduğunu belirtirken bir bakıma önceki bölümde bahsettiğimiz gibi kelime bilgisinin birden çok yönü

olduğuna işaret etmektedir. Kelimenin anlamı, kullanımı, yazılımı, telaffuzu gibi özelliklerin öğrenilmesi zaman almaktadır. Painter (2006) her ne kadar açıkça öğretilse de kelimenin tüm özelliklerinin ilk karşılaşmada öğrenilmediğini belirtmektedir çünkü kelime ve kullanımı hakkında bilinmesi gereken birçok bilgi vardır, kelimeye dair bilginin çeşitli etkinliklerle gelişmesi gereklidir ve öğrenenlere çok fazla bilgi sunmak öğrenenlerin kafalarını karıştıracak için kelimeyle ilgili tüm açıları aynı anda ele alamazlar. Bu nedenle kelime bilgisinin gelişmesi hem nitelik hem de nicelik bakımından artımlı bir süreçtir.

Kelime dağarcığıyla ilgili niceliksel kapsam genellikle öğrencinin hedef dilde bildiği kelime ailesi sayısıyla ifade edilir. Bu nedenle öğrencinin kelimenin yapım ve çekim ekleri almış hallerini de bilmesi gerekir. Fakat kelime ailesi kapsamı aynı zamanda öğrencinin seviyesi ile de alakalıdır (Çekiç,2011). Kelime bilgisi hep ya da hiç şeklinde ifade edilebilecek bir durum olmadığı için kelime bilgisinin kapsamının yanı sıra derinliği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Konuyu özellikle de okul çağında örgün öğretim kurumlarında ve öğrenilen dilin sadece ders konusu olarak işlendiği durumda ele alırsak, karmaşık olan kelime bilgisinin öğretilmesinin ve öğrenilmesinin ne kadar zor olduğu anlaşılır. Türkiye’de İngilizce şüphesiz en çok öğrenilen yabancı dil olarak öne çıkmakta ama diğer dünya ülkeleriyle karşılaştırıldığında bu konuda Türk Eğitim sisteminin başarılı olduğunu söylemek güç olacaktır(Köksal,2009). İngilizce’nin yabancı dil olarak öneminin, öğreniminin ve öğretimünün arttığı bir ortamda, dil öğretimünün-öğreniminin en önemli bileşenlerinden biri olan kelime öğretimi de sadece kelimenin Türkçe karşılığını vermek kadar basit anlaşılmması için kelime bilgisinin ne kadar karmaşık olduğuna dikkat edilmelidir.

Kelimenin anadilde karşılığını bilmek, onu kelime dağarcınının bir parçası haline getirmek demek değildir. Bu bazı somut ve tek anlamlı kelimeler için geçerli olsa da soyut çok anlamlı kelimeler için durum böyle değildir. Schmitt (2000:21) “Bir kelimeyi bilmek ne demektir?” sorusunun cevabının verilmesi için ancak kalın bir kitabın yeterli olacağını belirtmekte ve cevabın kelimelerin bağlam içinde nasıl

kullanıldığı, nasıl edinildikleri ve kelimelerin pasif biliniş durumundan aktif kullanımsal duruma nasıl geçtiklerini inceleyerek oluşturulabileceğini söylemektedir. Kelime bilgisi konusunda Nation'ın (1990) kelime bilgisinin bileşenleri yaklaşımı, konuyu ele alma bakımından yerinde olacaktır.

Kelime bilgisinin en temel bileşeni anlamdır. Kelimenin anlamı en basit ifadesiyle kelime ile işaret ettiği nesne, kavram, durum, eylem vb. ile ilişkiden oluşur ve doğal seslerin taklit edildiği onomatopeik kelimeler haricinde buyrultusaldır yani belli bir kelimenin belli bir anlamı kazanması nedensizdir. Kelime ile işaret ettiği arasındaki ilişki basit ve doğrudan değildir. Örneğin, “bardak” kelimesi belli bir bardağı değil bizim zihnimizdeki prototip bir bardağa işaret eder. Bu nedenle, hedef dilin kelime dağarcığında kelimelerin toplumsal ve kültürel olarak ilişkilendirildikleri kavramlar da kelimenin anlamının tam olarak anlaşılması için önemlidir. Bu durumda, kelimenin anlamını işaret ettiği nesne değil de kavram olarak ele almak doğru olacaktır.

Geleneksel yaklaşımla kavrama ait özellikleri sıralayarak kelimenin sabit anlamı oluşturulabilir. Anlamsal özellikleri bir liste halinde vermek ve ilgili özellikleri (+) ve olmayanları (-) olarak işaretleyerek anlamsal tablosunu çıkarmak anlamı oluşturmak için izlenen bir yol olmuştur (Aitchison, 1987). Fakat anlamlar arasında geçiş her zaman +/- ile ifade edilecek kadar net değil aksine bulanıktır. Bu anlamsal bulanıklıkla başa çıkmak için ortaya atılan bir teoride prototip teorisi vardır. Rosch (1975) aynı kültürden insanların bir kavram ya da nesnenin en iyi örneği konusunda hemfikir olduklarını bulmuştur. Kelime bilgisinin bir parçası olan anlam bilgisi başlı başına bir alan olan anlambilimince incelenmiş ve anlamlar arasındaki ilişkileri zıtlık, eşanlamlılık, kategorisel ilişkileri olarak sınıflandırılarak tanımlanmıştır. Yabancı dilde başarılı olmak için kelimenin anlamını bilmek yeterli değildir yani dil becerilerinde yeterli bir seviyeye ulaşabilmek ve tekdüzelilikten kurtulmak için aynı zamanda bu anlama ilişkilerinin de bilinmesi gerekir.

Kelime bilgisi sadece kelime anlamından oluşmaz. Anlam kelime bilgisinin bileşenlerinden sadece biridir. Harmer (1991) kelime bilgisini, kelimenin anlam,

kullanım, oluşum ve dilbilgisi hakkında bilgi sahibi olmaktır diye tanımlamıştır. Wallace(1982: 27) ise bir kelimeyi bilmeyele ilgili ölçütü o kelime hakkında hedef dilin ana dil konuşanları kadar bilmek olarak belirlemekte ve kelime bilgisinin aşağıdaki bileşenlerden oluştuğunu öne sürmektedir:

- a) Konuşma ya da yazılı biçimiyle tanıyabilme,
- b) İstendiğinde hatırlayabilme,
- c) Uygun nesne ya da kavramla ilişkilendirebilme,
- d) Uygun dilbilgisi biçiminde kullanabilme,
- e) Konuşmada anlaşılabilir bir biçimde telaffuz edebilme,
- f) Yazmada doğru yazabilme,
- g) Birlikte gittiği kelimelerle doğru biçimde, doğru eşdizimde kullanma,
- h) Uygun resmiyetlik düzeyinde kullanabilme,
- i) Yan anlamları ve birleşimlerinin farkında olma.

Kısaca, bir kelimeyi bilmek, onun sözlükteki tanımını bilmekten daha fazlasını gerektirir. Bir kelimeyi bilen bir birey, onu sözlü ya da yazılı metin içinde fark edip onun anlamını anlayabilir. Yeni bir kelimeyi öğrenme ya da gerektiğinde öğrenilmiş bir kelimeyi hatırlama, doğru biçimde kullanma, doğru telaffuz etme, doğru yazma, genellikle birlikte gittiği (eş gittiği) kelimeler ile kullanma ve onu tüm yan anlamları ve birleşimlerinin farkında olma ve tüm bu anlamlarıyla kullanmayı içermektedir. Ur'a (1996: 61-62) göre dil öğrenenlere öğretilmesi gerekenlerin listesi şunlardır:

- a. Form: telaffuz ve yazım
- b. Dilbilgisi
- c. Eşdizimlilik
- d. Anlam Unsurları (1): Anlam, çağrışım, uygunluk
- e. Anlam Unsurları(2): Anlam ilişkileri (eşanlamlılıklar, zıt anlamlılıklar, eşaltanlamlılıklar ya da düzenleşikler, üstanlamlılıklar, çeviri)
- f. Sözcük oluşumu

Yabancı dilde kelime bilgisi bileşenleri, kelime bilgisinin niteliksel boyutu olarak adlandırılabilir. Kelime dağarcığının genişliği ise kelime bilgisinin niceliksel boyutudur. Yabancı dilde özellikle yabancı dil olarak İngilizcede kelime dağarcığıyla ilgili çalışmalar dil verileri incelenerek yapılmış ve en çok kullanılan kelimeler belirlenmiştir. Daha önce genel hizmet listesi olarak değindiğimiz belli bir amaca göre en çok kullanılan ilk 2000 civarında bir kelime dağarcığının, özel bir alanı olmayan metinlerin yaklaşık %80'nini kapsadığı belirtilmektedir ve bu kelimelerin hayatı sürdürmede genel amaçlara hizmet edecek kelimeler olduğu ifade edilmektedir. Niceliksel olarak yabancı kelime dağarcığı için bu sayı temel olarak alınmaktadır. Yabancı dil dağarcığında hedef, öğrencinin seviyesine, dil kullanım alanına ve amaçlarına göre 20000'e kadar çıkabilir (Çekiç,2011).

Özet olarak, yabancı dilde yeterli kelime bilgisi, hem derinlemesine birden çok niteliksel öğelerin bilinmesini hem de nicelik bakımından dil öğrenim amaçlarına hizmet edecek kadar yeterli sayıda kelime bilinmesini gerektirir. Kelime öğretiminde kelimenin dilbilgisel kullanımı, anlamsal kapsamı, işlevi, sosyal yerindeliği, öğrencinin dil kullanma amaç ve ihtiyaçlarına göre öncelik sırası ve gereklilik seviyesi, her bir kelimenin kendine has özelliklerinin ortaya çıkardığı yazım ve telaffuz zorlukları göz önünde bulundurularak kelime öğretimi ve öğrenimi planlanmalı ve doğru materyallerle sunulmalıdır. Buradan da anlaşılacağı gibi, kelime öğretimini belirleyen iki temel bileşenden bahsedebiliriz. Birincisi kelime bilgisinin karmaşıklığı sonucu ortaya çıkan kelimenin kullanım sıklığı, kullanım alanı ve sosyal yerindeliği, çağrışımları, anadildeki kelimelerle benzerliği, çok ve eş anlamlılığı, dilbilgisel özellikleri, eşdizimlilik vb. parametrelerdir. İkincisi ise öğretme-öğrenme ortamının oluşturduğu öğrenci seviyesi, öğretim amacı, kelimenin pasif olarak tanınma seviyesinde öğrenilmesi ve aktif kullanıma geçişi esnasındaki zihinsel süreçler, ruhdilbilimsel zorluklar, bellek, hafıza, öğretimde kullanılan yöntem ve öğrenme stratejileri vb. parametrelerdir.

2.1.2. Pasif ve Aktif Kelime Dağarcığı

Kelime bilgisi nitelik bakımında çok karmaşık olduğu için kelimeyle ilgili tüm bilgiler ve beceriler öğrenciler tarafından birden elde edilemez. Kelime tanıma düzeyinde genelde okuma ve dinlemede tanıma seviyesinde biliniyorsa buna pasif kelime dağarcığı denilmektedir. Aktif kelime dağarcığı ise kelimenin sözlü iletişimde ve yazılı iletişimde kullanılabilen kelimelerden oluşmaktadır. Harmer (1991)'a göre ise aktif kelime dağarcığı öğrencinin konuşup yazarken anladığı, doğru bir şekilde telaffuz ettiği ve kullandığı kelimelerdir. Pasif kelime dağarcığı kişinin okuma veya dinleme metinlerinde fark ettiği ve anladığı ama doğru bir biçimde üretemediği kelimelerden oluşur. Gains ve Redman (1998: 64) ise bu terimleri şöyle tanımlamaktadır: "Biz 'algısal' kelime bilgisini sadece okuma ve dinleme malzemesi bağlamında tanınan ve anlaşılabilen ve 'işlek' kelime bilgisini öğrenenin hatırlayıp konuşma ve yazmada uygun biçimde kullanabileceği dil öğelerini ifade ettiğini anlarız."

Bu alıntıdan da anlaşılacağı üzere pasif ve aktif kelime dağarcığı arasındaki ayrım aynı zamanda işlek/algısal olarak da adlandırılır. Ayrımın böyle adlandırılması alıcı beceriler olan dinleme ve okuma ile üretken beceriler olan yazma ve konuşma arasındaki ayrıma paralellik göstermektedir (Thornbury, 2002). Fakat bu ayrım dinlemeyi ve okumanın aslında pasif beceriler olmadığını düşünenler tarafından yerinde görülmemiştir. Nation (2001) kelime bilgisinde seviyeler olduğunu ve bunun aktif ve pasif arasında ikilem şeklinde değil de bir derecelendirmeli ölçekle ifade edilebileceğini belirtmektedir.

Meara (1982) aktif kelime ile pasif kelime arasındaki önemli ayrımlardan birinin de kelimenin yabancı dil öğrenenin kelime dağarcığındaki diğer hedef dildeki kelimelerle ilişkisinin tek yönlü veya iki yönlü olmasıyla ilgili olduğunu belirtmiştir. Eğer bir kelime, öğrenenin zihnindeki diğer kelimelerle tek yönlü ilişkili ise yani geri bilgi akışı yoksa o zaman o kelime pasif bir kelime olur. Diğer yandan aktif kelime üst seviyedeki kelimelerle birden fazla bağlantıyla ilişkilidir. Buradan da anlaşılacağı üzere, aktif kelimeler diğer kelimelerle ilişkili olarak kolayca aktif hale gelebilirken pasif kelimeler görme ya da dinleme ile hatırlanabilir. Burada unutulmaması gereken

bir nokta da kelimelerin öncelikle pasif seviyede öğrenilip sonraları tekrar sayısına, öğretim yöntemine, kelimenin zorluk seviyesine göre aktif hale geçebileceğidir.

Carson (1995) ise dil kullanımına dayalı olarak aktif ve pasif kelime bilgisinin en az üç farklı kelime bilgisi türü içerdiğine işaret etmektedir. Bunlar, kısmen bilinen kelimeler, bazı nedenlerle aktif kullanılmaktan kaçınılan kelimeler ve aktif olarak neredeyse hiç kullanılmayan az sıklıkta kullanılan kelimeler şeklindedir. Bu nedenle kelime dağarcığını aktif ve pasif kelimeler olarak ayırmak yerine her bir kelimenin bu iki nokta arasında ilerlediğini unutmamamız gerekir. Kelimenin aktif hale gelmesinde ölçüt yabancı dil öğrencisinin kelimeye kolayca mı erişmekte veya bir ipucu ya da zengin bir bağlamla da mı hatırladığıdır (Thornbury, 2002). Kelimeye hafızada erişim Meara'nın (1982) belirttiği gibi kelimenin zihinsel sözlükte diğer kelimelerle olan bağlantılarıyla ilişkilidir. Kelimenin öğrenci tarafından otomatik olarak geri çağırılıp kullanılması, öğrencinin o kelimeye hakimiyetinin yüksek olduğunu ve kullanılan kelimenin de aktif konumda olduğunu gösterir (Nation ve Gu, 2007). Harmer (1991) öğrenenin aktif ve pasif kelime dağarcığı arasında geçişlerin kolayca olabileceğini ve kişinin sürekli kullandığı bir kelimeyi kullanmadığı zaman pasif duruma geçebileceği aynı şekilde öğrencinin pasif dağarcığındaki bir kelimenin durum ve bağlama göre hızla aktif hale gelebileceğini belirtmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere, kelimelerin aktif ya da pasif olma durumları kalıcı değildir.

Özet olarak, yabancı dilde iletişimsel yeterliğin temel yapı taşlarını oluşturan kelimelerin okuma, dinleme, yazma, konuşma becerilerinde de kilit rol oynadığı, kelime bilgisinin karmaşık olduğu ve artımlı bir zihinsel süreç olduğu unutulmamalıdır. Bu kadar önemli olan kelime bilgisi sadece kelimenin anadil karşılığını bilmek kadar basit değildir. Kelime bilgisi anlam, kullanım, yazım, telaffuz, sosyal uygunluk, çağrışımları gibi bilgileri de içermektedir. Bunun farkında olan yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin yabancı dil dağarcıklarını hem kapsam hem de derinlik bakımından geliştirmek için uygun yöntem ve teknikler kullanmalıdır. Kelimeyle bir kez karşılaşmada kelimeyle ilgili bütün bilgilerin sunulamayacağı akılda tutulmalı ve doğru okuma ve dinleme metinleri seçilerek öğrencilerin kelimelere yeterli derecede ve farklı bağlamlarda maruz kalmaları

sağlanmalıdır. Kelimelerin pasif olarak bilinmesinin yeterli olmadığını göz önüne alarak üretken, anlama dayalı, iletişimsel etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin pasif kelime dağarcığı genişletilmeli ve pasif dağarcıktaki kelimelerin aktif hale gelmesi sağlanmalıdır. Kelimelerin bellek de daha kolay tutulması için en iyi araçlardan biri olan bellek destekleyicilerin kelime öğretimi ve öğreniminde etkin bir yöntem olarak yabancı dil öğretmenlerine farklı, yaratıcılığa dayalı ve öğrencilerin ilgisine hitap etmek için fırsatlar sunduğu bilinmelidir.

2.1.3. İlköğretim Birinci Kademedeki Kelime Öğretimi

İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda kelime öğretimi yabancı dil öğreniminin özünü oluşturur. Bu dönemde, kelime öğreniminde ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri üst sınıflara göre avantajlı durumdadır. Çünkü kelime öğreniminde önemli yeri olan hafızada tutabilme yeteneği 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde üst sınıflara oranla daha güçlüdür. İleri yaştaki insanların öğrenme deneyimleri daha fazla ve dil öğrenme geçmişi daha zengin olabilir ama küçük yaştaki çocuklarda bitmek tükenmek bilmeyen merak ve enerji onları öğrenme konusunda avantajlı hale getirmektedir.

Öğrencilerin varolan enerjilerini kullanmalarını ve meraklarını gidermelerini sağlamak için hazırlanan etkinliklerin onlarda ilgi ve merak uyandırması ve eğlendirerek öğretmesi önem arz etmektedir. Öğrenciye verilen bilginin değerinden çok, nasıl öğretildiği öğrencinin verilen kelimeleri öğrenmelerinde daha önemli bir rol oynamaktadır. Bunun için etkinliklerde çeşitlilik oldukça önemlidir. Kelimeleri öğretirken sadece anlamlarını vermek ve öğrencilerden uzun kelime listelerini ezberlemelerini beklemek başarıyı düşürecektir. Bunun yerine kelimeler uygun bağlamlarda farklı etkinlikler içerisinde ve belli sıklıkta verilmelidir ve kelime öğretimi belli bir plan dahilinde ele alınmalıdır. Örneğin, hedef kelimeler bir okuma parçası içerisinde verilebilir.

Öğretim etkinliği sırasında belli basamaklar takip edilir. Bu basamaklar şunlardır:

- a. Okuma parçasına başlamadan önce öğrencilere kelimeler öğretilir.

- Kelimenin anlamı, görsellerin kullanımı, tanımlama, eşanlamlı/zıtanlamlı kelimeler, anahtar sözcük yöntemi, vb. ile verilir.
 - Kelime türü üzerinde durulur.
 - Kelimenin yazımı ve sesletimi üzerinde çalışılır. (Örneğin, tekrar yöntemikullanılarak)
- b. Kelime örnek cümle içerisinde kullanılır ve örnek cümledeki hedef kelimenin altı çizilir, kelime renkli veya koyu yazılarak öğrencilerin dikkati kelime üzerinde toplanır.
- c. Kelimenin kullanımı üzerinde durulur.
- d. Uzun vadede öğrencilerin kelimeleri hatırda tutmaları için bu kelimelerin kullanıldığı bir oyun oynanabilir veya bu kelimelerin tamamını veya bazılarını içeren bir şarkı veya rol yapma etkinliği yapılarak tekrar yapılabilir. Ünite sonlarında hazırlanacak basit bulmacalar öğrencinin daha önce öğrendiği kelimeleri tekrarlamasını sağlar ve öğrenciler arasında rekabeti artırır.

Kişi ana dilini öğrenirken nesnelere adlarını söyleyerek kelime öğrenmeye başlar (Cameron, 2001). Benzer bir şekilde ilköğretim 4. ve 5. sınıftayabancı dil eğitiminde de nesnelere adlarının hedef dildeki karşılıklarının öğrenilmesi ilk basamaktır. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan veya görülen nesnelere, hayvanlar, renkler, aile bireyleri, meyve ve sebzeler, meslekler başlıca öğrenilen isimler arasındadır. Bunun yanında sıfatlar da isimleri takip eder. Bu yaştaki öğrenciler belli soyut kelimeleri de öğrenebilirler. Ancak somut kelimelerin öğrenilmesi soyut kelimelere oranla her zaman daha kolaydır. Bu nedenle öğretmen soyut kelimeleri öğretirken de bu kelimeleri mümkün olduğu kadar somut kelimelerle ilişkilendirmeye çalışmalı veya somutlaştırıcı yardımcı materyaller ve bellek destekleyiciler kullanılmalıdır. Bu anlamda, görsellerin, bilgisayar animasyonlarının kullanımı da çok faydalıdır.

Prensky'nin (2001) ifadesiyle "dijital yerliler" olarak adlandırılacak ilköğretim 5. sınıf öğrencilerine kelime öğretirken teknolojiyi kullanmak ve

öğrencilerin kullanmasını da teşvik etmek, öğrencilerin öğrenme isteklerini arttırmada önemli rol oynayabilir. Bilgisayar yardımıyla öğrencilere görseller sunma, elektronik sözlükleri kullanma, kelimelerin sesletimlerini duyma olanağı sunulur. 5. sınıf öğrencileri bilgisayar kullanmaktan hoşlanırlar. Onlara bilgisayarı kelime öğretiminde nasıl kullanacaklarını öğretmek faydalı olacaktır. Kelimeleri görseller, sesler, animasyonlar ile sunmak hafızada kalıcılığı arttırmaya yardımcı olur.

Öğrenciler sınıf içi etkinliklere katılarak kelime öğrenebilir. Ancak etkinliklerin öğrencilerin kelimeleri duymalarını ve kullanmalarını sağlaması faydalı olacaktır. Öğrencilerin herhangi bir kelimeyi öğrenebilmesi için ilgili kelimeyi belli aralıklarla duyması ve daha sonra yine belli aralıklarla kullanması gerekir. Böylece bir kelime önce öğrencinin pasif kelime dağarcığına girecek ve farklı bağlamlarda aynı kelimeyi görerek, duyarak ve nihayetinde kullanarak ilgili kelime öğrencinin aktif kelime dağarcığına aktarılacaktır.

Küçük yaştaki öğrenciler şarkı, oyun, drama ile öğrenmeyi çok severler. Bu ve benzeri etkinlikleri dersin belli bölümlerinde kelimeleri bir bağlamda sunma, öğrenilmiş kelimeleri içeren egzersiz yapma, pekiştirme ve tekrarlama amacıyla kullanmak gerekir. Bu tür etkinliklerin bir başka önemli katkısı da tek dilli toplumlarda hedef dili duyma ve kullanma olanağı yok denecek kadar sınırlı olan öğrencilerin şarkı, drama, oyun vb. yollarla dili duyması ve kullanmasının sağlanmasıdır. Örneğin “fish” kelimesini öğretirken bir balık resmi çizilmesi ve içerisinde bu kelimenin geçtiği bir çocuk şarkısı dinletilmesi öğrencilerin hem eğlenmesini sağlayacak hem de öğrendikleri kelimenin kalıcılığını arttıracaktır. Şarkıda geçen “I caught five fish” cümlesini dinlerken ve bu şarkı sözünü tekrar ederken parmaklarla 5’e kadar sayma ve balık yakalama hareketinin yapılması dinleme ve koro ile şarkı söyleme etkinliğine renk katacaktır.

Uzun yıllar yabancı dil öğrenmeye çabalamış yetişkin insanların bile kelime dağarcığı bu kişilerin ana dildeki kelime dağarcığına yetişmemektedir. Diğer bir ifadeyle yabancı dilde öğrenilebilecek kelimelerin sayısı sınırlıdır ve yabancı dil öğrenenlerin kelime dağarcığını ölçen testler genellikle öğrencilerin pasif kelime

dağarcığını ölçmektedir. Cameron'a (2001) göre küçük yaştaki öğrenciler için uygun öğrenme ve öğretme koşullarında yılda 500 kelime öğretilmesi uygundur. Öğrencinin bir derste öğrenebileceği kelime sayısı 5 ila 10 arasında değişebilir. Kelime öğretiminde bir derste verilen kelime sayısının çokluğundan ziyade verilen kelimelerin bir plan dahilinde tekrar ettirilmesi önem taşır. Öğrencilerin kelimeleri hatırlama tutmaları için gerekli olan düzenli tekrarın yanında öğretim esnasında bazı noktalara dikkat edilmesi gerekir. Örneğin 5. sınıf öğrencileri duyguları çok yoğun yaşadıklarından dolayı onlara kelime öğretirken duygularına ne kadar çok hitap edilirse bu öğrencilerin kelimeleri öğrenmeleri o derece kolaylaşır. Bunun yanında öğrencilerde başarıya duygusunu harekete geçirmenin gerekliliği (kişisel nedenleme) ve öğretirken eğlendirme prensibi hesaba katılmalıdır.

2.2. BELLEK VE TÜRLERİ

İnsanoğlunu diğer canlılardan en üstün kılan şey insanın öğrenme ve öğrendiklerini zihinde tutup kullanabilme yetisidir. Bunu mümkün kılan şeyde bellektir. Bu yüzden belleğe beynin deposu, beynin kütüphanesinde denebilir.

Hebb (1972) çalışmalarında genelde iki tür bellekten bahsetmiştir. Bunlar, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek şeklindedir. Ancak bazı bilim adamları bu iki belleğe duyuşal belleğide eklemiştir (Aydın vd., 2005 ve Senemoğlu, 2007).

2.2.1. Duyuşal Bellek

Duyuşal bellek diğer bir adı ile duyuşal kayıt bilginin ilk işlendiği aşamadır. Senemoğluna göre (2007) çevreden gelen uyarıcılar öğrencilerin alıcı görevi gören duyu organlarını etkiler ve duyuşal kayıt yolu ile bu uyarıcılar kaydedilir. Bu yüzden duyu organlarına gelen uyarıcıların belleğe alınmasındaki ilk sorumluluk duyuşal belleğe aittir.

Gage ve Barliner (1988) bilginin duyuşal bellekte kalış süresinin yarım saniyeden az yani ortalama 0,25 saniye olduğunu ifade etmişlerdir. Duyuşal kaydın işlem kapasitesi çok geniş olmasına rağmen çok sayıdaki kaydın çok azı dikkat ve

algı süreçleriyle kısa süreli belleğe gönderilir (Fidan ve Erden,1998). Dolayısı ile duyuşal belleğe gelen bilginin anında işlenmesi gerekmektedir. Başka bir ifade ile, duyuşal belleğin kapasitesi sınırsız denilebilecek kadar çok geniştir, fakat gerekli bilgiler işlenmezse kaybolmaktadır ya da varolan bilgi yeni bilgi tarafından itilmektedir. Birey, bu bilgiyi dikkat ve algı süreçleri ile işleyebilir. İşlenen bilgi, kapasitesi sınırlı olan kısa süreli belleğe geçmektedir ve işlenemeyen bilgi ise duyuşal kayıta kaybolmaktadır. Dolayısıyla unutmaya eylemi genelde bu bellekte gerçekleşir.

Duyuşal bellekte kayıt yapılabilmesi için kişinin gelen uyarıcılara dikkatini yönlendirmesine gerek yoktur. Bu kendiliğinden meydana gelir. Duyuşal kayıta görsel, işitsel ve öteki duyuşlar yoluyla gelen uyarıcıların tutulduğu yerler farklıdır (Zülal, 2000).Duyuşal kayıt, insan yaşamında çok önemli bir yere sahiptir. Birey, duyduğu ya da okuduğu bir cümleyi anlamak için duyuşal kaydı kullanmak zorunda kalmaktadır. Aksi takdirde, birey cümlenin başındaki kelimeleri unuttur ve cümleyi anlamlandıramaz hale gelirdi (Ulusoy, 2006).Ülgen'e (1997) göre, duyuşal kayıt ile ilgili olarak bildiklerimizin öğretim ortamlarında uygulanmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bunlar şu şekildedir;

- a. Öğrencilerin duyuşalarını uyarabilen uyarıcılar tercih edilebilir.
- b. Karmaşık uyarıcılar basitleştirilerek sunulabilir.
- c. Belirsizlik yaratılarak ilgi çekilebilir.
- d. Zıtlıklar kullanılabilir.
- e. İlgi çekici ifadeler kullanılabilir.
- f. Görsel uyarıcılar daha fazla tercih edilebilir.
- g. Uyarıcılara öğrencilerin uyum sağlayabilmesi için yeterince uzun ve ilgisini dağıtmamak için ise yeterince kısa süreli bilgiler sağlanabilir.

Sonuç olarak duyuşal belleğin özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

- a. Çevreden gelen uyarıcıların ilk olarak geldiği bellektir.

- b. Duyusal kayıttaki bilgiler orijinal haliyle bulunurken diğer belleklerde bilgiler sadeleşmiş bir biçimdedir.
- c. Duyusal kayıttan bilgileri kısa süreli belleğe göndermek için iki yol kullanılır. Bunlar;
- Dikkat: Bilgiyi işleme süreci dikkatle başlar. Dikkat edilmeyen uyarıcılar kaybolur. Dikkat işlenecek bilgiyi diğerlerinden ayırır.
 - Seçici Algı: Seçici algı duyusal bilginin anlamlandırılması işlemidir. Algı bilgileri kısa süreli belleğe göndermede bireyin yorumlama ve kişisel anlamlarını katma sürecidir.

2.2.2. Kısa Süreli Bellek

Algı ve dikkat süreciyle duyusal belleğe gelen bilgiler bir süre sonra kısa süreli belleğe geçer. Kısa süreli belleğe kullanımı itibari ile işleyen bellek, çalışan bellek, aktif bellek, uyanık bellek veya kavşak bellek de denilmektedir. Bu bellekte, bilgi depolanmak üzere zihinde işlenir ve diğer bilgilerle bağlantıları oluşturulur (Slavin, 2006). Kısa süreli bellekte bilgi, yaklaşık 20-30 saniye kalır (Woolfolk, 1993). Miller (1956)'a göre kısa süreli belleğin kapasitesi yaklaşık 7+2 birimlik bilgi ile sınırlıdır (Akt. Tuckman, 1991 ve Senemoğlu, 2007).

Kısa süreli bellek bilgileri uzun süreli belleğe göndermek için bilgilerin tekrar işleminin yapıldığı yerdir. Ayrıca var olan bilgiler ile yeni bilgileri ilişkilendirir iken var olan bilgilerin çağrıldığı ve yeni bilgiler ile ilişkilendirildiği buluşma yeri yani kavşak noktadır. Bu yüzden bilgiler burada çok kısa süre kaldıkları için öğretmenin öğrencilerin kısa süreli belleklerine çok uzun ve anlamsız yüklemeler yapmaması gerekir. Öğretmen kısa süreli belleğin kullanımında öğrencilere az ve öz bilgileri vermelidir. Aksi takdirde okullarda öğrencilerin genel problemi olan “okuyorum ama okuduğumu anlamıyorum” sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden kısa süreli bellek kısa ve öz bilgilerin verilmesinde çok etkili bir şekilde kullanılmalıdır. Yani öğretim etkinlikleri düzenlenirken kısa süreli belleğin sınırlı kapasitesi göz önünde bulundurulmalı ve öğrencinin çalışan belleğine gereğinden fazla yüklenmemek için öğretmen derslerde çok hızlı konuşmamalı, henüz yeni öğretilen bir konu belirli

aralıklarla tekrar edilmeli ve konuya yönelik sorularla konunun anlaşılıp anlaşılmadığı ölçülmelidir(Senemoğlu,2007).

Bu süreçte kısa süreli belleğin iki ana fonksiyonu vardır. Bunlar;

1. Duyusal kayıttan gelen bilgileri sınırlı süreyle depolar. Bu durumun sebebi kısa süreli belleğin kapasitesinin sınırlı olmasıdır. Bilgiler kısa süreli bellekte herhangi farklı bir işlem yapılmazsa yaklaşık 20 saniye kadar kalır. Kısa süreli bellekte bilgilerin kalma süresini arttırmak için “sürekli tekrar” belleğin kapasitesini arttırmak için ise “gruplama” yapılır.

Örneğin: Anne çocuğuna iki ekmek bir su al dediğinde çocuk bu bilgileri unutmamak için alacaklarını sürekli tekrar eder. Diğer bir örnekte ise bir üniversite öğrencisi 095116021004 şeklindeki öğrenci numarasını on iki haneli olduğu için tek seferde değil gruplayarak “09-51-16-02-10-04” şeklinde 6 birim halinde ezberleyebilir.

2. Bilgiyi işler ve anlamlı hale getirir. Bu durum da öğrenmenin bu bellekte gerçekleştiğini kanıtlar. Kısa süreli bellek öğrenilen bilgileri uzun süreli belleğe gönderen, ihtiyaç duyulduğunda geri çağıran bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, ileride bahsi geçecek olan bellek destekleyicileri kullanarak yeni bilgilerin daha önceki var olan bilgiler ile ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu bellekte gerçekleşir.

Özet olarak kısa süreli belleğin genel özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Duyusal kayıttan gelen bilgileri kısa süreli de olsa depolar. Bilgiyi işler, sadeleştirir, anlamlandırır.
2. İşleyip anlamlandırdığı bilgileri depolanması için uzun süreli belleğe gönderir. Gerek duyulduğunda ise uzun süreli bellekten geri çağırarak bilgilere yeniden anlam verir. Yani var olan bilgileri güncelleştirir.
3. Bireyin her türlü öğrenmesi kısa süreli bellekte gerçekleşir.
4. Bilgiyi saklama süresi ve kapasitesi sınırlı olduğundan “sürekli tekrar” ve “gruplama” stratejileri kullanılır.
5. Bilgiler bu bellekte orijinal değil, sadeleşmiştir.
6. Kısa süreli bellek bilinçli bir şekilde çalışır.

2.2.3. Uzun Süreli Bellek

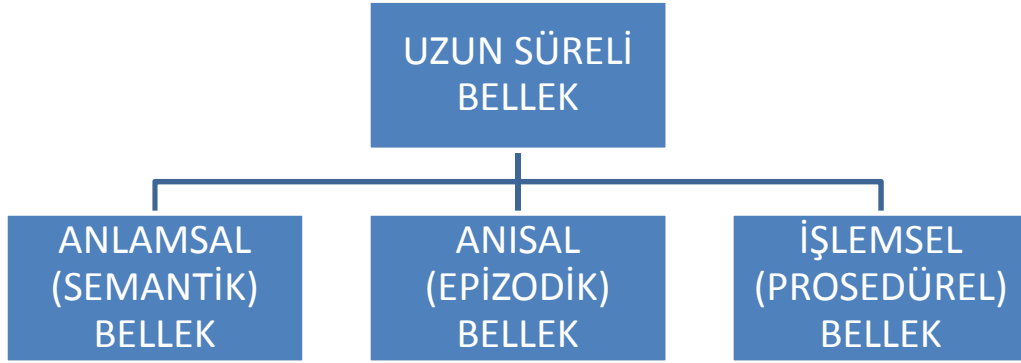
Uzun süreli bellek, iyi öğrendiğimiz bilgiyi sürekli olarak depoladığımız bellek türüdür. Kısa süreli bellekte yapılan zihinsel tekrarlar yoluyla, duyuşal uyarıcılar nöronları uyardığı müddetçe bilgi tutulur. Bu bilginin yok olması, bu uyarımının sona ermesi sonucu meydana gelir. Bilginin beyinde saklanabilmesi için bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçirilmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2007).

Ashcraft (1989)'a göre uzun süreli bellek, milyonlarca kitabın bulunduğu bir kütüphane gibidir. Uzun süreli bellekte yer alan bilgi her zaman kullanıma hazırdır. Kapasitesi sınırsız olan bu bellekte olaylar sonsuza kadar kalmaktadır. Uzun süreli belleğin kapasitesinin bir milyondan fazla olduğunu iddia eden bazı kesimler de vardır (Eggen ve Kauchak, 1999).

Uzun süreli belleğin genel özellikleri üç temel noktada toplanabilir. Bunlar;

1. Kapasitesi sınırsızdır.
2. Bu bellek kendisine aktarılan bilgileri ömür boyu saklar.
3. Bu bellekte bilgiler yok olmaz. Sadece bilgileri geri getirmede güçlükler yaşanabilir.

Bazı kuramcılar, uzun süreli belleğin iki türü olduğunu öne sürmektedir: Bunlar anlamsal bellek ve anısal bellek şeklindedir (Tulving, 1972; Tulving, 1985; Yantis ve Meyer, 1988). Woolfolk (1993) ise bu iki tür belleğin dışındabazı psikologların işlemsel belleğin üçüncü bellek türü olduğunu iddia ettiklerini belirtmiştir (Bkz.şekil 2.1).



Şekil- 2.1.Uzun Süreli Belleğin Alt Başlıkları

2.2.3.1.Anlamsal (Semantik) Bellek

Anlamsal bellek, uzun süreli belleğin bazı genel bilgilerinin yer aldığı bölümdür. Örneğin, kurallar, genellemeler, kavramlar ve problem çözme becerileri gibi bilgiler burada tutulmaktadır (Paivo, 1971; Akt; Ulusoy, 2003).

Anlamsal bellekte önerme ağları ve şemalar yer alır. Bu yapılar içinde ise anlamsal belleğe ulaşan bilgiler depolanır. Önerme, doğru ya da yanlış olduğuna karar verilebilecek en küçük miktardaki bilgidir (Woolfolk, 1993; Eggen ve Kauchak, 1999). Önerme ağları ise birbirine bağlı fikirler, kavramlar ve ilişkilerden oluşmaktadır. Önerme ağına yerleştirilen bilgiler, aynı önerme ağına yerleştirilen herhangi bir bilginin hatırlanmasında kolaylık sağlayabilir. Bilgiler, önerme ağlarında anlamlı bir şekilde düzenlenip saklanmaktadır (Senemoğlu, 2007).

Bireyler, iyi öğrendikleri bilişsel bilgileri daha sonra açıklayıp yorumlamak için temel yapılar olan şemaları kullanırlar. Böylece bu bilgiler yeni durumlara uygulanmaya çalışılır. Gerektiğinde ise bu bilgilere yeni anlamlar yüklenir ve şemalarda değişiklikler yapılır (Elliott ve Elliott,2008).

Anlamsal bellekte bilgi, hem görsel hemde sözel olarak kodlandığından dolayı okulda öğrencilere bilgileri sözel ve görsel sembollerle sunduğumuz takdirde, bilgilerin hatırlanması daha kolay olacaktır (Senemoğlu, 2007).

2.2.3.2. Anısal (Epizodik) Bellek

Anısal bellek, kişisel yaşantılarla ilgili bölümdür (Eggen ve Kauchack,1999). Ashcraft (1989)'a göre, anısal bellek otobiyografik bellek işlevi görür. Yaşamımız boyunca edindiğimiz tecrübeler, olaylar, şakalar, dedikodular yani tüm kişisel edindiğimiz deneyimlerimiz burada tutulur.

Anısal bellekte, başımızdan geçen bir olay, bir anımız zihnimize imajlar biçiminde canlanır. Böylece, neyi, ne zaman ve nerede yaptığımız zihnimize ortaya çıkar. Diğer taraftan, sürekli yaşadığımız olayları hemen zihnimize canlandıramayabiliriz ve yeni gelen bilgiler onları unutmamıza yol açabilir. Oysa, özel ya da çok genelde karşılaşmadığımız olayları daha kolay hatırlarız (Senemoğlu, 2007).

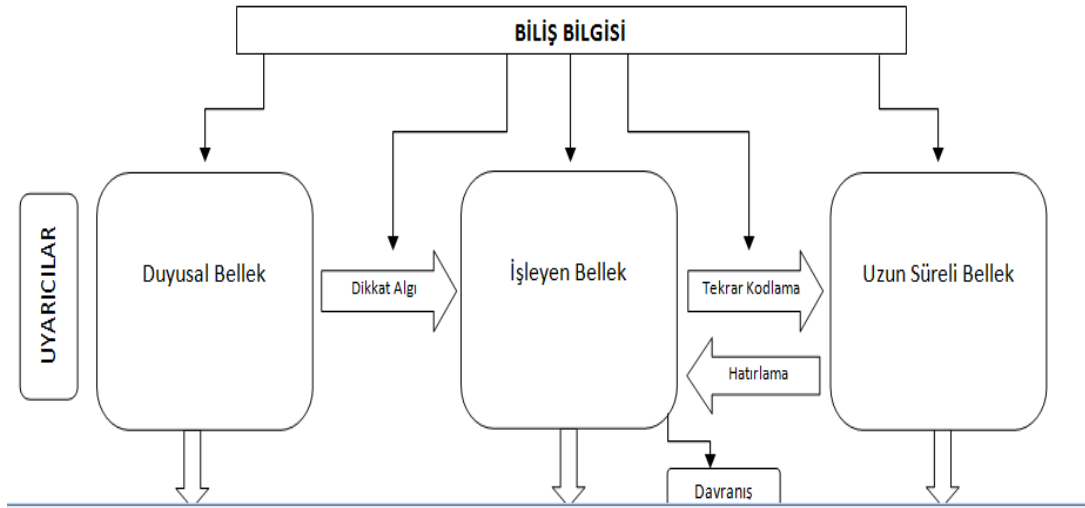
Anlamsal belleğe geçmede ise anısal bellek kullanılabilir. Yani anısal bellek anlamsal belleğe geçişte köprü görevi görür. Bir başka ifade ile, bir olayın meydana geldiği yeri hatırlayan bir bireyin, o esnada ne öğrendiğini de hatırlaması kolaylaşır. Örneğin, öğrenciler derslerin işlendiği sınıflarda sınava girdikleri zamanlarda, daha başarılı oldukları yapılan bazı araştırmaların neticesinde ortaya çıkmıştır (Gamon vd., 2003).

2.2.3.3. İşlemsel (Prosedürel) Bellek

İşlemsel bellek herhangi bir şeyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin yani işlemlerin depolandığı bellektir. İşlemsel belleğin oluşumu çok zaman alıcıdır, ancak bir kez meydana geldiğinde de güçlü bir kalıcılığa, hatırlanma özelliğine sahiptir. Bir işin nasıl yapılacağına ilişkin bilgiler uzun süreli belleğin işlemsel bölümünde yer

alır. Bu bellekte genellikle psiko-motor davranışlar saklanır (Atalay,2011).Örneğin, nasıl yemek yapılır?, nasıl araba kullanılır?, nasıl yüzülür?gibi.

İşlemsel bellek durum – etkinlik kuralları deposudur. Yani A durumu meydana gelirse, B davranışını göster gibi. Örneğin, arabayı hareket ettirmek istiyorsan ayağını debriyaja bas, vitesi 1'e geçir, ayağını yavaş yavaş debriyajdan çekerken, diğer ayağınla yavaş yavaş gaza bas gibi. İşlemsel bellekte depolanan işlemlerin kalıcılığı ve otomatikleşmesi büyük ölçüde yapılacak alıştırmalara ve tekrarlara bağlıdır. Gagne (1985) ve Woolfolk (1993) işlem ne kadar çok tekrar edilirse, öğrenme sürecinin o derece otomatik ve pürüzsüz hale geleceğini ifade etmişlerdir (Bkz. Şekil-2.2).



Şekil- 2.2. Bilginin Bellekte İşlenme Süreci

2.3. BELLEK DESTEKLEYİCİLER

Mastropieri, veScruggs (1990)bellek destekleyicileriöğrenilecek kapsam içinde doğal olarak bulunmayan ilişkileri, çağrışımları meydana getirerek kodlamaya yardım eden stratejiler olarak tanımlamışlardır. Bellek destekleyici stratejiler aralarında anlamsal ilişkilerin olmadığı fakat benzer veya farklı özelliklere sahip öğeleri bir araya getiren yapay ilişki ağıdır.Yanibellek destekleyiciler, öğrenilecek bilgiyi daha anlamlı hale getirerek öğrenilenin hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır.

Bellek destekleyici stratejiler hafızayı kuvvetlendiren, hatırlamayı kolaylaştıran hafızaya yardımcı yöntemlerdir (Bourne, Dominowski, Loftus ve Healy, 1986). Bu durumla alakalı olarak Swedavd. (2000) bellek destekleyicileri görsel ve sesle ilgili puçları yoluyla ön bilgi ile yeni bilgiyi birbirine bağlayan belleğe yönelik bir öğretim stratejisi olarak ifade etmişlerdir.

Bellek destekleyiciler bilinmeyen bilgiler ile daha önce var olan bilgiler arasında bağ kurarak öğrenilen bilgilerin daha kolay hatırlanmasını sağlarlar (Sünbül vd., 2004). Yani bellek destekleyicileri yeni bilgiyi bilindik olan bir şeyle ilişkilendirerek öğrenme faaliyetinin daha etkili olmasını sağlar. Bellek destekleyicileri iki farklı ipin birbirine bağlandığı düğüm noktası olarak da ifade edebiliriz (Bkz. Şekil-2.3).



Şekil- 2.3. Varolan Bilgiler İle Yeni Bilgiler Arasında Düğüm Görevi Gören Bellek Destekleyiciler

Mantık olarak öğrencileri tatmin edecek şekilde bağlantılı olmayan kuralları hatırlatmada bellek destekleyicilerin çok etkili bir rolü vardır. Omrod (1990) ve Bower (2007) konuyla alakalı olarak bellek destekleyicileri öğrenilmesi ve hatırlanması zor olan bir çok bilginin kolaylıkla geri getirilmesini sağlayan araçlar olarak tarif etmişlerdir. Bir başka ifade ile bellek destekleyici stratejiler öğrenilmiş olan bilgilerin hatırlanmasında çağrı cihazı görevi görmektedir.

Bellek destekleyici stratejiler öğrenme faaliyetini kolaylaştırdığı için öğrenilen bilgi oranı da fazlalaşmaktadır (Levin ve Pressley, 1985; Thomas ve Wang, 1996). Arends (1997) bellek destekleyici stratejilerin bireye yeni öğrendiği bilgiler için kolaylıkla şema oluşturmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu süreçte de

bireylerin analitik düşünme, muhakeme yapma ve aynı zamanda bilgilerin uzun süreli belleğe aktarılmasında çok etkili olan problem çözme becerileri gelişmektedir (Marschark ve Hunt, 1989; Levin vd., 1990). Bu anlamda da Eysenck ve Keane (1995) çok derin düşünme becerisi olmayan öğrencilerde bile bellek destekleyici stratejilerin derin düşünmeyi sağladığını vurgulamışlardır. Sonuç olarak bellek destekleyiciler hangi şekilde ifade edilir ise edilsin stratejilerin amacı yeni bilgilerin belleğe giriş sürecine yardımcı olmaktır (Zimbardo, Johnson ve Weber, 2006).

Bellek destekleyiciler öğrenenler için bir yapay hafıza görevi görmez aksine öğrencilere öğrenme sürecinde özellikle uzun yada karmaşık materyalleri düzenleme görevi görür. Bu yüzden öğrenme gibi karmaşık bir süreçte bellek destekleyicilerin basit, yalın ve öğrenciye anlamlı gelecek şekildedir olmalıdır. Bu durumla alakalı olarak Lehsin, Pollock ve Regeluth (1992) bilgi ne kadar anlamlı olursa olsun, yapılan kodlama öğrenciye mantıklı gelmez ise bilginin kalıcılığının ve hatırlanmasının sağlanamayacağını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bellek destekleyici stratejilerin mantıklı bir şekilde sembolleştirilmesi önemlidir (Woolfolk, 1993).

Senemoğlu (2007) bellek destekleyiciler ile yapılan sembolleştirmeleri yada kodlamaları iki aşamada ele almıştır. Bunlardan birincisi imajlarla yapılan kodlamalar, ikincisi ise sözel sembollerle yapılan kodlamalardır. İmajlarla yapılan kodlamalarda öğrenilecek olan bilgilerle alakalı olan, gereksiz ve konu dışı olmayan canlı ve kolay bir zihinsel resim çizilerek bu resim öğrenilecek olan bilgiler ile ilişkilendirilir (Senemoğlu, 2007). Sözel sembollerle yapılan kodlamalarda ise yeni öğrenilecek olan bilgiler daha önceden öğrenilmiş olan sözel bilgiler ile anlamlı bağlar oluşturularak ilişkilendirilir (Açıkgöz, 2003; Senemoğlu, 2007).

Bellek destekleyiciler yeni yapılan bir inşaatın temelindeki betonların kalitesi kadar önem arz etmektedir. Yani bir binanın temelindeki beton ne kadar kaliteli olursa binada o derecede sağlam olur. Aynı şekilde yeni bilgilerin girdi sürecinde kullanılan bellek destekleyici stratejiler ne kadar anlamlı olursa öğrenilen bilgilerin

sağlamlığı da o derece fazla olur.Onun için kullanılan bellek destekleyicilerin basit, yalın ve mantıklı olmasına dikkat edilmelidir.

Er (1999) bellek destekleyici stratejilerin bilgileri somutlaştırması, öğrenilecek olan bilgiler ile somut nesnelere arasında ilişki kurması ve somut nesnelere ait görsel imgelerin sözel öğelerin hatırlanmasında kolaylaştırıcı bir unsur yaratması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

İlişkilendirme sürecinde her yeni bilgi için anlamlı bellek destekleyici stratejiler geliştirmek önemlidir.Bu yüzden bellek destekleyiciler oluşturulur iken mantıklı ilişkilendirmeye önem verilmeli , hayal gücü sonuna kadar kullanılmalı ve oluşturulacak olan bellek destekleyicilerin düzen ve yapısına dikkat edilmelidir(Buzan ve Keane,1996; Er 1999; Açıköz, 2003). Bu özellikler dikkate alındığında ve anlamlı ilişkilendirmeler kurulduğunda öğrencilerin anlama testlerinden oldukça yüksek notlar aldıkları saptanmıştır (MastropieriveScruggs, 1998; Sener,2005; Heather vd,2009; Siriganjanavong, 2012)

Higbee(1996), Gilyn,Koballa ve Coleman, (2003)bellek destekleyicilerin oluşturulmasında temel olan başlıca 5 maddenin göz önünde bulundurulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bunlar;

- a. Anlamlılık (Bellek destekleyicilerin nerede kullanılacağına açıklanması)
- b. Örgütlenmişlik (Kullanıma dair örnekler verilmesi)
- c. İlişkiler kurma (Öğrencilerin ihtiyaç duydukları zaman bellek destekleyicileri kullanmaları konusunda teşvik edilmesi ve bilgiler arasında bağ kurulması)
- d. Zihinde canlandırma (Öğrencilere kendi kendilerine uygun bellek destekleyicileri nasıl oluşturacaklarının gösterilmesi)
- e. Dikkat (Öğrencilerin oluşturdukları bellek destekleyicilere yönelik geri bildirim verilmesi) şeklindedir.

Çağdaş eğitim anlayışında bilgileri öğrencilere hazır vermek yerine öğrencilere bilgileri nasıl öğreneceklerini öğretmek gerektiği vardır (Fidan ve Erden,1998). Yani öğrenci piyon değil kaynak öğrenci konumunda olmalıdır (deCharms,1985; Akt.

Açıkgöz,2003). Dolayısıyla yukarıda belirtilmiş olan 5 maddenin öğrencilere iyi bir şekilde öğretilmesi durumunda öğrencilerin derse karşı olan ilgileride artacaktır (Glynn, Koballa ve Coleman, 2003).

2.4. KELİME ÖĞRETİMİNDE BELLEK DESTEKLEYİCİLER

Bellek destekleyici stratejiler öğrencilerin özellikle yabancı dilde kelime öğrenme sürecinde aktif olmasını sağlamaktadır (Açıkgöz,2003). Mastropieri vd. (1992)kelime öğreniminde bellek destekleyici stratejilerin öğrenilmiş olan kelimelerin unutma oranını düşürdüğünü dolayısıyla akademik başarıyı yükselttiğini ifade etmişlerdir.Çünkü bellek destekleyici stratejiler ile, bilinen bir kelime yeni öğrenilecek bir kelimeye bağlanarak somutlaştırılır ve yeni kelimenin öğrenilmesi sağlanır (Mastropieri vd.,1992; Bellezza,2003; Fahrer vd., 2004; Mahiroğlu vd.,2007). Bellek destekleyici stratejilerin tıp, psikoloji ve eğitim gibi bir çok alanda kullanımının etkililiği bir çok bilim adamı tarafından kabul edilmektedir (Wilding, Rashid, Gilmore ve Valentine, 1986; Lockavitch, 1986; Gumar ve Martin, 1990; Miller, Peterson ve Mercer, 1993).

Açıkgöz (2003) bellek destekleyicilerin, yabancı dilde kelime dağarcığını geliştirmek için faydalanılabilecek sistematik yöntemler olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla bu stratejiler yabancı dilde kelime öğreniminde oldukça etkilidir (Atkinson, 1975; Levin,1980; Brown vd.,1991; Krinsky vd., 1994; Açıkgöz ,2003; Uberti vd., 2003;Kütük,2007;Çelebi, 2009;Kristina,2010;Baleghizadeh vd.,2010;Siriganjanavong,2012).

Yabancı dil öğrenmek isteyen insanların en büyük problemleri yabancı sözcükleri akıllarında tutamamalarıdır. Bellek destekleyicilerin kullanımı sayesinde kodlama ve tekrar ile öğrenilen kelimelerin kolay bir şekilde akılda tutulması hedeflenir.Yabancı dilde insanların karşılaştığı diğer bir problem ise kelimelerin yazılışları ile okunuşları arasında fark olmasıdır. Bellek destekleyici stratejiler fonetik temelli olduğundan kelimelerin okunuşlarının akılda kolay bir şekilde tutulmasını da sağlamaktadır. Geisselhart ve Zerbest (1998) bellek

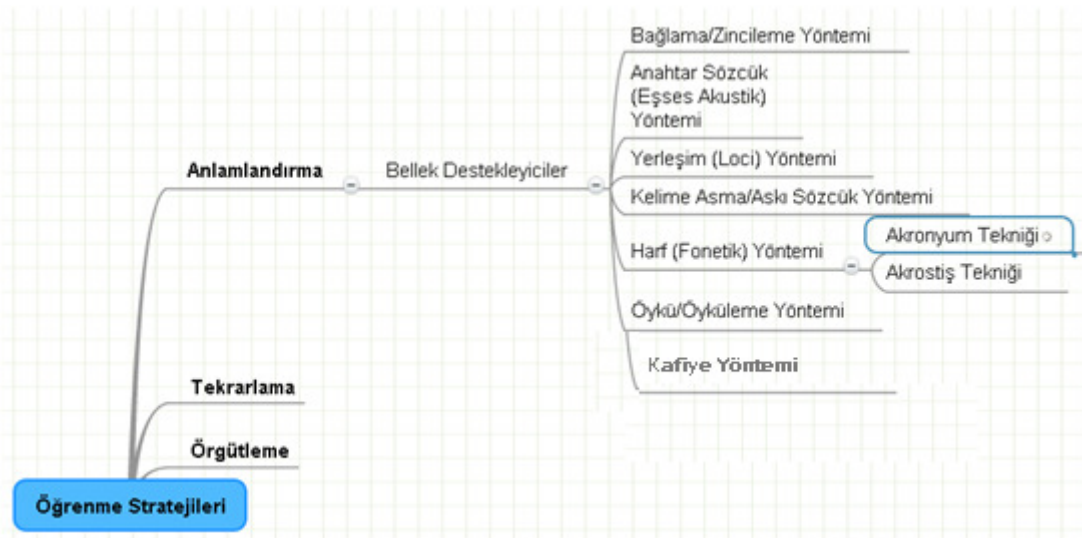
destekleyici stratejileri dil öğreniminde savaş halinde olan bireyler için yabancı dil ile aralarında barış anlaşması imzalatacak bir aracı olarak tanımlamışlardır. Çünkü bellek destekleyiciler öğrenilen kelimelerin kodlanarak anlamlandırılmasını sağlamakta ve bu sayede öğrenilen kelimelerin geri getirilmesini daha kolay hale getirmektedir (Manktelow,2003).

Scruggs ve Mastropieri (1993) bellek destekleyicilerin yabancı dilde kelime öğreniminde öğrenilecek olan kelimeler için anımsatıcı görevini gördüğünü ve gelişimsel engelli insanları eğitmede ve çocuklara İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak öğretmede etkin bir şekilde kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Wiczynski vd. (1996) ve Gu (2003) bellek destekleyici stratejilerin öğrenilen kelimelerin kalıcılığında çok etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Cook (1996) günümüzde kelime öğretiminde bellek destekleyicilerin kullanımının oldukça önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir. Çünkü Cook'a göre geleneksel yöntemlerde yabancı dilde kelime öğretiminde öğrencilerden kendilerine verilen kelime listesini defalarca yazmaları ve ezberlemeleri istenirdi. Fakat psikolojiden ilham alarak oluşturulan bellek destekleyiciler sayesinde öğrenilecek olan kelimeler daha kalıcı, daha anlamlı ve daha uzun süreli olarak akılda tutulabilmektedir. Çünkü öğrenilecek olan yeni kelimeler var olan bilgiler ile ilişkilendirilmekte ve uzun süreli bellekte saklanmaktadır. Bu duruma örnek olarak da Cook (2000)'kirpi' anlamına gelen Fransızca sözcük 'herisson', İngilizcesesbenzeri 'tüylü-oğul' anlamına gelen 'hairy-son' kelimesi ile ilişkilendirilerek çok kolay bir şekilde öğrenilebileceğini ifade etmiştir.

Bellek destekleyicileri yabancı dil öğretiminde etkili bir şekilde kullanmaya çalışan Gruneberg (2010) kelime öğretiminde kelime bağlama/askı sözcük yöntemini hem İspanyolca kelimelerin hemde İspanyolca temel seviye dilbilgisi kurallarının öğretiminde kullanmış ve yapmış olduğu çalışmaların sonucunda bellek destekleyici stratejilerin kelime ve temel seviye dilbilgisi kurallarının öğretiminde kullanılmasının derslerde öğrenilenleri daha kalıcı kılacağını ve öğrenme sürecini de daha eğlenceli hale getireceğini ifade etmiştir.

Hersey (1990) nasıl ki lensler görme problemi yaşayan insanlar için önemli ise, bellek destekleyici stratejilerinde öğrenme ve hatırlama gücü çeken insanlar için önemli bir araç olduğunu ifade etmiştir. Bellek destekleyicilerin kelime öğretim sürecinde kullanılması, derslerde gerçekleşen öğrenmeleri olumlu yönde etkilemektedir (Hersey,1990). Geleneksel yöntemlerle öğrenilen kelimelerin,bellekte tutulma süreci oldukça sınırlıdır. Bu yüzden bellek destekleyici stratejiler kısa süreli bellekteki kelimelerin daha anlamlı hale getirilip uzun süreli belleğe gönderilmesini sağlamaktadır.Bu yüzden bellekdestekleyiciler, yabancı dilde kelime öğretiminde bilgininkısasürelibellektekalma süresiniuzatmakvehatırlamayıkolaylaştırmaksuretiyle,öğretimizenginleştirmek amacıyla kullanılan stratejilerdir (Baleghizadeh ve Ashoori,2010).Öğrenme stratejilerinden anlamlandırma stratejisi içerisinde yer alan bellek destekleyicilerden kelimeleri öğrenmede en etkili şekilde kullanılan yöntemlerin bazıları şu şekildedir (Bkz. Şekil-2.4).



Şekil- 2.4. Bellek destekleyicilere dair kavram haritası

2.4.1. Bağlama/ Zincirleme Yöntemi

Saygın vd. (2000) zincirleme yöntemini öğrenilecek yeni bilgiler için sistematik bir çağrışım oluşturma yöntemi olarak ifade etmişlerdir. Zincirleme yöntemi yeni öğrenilecek olan bilgilerin belirli bir sıraya göre hatırlanması durumunda etkin bir şekilde kullanılır (Korkmaz,2007). Bu yöntemde hatırlanması

gereken her bir bilgi ardışık bir şekilde bir diğeri ile ilişkilendirilerek öykü oluşturulur. Senemoğlu (2007) zincirleme yönteminde birinci ögenin ikinci öge ile ikinci ögenin üçüncü öge ile üçüncü ögenin dördüncü öge ile ilişkilendirilecek şekilde öğrenilecek bilgilerin öykü haline getirilebileceğini ifade etmiştir.

Belezza (1981) zincirleme yönteminde öğrenilecek olan bilgilerin öykü içerisine yerleştirilmesinin öğrenilmiş olan bilgilerin uzun süreli bellekten kolay bir şekilde geri getirilmesini sağlayacağını belirtmiştir. Saygın vd. (2000) zincirleme yönteminde hem çağrışımın hem de bilgileri bağlama sürecinin olduğunu ve çağrışım sistemi ile sağ beynin, bağlama sistemi ile de sol beynin çalıştığını belirtmişlerdir.

Zincirleme diğeri bir adı ile bağlama yönteminde öykü içerisinde verilen her bir cümle kendinden sonra gelen cümle için bir ipucu oluşturur (Göl,2009). Bu şekilde cümleler birbirlerine zincir şeklinde bağlanırlar ve birbirinin önkoşulu ve devamı mahiyetinde olurlar. Link adının da verildiği zincirleme yönteminde hatırlanması gereken bilgiler, o bilgilerin görsel imgeleri sayesinde bir zincir şeklinde birbirine bağlanmaktadır (Korkmaz,2007). Yani öğrenilecek olan bilgilerden anlamlı bir öykü oluşturulur ve öyküde geçen olaylar görsel imgelere dönüştürülerek resmedilir. Bu amaçla hatırlanması gereken maddelerden bir öykü oluşturulmakta ve öyküde geçen olaylar görsel imgelere dönüştürülmektedir.

Er (1999) zincirleme yönteminin oluşturulmasında temel olan iki adımdan bahsetmiştir. Bunlardan birincisinin öğrenilecek listedeki maddelerin her birinin resmedilmesi, ikincisinin ise resmedilen yani görselleştirilen her madde ile bir sonraki maddenin görseli arasında bağ kurulması olarak ifade etmiştir. Korkmaz (2007) zincirleme yönteminin en temel ve en anlaşılabilir hafızatekniği olduğunu ve kullanımının da oldukça kolay olduğunu belirtmiştir.

Zincirleme yönteminde bütün öğeler kolay bir şekilde hatırlanabilir (Belezza,1981). Örneğin; Senemoğlu (2007: 317) ortaokul fen bilgisi dersinde

“elektrik enerjisi” konusunda “iletkenlerin” neler olduğunun öğrenildiği bir durumda şöyle bir öykü oluşturulabileceğini belirtmiştir:

İnsan yalın ayak toprağa bastığında vücudundaki elektrik toprağa geçer. **Toprağa asit, baz, tuz çözeltileri** döküldüğünde köpükler çıkarak kabarır. Toprakta köpükler çıkartan bu çözeltilere **metaller** batırıldığında kimini karartır, kimini deler, kimini de parlatır.

Örnekte de görüleceği üzere iletken olan insan, toprak, asit, baz, tuz çözeltileri ve metallere ilişkin her bir sözelipucu bir diğeri için ipucu oluşturmuştur.

Başka bir örnekte de eğitimde program geliştirme dersinde programın temel öğeleri anlatılır iken zincirleme yöntemi ile oluşturulmuş şu öykü kullanılabilir.

Hedefi olmayan bir öğretmen derste başarılı olamaz. Dersin **içeriğini** öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre belirlemeli ve öğrencilerin düzeylerine göre **öğrenme yaşantıları** oluşturmalıdır. Aksi takdirde dersin **değerlendirme** sonucu olumsuz olacaktır.

2.4.2. Yerleşim (Loci) Yöntemi:

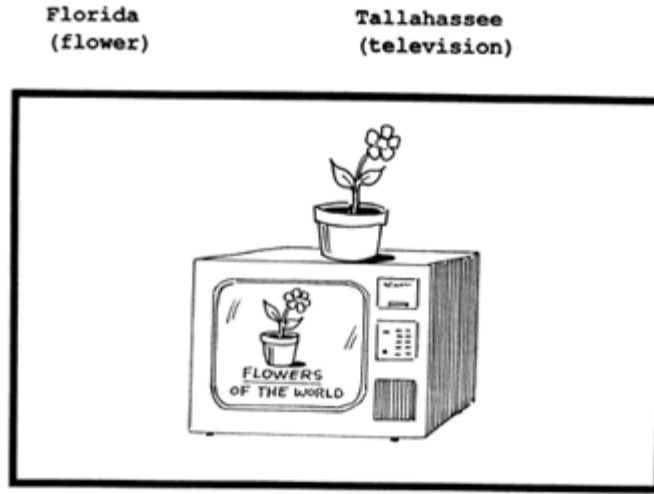
Senemoğlu (2007) yerleşim diğeri bir adı ile loci yöntemini belli bir bilgiyi doğru sırayla hatırlamaya yardım eden bir yöntem olarak belirtmiştir. Atkinson ve Hilgard (1995) yerleşim yöntemini bireyin çevresinde iyi bildiği yerler veya nesnelere ile hatırlanmak istenilen bilgilerin sırasıyla eşleştirilerek görsel imajların oluşturulduğu bir strateji olarak adlandırmışlar ve yöntemin öğrenme sürecinde öğrenciler üzerinde olumlu psikolojik etkisinden bahsetmişlerdir. Yerleşim yönteminin uygulanışı zihinsel yürüyüş süreci olarak da adlandırılır (Ün, 1984; Er, 1999 ve Korkmaz, 2007). Bu süreçte birey etrafında bulunan herhangi bir nesne veya herhangi bir yer ile öğrenilecek olan bilgileri ilişkilendirir ve böylece birey nesneyi ne zaman görse veya ilişkilendirdiği yere ne zaman gitse kodladığı bilgileri aklına kolayca gelir.

Belezza vd. (2003) bu yöntemin ilk defa Yunanlı ve daha sonra Romalı hatipler tarafından kullanıldığını belirtmişlerdir. Bu yöntem sayesinde konuşma yapacak olan hatipler çok uzun olan konuşma metinlerini kolayca ezberlemişlerdir. Konuşma yapan hatip hatırlamak istediği bilgileri kodladığı yerlere bakarak aklına getirir ve konuşmasına devam ederdi. Belezza (2003) hatiplerin konuşma yapmadan önce 10 ila 1000 ayrı yeri ezberlediklerini belirtmiştir. Yine Belezza(2003) bu yöntem sayesinde Yunanlı ve Romalı hatiplerin ünlerinin her yere yayıldığını ifade etmiştir çünkü o dönemler konuşma yapacak olan hatibin kağıda bakarak konuşması doğru karşılanmazdı. Bu yöntem sayesinde hatipler ellerinde notlara bakmadan uzun ve detaylı konuşmaları çok rahat bir şekilde yapabiliyorlardı.

Grunberg (2010) yerleşim yönteminde öğrenilecek olan her bir ögenin onu hatırlatacak olan bir yer imgesi ile beyne yerleştirildiğini ve bu sayede bilgilerin geri çağrılmasında oldukça kolaylık sağlandığını vurgulamıştır. Burada en önemli unsur kodlamanın yapılacağı yer imgesinin iyi bilinmesidir.

Glynn, Koballa ve Coleman (2003) yerleşim yönteminde, öğrenilecek olan bilgilerin kalıcılığının bütünüyle oluşturulacak olan zihinsel imgelere bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Yerleşim yönteminin kullanımına dair en ilginç örneklerden biri Glynn, Koballa ve Coleman (2003) tarafından verilmiştir. Bir rivayete göre, Yunanlı şair Simonides davet edildiği bir yemeğe katılmış ve yemek esnasında içerideki misafirlerle görüşmüş ve yemekten sonra binadan ayrılmıştı. Simonides yemekten ayrıldıktan kısa bir süre sonra yemek yediği binanın çatısı çökmüş ve Simonides dışında yemekte kalan herkes ölmüştü. İçeride ölenlerin bedenleri o kadar korkunç derecede parçalanmıştı ki, ölenlerin yakınları ölen kişilerin kimliklerini teşhis bile edememişlerdi. Ancak Simonides kurbanları teşhis edebilmişti çünkü yemek masasındaki her kişinin tek tek nerede oturduğunu yerleştirme yöntemi sayesinde hatırlamıştı.

Yerleşim yönteminin kullanımına dair en meşhur örnek Mastropieri ve Scruggs (1998) tarafından verilen televizyonun içine ve üstüne çiçek yerleştirme örneğidir (Bkz. Şekil-2.5).



Şekil- 2.5. Televizyon ile alakalı yerleşim yöntemi (Mastropieri ve Scruggs, 1998)

Şekil-2.5’de Mastropieri ve Scruggs (1998) Florida eyaletinin başkenti Tallahassee olduğunu öğrencilerine öğretmek istemişlerdir. Bunun için önce iki somut kelime ile eşleştirme yapmışlardır. Florida için flower (çiçek), Tallahassee için de television (televizyon) kelimelerini belirlemişlerdir. Son olarak da televizyonun içine ve üstüne bir çiçek yerleştirmişlerdir. Burada öğretilmek istenilen Tallahassee Florida’nın başkentidir bilgisidir.

Sonuç olarak yerleşim yönteminde bilgiye kolay bir biçimde ulaşabilmek için eşleştirme iyi bilinen bir çevre ile yapılmalıdır ve eşleştirme yapılan mekanda her bir bilgi birimi arasında belirli bir uzaklık bulunmalıdır.

2.4.3. Kelime Asma/ Askı Sözcük Yöntemi

Beleza, Bower (1982) ve Higbee (1996)’ ye göre kelime asma diğer bir adı ile askı sözcük yöntemi, ortak veya birbirinin benzeri olan şeylerin numara sırasına göre öğrenilmesinde, öğrenilecek unsurların listelenmesinde kullanılan etkili bir yöntemdir (Akt.; Harman ve Rule, 2006). Öğrenilmek istenilen maddeler numaralarla ve resimlerle ilişkilendirilir (Mastropieri ve Scruggs, 1988). Rule (2003) özellikle fizik derslerinde maddelerin sertlik oranlarına göre oluşturulmuş sıra listesinin öğrenilmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu yöntem, alışveriş listeleri ve

kimya derslerinde periyodik cetvel gibi listelerin öğrenilmesinde de kullanılabilir. Grunberg (2010) askı sözcük yönteminin alışveriş listesini, sayıları ve tarihleri sırası ile öğrenmek için kullanılacak etkili bir yöntem olduğunu iddia etmiştir. Zanden'e (1980) göre askı sözcük yöntemi serbest hatırlamaya kıyasla hatırlama oranını 3 kat arttırmaktadır (Akt: Ün, 1984).

İlk defa 17. yy'da Henry Herdson tarafından geliştirilen bu yöntemde öğrenilmek istenilen bilgi bir şekle benzetilir böylece öğrenilmek istenilen bilgi ile benzetilen şekil arasında bir bağlantı kurulur (Rule,2003). Bu süreci Yıldız (2004)imge- şekil süreci olarak adlandırmıştır. Bu yöntemin kullanımına bir örnek verilecek olunursa, sayıların öğreniminde 1 rakamı şekil itibari ile kaleme benzediği için kalem bu yöntemde 1 rakamını temsil etmektedir. Böylelikle öğrenilmek istenilen rakam ile kalem arasında Yıldız'ın da belirttiği gibi imge- şekil sistemi ile bir bağlantı kurulmaktadır.

Duyar (1996),Geisselhart ve Zerbst (1998) özellikle sayıların öğrenilmesinde 1'den 10'a kadar olan rakamların her birinin okunuşlarına uyacak biçimde ortak askı-sözcük oluşturulduğunu belirtmişlerdir (Bkz. Tablo-2.1).

Tablo- 2.1.Sayılar için oluşturulmuş askı sözcükler

Öğretilmek istenilen sayı	Oluşturulan askı sözcük
1	Tığ, direk, kalem, mum
2	Narin kuğu, ördek, kaz
3	Mayo, martı, meme
4	Yelkenli
5	El, eldiven
6	Çengel, şamdan
7	Uçurum, kayalık
8	Fıstık, gözlük, kum saati
9	Balon, pipo

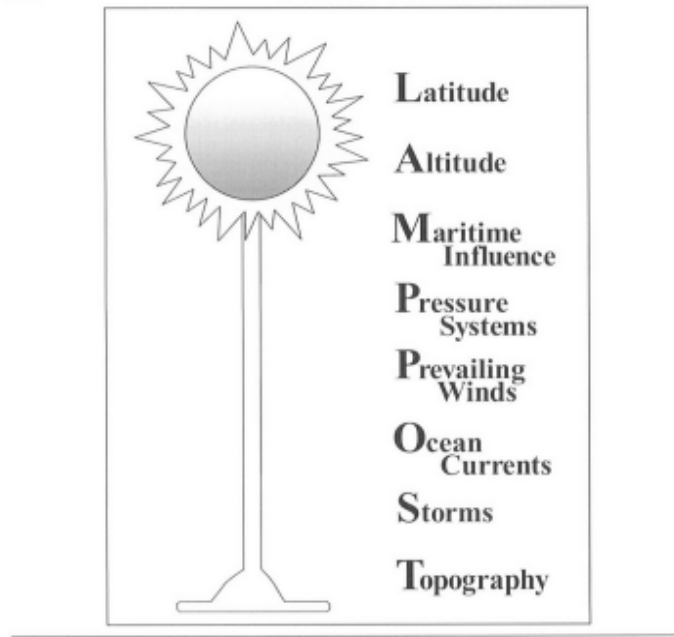
Tablo–2.1’de görüleceği üzere oluşturulan zihinsel imgeler öğrenilecek bilgiler ile ilişkilendirilmiştir. Bir sonraki adımda da oluşturulan askı sözcükler sayılarının okunuşları ile eşleştirilir. Rule (2003) ve Slavin (2006) askı sözcükler öğrenilecek olan bilgilerin okunuşlarına sesteş yani benzer seçildiği zaman öğrenilen bilgilerin hatırlanmasının daha kolay olacağını belirtmişlerdir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde askı sözcük yönteminin derslerde kullanılabilir etkilili bellek destekleyici yöntemlerden biri olduğu söylenebilir.

2.4.4. Harf (Fonetik) Yöntemi (Akronym ve Akrostiş Teknikleri)

Kleinheksel ve Summy (2003) harf yönteminin iki teknikten oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki kelimelerin baş harflerinin bir araya getirilmesi ile oluşturulan akronym tekniği, diğeri ise kelimelerin baş harfleri ile oluşturulan anlamlı cümleler yani akrostiş tekniğidir. Akronym tekniğinde öğrenilmek istenilen kelimelerin ilk harfleri birleştirilir ve bu harflerden yeni bir sözcük oluşturulur.

Fahrer ve Harris (2004) coğrafya dersinde iklim değişikliklerini öğretmek amacıyla yapmış oldukları çalışmada harf yönteminden akronym tekniğini kullanmışlar ve öğretecekleri konunun içeriklerini LAMPPOST kelimesi içerisine yerleştirmişlerdir. İngilizce olarak oluşturulan bu ifadede L harfi enlem anlamına gelen Latitude kelimesini, A harfi rakım anlamına gelen Altitude kelimesini, M harfi denizin etkisi anlamına gelen Maritime influence kelimesini, P harfi basınç sistemi anlamına gelen Pressure Systems kelimesini, yine P harfi hakim rüzgarları anlamına gelen Prevailing Winds kelimesini, O harfi okyanus akıntıları anlamına gelen Ocean Currents kelimesini, S harfi fırtınalar anlamına gelen Storm kelimesini ve son olarak T harfi ise topografya anlamına gelen Topography kelimesini ifade etmektedir. Şekil–2.6’da araştırmacılar tarafından oluşturulan Lamppost akronymu şekli görülmektedir.



Şekil- 2.6.LAMPOST Akronymu

Uygulama sonunda araştırmacılar yöntemin öğrencilerin anlamaya çalıştıkları bilgilerin öğrenilmesine ve hatırlanmasına üst seviyede katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Akronymlar ile akroştışler birbirine benzeseler bile akroştışler tek bir kelimeden değil cümlelerden meydana gelirler (Mastropieri ve Scruggs, 1998). Schunk (2004) ve Kondu (2011) akroştış tekniğinin öğrenilecek olan bilgilerin kolaylıkla uzun süreli belleğe aktarılmasında ve bu bilgilerin geri çağrılmasında son derece etkili bir teknik olduğunu belirtmişlerdir.

Akroştış tekniğinde öğrenilecek olan kelimelerin ilk harfleri alınır ve bu kelimelerin ilk harfleri ile anlamlı cümleler oluşturulur. Örneğin , öğrencilerin Türkiye’deki en yüksek üç dağın adını sırasıyla öğrenebilmeleri için dağ isimlerinin baş harfleri ile bir cümle oluşturulabilir.

1- Ağrı	2- Erciyes	3- Hasan
Ağrı	Ellerinde	Hastalandım.

Akronyum veya akroştif kullanımında bazen öğrencilerin öğrenmeleri gereken kelimelerin ilk harflerinden anlamlı bir kelime veya cümle oluşmaya bilir. Bu durumda öğrenciler araya başka harfler veya kelimeler ekleyerek yeniden bir düzenleme yapabilirler (Korkmaz,2007). Bu durum şöyle bir örnekle açıklanabilir:Milli Eğitim Bakanlığının günümüzde kullandığı ilköğretim programında program öğeleri öğrenme alanı, kazanım, etkinlikler ve sınav boyutlarından oluşmaktadır. Bu kelimelerle oluşturacağımız akroştif şu şekilde olabilir.Öğrendiği Konuyu bizden Epey Sakladı.

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi anlamlı bir cümle/akroştif oluşturulabilmesi için araya bizden kelimesi eklenmiştir. Sonuç olarak yapılan bir çok araştırma yöntemin etkili sonuçlarını ortaya koymaktadır.

2.4.5.Öykü/ Öyküleme Yöntemi

Öykü yönteminde arka arkaya gelen kelimeler ile bir öykü oluşturulur(Açıkgöz,2003). Bu yönü ile öykü ya da öyküleme yöntemi zincirleme yöntemine benzer. Oaks (1995)öykü yönteminin hatırlamayı olumlu yönde etkileyen bir strateji olduğundan bahsetmiştir. Manktelow (2003)öykü yönteminin olayları mantıksal bir sırada tutma ve imajların sırası unutulduğunda öğrenilmiş olan bilgilerin yeniden hatırlatılmasında çok etkili olduğunu ifade etmiştir. Carlson vd.(2000) öykü yönteminde bilgilerin öykü içerisine yerleştirildiğini ve hatırlanması istenen bilgilerin öykü ile ilişkilendirildiğinden bahsetmişlerdir. Bu duruma karşılık olarak Manktelow (2003) hem öykü yönteminde hem de olayların sırası ile sistematik bir şekilde öğrenilmesini sağlayan zincirleme yönteminde olayların sırasının karıştırılmasının ve olayların imajlarının unutulmasının oldukça kolay olduğundan bahsetmiştir. Bu yüzden bu iki yöntemin çok güvenilir olmadığını vurgulamıştır. Öykü yönteminde dikkat edilmesi gereken unsurlardan biri oluşturulacak olan öykünün mantıklı bir şekilde organize edilmesidir. Bu yöntemi Açıkgöz(2003: 318) şöyle örneklendirmiştir.

Hasan,üzerineşeker dökülmüş armutları yerken bir yandan da yazı yazıyor, diğer yandan ısıtıcıya doğru dönerek yüzünüısıtıyordu.

Bu hikaye sırasıyla şeker, armut,kalemveısıtıcısözcüklerininhatırlanabilmesi için oluşturulmuştur.

Yukarıda verilen örnekteki amaç harf yönteminin tekniklerinden biri olan akrostiş tekniğinde olduğu gibi öğrenilecek olan bilgilere öykü içerisinde anlamlılık kazandırmaktır.

2.4.6. Kafiye / Ritmik Yöntemi

Senemoğlu (2007)kafiye oluşturma yada ritmik yöntemin hatırlamada kullanılan çok eski bir strateji olduğundan bahsetmiştir. Kafiye yönteminde öğrenilecek olan bilgiler kafiyeli bir şekilde düzenlenir ve ritmik olarak zihne kodlanır. Harman ve Rule(2006) kafiye yönteminin diğer bütün yöntemlerle de birlikte kullanılabileceğinden bahsetmişler ve kendileri de yapmış oldukları çalışmada askı sözcük (pegwords) yöntemini ritmik yöntemle kullanmışlardır. Çalışmalarında askı sözcükleri ve ritmik ifadeleri öğrencilerin kendileri oluşturmuştur (Bkz. Ek-46).

Müzik derslerinde bağlama enstrümanını çalmasını öğrenirken özellikle mızrap hareketlerini ya da vuruşlarını öğrenmede, kafiye/ritmik yöntemi kullanılabilecek çok etkili yollardan biridir. Bağlama derslerinde en yaygın olarak kullanılan ritmik ifadeler şu şekildedir:



Şekil- 2.7. Müzik derslerinde yaygın olarak kullanılan ritmik ifadeler

İlköğretim 5. sınıf İngilizce derslerinde belli kelimelerin ve şimdiki zaman kalıbının öğretilmesi amacı ile aşağıda verilmiş olan ritimsel kafiyeli bir şiir oluşturulmuştur.

Where is the hen?
Not in the pan.
It is sitting on the snowman

Where is the spider?
Not in the water.
It is hanging in the air.

Where is the cat?
Not under the hat
It is following the rat

Where is the bear?
Not behind the tiger
It is eating the pear.
(Yalçınkaya vd., 2011: 136)

2.4.7. Anahtar Sözcük (Eşses-Akustik) Yöntemi

Anahtar sözcük yöntemi, öğrenilecek olan bilgiyi çağrıştıran bir kelime ile söz konusu bilginin anlamını anlatan görsel bir materyalin kullanılmasıyla oluşturulan bir bellek destekleyici stratejidir (Scruggs ve Mastropieri, 2000). Atkinson (1975), Mastropieri ve Scruggs (1988) anahtar sözcük yöntemini yeni öğrenilen kelimelerin / bilgilerin hatırlanmasını kolaylaştıran hafızayı güçlendirici sistematik uygulamalar olarak adlandırmışlardır.

Mastropieri, Scruggs ve Fulk (1990) anahtar sözcük yöntemini kelimelerin ilişkilendirilmesini sağlayan ve hafızayı güçlendirmeye yardımcı olan akustik bir ipucu olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında da birçok konunun kavram ve olgularının öğrenilmesinde de kullanılacak çok yönlü bir yöntem olarak belirtmişlerdir. Hallahan ve Kauffman (2006) anahtar sözcük yöntemini öğrendiğini hatırlama gücü çeken öğrencilerin hatırlamalarını kolaylaştıracak önemli ve etkili bir hatırlatma yöntemi şeklinde ifade etmişlerdir

Anahtar sözcük yöntemi özellikle yabancı dildeki kelimeleri öğrenmek için kullanılan belleğe oldukça yardımcı bir yöntemdir (Gray, 1997; Rodriguez ve Sadoski, 2000; Fritz, Morris, Acton, Voelkel, ve Etkind, 2007; Grunberg,2010). Senemoğlu (2007) anahtar sözcük yönteminin bilgiyi doğru sırada hatırlamak için kullanılan bir yöntem olmadığını, özellikle yabancı dildeki kelimeleri öğrenmek için kullanılabilir bir yöntem olduğunu belirtmiştir.

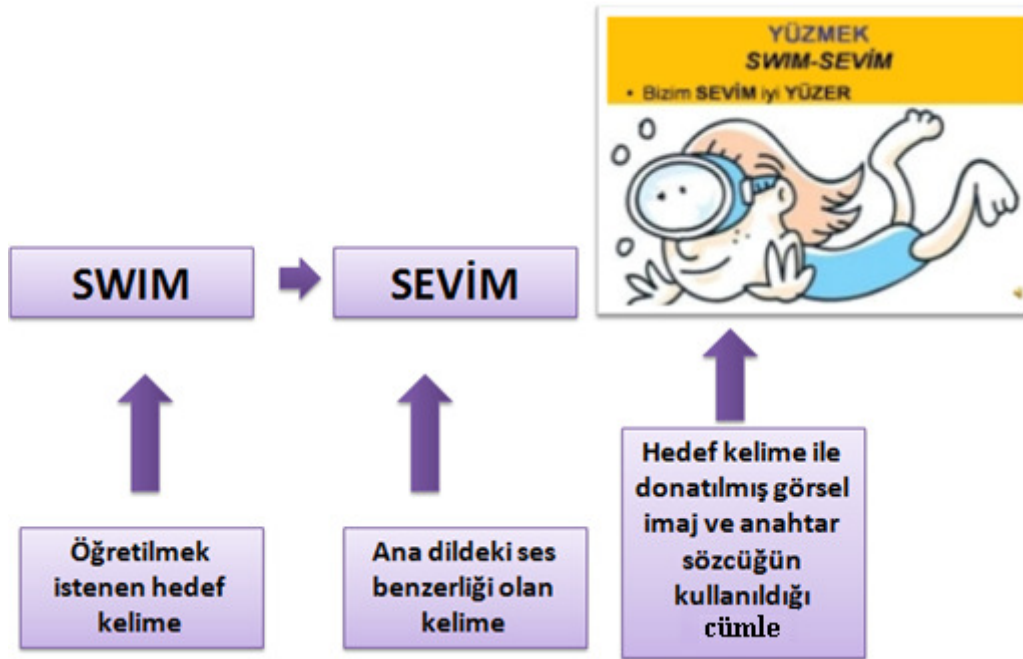
Öğrencilerin okudukları bir metin içindeki kelimeleri anlamaları ve metinde geçen fikir ve kavramlar arasındaki ilişkiyi çözmeleri, metni anlayabilmeleri için çok önemlidir. Bu açıdan anahtar sözcük yöntemi kelime öğrenmek için bunu sağlayabilecek olan etkili yollardan birisidir. Bellek destekleyici anahtar sözcük yöntemi ile bilinmeyen bir kelime ya da kavram daha somut ve anlamlı hale getirilebilir ve bilgiler daha derin bellek izi bırakacak şekilde kaydedilebilir (Doğan, 2003).

Anahtar sözcük yöntemi gibi bellek destekleyiciler, yüzyıllar boyunca kullanılmış ve kullanılmayada devam etmektedir (Thomson, 1987). Günümüzde üzerinde en çok araştırma yapılan bellek destekleyici stratejilerden biri anahtar sözcük yöntemidir. Bu yöntemin öğrenilmek istenilen yabancı dildeki kelimelerin anında ve daha sonra hatırlanmasını geliştirmede etkili olduğu birçok araştırmacı tarafından kabul edilmektedir (Atkinson ve Raugh, 1975; Wilding, Rashid, Gilmore, ve Valentine, 1986; Lockavitch, 1986; McDaniel, Presley ve Dunay, 1987; Gumar ve Martin, 1990; Miller, Peterson ve Mercer, 1993). Fakat Thompson (1987) anahtar sözcük kullanımına dair kişilerin çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Yapılan birçok araştırmada bellek destekleyicilerin, özellikle anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin kelimeleri daha etkin bir biçimde öğrenmelerini sağladığı noktasında görüş birliği bulunmaktadır.

Anahtar sözcüğün kullanımına yönelik fikirler çok eskidir. Anahtar sözcük yöntemine dair ilk bilimsel çalışmalar 1970'lerde Atkinson ve arkadaşları tarafından yabancı dil öğretimine yönelik yapılmış ve bu çalışmalardan çok etkili sonuçlar elde

edilmiştir (Atkinson, 1975; Atkinson ve Raugh, 1975). 1980'ler de Levin ve arkadaşları anahtar sözcük üzerine daha ileri çalışmalar yapmışlar ve yöntemin dil eğitimi üzerindeki etkililiğini ortaya koymaya çalışmışlardır (Levin, 1980; Peters ve Levin, 1986). Mastropieri ve Scruggs (1988) bu yöntemden daha çok kelime öğretiminde yararlandığını belirtmişlerdir.

Anahtar sözcük yöntemini ilk defa ortaya koyan Atkinson'a (1975) göre, anahtar sözcük yöntemi iki faktörden oluşur. Bunlardan biri kelime ile kurulan akustik bir bağ diğeri ise görsel bir materyalle desteklemedir. Bu yöntemde kullanılan anahtar sözcükler öğrenilecek olan kelimeyi çağrıştırmalı ve anahtar sözcükler ile oluşturulan cümleler görselleştirilebilir olmalıdır. Örneğin, İngilizce'de barrister kelimesi avukat anlamına gelen lawyer kelimesinin eş anlamlısıdır. Barrister kelimesini öğrenmek isteyen bir öğrenci, anahtar sözcük olarak 'bear' kelimesini seçer ve sonrasında mahkemede avukatlık yapan bir ayı resmi çizer (Mastropieri ve Scruggs, 1998). Kısacası, anahtar sözcük yönteminde öğrenilmek istenilen dildeki kelime ile kişinin kendi ana dilinde ses benzerliği olan bir kelime arasında ilişki kurulur. Sonra görsel bir imaj geliştirilir ve bu görsel imaj yabancı dildeki kelimeye yerleştirilir (Bkz şekil 2.8).



Şekil- 2.8. Öğrenilecek kelimeyi kodlama aşaması

Şekil-2.8’de görüldüğü gibi anahtar sözcük yöntemi bilinmeyen bir kelimeyi somutlaştırarak daha anlamlı hale getirmektedir. Anahtar sözcük yöntemi var olan bilgilerle/kelimelerle yeni bilgiler/kelimeler arasında ilişki kurduğu için öğrenilenlerin kalıcılığı daha uzun sürelidir (Fritz,Morris,Acton,Voelkel ve Etkind, 2007).

Korkmaz ve Mahiroğlu (2007) anahtar sözcük yönteminin üç adımda gerçekleştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu adımlar kaydetme, ilişkilendirme ve gözden geçirme şeklindedir. Kaydetme adımında öğrenciler öğrendikleri kelimeleri ses benzerliği açısından alışımlı ve kolayca resimlenebilen somut ifadeler şeklinde yeniden örgütlerler. Yani öğrenciler bilinmeyen kelimeyi seseşi ve görseli ile kodlarlar. İlişkilendirme adımında ise öğrenciler yabancı dildeki kelimeyi ve anahtar sözcüğün de yer aldığı bir görsel çizerek veya resmi görerek etkileşim oluştururlar. Einstein, Faraday ve Galton bilginin hem görsel hem de sözel olarak kodlandığında hatırlamanın daha kolay gerçekleştiğini belirtmişlerdir (Biehler ve Snowman,2003; Akt; Yüksel,2011). Son adım olan gözden geçirme adımında ise öğrencilere yabancı kelime sorulduğunda öğrencilerin anahtar sözcük ile resmi yeniden gözden geçirmeleri sağlanır.

Yapılan birçok araştırmada anahtar sözcük yöntemi doğru kullanıldığı zaman öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin artacağı belirtilmektedir (Foil ve Alber, 2002). Ayrıca Terrill,Scruggs ve Mastropieri (2004) özellikle kalabalık sınıflarda kelime öğretiminin gerçekleştirilmesinde anahtar sözcük yönteminin etkili olabileceğini fakat bu konu üzerine daha fazla çalışma yapılması gerektiğini de belirtmişlerdir.

Yapılan birçok çalışmada öğrencilerin kendi anahtar sözcüklerini oluşturmalarında fayda olduğu belirtilmiştir (Rodriguez ve Sadoski 2000). Öğrencilerine kullanacakları bellek destekleyici anahtar sözcükleri hazır olarak veren öğretmen, aynı zamanda öğrencilerin kendi anahtar sözcüklerini oluşturmalarına yardım edebilir (Thomas ve Wang, 1996). King-Sears vd.(1992) öğrencilerin öğrenecekleri yabancı kelimeler için kendi bellek destekleyicilerini oluşturmalarına

yardımcı olmak amacıyla öğrencilere uygulayabilecekleri bazı adımlar sunmuşlardır.

Bunlar;

- a. Terimi tanımla.
- b. Terimin tanımını söyle.
- c. Anahtar sözcüğü bul ve anahtar sözcük ile yapılan bir eylemi hayal et/resim çiz.
- d. Anahtar sözcük ile yabancı kelime arasındaki ilişkiyi düşün.
- e. Tanımı öğrenene kadar etkileşimli resme çalış.

Bu yöntemi öğrenciler kelime resim kartları oluşturup kartın bir yüzüne anahtar sözcüğün yer aldığı cümleyi diğer tarafına da o cümleyi anlatan bir resim koyarak da kullanabilirler (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Bu doğrultuda Foil ve Alber (2002) King-Sears vd'.nin adımlarına paralel olarak yabancı kelime öğreniminde anahtar sözcük üretmek için aşağıdaki aşamaları önermişlerdir. Bu aşamalar şu şekildedir;

- a. Öğrenilecek olan kelimeyi çalışma kartına yazın ve kartın arkasına öğrenilecek olan kelimeyi tanımlayacak bilgileri liste halinde sıralayın. Örneğin, öğrenilecek olan yabancı kelime “lethargic: uyuşuk” ise çalışma kartının ön yüzüne bu yazılır. Arkasına ise “sluggishness: ağırlık, uyuşukluk, inactivity: hareketsizlik, apathy: kayıtsızlık” gibi tanımlayıcı kelimeleri yazılır.
- b. Kelimeyi tanımlayacak bir resim hayal edin. Resmin ve kelimenin birbiri ile örtüşmesi gerekir. Örneğin “lethargic” kelimesi için ARO adında tembel bir sümüklü böceğin kanepede hiçbirşey yapmadan uzandığı hayal edilebilir.
- c. Öğrenilecek kelimeyi hatırlatacak olan anahtar sözcüğü not edin. Anahtar sözcüğün öğrenilecek kelime ile akustik olarak benzer olmasına dikkat edin. Lethargic kelimesi için daha önceden bilinen “lazy slug: tembel sümüklü böcek” kelimeleri anahtar sözcükler olarak kullanılabilir ve bu kelimeler karta yazılır.
- d. Anahtar sözcüğü ve öğrenilecek olan kelimenin anlamını içeren bir hikayeveya cümle oluşturun. Örneğin; “Uyuşuk bir sümüklü böcek kanepeye uzanmış ve ben çok tembelim demektedir.” şeklinde bir cümle oluşturulabilir.

e. En son olarak da bütün aşamaları gözden geçirin.

Yukarıda verilen adımlardan görüleceği üzere anahtar sözcük yönteminin en belirgin özelliklerinden biri anahtar sözcüklerle öğrencilerin kendi görsellerini oluşturabilir olmalarıdır. Lorayne ve Lucas (1974), Higbee (1996) ve Brown (2006) yapmış oldukları çalışmalarda anahtar sözcük yönteminin görsel imajlar ile kullanılmasının öğrenilenlerin zihindeki canlılığının ve kalıcılığının üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bu durumla alakalı olarak Senemoğlu (2007) yöntemde hatırlanması gereken bilgilere sessel açıdan benzeyen ve kolaylıkla imgelenebilen kelimeler kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin; Atkinson (1975) ve Levin (1980) anahtar sözcük yöntemini İspanyolca kelimelerin öğretiminde kullanmışlar ve öğrenilen kelimelerin hatırlanmasında yöntemin oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmalarında kullandıkları örneklerden biri şu şekildedir.

Ördek anlamına gelen “pato” kelimesini İngilizcede demlik/ tencere anlamına gelen “pot” kelimesi ile kodlamışlar ve kafasında tencere olan bir ördek ile de görselleştirmişlerdir. Dolayısıyla kullanılan yöntem hem fonetik hem anlam hem de görsel olarak kelimenin öğrenilmesini sağlamıştır.

Bademcioğlu (2005) yapmış olduğu bir çalışmada ise İngilizcede “issue” kelimesini öğrenilmesi gereken hedef kelime olarak belirlemiştir. Bu kelime Türkçede “konu” anlamına gelmektedir. Issue kelimesine sesteş olarak Türkçede “iş’şu” ifadesini anahtar sözcük olarak belirlemiştir. Daha sonradan hedef kelimenin ve anahtar sözcüğün yer aldığı bir zihinsel imge oluşturmuştur. Resim şu şekildedir: “Bakanlık Müsteşarı yeni açılacak bir ihale hakkında bilgi vermektedir. Sayın basın mensupları, özetle İŞ ŞU (issue) diyerek KONU hakkında bilgiler sunmaktadır.” Bu görselde geçen “iş şu” açıklaması “issue” kelimesini hatırlatacak anahtar sözcük görevi görmektedir.

Lawson ve Hogben (1998) anahtar sözcük yöntemi ile kelime öğreniminin iki aşamada gerçekleşebileceğini belirtmişlerdir: İlk aşamada, öğrenilecek olan kelimeye ses olarak benzer bir anahtar sözcüğün seçilmesi ikinci olarakta öğrenilecek olan kelimeyi anahtar sözcük ile resmeden bir görsel imaj kullanılmasıdır.

Uberti, Scruggs ve Mastropieri (2003) anahtar sözcük yöntemini etkili bir şekilde uygulayabilmek için anahtar sözcüğün seçiminin ve görsel materyal oluşturmanın oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Mastropieri ve Scruggs (1991) öğrenilecek kelimenin akustik kodlamasının oldukça önemli olduğunu vurgulamışlar ve bu durumu da yapmış oldukları “ Bellek Destekleyicilerin Sınıf İçerisinde Uygulanışı” başlıklı çalışmalarında da belirtmişlerdir. Çalışmalarında İtalyanca kelimelerin öğretiminde İngilizce kelimeleri anahtar sözcükler olarak kullanmışlar ve ilköğretim kademesinde anlamlı bir başarı elde ettiklerini ifade etmişlerdir. İtalyanca kelimeleri öğretir iken Tablo-2.2’de ki anahtar sözcükleri ve cümleleri kullanmışlardır.

Tablo- 2.2.Örnek İtalyanca kelimeler ve ilgili anahtar sözcükler

Öğrenilecek Kelime ve Anlamı	Anahtar Sözcük	Oluşturulan Cümle
Mela (apple)	mail	an apple in a mailbox
capre (goat)	cop	a goat dressed like a cop
lago (lake)	log	a log in a lake
carta (letter)	cart	a cart with a letter in it
fonda (bag)	phone	a phone in a bag

Scruggs ve Mastropieri (2000) anahtar sözcük kullanımında öğrencilerin önceden bildikleri kelimeleri yeni öğrenilen kelimelerle ilişkilendirdiklerinde kelimeyi ve anahtar sözcüğü resimsel olarak bir temada birleştirmelerinin oldukça kolay olduğunu belirtmişlerdir. Terrill, Scruggs ve Mastropieri (2004) öğrencilerin bilinmeyene bilinenden yola çıkarak hareket ettikleri için bu yöntemin kullanımının öğrencilere güven verdiğini de ifade etmişlerdir. Schumacher (2005) bu durumla alakalı olarak yöntemin öğrencilerin stres, korku ve endişe gibi olumsuz psikolojik

faktörlerini azaltmada pozitif bir rolünün olduğunu ifade etmiştir. Schumacher (2005) hemşirelik bölümü öğrencileri üzerine yapmış olduğu uygulamada ve Veljačiková (2011) de dil öğrencileri üzerine yapmış olduğu araştırmada yöntemin psikolojik boyutu üzerine çalışmışlar ve araştırmalarının sonunda öğrencilerin öğrenme sürecine korkmadan ve çekinmeden katıldıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Anahtar sözcük yönteminin kullanımına dair bazı kuramsal gerekçeler de ortaya konmuştur. Pavio ve Desrochers (1979) anahtar sözcük yönteminin oluşturulan görsel imajlar ve öğrenilecek kelimeler arasında anlamlı birbağlantı sağladığını vurgulamışlardır. Levin (1989)'in kuramı ise anahtar sözcük yönteminin öğrenilenleri yeniden kodlama, ilişkilendirme ve hatırlama ilkelerine bağlı olarak etkili çağrışım yarattığını ifade etmiştir (Akt; Meara, 1980). Presley, Levin, Kuiper, Bryant, ve Michener (1982) ve Presley vd.(1987) anahtar sözcük yönteminin öğrenilecek kelime ile anlamlı bir tanım arasında ilişki kurduğunu ve bu sayede öğrenilen kelimelerin çağrışimsal olarak geri getirilmesini sağladığını iddia etmişlerdir (Akt.; Dempster,1987). Bu ifadelere paralel olarak, Cohen(1987)anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin ikinci dile ait kelimeler kolaylıkla hatırlamalarında çok etkili olduğunu savunmuştur.

Nattinger (1988) anahtar sözcüklerin öğrenilecek olan yabancı kelimeyi daha kalıcı hale getirilebilmesi için sözcüklerin kolayca resmedilebilecek ifadeler olması gerektiğini vurgulamıştır. Anahtar sözcüklerin öğretmen tarafından verilebileceği gibi öğrenciler tarafından da oluşturulabileceğini ifade etmiştir. Bu yüzden öğrencilere anahtar sözcüklerin nasıl oluşturulabileceği öğretilmelidir. Nattinger doğru anahtar sözcüklerin seçilmesi durumunda öğretilmesi hedeflenen kelimelerin daha kolay telaffuz edilebileceğini de iddia etmiştir.

Anahtar sözcük yöntemi sadece yabancı dil öğreniminde kullanılmamıştır. Yöntemin etkililiğine yönelik başka alanlarda da çalışmalar yapılmıştır. Örneğin; Scruggs ve Mastropieri (1992) anahtar sözcük yöntemini tıp fakültelerinde derslerde

öğrenme zorluğu çeken öğrencilere kullanmışlar ve anlamlı düzeyde başarı elde etmişlerdir.

Brigham, Scruggs ve Mastropieri (1992) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada anahtar sözcükler kullanılarak kodlama yapıldığında öğrencilerin devrim savaşlarının gerçekleştiği yerleri harita üzerinde belirlemede oldukça başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Uberti, Scruggs ve Mastropieri (2003) anahtar sözcük yöntemini ilköğretim 3. kademedeki dil ve sanat derslerinde kullanmışlar ve yöntemin terimlerin öğretilmesinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Schumacher (2005) yöntemi hemşirelik eğitiminde temel kavramların eğitimi üzerine kullanarak bir uygulama yapmış ve yöntemin öğrencilerin başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerine çok önemli düzeyde etkisinin olduğunu ve hemşirelik eğitiminde etkili bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir. Yine aynı şekilde Fontana, Scruggs ve Mastropieri (2007) lise kademesindeki öğrencilere anahtar sözcük yöntemini dünya tarihi ile alakalı konuları öğretmede kullanmışlar ve yüksek derecede başarı elde etmişlerdir. Ayrıca Heather (2009) hemşirelik alanındaki müfredat içeriklerinin öğretilmesine yönelik yapmış olduğu çalışmada bellek destekleyici stratejilerin hemşirelikle alakalı konuların öğretilmesinde uygun bir seçenek olduğunu ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere anahtar sözcük yöntemi sadece dil öğretiminde/ öğreniminde değil başka bilgilerinde öğretiminde ve öğreniminde de kullanılabilir. Dolayısı ile anahtar sözcük yöntemi öğrencilerin hangi bilgileri hatırlamaya ihtiyaçları var ise o bilgileri hatırlamada çok etkili bir şekilde başvurabilecek çok yönlü bir yöntemdir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1970'li yıllardan bu yana bellek destekleyiciler ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı yurt içinde yapılmıştır. Yurtiçinde yapılan çalışmalar, yabancı dil öğretiminde anahtar sözcük yönteminin kullanılması (Ün, 1984; Yaylı, 1995; Kılınç, 1996; Külekçi, 2000; Yılmaz, 2007; Kütük, 2007;

Ortaşirici, 2007), çeviri eğitimi anahtar sözcük yöntemi (Çurum, 2010) ve sosyal alan dersleri ve fen bilgisi gibi derslerde sözel bilgilerin öğrenilmesinde anahtar sözcük yöntemi kullanımı (Olçum, 2000; Sünbül vd., 2004; Keskinlik, 2005; Arslantaş, 2005; Göl, 2009; Kıroğlu, 2010; Aydın, 2010) üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bölümde öncelikle yurtiçinde yapılmış olan bu çalışmalara değinilmiş ve daha sonra yurtdışında yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir.

Yabancı dildeki kelimeleri öğretmek amacı ile anahtar sözcük yöntemini uyguladığı çalışmasında Ün (1984) anahtar sözcük, görsel imge ve yabancı sözcüğü unsurlarının sunum sıralamasını değiştirerek dört farklı şekilde (Anahtar sözcük + görsel imge + yabancı kelime, anahtar sözcük + yabancı kelime + görsel imge, yabancı kelime + görsel imge + anahtar sözcük, yabancı kelime + anahtar sözcük + görsel imge) kelime öğretmiştir. Çalışma sonunda öğrencilere anlam, sesletim ve yazım testleri ile görüş taraması ölçeğini uygulamıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre, yöntemin farklı uygulama biçimlerinin etkileri erişide önemli farklılıklara yol açmazken öğretilenlerin kalıcılığı üzerinde yöntemin olumlu etkileri görülmüştür. Ayrıca, anahtar sözcük yönteminin anlam boyutunda, diğer yöntemlere göre grupların başarı ortalamaları arasında farklılıklar görülmüşse de bunlar istatistiksel başarıda önemli farklılıklara yol açmamıştır. Fakat, yöntemin tutum olarak olumlu etkiler ortaya koyduğu görülmüştür. Son olarak araştırmacı çalışmasının sonunda bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin kullanılmasının yabancı dildeki sözcüklerin hatırlanma oranını yaklaşık yüzde yüze çıkarttığını belirtmiştir.

Yaylı (1995) anahtar sözcük yönteminin etkililiği üzerine yönelik yapmış olduğu çalışmada iki deney grubu ve bir kontrol grubu belirlemiştir. Araştırmada deney gruplarından birinde öğretmenin verdiği anahtar sözcükler diğer deney grubunda ise öğrencilerin oluşturduğu anahtar sözcükler kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonrasında uygulanan başarı ve kalıcılık testi sonuçlarında gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Diğer bir ifadeyle öğretmen tarafından verilen ve öğrencilerin kendilerinin oluşturdukları anahtar sözcüklerin grupların kelime öğrenmedeki başarıları ve öğrenilen kelimeleri hatırd tutma üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farka neden olmadığı görülmüştür.

Kılınç (1996) yabancı dilde kelime öğretiminde anahtar sözcük yönteminin İşıtsel- Görsel kullanımının etkililiğine yönelik çalışmasında 64 öğrenci ile birlikte çalışmıştır. Bu araştırmada iki grup oluşturmuş ve her bir gruba 20 hedef kelime vermiştir. Çalışma sonrasında yapılan başarı testinde ve iki haftalık sürenin ardından uygulanan kalıcılık testinde anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubunun sonuçlarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç anahtar sözcük yönteminin kelime öğrenmede etkin bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Küleki (2000) Eskişehir Üniversitesi'nde 40 akademik çalışan ile yapmış olduğu çalışmada bir deney grubu ve bir kontrol grubu oluşturmuş ve 30 hedef kelime belirlemiştir. Kelimelerin öğretiminde deney grubunda anahtar sözcük yöntemini kontrol grubunda ise ezberci yöntemi kullanmıştır. Çalışma sonrasında uygulanan test sonuçlarına göre anahtar sözcük yönteminin ezberci yöntemle kıyasla kelime öğretiminde oldukça etkili olduğu ve üniversite kademesindeki öğrenciler için de yöntemin kullanımının uygun olacağı bulunmuştur.

Yılmaz (2007) anahtar sözcük yönteminin öğrenilen kelimelerin kalıcılık düzeyine olan etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu bir araştırmada öğretmen tarafından oluşturulmuş anahtar sözcük yönteminin etkisi ile bağlamsal yöntemin etkisini karşılaştırmıştır. Uygulama toplam 84 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş ve her bir gruba öğrenilmesi amacı ile 20 kelime verilmiştir. Kelimeler, deney grubuna anahtar sözcük yöntemi ile kontrol grubuna ise bağlamsal yöntemle öğretilmiştir. Çalışma sonrasında uygulanan başarı ve kalıcılık testi sonuçlarına göre anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı sınıftaki elde edilen sonuçların bağlamsal yöntemin uygulandığı sınıftaki elde edilen sonuçlardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kütük (2007) tarafından 10-11 yaşlarında, benzer sosyo-ekonomik düzeyde 37 5. sınıf öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada da, öğrencilerin yabancı dilde kelime öğrenme ve öğrenilen kelimeleri akılda tutma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda bellek destekleyici kelime öğretimi içeren

hikayeanlatım tekniğinin çocukların kelime öğrenimine ve öğrenilen kelimeyi hatırlamalarına yardımcı olup olmadığına odaklanılmıştır. Karma yöntem (nicel ve nitel veri toplama teknikleri) kullanılan bu çalışmada, veriler tutum ölçeği, kelime bilgi sıkalası ve içe yönelik motivasyon envanteri kullanılarak toplanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin istatistiksel sonucuna göre, görsel canlandırma bellek destekleyici kelime öğrenimi içeren hikaye anlatım aktivitelerini öğrencilere uygulamak öğrencilerin etkili kelime öğrenimine ve öğrenilen kelimelerin hatırlanmasına büyük ölçüde katkı sağlamıştır.

Ortaşırıcı (2007) yaptığı çalışmada, yabancı dilde bilinmeyen bir kelimenin anlamını bir bağlam içerisinde çıkarım yaparak öğrenen öğrencilerin, bilinmeyen kelimenin doğrudan verilmesi yöntemiyle öğrenen öğrencilerle karşılaştırıldığında kelime öğreniminin kalıcılığının daha başarılı olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada, kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup yer almaktadır. Deney grubundaki öğrenciler bilinmeyen kelimeleri bağlamdan çıkarım ve anahtar sözcük yöntemi ile, kontrol grubundaki öğrenciler kelimelerin anlamları ya da eş anlamlıları doğrudan verilmiş veya öğrenciler sözlük kullanmışlardır. Grupların ön-test, son-test ve kalıcılık test sonuçlarının analizi, anlam çıkarım yöntemini kullanan öğrencilerin, kelimenin anlamını doğrudan verme yöntemiyle öğrenen öğrencilere göre kelime edinimlerinin daha kalıcı olduğunu göstermiştir. Araştırmacı uygulamasında anahtar sözcük yönteminin farklı yöntemlerle birleştirildiğinde daha etkili olabileceğini belirtmiştir.

Çurum (2010) sözlü çeviri eğitim sürecinde bellek desteleyici imge yerleştirme yönteminin öğrencilerin ardıl çeviri performansları üzerindeki etkisini öntest-sontest ve kontrol gruplu deneysel bir yöntemle araştırmıştır. Bu çalışmada sözlü çeviride konuşmacının söyleminin içeriğini oluşturan bilgilerin aktarılacak üzere bellekte tutulması ve sözleri bittiği anda bellekten geri çağırılmasına yönelik olarak kullanılmıştır. Mütercim-Tercümanlık bölümü 3. sınıf öğrencileri rastgele seçilmiş ve grubun ardıl çeviri ve hatırlama performansları deneysel olarak ölçülmüştür. İmge oluşturma oranlarına göre imge oluşturma gücü yüksek ve düşük olan iki konuşma metni kullanılmıştır. Deney grubu yerleştirme yöntemi odaklı bir eğitim almış,

kontrol grubu ise geleneksel eğitim programına devam etmiştir. İki grubun da öntestlerde, süreç içi gelişmelerini görmek için yapılan izleme testlerinde ve sontestlerdeki performansları istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma, imge oluşturma gücü düşük metinlerin hatırlanmasında yerleştirme yöntemini kullanan deneklerin ardıl çeviri performanslarının kontrol grubuna oranla gözle görülebilir bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. İmge oluşturma gücü yüksek metinlerde ise, yerleştirme yöntemi ve geleneksel eğitimin aynı etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Olçum (2000) ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde "Gerileme Devri" ünitesindeki sözel bilgilerin öğretilmesinde görsel ve işitsel bellek destekleyicilerin kullanılmasının öğrencilerin bilişsel erişileri ile öğrenilenlerin kalıcılığa olan etkisini incelemiştir. Bu deneysel çalışmada deney gruplarının birinde görsel bellek destekleyici, diğerinde ise işitsel bellek destekleyici kullanılırken kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ise Genel Yetenek Testi ve Düzey Belirleme Testi kullanılarak elde edilmiştir. Sonuç olarak, Olçum görsel bellek destekleyici ile işitsel bellek destekleyici kullanılan grupların bilgi düzeyi kalıcılık puanlarını sağlamada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğunu fakat görsel bellek destekleyici kullanılan grup, işitsel bellek destekleyici kullanılan grup ve geleneksel öğretim yapılan üç grubun kavrama kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir.

Sünbül vd. (2004) ilköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi derslerinde uygulanan bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin erişileri üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalarında iki grup belirlemişler ve gruplardan birini deney diğerini ise kontrol grubu olarak rastgele tayin etmişlerdir. Deney grubunda bellek destekleyicileri kullanmışlar, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemi uygulamışlardır. Uygulamanın sonucunda bellek destekleyicilerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin bilgi düzeyindeki erişilerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Ancak deney ve kontrol grubunun kavrama düzeyindeki erişileri karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farkın olmadığını belirtmişlerdir.

Keskinkılıç (2005) ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin, öğrencilerin erişimi ve tutumlarına olan etkisini belirlemeye yönelik yapmış olduğu bir araştırmada ilköğretim 6. sınıf kademesinden iki sınıfla çalışmıştır. Çalışmasında sınıflardan birini deney diğerini ise kontrol grubu olarak atamıştır. Uygulamanın sonunda yapmış olduğu son test sonuçlarını ön test sonuçları ile karşılaştırmış ve anahtar sözcük yöntemi kullanılan sınıftaki öğrencilerin bilgi, kavrama ve toplam düzeyde daha yüksek bir erişimi elde ettiklerini görmüştür. Fakat anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı sınıftaki tutum ölçeği sonuçları ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıfın tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Arslantaş (2005) ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi derslerinde bellek destekleyici stratejilerin öğrenci erişimi üzerindeki etkilerini yöntemin uygulandığı deney grubunda araştırmış ve elde ettiği sonuçları geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun sonuçları ile karşılaştırmıştır. Araştırmacı, bellek destekleyici yöntemin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin bilgi ve toplam erişimi puanlarının daha yüksek olduğunu fakat kavrama düzeyinde ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Göl (2009) bellek destekleyici strateji kullanımının, orta öğretim 10. sınıf coğrafya dersi “Ülkemizde Görülen Başlıca Bitki Toplulukları” ve “Erozyon” konularının öğretiminde öğrencilerin erişimleri, tutumları ve kalıcılık üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Deney grubunda bellek destekleyici stratejiler, kontrol grubunda ise buluş yoluyla öğretim stratejileri kullanılarak konular öğretilmiştir. Araştırma sonucuna göre, deney grubunun erişimi puan ortalaması kontrol grubunun erişimi puan ortalamasından anlamlı seviyede daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde uygulanan kalıcılık testi ile de deney grubunda uygulanan yöntemin kalıcılık üzerinde anlamlı seviyede bir etki oluşturduğu tespit edilmiştir. Fakat tutum ölçeği sonuçlarına göre ise her iki gruptaki öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirtilmiştir.

Kıroğlu (2010) fen ve teknoloji dersinde bellek destekleyici stratejiler ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine olan etkisini, oluşturduğu deney ve kontrol gruplarında 9 hafta boyunca araştırmıştır. Çalışmada fen ve teknoloji dersindeki "Vücudumuzda Sistemler" ünitesi esas alınmıştır. Uygulamada kontrol grubunda geleneksel anlatım yöntemi kullanılırken deney grubunda ise bellek destekleyici stratejiler uygulanmıştır. Öğrencilerin başarılarının belirlenmesi için 25 sorudan oluşan testten yararlanılmıştır. Başarı düzeyini belirlemek amacıyla uygulanan teste ait veriler bağımsız gruplar t-testi analiz modeliyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda bellek destekleyici stratejilerin kullanıldığı gruptaki öğrenci başarısının geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenci başarısından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın (2010) sözel bellek destekleyicileri temele alan ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji öğretiminin öğrenme ürünlerine etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel yöntemin ön test – son test kontrol gruplu modeli kullanılmıştır. Kontrol grubunda mevcut ilköğretim programında öngörülen şekilde öğretim sürdürölmüştür. Deney grubunda ise öğretim, sözel bellek destekleyicileri temele alan ders araç-gereçleri ve öğretim materyalleri ile sürdürölmüştür. Araştırma öncesi deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere fen ve teknoloji testi ve tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Sekiz haftalık uygulama sonunda, aynı testler son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda bellek destekleyici yöntemin deney grubundaki öğrencilerin hem başarılarını hem de tutumlarını olumlu yönde etkilediği görölmüştür.

Bellek destekleyiciler ile ilgili yurt dışında da yapılmış çok sayıda araştırma vardır. Bu çalışmalar şu konuları kapsamaktadır: Anahtar sözcük yönteminin İngilizce dışındaki yabancı veya ikinci dil öğretiminde kullanımı (Atkinson ve Rough, 1975), anahtar sözcük yönteminin diğer geleneksel yöntem veya birden fazla deney grubunun olduğu çalışmalarda bağlam yöntemi, görsel bağlam yöntemi, ezber yöntemi vb. bellek destekleyici yöntemler ile karşılaştırılması (Atkinson, 1975; Conduş Marshall ve Miller, 1986; Mastropieri, Scruggs ve Levin, 1986; Brown ve Perry, 1991; Wang, Thomas veQuellette, 1992; McLoone,Scruggs, Mastropieri ve

Zucker, 1986; Wangve Thomas, 1995; Avila ve Sadoski, 1996; Lawson ve Hogben, 1998; Raif, 1999; Metzger, 2000; Uberti, Scruggs ve Mastropieri, 2003; Terrill, Mastropieri ve Scruggs, 2004; Richmond, Cummings ve Klapp, 2008; Old, 2009; Kristina, 2010; Ashoori ve Baleghizadeh, 2010; Siriganjanavong, 2012), anahtar sözcük yönteminin dil öğretimi dışındaki konuların öğretilmesinde kullanılması (McCormick vd., 1985; Veit, Scruggs ve Mastropieri, 1986; Troutt – Ervin ve Eileen, 1990; Dretzke ve Levin, 1990; Brigham, Scruggs ve Mastropieri, 1992; Mastropieri, Scruggs ve Weldon, 1997; Mastropieri, Sweda ve Scruggs, 2000; Carney ve Levin, 2000; Smith ve Philips, 2001; Fahrer ve Harris, 2004; Harman ve Rule, 2006; Fontana, Scruggs ve Mastropieri, 2007; Moore, Peterson, O'Shea, McIntosh ve Thaut, 2008; Sandnes, Huang ve Huang, 2008; Laing, 2010) bellek destekleyicilerin hatırlamaya, öğrenmeye ve anlamaya etkileri (Mastropieri, Scruggs ve Fulk, 1990; Bellezza ve Bower, 1982; Iglesias, Buceta ve Campos, 2005; Howard, Da Deppo ve De la Paz, 2008).

Atkinson ve Rough (1975) deney ve kontrol gruplu çalışmalarında 120 hedef Rusça kelime belirlemişler ve deney grubunda anahtar sözcük yöntemini kullanır iken kontrol grubunda klasik öğretimi gerçekleştirmişlerdir. Uygulama sonunda her iki gruba da son test uygulanmış ve uygulama sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin önemli düzeyde başarı gösterdikleri görülmüştür. Bu testin ardından 6 haftalık bir süreden sonra kalıcılık testi uygulanmış ve deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi sonuçlarının kontrol grubuna kıyasla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Atkinson(1975)bellek destekleyici anahtar sözcük yöntemini ikinci dil öğretiminde kullanmıştır. Bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin ikinci dil öğrenmelerine yardımcı ek bir yöntem olarak anahtar sözcük yöntemini önermiştir. Uygulamasında birinci aşamada denek, anahtar sözcük ile öğrenilecek olan yabancı kelimeyi ses benzerliği açısından ilişkilendirmiştir. İkinci aşamada ise denek, İngilizce çevirisi ile ilişkili olarak anahtar sözcüğün zihinsel bir imajını oluşturmuştur. Uygulama sonunda Atkinson, anahtar sözcük yönteminin geleneksel yazılı yöntemlere göre %50 daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Condos, Marshall ve Miller (1986) öğrenme güçlüğü çeken 12 yaşındaki toplam 64 öğrenci ile 4 farklı kelime öğretim yönteminin (anahtar sözcük yöntemi, görsel bağlam, cümle - deneyim bağlam yöntemi ve geleneksel yöntem) etkinliğini belirlemek amacı ile 3 deney ve 1 kontrol gruplu çalışma yapmışlardır. Öğrencilere beş hafta boyunca toplam 50 kelime öğretilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan çoktan seçmeli sontest sonuçlarına göre, anahtar sözcük ve iki bağlam yönteminin kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerin başarıları kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarından daha yüksek çıkmıştır. Sontestten 8 hafta sonra uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına göre de anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı gruptaki öğrenilenlerin kalıcılık oranı diğer deney gruplarının yaklaşık iki kat ve kontrol grubunun kalıcılık düzeyinden 3 kat daha fazla çıkmıştır. Sonuç olarak, anahtar sözcük yöntemini kullanan deney grubu öğrencilerinin başarı ve kalıcılık testi ortalamaları diğer bütün gruplardan daha üstün çıkmıştır.

Mastropieri, Scruggs ve Levin (1986) tarafından yapılan araştırmada, öğrenme güçlüğü olan 56 öğrenciye kelime öğretmek için anahtar sözcük ve kelime asma bellek destekleyici yöntemleri birlikte kullanılmış ve araştırma sonunda, bu iki bellek destekleyici yöntemin birlikte uygulandığı grubun öğrenme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir çalışma Irish (2002) tarafından da yapılmış ve araştırma sonunda kelime asma ve anahtar sözcük yönteminin bir arada kullanılmasının ilkökul öğrencilerinin öğrenme ve hatırlama düzeylerine önemli oranda katkıda bulunduğunu tespit etmiştir.

Brown ve Perry (1991) anahtar sözcük, bağlam ve anahtar sözcük -bağlam yöntemini Kahirede bir okulda dil sınıflarına ikinci dil öğretimin de kullanmışlardır. Arapça konuşan 60 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmada bu 3 yöntemi İngilizce kelime öğretiminde karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonucunda anahtar sözcük-bağlam yönteminin hem başarıda hem de kalıcılıkta daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Wang, Thomas ve Quелlette(1992) anahtar sözcük yöntemi ile ezber ve tekrara dayalı yöntemleri karşılaştırmıştır. Uygulamada ,ABD' de bir üniversitede psikoloji dersleri alan Filipinli öğrenciler ile çalışılmıştır. Araştırmada deney grubundaki öğrencilere Fransızca kelimeler anahtar sözcük yöntemi ile öğretilmeye çalışılmış, kontrol grubundaki öğrencilere ise ezber ve tekrar yöntemleri uygulanmıştır. Dört aşamada gerçekleştirilen uygulamanın sonucuna göre, anahtar sözcük yöntemini kullanan grubun yapılan başarı testinde daha başarılı olduğu görülmüştür. Fakat her iki grupta yapılan kalıcılık testi sonuçlarına göre ise yöntemin öğrenilenlerin kalıcılığında çok etkili olmadığı belirtilmiştir.

McLoone, Scruggs, Mastropieri ve Zucker (1986) öğrenme problemi yaşayan 60 ortaokul öğrencisine İngilizce ve İtalyanca kelime öğretiminde anahtar sözcük yöntemini kullanmışlardır. Anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin sınıftaki başarı oranı kontrol grubundaki öğrencilerin bulunduğu sınıfa kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Wang ve Thomas(1995) başka bir çalışmada anahtar sözcük yöntemi ile bağlam (context) yöntemini karşılaştırmışlardır. Uygulamada İngilizce konuşan üniversite öğrencilerine öğrenmeleri için 24 Filipince kelime verilmiştir. Kelimeler verildikten sonra ilk ve son(iki gün sonra) bu kelimelere yönelik testler uygulanmıştır. Her hedef kelime için katılımcılar kelimenin anlamını çıkarabilecekleri iki cümleden oluşan bir bağlam verilmiştir. Uygulama sonunda bağlam yoluyla kelimeleri öğrenen öğrenciler, anahtar sözcük ile öğrenenler ile karşılaştırıldığında, anında akılda tutma açısından anahtar sözcük yöntemi, bağlam yönteminden daha iyi sonuçlar vermiştir. Fakat, iki gün sonra bağlam yöntemiyle kelimeleri öğrenen öğrencilerin anahtar sözcük yöntemiyle öğrenen öğrencilere kıyasla daha çok İngilizce çeviri karşılıklarını hatırlamıştır.

Avila ve Sadoski (1996) anahtar sözcük yönteminin ilköğretim 5. kademedeki öğrencilere İngilizce kelime öğretiminde kullanımına yönelik bir çalışma yapmışlardır. Uygulamada İngilizce seviyeleri düşük olan 63 beşinci sınıf öğrencisi ile çalışmışlar ve bu öğrenciler arasından da rastgele deney ve kontrol grubu

oluşturulmuştur. Deney grubuna öğretilmek istenen İngilizcekelimeler İspanyolcaanahtar sözcükler ile sunulur iken kontrol grubuna ise kelimeler doğrudançeviriveya ezberivurgulayankontrol talimatlarile sunulmuştur. Araştırma sonunda anahtar sözcüğün kullanıldığı deney grubununhem başarı testinde hem de kalıcılık testinde üstünbir performans gösterdikleri görülmüştür.

Lawson ve Hogben (1998) yabancı dilde kelime öğrenimine yönelik yaklaşık 50 civarında Çinli öğrenci ile yapmış oldukları bir çalışmada, anahtar sözcük yönteminin kelimeleri öğrenme ve hatırlamadaki etkisini araştırmışlar ve anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin başarılarının ve öğrenilenlerin kalıcılığının kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yine çalışmalarında seçilen anahtar sözcüklerin akustik olarak öğrenilecek olan kelimelere benzer ve yine anahtar sözcüklerin resmedilebilir olması durumunda yöntemin daha etkili kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Raif (1999) anahtar sözcük yönteminin öğrenilenlerin hatırlanmasına yönelik yapmış olduğu çalışmada iki çalışma grubu belirlemiş ve uygulamayı 32 öğrenci ile yürütmüştür. Uygulamada 20 hedef kelime belirlemiş ve kelimelerin deney grubuna sunumunda anahtar sözcük yöntemini kullanmış kontrol grubuna ise kelimeleri cümle içerisinde sözlük anlamları ile sunmuştur. Çalışma sonrasında hem başarı hem de 3 haftalık sürenin ardından uygulamış olduğu kalıcılık testinde deney grubunun sonuçlarının oldukça yüksek olduğunu belirtmiştir.

Metzger (2000) öntest – sontest desenli deneysel bir çalışmada İngilizce'yi ikinci bir dil olarak geliştiren öğrencilere bellek destekleyici araçların belirli dilbilgisi kurallarını geri çağırma ve uygulamada yardımcı olup olmayacağını üzerinde durmuştur. İngilizce dersleri 30 kişilik sınıflardan oluşmaktaydı ve 15 haftalık bir dönem boyunca her hafta 3 saat sürmekteydi. Bu çalışmada, aynı kampüs içerisinde İngilizce'yi ikinci dil olarak öğrenen ileri seviyedeki öğrenciler ve İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler denek olarak kullanılmıştır. Bellek destekleyici olarak dilbilgisi kurallarını içeren 3 adet şiir öğrencilere öğretilmiştir. Gruplar içinden rastgele seçilen öğrencilerin testlerinde ve grupların genel test

analizlerinde, kontrol grubunun neredeyse deney grubu kadar iyi sonuçlar aldığı görülmüştür. Dilbilgisi konusunda yapılan ilerlemenin bellek destekleyici şiirler sayesinde değil, sınıfta görülen dilbilgisi eğitimi sonucunda doğal olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uberti, Scruggs ve Mastropieri (2003) 74 adet 3. kademe öğrencileri ile kelime öğretimine yönelik yapmış oldukları bir çalışmada 3 grup oluşturmuşlar ve her bir grupta farklı yöntemler uygulamışlardır. Birinci gruptaki öğrencilere öğrenilecek kelimenin anahtar sözcüğünü ve anlamını içeren bir resim vermişlerdir. İkinci gruptaki öğrencilere ise kelimenin sadece anlamı ve anlamı ifade eden resim vermişlerdir. Son grupta ise kelime sadece anlamı ile verilmiştir. Uygulama sonrasında her bir sınıfa uygulanan ön test ve son test sonuçlarına göre anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı birinci gruptaki öğrencilerin başarı oranının oldukça yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Terrill, Mastropieri ve Scruggs (2004) 8 adet öğrenme güçlüğü yaşayan lise öğrencisi ile yapmış oldukları ve 6 hafta süren çalışmalarında kelime öğretiminde anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı öğrencilerdeki başarı oranının % 92, anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı, klasik öğretim yönteminin gerçekleştirildiği öğrencilerdeki başarı oranının ise % 49'larda olduğunu ifade etmişlerdir.

Richmond, Cummings ve Klapp (2008) 108 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada sekizinci sınıfta zihinsel yerleştirme, kanca sözcük ve anahtar sözcüklerin anımsatıcı olarak kullanımını ve öğrencilerin hedef sözcükleri başka durumlara transfer edip edemediklerini gözlemlemişlerdir. Spesifik transfer için öğrencilerden on metal alışımı ve kullanım alanlarını ve genel transfer bölümü içinse 10 tane bağımsızlık savaşı ve onları tanımlayan bir olayını anımsatıcı yöntemleri kullanarak çalışmaları istenmiştir ve daha sonra öğrenciler iki ayrı teste tabi tutulmuştur (metal alışımı ve bağımsızlık savaşı testi). Yapılan iki ayrı tek yönlü ANOVA(varyans analizi) sonuçları metal alışımı ve bağımsızlık savaşı testlerinde dört durumda da gözle görülür bir fark olmadığını ve anahtar sözcük yöntemini kullanan öğrencilerin diğer yöntemlerden önemli ölçüde daha fazla metal alışımını tanıdıklarını ortaya

çıkarmıştır (spesifik transfer). Yapılan ikinci varyans analiziyle, anahtar sözcük yöntemiyle bağımsızlık savaşlarını öğrenen öğrencilerin diğerlerinden önemli ölçüde daha fazla bağımsızlık savaşı olayları hatırladığı gözlemlenmiştir (genel transfer). Sonuç olarak, anahtar sözcük yönteminin çalışılan asıl içerikten farklı ve içerikle benzeşen öğeleri çalışmada başarılı bir şekilde kullanılabilceği görülmüştür.

Old (2009) yapmış olduğu bir çalışmada anahtar sözcük yönteminin kelimelerin hatırlanmasında yararı olup olmayacağını görmek için iki çeşit anımsatıcıyı değerlendirmiş ve karşılaştırmıştır. 55 lise öğrencisi 10 adet kelimeyi ve tanımlarını alakasız ya da köken bakımından alakalı anahtar sözcükleri anımsatıcı olarak kullanarak öğrenmiştir. Öğrencilere yaklaşık beş dakikada anahtar sözcük yöntemi örneklerle kısaca açıklanmıştır. Rastgele seçilen her bir öğrenciye on kelime ve kelimelerin tanımları, anahtar sözcükler ve anahtar sözcüklerle öğrenmeleri istenilen kelimelerin tanımları arasında bağlantı kuran cümleler verilmiştir. Katılımcılardan kendilerine verilen kelime listelerini öğrenmeleri istenmiştir ve daha sonra test kağıtlarını doldurmaları istenmiştir. İki gün sonra ilk yapılan testle birebir aynı olan "sürpriz" hatırlama testi yapılmıştır. Genel hatırlama oranlarının, kırk sekiz saat sonra yapılan testte hemen yapılan teste göre önemli ölçüde daha düşük olduğu görülmüştür. Anahtar sözcük türünün (köken bakımından alakalı ve alakasız) ve zamanın (hemen ve ertelenmiş) hatırlama oranları üzerindeki etkisi 2x2'lik varyans analiziyle hesaplanmıştır. Kelime hatırlama düzeyinin kullanılan anahtar sözcük türünden etkilenmediği görülmüş, köken bakımından alakalı anahtar sözcükleri kullanan grupla alakasız anahtar sözcükleri kullanan grubun hatırlama oranlarının benzeştiği ortaya çıkmıştır.

Kristina (2010) Orta Atlantik Eyaletindeki bir kırsal kesim devlet okulunda akademik ve sosyo ekonomik farklılıkları bulunan 10.11.ve 12. sınıfta okuyan farklı etnik kökenlere sahip 33'ü engelli 103 öğrenci üzerinde, yabancı dil derslerinde verilen kelimelerin öğrenilmesinde, öğrenilenlerin kalıcılığında ve öğrencilerin derse karşı tutumlarında anahtar sözcük yönteminin etkinliğini belirlemeye çalışmıştır. 4 hafta süren çalışmada, her hafta deney grubundaki öğrencilere okul için alınmış olan ticari reklam programından seçilmiş 10'ar adet kelime anahtar sözcük yöntemiyle

öğretilmiştir. Geleneksel yöntem olarak ise kelimeler anlamlarıyla birlikte liste halinde verilmiştir ve başka da ek materyal kullanılmamıştır. Öğrencilere uygulamadan önce öntest uygulanmış olup her hafta sonunda ise sontest uygulanmıştır. Aynı sontest birkaç gün sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre, engelli olan ve bellek destekleyicilerle kelime öğrenen öğrenciler engelli olmayan ve geleneksel yöntemle kelime öğrenen öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca, öğrencilerin çoğu geleneksel yönteme kıyasla bellek destekleyici stratejiyi tercih etmiş ve beğenmişlerdir.

Ashoori ve Baleghizadeh (2010) başlangıç seviyesinde 44 kız öğrenci üzerinde doğal sınıf ortamında İngilizce kelimeleri hatırlama ve zihinde tutma eylemlerinde kelime listesi ve anahtar sözcük yönteminin etkilerini karşılaştırmışlardır. Rastgele seçilen 20 somut kelimedenden oluşan İngilizce kelime listesiyle bunların yerine geçebilecek anahtar sözcükler ve Farsça karşılıkları hazırlanmıştır. Deney grubunda anahtar sözcük yönteminin öğrencilere açıklanmasından sonra, katılımcılardan anahtar sözcük yöntemini uygulamaları istenmiş, verilen anahtar sözcükleri kullanarak toplamda 20 kelimeyi (her oturumda 10 kelime) öğrenmeleri söylenmiştir. Buna karşın, kontrol grubundaki öğrencilerden alışılmış kelime listesini geleneksel şekilde çalışmalarını istenmiştir. Uygulamanın ikinci oturumunun hemen ardından anlam geri çağırma testi yapılmıştır. Sonuçlar anahtar sözcük yönteminin geri çağırma ve hatırlama üzerinde kelime listesi yönteminden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Bu da anahtar sözcük yöntemi ile kelime öğrenen deney grubunun performansının geleneksel yöntemlerle kelime öğrenen kontrol grubundan daha iyi olduğunu ortaya çıkartmıştır.

Siriganjanavong (2012) İngilizce seviyeleri düşük olan 44 Taylandlı öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin İngilizce kelime bilgilerini arttırmada anahtar sözcük yöntemini kullanmıştır. Belirlemiş olduğu 20 hedef İngilizce kelimeyi Taylandca anahtar sözcüklerle ve görsellerle öğrencilere kodlatmıştır. 4 hafta süren uygulama sonunda öğrencilerin uygulama öncesinde yapılan testin sonucuna göre oldukça yüksek puan aldıkları görülmüştür.

McCormick vd. (1985) tarafından yapılan başka bir alan çalışmasında ise farklı düzyazıların öğrenilmesinde bellek destekleyici stratejilerin etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 7. ve 8. sınıf kademelerindeki öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere hatırlayabilmeleri için gerçek olmayan bir biyografi sunulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere metne uygun bellek destekleyiciler verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise kendi zihinsel süreçlerini kullanmışlardır. Araştırma sonunda bellek destekleyicilerin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin kalıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Veit, Scruggs ve Mastropieri (1986) ortaokul kademesinde bulunan 64 öğrenciye dinazorların özelliklerini öğretmeye çalışmışlardır. Uygulamada 2 çalışma grubu oluşturulmuş ve gruplardan birinde anahtar sözcük yöntemi kullanılmıştır. Her iki gruba da dinazorların isimleri, dinazorların özellikleri ve dinazorların yok oluşları anlatılmıştır. Uygulama sonunda yapılan anımsama testinin sonuçlarına göre anahtar sözcüğün kullanıldığı grupta yer alan öğrencilerin öğrenme ve öğrendiklerini hatırlama düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır.

Troutt – Ervin ve Eileen (1990) anahtar sözcük yöntemini tıbbi terminolojileri öğretmede kullanmışlardır. 17 ile 26 yaş grubu arasındaki 37 öğrenci ile yapmış oldukları çalışmada anahtar sözcük yöntemini kullanarak terimleri öğrenen öğrencilerin öğrendiklerini hatırlama düzeyleri geleneksel yöntemle öğrenen öğrencilerden oldukça yüksek çıkmıştır. Ayrıca 8 haftalık sürenin ardından uygulanan kalıcılık testinde de anahtar sözcük yöntemini kullanan öğrencilerin sonuçları anlamlı düzeyde olumlu yönde farklılık göstermiştir.

Dretzke ve Levin (1990) 50 ilkokul öğrencisi ile yapmış oldukları deney ve kontrol gruplu araştırmalarında, Amerikan başkanlarının hayatları ile ilgili olgusal bilgilerin öğretilmesinde bellek destekleyici stratejileri kullanmışlar ve araştırma sonunda uygulanan anımsama ve kalıcılık testlerinin sonuçlarına göre de bellek destekleyici stratejilerin bu tür olgusal bilgilerin öğrenilmesinde ve hatırlanmasında oldukça etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Brigham, Scruggs ve Mastropieri (1992) harita üzerinde yerleşim yerlerinin konumunu öğrenme güçlüğü yaşayan 30 öğrenci ile yapmış oldukları deney ve kontrol gruplu çalışmada konumların öğrenilmesinde anahtar sözcüğü kullanan deney grubu öğrencilerinin hatırlama testinden daha yüksek not aldıklarını tespit etmişler ve yöntemin önemli derecede hatırlamaya katkısının olduğunu belirtmişlerdir.

Mastropieri, Scruggs ve Weldon (1997) Amerikada şehir merkezinde fakirlerin yaşadığı ve özürlü öğrencilerin bulunduğu bir ortaöğretim sınıfında öğrenme güçlüğü yaşayan 19 lise öğrencisine Birleşik Devletlerde görev yapan 32 adet Amerikan başkanlarının isimlerini ve sıralamalarını anahtar sözcük yöntemini kullanarak öğretmişlerdir. Uygulama 8 hafta sürmüştür. Çalışmanın ilk 4 haftası anahtar sözcük yöntemi kullanılmış sonraki 4 haftada ise zihinsel tekrarlar ve resimler kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonunda Amerikan başkanlarının isimlerini hatırlama oranları % 70 civarında iken kontrol grubundaki öğrencilerin hatırlama oranları % 24'ler de ve aynı şekilde Amerikan başkanlarının isim sıralarını hatırlama oranı da deney grubunda % 60 iken kontrol grubunda ise % 31'ler de olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak araştırmacılar anahtar sözcük yönteminin başarıya ve öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Mastropieri, Sweda ve Scruggs (2000) 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bellek destekleyici strateji öğretiminin etkiliğine yönelik bir çalışma yapmışlar ve uygulamada bellek destekleyiciler öğretmene araştırmacılar tarafından verilmiştir. Yani uygulama araştırmacılar tarafından değil dersin öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca araştırmacılar süreci gözlemlemişler ve uygulama sonunda uyguladıkları testlerin sonuçlarına görede, bellek destekleyicilerin kullanıldığı grupta öğrencilerin testlere doğru cevap verme oranının diğer gruba göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Carney ve Levin (2000) anahtar sözcük yönteminin isimleri hatırlamadaki etkisini araştırmak amacıyla yaptıkları bir araştırmada, iki deney ve bir kontrol grubu oluşturmuşlardır. Deney gruplarından birinde anahtar sözcükler sadece sözel ifadelerle, diğer deney grubunda ise görsel materyallerle birlikte verilmiştir. Kontrol grubunda ise öğrenciler kendi yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmanın sonunda, anahtar sözcüklerin sözel ve görsel olarak verildiği deney gruplarındaki isimleri öğrenme oranı kendi öğrenme yöntemlerini kullanan kontrol grubundaki öğrenme oranından daha fazla olduğu görülmüştür.

Smith ve Philips (2001) radyo reklamlarını hatırlamada yaş farklılıklarına göre bellek destekleyicilerin rolü üzerine yapmış oldukları çalışmada yaş ortalamaları 18 olan 114 genç ile yine yaş ortalamaları 72 olan toplam 98 kişi ile çalışmışlardır. Çalışmada her iki gruba da işitsel/ ritmik bellek destekleyiciler kullanılmış ve çalışma sonrasında kullanılan bellek destekleyici stratejilerin her iki grupta da olumlu eşit sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çalışma sonucuna göre bellek destekleyiciler hangi yaş grubunda kullanılırsa kullanılsın benzer ve etkili sonuçlar verdiği görülmektedir.

Fahrer ve Harris (2004) coğrafya dersinde iklim değişikliklerini öğretmek amacı ile yapmış oldukları çalışmada harf tekniğini kullanmışlar ve öğretecekleri konunun içeriklerini LAMPPOST kelimesi içerisine yerleştirmişlerdir. İngilizce olarak oluşturulan bu ifadede L harfi enlem anlamına gelen Latitude kelimesini, A harfi rakım anlamına gelen Altitude kelimesini, M harfi denizin etkisi anlamına gelen Maritime influence kelimesini, P harfi basınç sistemi anlamına gelen Pressure Systems kelimesini, yine P harfi hakim rüzgarları anlamına gelen Prevailing Winds kelimesini, O harfi okyanus akıntıları anlamına gelen Ocean Currents kelimesini, S harfi fırtınalar anlamına gelen Storm kelimesini ve son olarak T harfi ise topografya anlamına gelen Topography kelimesini ifade etmektedir. Uygulama sonunda araştırmacılar yöntemin öğrencilerin anlamaya çalıştıkları bilgilerin öğrenilmesine ve hatırlanmasına üst seviyede katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir.

Harman ve Rule (2006) maddelerin mineral sertliği üzerine 11. ve 12. sınıflarda yerbilimi dersini alan öğrencilerle yapmış oldukları çalışmalarında maddelerin mineral sertlik derecelerini ve isimlerini, Rule tarafından 2003 yılında geliştirilmiş olan Mohs ölçeğinin üzerinde bellek destekleyiciler ile öğretmişler ve çalışmalarının sonunda olumlu sonuçlar elde ettiklerini vurgulamışlardır. Çalışma sonrasında araştırmacılar öğrencilerin maddelerin isimlerini, madde mineral sertlik oranlarını ve özelliklerini kolaylıkla hatırlayabildiklerini belirtmişlerdir. Çalışmada bellek destekleyici resimler ve maddelerin sertlik oranlarını ve özelliklerini içeren şiir beyitleri kullanılmıştır. Harman ve Rule (2006) şiir beyitlerinin öğrenilenlerin daha ilginç ve daha yaratıcı hale gelmelerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak ta araştırmacılar yöntemin yerbilimi derslerinde kullanılmasının faydalı olacağı görüşünü ifade etmişlerdir.

Fontana, Scruggs ve Mastropieri (2007) lise kademesindeki 90 öğrenci ile yapmış oldukları ve 5 hafta süren deney ve kontrol gruplu çalışmalarında, anahtar sözcük yöntemini dünya tarihi ile alakalı konuları öğretmede kullanmışlar ve araştırma sonunda yöntemin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin öğrenme düzeyinin ve elde edilen başarının oldukça yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Moore, Peterson, O'Shea, McIntosh ve Thaut (2008) multiple sklerozlu insanların tanıma hafızasında müziğin bir bellek destekleyici araç olarak etkisi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Uygulama bir nörorehabilitasyon merkezinden belirli kriterlere göre seçilen 38 (30 kadın, 8 erkek) MS hastası ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamada 18 kişi (14 kadın ve 4 erkek) bilgisayarla rastgele konuşma grubuna, 20 kişiye (16 kadın ve 4 erkek) müzik grubuna dağıtılmıştır. Katılımcılara daha önceden sahip oldukları zihinsel yetenekleri ölçmek amacıyla birtakım nöropsikolojik testler yapılmıştır. Konuşma grubundakilere öğrenmeleri istenilen kelimeler (15 adet) yalın konuşma sesiyle, müzik grubundakilereyse müzik şeklinde on adet oturumda söylendi. Sonuç olarak, araştırmacılar, müziğin bellek destekleyici olarak kullanıldığı sınıftaki hatırlama düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Sandnes, Huang ve Huang (2008) yapmış oldukları bir çalışmada yeni üretilen arabalarda bir çok teknolojik ekipmanların (FM radyo, CD-player, mp3-player ve DVD-player) bulunduğunu ve bunların oldukça karışık bir düzende olduğunu, o yüzden de sürücülerin aracı kullanır iken yoldan ziyade bu ekipmanlara odaklandıklarını belirtmişlerdir. Bu yüzden bu donanımların öğretiminde sanal klavye düzenini kullanmışlar ve bu düzenin öğretiminde de görsel bellek destekleyicileri uygulamışlardır. Toplam 200 kişi ile yapmış oldukları çalışmada bellek destekleyicilerin kullanıldığı grupta öğrenme düzeyinin oldukça yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışma sonrasında araştırmacılar yöntemin oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Laing (2010) temel muhasebedeki temel kavramların öğretimi üzerine yapmış olduğu çalışmayı 59 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Uygulamada 20, 18 ve 21 öğrenci içeren üç grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin muhasebe bilgisi ölçülmek için çoktan seçmeli bir öntest uygulanmıştır. Çalışmanın öntest veri sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ön test uygulamasından sonra öğrenciler bellek destekleyici uygulamaya tabi tutulmuştur. Uygulamadan sonra sontest uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise aynı öntest ve sontestler uygulanmış ancak bellek destekleyici uygulama yapılmamıştır. Son test veri sonuçlarına göre, her iki deney grubunun aldığı puanlar kontrol grubunun almış olduğu puandan yüksek çıkmıştır. Ancak bu üç grup arasında t test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca, katılımcılar arasındaki cinsiyet ve yaş farkı çalışmanın sonuçlarını etkilememiştir.

Mastropieri, Scruggs ve Fulk (1990) anahtar sözcük yönteminin hatırlama ve anlama üzerindeki etkilerine yönelik araştırmalarında 25 yetişkin birey ile çalışmışlardır. Uygulamada denekler rastgele bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak belirlenmişler ve her bir bireye ayrı ayrı 8'i somut ve 8'i soyut olmak üzere toplam 16 kelime öğretilmiştir. Öğretim gerçekleştirildikten belli bir süre sonra, öğrencilere yeni öğrendikleri kelimeleri farklı bir bağlamda uygulama yeteneklerini ölçen kavrama testinin yanında, kelime hatırlama testi de uygulanmıştır. Sonuçlar, anahtar sözcük yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin soyut ve

somut sözcüklerle ilgili olarak hatırlama ve kavrama testlerinde kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Bellezza ve Bower (1982) anahtar sözcük yöntemi üzerine yapmış oldukları çalışmada yöntemin öğrenmeye ve hatırlamaya olumlu etkisinin olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmalarında öğrenme düzeyi düşük olan özel eğitime muhtaç 40 öğrenci ile çalışmalardır. Oluşturdukları deney ve kontrol gruplu çalışmalarında öğrencilerin okuduğunu anlama noktasında uygulanan anahtar sözcük yönteminin deney grubu üzerinde oldukça etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmalarında yöntemin farklı konularda kullanımının faydalı olabileceğini ve okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerde konuların çocuklara öğretiminin çok kısa zaman alacağını da belirtmişlerdir

Iglesia, Buceta ve Campos (2005) yapmış oldukları bir araştırmada zihinsel öğrenme engeli bulunan dawn sendromlu toplam 52 birey üzerinde çalışmışlardır. Bu bireylerin 22 tanesi 7–12 yaş 30 tanesi 18–57 yaşları arasındadır. Çalışmada düzyazılı metinlerin resimleri, zihinsel çağrışımlı imajlar ve sesli bellek destekleyiciler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda bellek destekleyiciler ile öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmacılar yöntemin erişilme düzeyinde istenilen başarıyı ortaya koymadığını belirtmişlerdir.

Howard, Da Deppo ve De la Paz (2008) PESTS adını verdikleri akrostişle, resimli simgeleme ve hikayeler içeren yaklaşımlarıyla öğrenme güçlüğü yaşayan üç ilkokul öğrencisine yönelik bellek kuvvetlendirme yöntemi üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sight words adı verilen, hecelemesi direkt ve net yapılamayan, sadece sesletimiyle hangi kelimeyi temsil ettiği anlaşılabilen kelimeler üzerineydi. Okuyucu bu kelimeleri tanımak için ya kelimeleri ezberlemiş ya da içerikten anlamını çıkarmış olmalıydı. Üç çocuğa her oturumda beşi de farklı seviyeden olan beş sight words öğretildi ve toplamda 15 adet kelime listesi hazırlandı. Akrostişler, resimli simgeleme ve hikaye yöntemlerinden faydalanıldı ve öğrencilerin tekrarlarını "bak, kapat, yaz, kontrol et" diye bilinen geleneksel metotla yapmaları sağlandı. 2 ay sonunda denekler, PESTS ile öğrendikleri 12 kelimenin 8 ila 10 adedini doğru

hecelediler ve yazdılar. Bu çalışma sonunda PESTS akroştif (harf) yönteminin geleneksel yöntemden başarılı ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından daha etkili olduğu kanısına varıldı.

Genel olarak bellek destekleyicilere yönelik yapılan çalışmalara baktığımızda, bellek destekleyicilerin yeni kavramların öğrenilmesine, öğrenilen bilgilerin geri getirilmesine ve öğrenilenlerin kalıcılığına anlamlı düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Kısacası, gerek ülkemizde gerekse yurtdışında yapılmış olan çalışmaların çoğu, bellek destekleyicilerin yeni bilgilerin öğrenilmesinde/öğrettilmesinde ve öğrenilenlerin/öğrettilenlerin kalıcılığında çok etkili olduğunu ortaya koymuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma geliştirilen testlerin kullanımı ile nicel, diğer taraftan deney grubundaki öğrencilerin her ders sonunda yansıtıcı günlük tutmuş olmaları ve bu sayede elde edilen nitel verilerin araştırmaya dahil edilmesi yönüyle de nitel özellik taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem aynı çalışmada hem nicel hemde nitel verilerin kullanıldığı bir yöntem çeşididir (Karasar,2009). Karma yöntem de üç temel model vardır. Bunlar;

- a) Açıklayıcı-Doğrulayıcı (Explanatory-Confirmatory)
- b) Exploratory (Keşfedici)
- c) Çeşitleme (Triangulation) modelleri şeklindedir.

Araştırmada ön-test ve son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Deneysel modeller sebep–sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile araştırmacının kontrolü dahilinde gözlenmek istenen verilerin elde edildiği araştırma modelleridir(Karasar,2009).Deneysel modellerde gözlemlenmek istenen durum araştırmacı tarafından belirlenir.Karasar(2009) deneysel modellerin kullanıldığı çalışmalarda amaçların çoğunlukla hipotez (denence) şeklinde belirtildiğini sonuç olarak da olayların olası nedenlerine yönelik yargıların sınanmış olduğunu belirtmiştir.Araştırmada her iki grupta da uygulama öncesi ve sonrası çalışma için hazırlanmış olan testler uygulanmıştır (Bkz.Tablo–3.1).

Tablo-3.1.Çalışmada araştırma modeli

Gruplar	Öntest	Uygulama	Sontest	Kalııcılık Testi
Deney	Erişim Testi	Anahtar Sözcük Y.	Erişim Testi	Kelime Testi
	Kelime Testi	ile öğretim	Kelime Testi	
	Tutum Ölçeği	(12 Hafta)* Yansıtıcı Günlük	Tutum Ölçeği	
Kontrol	Erişim Testi	Klasik Yöntem ile	Erişim Testi	Kelime Testi
	Kelime Testi	Öğretim	Kelime Testi	
	Tutum Ölçeği	(12 Hafta)	Tutum Ölçeği	

* Bağımsız değişken

Çalışmalarda ön testin uygulanması, deney öncesi gruplar arası benzerlik düzeylerinin bilinmesine ve uygulama sonrasında son test sonuçlarının ön testte elde edilen verilere göre düzeltilmesini sağlar. Bu modelde anahtar sözcük yöntemi ile öğretimin diğer bir ifadeyle bağımsız değişkenin ne derece etkili olduğunu belirlemek amacı ile ön test ve son test ölçüm sonuçları birlikte değerlendirilmiştir.

Eckhardt ve Erman(1977)ön test ve son test kontrol gruplu deneme modelinin işlem basamaklarını şu şekilde belirtmişlerdir.

- Çalışmada mutlaka uygulama yapılacak olan bir denek grubu bulunmalıdır.
- Yansız atama yolu ile belirlenen gruba deney grubu denir ve araştırmada etkisini ölçmek istediğimiz bağımsız değişken bu gruba uygulanır. Diğer belirlenmiş olan ve kontrol grubu adı verilen deneklere ise uygulama yapılmayacaktır.
- Denekler kendileri ile bir çalışma yapıldığını bilebilir ancak hangi grupta yer aldıklarını bilmemelidirler.
- Çalışma öncesinde öntest mutlaka çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmalıdır.
- Etkisi gözlemlenmek istenen bağımsız değişken sadece deney grubuna uygulanmalıdır.

f. Uygulama sonucunda çalışmanın etkisini belirlemek yani bağımlı değişkeni tespit etmek amacı ile son test sadece deney ve kontrol gruplarına uygulanmalıdır

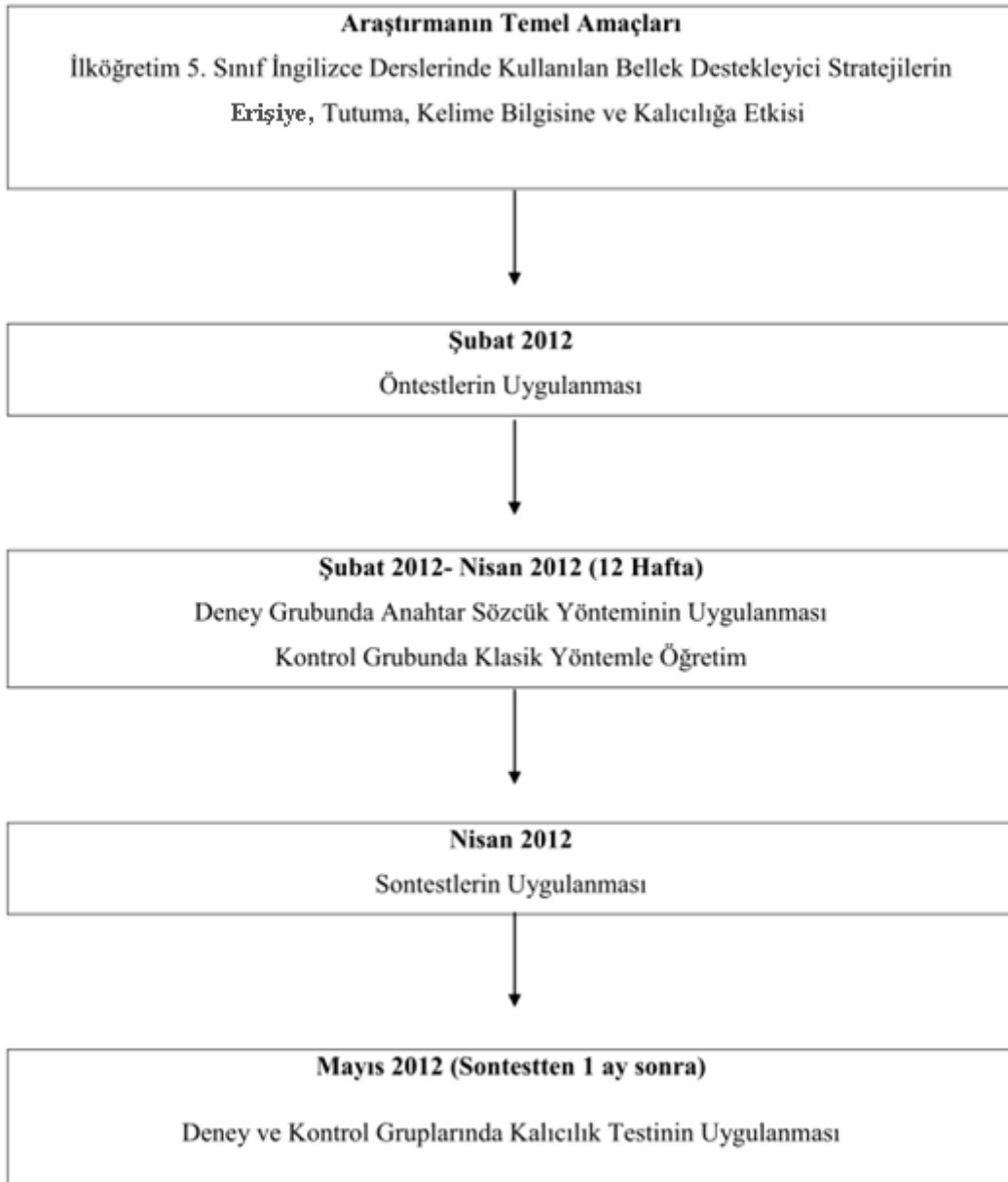
g. Uygulanan son test sonuçlarına göre gruplar arası karşılaştırma yapılmalıdır.

Bu araştırmada öncelikle çalışma gruplarını belirlemek amacı ile uygulamanın yapıldığı okuldaki bütün 5. sınıf öğrencilerine birer gün ara ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan eriş testi, kelime testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testlere vermiş oldukları cevaplar dikkate alınarak iki çalışma grubu belirlenmeye çalışılmıştır. Kura yolu ile bu gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak tayin edilmiştir. Her iki grubada araştırmacı tarafından 12 hafta uygulama yapılmıştır.

Bu uygulama süresince mevcut ders programına bağlı kalınmış olup, programdaki üniteler işlenmiştir. Belirlenen hedef kelimeler ünite içerisinde geçtiği zaman kelimeleri öğretmek amacı ile araştırmacı tarafından deney grubuna bağımsız değişken olan anahtar sözcük yöntemi uygulanırken kontrol grubuna ise mevcut programda yer alan yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Ayrıca her etkinlik sonrasında deney grubu öğrencilerine yansıtıcı günlük tutturulmuştur. Bütün bu uygulamaların sonrasında her iki gruba da eriş testi uygulanarak elde edilen puanlara göre gruplar arasında eriş ortalamları açısından karşılaştırmalar yapılmıştır. Aynı şekilde deney ve kontrol gruplarına uygulama sonrasında tutum ölçeği uygulanmış ve grupların tutum ölçeğinden almış oldukları son test ortalamları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Yine deney ve kontrol grubu öğrencilerine kelime testi uygulanmış ve uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları eriş puan ortalamları karşılaştırılmıştır. Uygulamadan bir ay sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine kelime kalıcılık testi uygulanmış ve deney ve kontrol gruplarının kelime kalıcılık puan ortalamları karşılaştırılmıştır. Son işlem olarak da deney ve kontrol gruplarının kelime testinden almış oldukları son test puanları ile kalıcılık testi sonuçları karşılaştırılmıştır. Ayrıca her ders sonrasında deney grubu öğrencilerinin tutmuş oldukları yansıtıcı günlüklerinden alınan veriler doğrultusunda

içerik analizi yöntemi ile deney grubu öğrencilerinin içsel düşünceleri nitel olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Şekil-3.1’de araştırmanın temel amaçları ve bunların gerçekleştirilmesinde izlenen süreç ana hatları ile gösterilmiştir.



Şekil- 3.1. Araştırma Süreci

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırma, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram ilçesi Doktor Teoman Bilge İlköğretim Okulunda bulunan 2 farklı 5. sınıf şubesinde bulunan toplam 56 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle uygulamada kullanılmak üzere geliştirilen İngilizce eriş testi, İngilizce Kelime testi ve İngilizce dersi tutum ölçeği adı belirtilen okulda bulunan 4 adet 5. sınıflara ön test olarak uygulanmış ve bu sınıflarda bulunan öğrencilerin bilgi düzeyleri ve tutumları tespit edilmiştir. Testlerin sonuçlarına göre kura yolu ile 5-D sınıfı deney, 5-A sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve nihayetinde araştırma eriş düzeyleri birbirine yakın, kelime ve tutum düzeyleri birbirine denk olan iki sınıfla yürütülmüştür.

Tablo-3.2. Deney ve Kontrol gruplarında öğrenci dağılımı

Gruplar	Kız	Erkek	Toplam
5/A Sınıfı (Kontrol Grubu)	11	17	28
5/D Sınıfı (Deney Grubu)	14	14	28
Toplam	25	31	56

3.2.1. Deney Ve Kontrol Gruplarının Oluşturulması

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler göz önüne alınmıştır.

- İngilizceEriş Testi ön test sonuçları
- İngilizce Kelime Testi ön test sonuçları
- İngilizce Dersine Yönelik Tutum ölçeği puanları

Çalışma grubunun yukarıda belirlenen ölçütlere göre aynı düzeyde olup olmadıklarını belirlemek için İngilizce eriş testi,İngilizce kelime testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ortalamalar arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek

için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. t testleri, ilişkili veya ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için uygulanır (Büyüköztürk, 2011).

3.2.2. Grupların “Erişi Testi” Ön Test Puanları

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan erişim testinden aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-3.3. Grupların Erişi Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	x	ss	t	p
Erişi Testi	5A	28	18,25	5,38	-3,08	,003
	5D	28	23,79	7,84		

Çalışma gruplarının ön test puanları açısından eşleştirilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişim testinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı düzeyde ($p > .05$) bir farkın olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, deneysel işlem öncesinde seçilen grupların başarı düzeylerinin birbirine denk olmadığı söylenebilir. Bu durum dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılırken, ön test puanlarının da dikkate alınarak ANCOVA analizi yapılmasına karar verilmiştir.

3.2.3. Grupların “Kelime Testi” Ön Test Puanları

Grupların deneysel işlemin başında uygulanan kelime testinden aldıkları ön teste ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-3.4. Grupların Kelime Testi Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Test	Gruplar	N	x	ss	t	p
Kelime	5A	28	15,57	4,80	1,27	,21
Testi	5D	28	14,21	3,02		

Çalışma gruplarının ön test puanları açısından eşleştirilmesi amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime testinden almış oldukları ön test puanları arasında anlamlı düzeyde ($p>.05$) fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, deneysel işlem öncesinde seçilen grupların İngilizce Kelime düzeylerinin birbirine denk olduğu söylenebilir.

3.2.4. Grupların “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” Puanları

Grupların deneysel işlem başında uygulanan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinden almış oldukları puanların karşılaştırılması aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-3.5. Grupların İngilizce Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	Gruplar	N	x	ss	t	p
Tutum	5A	28	78,36	16,32	,784	,44
Ölçeği	5D	28	75,43	11,15		

Yapılan bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, çalışma gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında anlamlı düzeyde ($p>.05$) fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre, deneysel işlem öncesinde seçilen grupların İngilizce dersine yönelik tutumlarının aynı düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Çalışmada belirlenmiş olan alt problemlerin analizi amacı ile aşağıda araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan ölçekler kullanılmıştır. Bunlar;

a.İlköğretim 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılan “ My English” adlı kitabın 8.9.10. 11.ve 12. ünitelerinde konular işlenirken, anahtar sözcük yöntemini kullanarak belirlenen hedef kelimelerin verilmesinin öğrencilerin İngilizce dersindeki gelişmelerine etkisini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen İngilizce dersi erişim testi kullanılmıştır.

My English adlı ders kitabında yukarıda belirtilen ünitelerin başlıkları şu şekildedir.

8. Ünite: My favourite activities
9. Ünite: Farm Life
10. Ünite: Cartoon Characters
11. Ünite: Personal Possessions
12. Ünite: Health Problems

b. Öğrencilerin belirlenen hedef kelimeleri öğrenmelerinde, anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin kelime bilgisi erişilerine etkisini belirlemek amacı ile uzman görüşleri de alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan İngilizce kelime testi kullanılmıştır. (Bu test kalıcılık testi olarak da uygulanmıştır.)

c. İngilizce dersine yönelik, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olantutum ölçeği kullanılmıştır.

d. Kullanılan yöntemin öğrenci üzerindeki etkisini nitel boyutta tespit etmek ve öğrencilerin derse yönelik bilişsel farkındalığını ortaya çıkarabilmek amacı ile deney grubunda Yansıtıcı Günlük kullanılmıştır.

3.3.1. İngilizce Dersi Erişi Testi (Ön-Test ve Son- Test)

Çalışmada daha önce belirtilen ünitelerde konular işlenirken belirlenen hedef kelimelerin öğretiminde bellek destekleyici stratejilerden anahtar sözcük yönteminin kullanılmasının öğrencilerin İngilizce dersindeki genel erişilerine etkisini belirlemek amacı ile bahsedilen ünitelerdeki kazanımlar göz önünde bulundurularak, İngilizce dersine giren branş öğretmenlerinin ve uzmanların görüşleri alınarak çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. Testte yer alan her bir soru için dört seçenek belirlenmiş ve bu seçeneklerin birisi doğru diğer üç tanesi ise çeldirici özellikte hazırlanmıştır. Geliştirilen testte maddelerin oluşturulmasında yukarıda bahsi geçen ünitelerdeki tüm konuları kapsayan soruların seçilmesine dikkat edilmiştir.

Test soruları tamamlandıktan sonra tekrar uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler ışığında gerekli düzeltmeler yapılmış ve İngilizce dersi erişisi ön uygulama testine son hali verilmiştir. Erişisi ön uygulama testinde toplam 67 soru yer almıştır.

İngilizce dersi erişim testi araştırmada ele alınan bağımlı değişkene (erişim) ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla hazırlanmış, geliştirilmiş, denenmiş ve uygulanmıştır. Erişim testinin geliştirilmesinde denel işlemde derste işlenecek olan ünitelerin kazanımları dikkate alınmıştır. Belirlenen kazanımların konularla olan ilişkileri bir belirtke tablosunda gösterilerek, testteki soruların kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır (Bkz. Tablo-3.6). Bu şekilde toplam 67 tane çoktan seçmeli madde hazırlanmıştır. Hazırlanan teste her doğru cevap için bir, her yanlış cevap için ise sıfır puan verilmektedir. Bu aşamada ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Hazırlanan test ön test olarak uygulanmadan önce 298 kişiden oluşan 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde gücü katsayısı (P_j) 0,60 ile 0,40 arasında ve ayırt edicilik gücü katsayısı (r_{jx}) 0,30 un üzerinde olan maddeler olduğu gibi teste alınmıştır (Bkz. Ek-1). Madde güçlükleri 0,35-,70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşü doğrultusunda düzeltilerek erişim testine dahil edilmiştir. Bu şekilde madde gücü orta düzeyde ve ayırt edicilik gücü yüksek toplam 50 madden oluşan standart bir erişim testi elde edilmiştir (Bkz. Ek-2). Hazırlanan testin daha sonra KR-20 güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin uygulandığı 298 öğrencinin sonuçlarına göre KR-20 güvenirlik katsayısı 0,92 olarak bulunmuştur. Buna göre testin güvenirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005). Ayrıca bu testin konu bazında dağılımını gösteren bir belirtke tablosu oluşturulmuştur (Bkz. Ek-3, Ek-45). Sonuç olarak, geliştirilen erişim testinin 5. sınıf öğrencilerinin ilgili ünitelere yönelik erişimlerini ölçmede kullanılabileceği anlaşılmıştır.

Tablo-3.6. Eriş Testi Belirtke Tablosu

Ünite	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
8	1	1	1				3
9	1	2	2		2		7
10		3	1	1	1		6
11	1	2	2			1	6
12	1		3				4
Toplam	4	8	9	1	3	1	26

Atılan maddelerden sonra nihai ölçeğin kapsam geçerliğini koruyup korumadığı belirtke tablosu ile kontrol edilmiştir. Belirtke tablosuna göre testte her bir kazanımla ilgili en az iki sorunun yer aldığı görülmüştür. Sonuç olarak geliştirilen eriş testi nin kapsam geçerliğinin sağlandığı anlaşılmıştır.

3.3.2. İngilizce Kelime Testi(Ön-Test, Son Test ve Kalıcılık Testi)

Çalışmada İngilizce dersinde kelime öğretiminde anahtar sözcük yönteminin etkililiğini ölçebilmek amacı ile araştırmacı tarafından İngilizce kelime testi geliştirilmiştir. Testtekullanılan kelimelerin belirlenmesinde uzman ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda kelimelerin belirlenmesinde;

- Öğrencilerin kelimeleri ilk defa ünitelerde işleyecek olmaları,
- Daha sonraki ünitelerde kelimelerle karşılaşma ve kelimeleri kullanma sıklıkları,
- Günlük hayatta sıklıkla kullanabilecekleri, gibi etmenler göz önünde bulundurulmuştur.

Son olarak da dört şıktan oluşan ve şıklardan birisinin doğru diğer üç tanesinin ise çeldirici özellikte olduğuçoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır.

Test soruları tamamlandıktan sonra tekrar uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu görüşler ışığında gerekli düzeltmeler yapılmış ve İngilizce Kelime Testinin ön uygulamasına son hali verilmiştir. Kelime ön uygulama testinde toplam 50 soru yer almıştır.

İngilizce kelime testinin geliştirilmesinde denel işlemde derste işlenecek olan 8. 9. 10. 11. ve 12. ünitelerde en çok tekrarlanan kelimeler dikkate alınmıştır. Bu amaçla dersin öğretmeninin de görüşünü alarak 50 tane çoktan seçmeli madde hazırlanmıştır. Hazırlanan kelime testinde her doğru cevap için bir, her yanlış cevap için ise sıfır puan verilmesine karar verilmiştir. Hazırlanan test ön test olarak uygulanmadan önce 309 kişiden oluşan 6. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Veriler toplandıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde gücü katsayısı (Pj) 0,60 ile 0,40 arasında ve ayırt edicilik gücü katsayısı (rjx) 0,30 un üzerinde olan maddeler olduğu gibi teste alınmıştır (Bkz. Ek-4). Madde güçlükleri 0,35-,70 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşü doğrultusunda düzeltilerek İngilizce kelime testine dahil edilmiştir. Bu şekilde madde gücü orta düzeyde ve ayırt edicilik gücü yüksek toplam 40 madden oluşan standart bir İngilizce kelime testi elde edilmiştir (Bkz Ek-5). Hazırlanan testin daha sonra KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin uygulandığı 309 öğrencinin sonuçlarına göre KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Buna göre testin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005). Sonuç olarak, geliştirilen İngilizce kelime testinin 5. sınıf öğrencilerinin ilgili ünitelere yönelik kelime bilgisini ölçmede kullanılabileceği anlaşılmıştır.

3.3.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 21 maddelik likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte “ Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “ Tamamen Katılıyorum” şeklinde beşli bir derecelendirme yapılmıştır. Ölçekte olumsuz maddeler 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, olumlu maddeler ise 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanmıştır. Bu dereceleme doğrultusunda öğrencilerin almış oldukları puanlar

hesaplanmıştır. Tutum ölçeği geliştirilir iken ön uygulamada 58 madde belirlenmiştir.

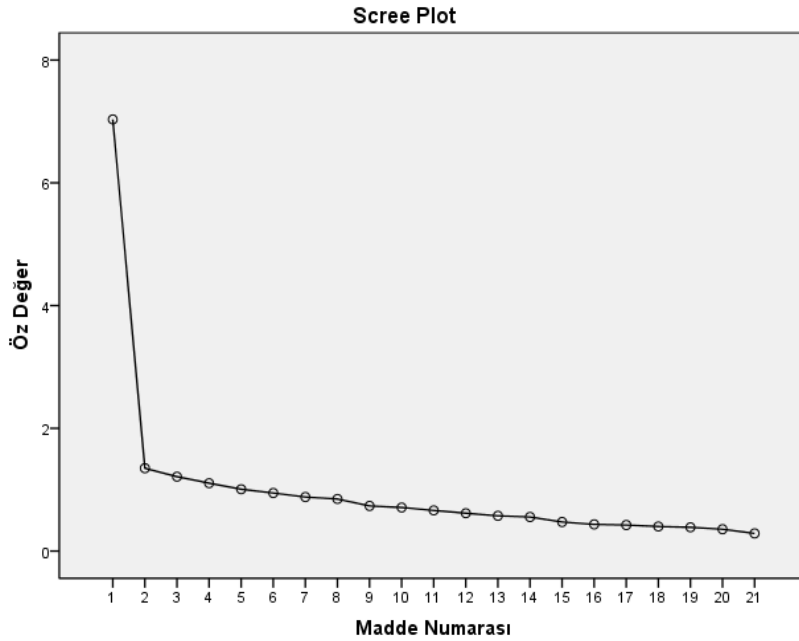
İngilizce dersine yönelik tutumölçeğinin maddelerinin hazırlanması aşamasında öğrencilere İngilizce dersine yönelik duygu ve düşüncelerini belirten bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları kompozisyonlar incelenerek, kompozisyonlarda geçen ve tekrar eden bilişsel, duyuşsal ve psikomotor düzeydeki ifadeler seçilmiştir. Ayrıca literatürdeki İngilizce dersi tutum ölçekleri de incelenerek bu tutum ölçeklerindeki maddelere benzer ifadeler oluşturulmuştur. Öğrencilerin kompozisyonlarından ve ilgili kaynaklardan elde edilen ifadeler bir araya getirilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin öğrencilerin seviyelerine uygun olması ve herhangi bir anlatım bozukluğu içermemesi için Türk Dili öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Eğitim Bilimleri bölümü öğretim elemanlarının da görüşlerini alarak madde havuzundan 58 maddelik taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler “1. Hiç katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte olumlu ve olumsuz ifadeler yazılırken, öğrencileri olumlu ya da olumsuz yanıtlamaya yönlendirici etki yapma olasılığını düşürmek için maddeler karışık olarak sıralanmıştır. Ayrıca ölçeğin başında, ölçeğin amacı hakkında bilgi veren bir yönerge yazılmıştır. Hazırlanan taslak ölçek 303 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Geliştirilen ölçeğin geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmakla beraber, teste yer alan her bir maddeye verilen cevap ile testten alınan toplam puan arasındaki korelasyon hesaplanarak madde analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Ek-6’da gösterilmiştir. Yapılan analiz ile ölçek, İngilizce dersinde öğrencilerin tutumlarına yönelik, tek boyutlu bir özellik göstermiş ve maddeler faktör analizine hazır hale getirilmiştir. Büyüköztürk (2011) madde toplam korelasyonu için alınabilecek sınır değer 0,30 olması gerektiğini ifade etmiştir. Madde toplam korelasyonu 0,3 ün altında olan maddeler ve uzman görüşü doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin son halinin 21 maddeden oluştuğu görülmektedir (Bkz Ek-7).

Ölçeğin uygulanabilirliğini doğrulamak için, birçok ölçek geliştirme çalışmalarında olduğu gibi, iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) ve yapı geçerliliği gibi testin psikometrik özellikleri değerlendirilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı ve yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daniel' e göre (1995) açımlayıcı faktör analizi, değişkenlere dayalı olarak faktör yapısını keşfetmeyi amaçlar.

Faktör analizinin yapılabilmesi için ölçeğin uygulanmış olduğu örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekir. Örneklemin büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmalıdır. Kaiser'den elde edilen veriler 1'e yaklaştıkça mükemmel, .50'nin altında ise kabul edilemez (90'larda mükemmel, .80'lerde çok iyi, .70'lerde ve .60'larda vasat, .50'lerde kötü) olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005). Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması istenmektedir (Turanlı vd., 2008). Dağılımın durumu Bartlett testi ile incelenmiştir. Ölçeğin KMO katsayısı 0,90'nın üstünde ve Bartlett testi anlamlılık katsayısı 0,00 olarak bulunmuştur. Buna göre verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. Hazırlanan ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için döndürülmüş (Component Matrix) ve asal eksenlere göre döndürülmüş (Rotated Component Matrix) temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekteki bir maddenin belli bir faktörde gösterilmesi için iki şartın sağlanması gerekmektedir. Bunlar, maddenin gösterilecek faktördeki yükünün 0,35'in üstünde olması ve bu maddenin faktördeki yük değerinin diğer faktörlerdeki yük değerlerinden 0,10 kadar yüksek olmasıdır (Tavşancıl, 2005).

Testteki 21 maddeye uygulanan faktör analizi sonucunda elde edilen KMO katsayısı 0,903 ve Bartlett anlamlılık katsayısı ise 0,00'dır. Özdeğer-Faktör (Scree Plot) değişim grafiği aşağıda yer almaktadır.



Şekil- 3.2. Öz Değer Faktör Grafiği

Genel olarak, ölçekteki maddelerin her birinin özdeğerinin birin üstünde olması, özdeğer-faktör grafiğinde göze çarpan en sert düşüşün birinci faktörde olması ve birinci faktörün toplam varyansın %30'undan fazlasını açıklaması ölçeğin tek faktörlü olduğunun göstergeleri olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2011). Bu göstergeler dikkate alındığında özdeğer-faktör grafiği ölçeğin tek boyutlu olduğunu işaret etmektedir. Asal eksene göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçları Ek-8'de sunulmuştur.

Testteki maddelerin faktörlerdeki yük değeri 0,311 ile 0,847 arasında değişen değerler almaktadır. Döndürme işleminden sonra ölçek beş boyutlu olarak görülmektedir. Ancak Özdeğer-Faktör grafiğinde de görüleceği gibi, göze çarpan en hızlı düşüş birinci faktördedir. Döndürülmemiş temel bileşenler analizinde maddeler genel faktörde birleşirse döndürülmüş temel bileşenler analizinin matematiksel bir zorlama olduğu kabul edilir (Tavşancıl, 2005). Ayrıca birinci faktörün açıkladığı toplam varyans %32'dir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazlası yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Faktör analizi sonucunda

faktörlere ilişkin elde edilen öz değerler ve varyans yüzdeleri Tablo-3'te görülmektedir.

Tablo-3.7. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler

Faktör	Öz değer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	6,710	31,951	31,951
2	1,463	6,968	38,919
3	1,274	6,066	44,985
4	1,076	5,125	50,110
5	1,043	4,968	55,078

Hazırlanan testin daha sonra Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Testin uygulandığı 303 öğrencinin sonuçlarına göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Buna göre testin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir (Tavşancıl, 2005). Sonuç olarak geliştirilen İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği yüksek, tek boyutlu bir ölçek olduğu anlaşılmıştır.

3.3.4. Yansıtıcı Günlük

Araştırmada öğrencilerin dersde kullanılan etkinliklere yönelik düşüncelerini her ders sonunda nitel boyutta tespit etmek amacı ile eğitimde program geliştirme uzmanları ile birlikte oluşturulmuş sorular sorulmuştur. Bu soruların oluşturulmasında öğrencilerin yürütücü biliş algılarını ortaya çıkarabilecek soru havuzu meydana getirilmiş ve uzman görüşüne de başvurarak bu oluşturulan soru havuzundan 5 tanesinin nihai yansıtıcı günlük sorusu olmasına karar verilmiştir. Bu sorular;

- 1) Bugünkü derste eğlendiğim bölümler hangileriydi?
- 2) Bugünkü derste sıkıldığım bölümler nelerdi?
- 3) Bugünkü derste öğrenmekte zorlandığım bölümler nelerdi?
- 4) Bugün ne öğrendim?

5) Nasıl öğrendim? şeklindedir.

Yansıtıcı günlükte oluşturulan bu sorular sayesinde öğrencilerin kendileri için anlamlı olan bilgileri yansıtma imkanı bulabileceklerdir (Dewey,1933; Akt; Ekiz, 2006). Öğrencilerin duyuşsal boyutta da derse yönelik izlenimlerini yansıtma araştırma için ayrı bir önem arz etmektedir. Dolayısıyla yansıtıcı günlük öğrencilerin, hem duyuşsal boyuttaki öğrenme sürecini hemde bilişsel boyuttaki kazanım sürecini yansıtmalarına imkan verir. Bu durumla alakalı olarak Polanyi (1967) yansıtıcı günlük tutmanın öğrencilerin öğrenme durumları hakkında daha derin anlamalara giriş yapmalarına olanak sağlayacağını ve bu sayede öğrencilerin karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri öğrenme problemlerine farklı çözüm yolları üretmelerine yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

3.4.DENEYSEL İŞLEMLER

Araştırmada deneysel işlem boyunca aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır. Bunlar;

1. Çalışma yapılacak gruplar belirlenirken okulda bulunan 4 adet 5 sınıfa araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan İngilizce dersi eriş testi, İngilizce kelime testi ve İngilizce dersi tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamalar sonrasında eriş düzeyleri birbirine yakın, kelime bilgisi ve tutum düzeyleri birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Bu işlemler araştırmacı tarafından yapılmıştır.
2. Deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak(kura yolu ile) tayin edilmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarındaki uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.
4. Araştırmaya başlamadan önce deney grubuna anahtar sözcük yöntemini anlamaları için bir ders saati örnek ders anlatılmıştır. Böylelikle öğrenciler uygulanacak olan yöntem ile alakalı bilgi sahibi olmuşlardır
5. Araştırmacı2011-2012 bahar döneminde 5.sınıf İngilizce derslerinde kullanılan My English 5 adlı İngilizce ders kitabındaki 8. 9.10.11. ve 12. ünitelerinde geçen ve uzman görüşleri de alınarak belirlenmiş olan

kelimelerin öğretimi için deney ve kontrol gruplarında araştırmacı tarafından hazırlanmış olanve çoğunu orijinal resimlerin oluşturduğu resimli ve sesli slaytlar kullanılmıştır. Deney grubunda kontrol grubundan farklıolarak İngilizce kelimeler, slaytlar içerisinde anahtar sözcük yöntemi ile verilmiştir.

6. Kelimelerin öğretiminde ayrı bir ders saati ayrılmamıştır. Belirlenen kelimeler üniteler içerisinde yeri geldikçe verilmiştir.
7. Araştırmaya dair nitel veriler elde edebilmek amacı ile deney grubu öğrencilerine her dersin sonunda yansıtıcı günlük tutturulmuştur.

İşlem Basamakları

a. My Favourite Activities Ünitesinde:

Araştırmacı bu bölümde öğrencilerin sevdikleri ve sevmedikleri aktiviteleri – ing yapısını kullanarak like ve don't like kalıpları ile kullanmalarını sağlar. Daha sonra öğrencilere bu kalıpların pekişmesi için hazırlanmış olduğu Ek-9'daki materyali verir. Araştırmacı bu süreçte öğrencilerin I, You, We, They öznelere kullanarak soru ve cevaplar üretmelerini sağlar. Bu esnada öğrencilerin favori aktiviteleri konusunda birbirleri ile diyalog kurmalarını ister. Daha sonra öğretmen öğrencilere hazırlanmış oldukları diyalogları sahnede sergilemelerini ister. Bu isteği zorunlu tutmaz ve gönüllü olan öğrencileri kaldırır. Öğrenciler diyaloglarını sergilerken, ilk esnada yanlışlarına müdahale etmez. Buradaki amaç öğrencilerin cesaretlerini kırmamaktır. Ardından öğrencilere favori aktiviteleri konusunda ek çalışmalar verir (Bkz. Ek-10, Ek-11). Daha sonra araştırmacı kitaptaki metni öğrencilere yüksek sesle okur (Bkz. Ek-12). Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altını çizdirir. Bu ünite de geçen hedef kelimeler şöyledir;

- | | | |
|-----------|----------|----------|
| a. ride | c. slide | e. walk |
| b. cousin | d. swim | f. happy |

Araştırmacı bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmamıştır. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman araştırmacı öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Araştırmacı hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slayt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak da anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır (Bkz Ek-13 Slayt 1-6). Son olarak da araştırmacı hazırlanmış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını her iki sınıfa da okur (Bkz Ek-14).

Araştırmacı öğrencilerin kendisini net bir şekilde duymalarını sağlamak için bütün üniteler de her iki grupta da hoparlör ve kulaklıklılı mikrofon kullanmıştır. Araştırmacı slaytların ardından öğrencilerin hedef kelimeleri kullanarak yeni cümleler kurmalarını ister. Dersin sonunda araştırmacı öğrencilerin öğrenilen konuları ders dışında da pekiştirmeleri amacı ile ek çalışma verir (Bkz Ek-15). Araştırmacı bütün bu uygulamaları Ek-16'daki ders planına (Ders Planı 1) göre yapmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere ders sonrasında, ne öğrendikleri, nasıl öğrendikleri, dersde hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları bölümleri ve hangi bölümlerde öğrenme güçlüğü çektikleri konusunda farkındalık kazandırmak amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan yansıtıcı günlük tutturulmuştur(Sünbül,2010).

b. Farm Life Ünitesinde:

Araştırmacı bu bölümde öğrencilerin diğer insanların sevdiği ve sevmediği nesnelere, eşyalar, yiyecekler ve aktiviteler hakkında bilgi vermelerini sağlar. He, she ve it zamirlerinde olumlu cümlelerde “like” ve “dislike” fiilinin ‘s’ eki aldığını ve olumsuzlarının “does not”/ “ doesn’t” şeklinde kullanıldığını, sorularda ise “does” yardımcı fiilinin başta kullanıldığını anlatır. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmacı öğrencilerden olumlu, olumsuz ve soru cümleleri yazmalarını ister. Son olarak da öğrencilerin sınıf içerisindeki herhangi bir arkadaşının kişiliğini ve onun hoşlanıp hoşlanmadığı şeyleri sorarak, anlattırmaya çalışır. Bu uygulamaların ardından araştırmacı öğrencilere ek çalışmalar verir (Bkz. Ek-17 ve Ek-18)Daha sonra öğrencilerin hayvanları ve özelliklerini kavrayarak ve which soru kalıbında kullanarak yeni bilgiler üretmelerini sağlar ve hayvanların sevdiği yiyecekleri anlatmalarını ister. Bu esnada hayvanların sahip oldukları özellikleri “how many” soru kalıbını kullanarak “have got” ve “has got” kalıpları ile öğrencilerin yeni cümleler kurmalarını sağlar. Öğrencilere “there is” ve “there are” kalıplarının kullanımlarını da hatırlatarak how many soru kalıbı ile sorulmuş olan sorulara cevap

vermelerini ister. Bütün bu çalışmaların ardından da araştırmacı öğrencilere ek çalışmalar verir (Bkz. Ek-19, Ek-20, Ek-21 ve Ek-22).

Bu ünite içerisinde geçen hedef kelimeler şöyledir;

a. ant	f. cow	k. honey
b. pick	g. talk	l. bread
c. busy	h. banana	m. butter
d. children	i. spider	n. snake
e. fish	j. chicken	o. miss

Araştırmacı bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmamıştır. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman araştırmacı öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Araştırmacı hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slayt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak da anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır (Bkz. Ek-16 Slayt 7-21).Son olarak araştırmacı hazırlamış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını her iki sınıfa da okur (Bkz. Ek-23).

Deney grubundaki öğrencilerden ders sonrasında yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir.Araştırmacı bütün bu uygulamaları Ek-16'daki ders planına (Ders Planı 2) göre yapmıştır.

c. **Cartoon Characters Ünitesinde:**

Araştırmacı ünite girişindeki çizgi film karakterlerinin resimlerini öğrencilere sorar. Öğrencilere “Do you like cartoons? / Does your best friend in the classroom like cartoons?” gibi sorular sorarak üniteye giriş yapar.

Daha sonra kitapta isimleri her dilde aynı olan ve pek çok çocuk tarafından bilinen çizgi kahramanlar ile bunlara ait özelliklerin anlatıldığı kısa okuma metinlerini öğrencilerin okumalarını ister (Bkz. Ek-24). Bu karakterlerin tanımlarında genellikle önceki ünitelerde yer alan sıfatlar ve isimler kullanılır. Araştırmacı öğrencilerden bu karakterlere ait özellikleri, beden dillerini de kullanarak tek tek okumalarını ve canlandırmalarını ister. Ayrıca öğrencilerin “ What is..... like ? ve What does..... like ?” soru kalıplarını da kullanarak çalışmalar yapmalarını ister. Daha sonra öğrencilere karakterler ile alakalı cümleler verir ve bu cümleleri eşleştirmelerini sağlar (Bkz. Ek-25) ve ardından bu cümleleri okumalarını ister. Ardından Lucky Luke ile alakalı verilmiş olan okuma metnini öğrencilerden sınıf içerisinde canlandırmalarını ister (Bkz. Ek-26). Karakterlerle alakalı çalışmalara ek olarak araştırmacı öğrencilere farklı karakterlerin verilmiş olduğu bir uygulama verir ve öğrencilerin bu karakterlerin özelliklerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini sağlar (Bkz. Ek-27). Ek-bir çalışma olarak da öğrencilere Superman ile alakalı bir okuma parçası vererek öğrencilerin soruları cevaplandırmalarını ister (Bkz. Ek-28).

Bu ünite içerisinde geçen hedef kelimeler şöyledir;

- | | | |
|-----------|--------------|-----------|
| a. fairy | e. ship | i. pull |
| b. weak | f. delicious | j. sailor |
| c. mice | g. dig | |
| d. carrot | h. put | |

Araştırmacı bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmamıştır. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman araştırmacı öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Araştırmacı hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slayt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak da anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır (Bkz. Ek-16 Slayt 22-31). Son olarak araştırmacı hazırlamış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını her iki sınıfa da okur (Bkz. Ek-29).

Deney grubundaki öğrencilerden ders sonrasında yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Araştırmacı bütün bu uygulamaları Ek-16'daki ders planına (Ders Planı 3) göre yapmıştır.

d. **Personal Possessions Ünitesinde:**

Araştırmacı bu ünite de öğrencilerin öğrenci kitaplarındaki resimlere bakarak metinleri okumalarını ve daha sonra metinde geçen meslekleri tanımalarını ve bu mesleklerin içerikleri hakkında bilgi üretmelerini sağlar. Bu mesleklerde kullanılan eşyaları, mesleklerin nerelerde icra edildiklerini, bu mesleklerde özel üniformaların olup olmadığını ve varsa diğer özelliklerini tartışıp değerlendirmelerini ister. Ardından öğrencilere meslekler ile alakalı ek bir çalışma verir (Bkz. Ek-30). Araştırmacı bu etkinliklerin ardından öğrenci kitabındaki “ What is his/ her/ your job?” diyalogunu öğrencilerden okumalarını ister. Bu diyalogda geçen iyelik zamirlerinin altlarını çizdirir ve bu zamirlerin kullanımları hakkında öğrencilere bilgi verir. Açıklamaların ardından öğrencilere zamirlerin kullanımı ile alakalı ek çalışmalar verir (Bkz. Ek-31, Ek-32). Araştırmacı bu etkinliklerin ardından “ Whose?” soru kalıbını kullanarak öğrencilere sorular sorar. Öğrencilerin iyelik zamirlerini tekrar kullanmalarını ister ve buna ilaveten öğrencilerin sahiplik bildiren “ ‘s” takısının nasıl kullanıldığını anlamalarını sağlayarak öğrencilere örnekler verir. Daha sonra araştırmacı öğrencilerden etraflarındaki diğer insanlar, hayvanlar ve nesnelere sahip oldukları özellikleri iyelik zamirlerini kullanarak yazmalarını ve ardından sınıfta okumalarını ister. Bu uygulamaların ardından öğrencilere ek bir çalışma daha verir (Bkz. Ek-33).

Bu ünite içerisinde geçen hedef kelimeler şöyledir;

- | | | |
|---------|-----------|----------|
| a. job | e. center | i. car |
| b. be | f. piece | j. ball |
| c. wash | g. carpet | k. kite |
| d. dish | h. color | l. black |

Araştırmacı bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmamıştır. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman araştırmacı öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Araştırmacı hedef

kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slâyıt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak da anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır(Bkz. Ek-16 Slayt 32-43).

Son olarak araştırmacı hazırlanmış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını her iki sınıfa da okur (Bkz. Ek-34). Deney grubundaki öğrencilerden ders sonrasında yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir.Araştırmacı bütün bu uygulamaları Ek-16'daki ders planına (Ders Planı 4) göre yapmıştır.

e. Health Problems Ünitesinde:

Araştırmacı öğrencilere birtakım ağrı ve acı ile alakalı olan sıkıntıları anlatan görseller gösterir(Bkz. Ek-35) ve ardından öğrencilere hastalıkları tanıtır. Araştırmacı öğrencilerin “ What’s the matter?” soru kalıbını kullanarak sınıf içerisindeki bir arkadaşının, sağlık durumunu anlatıp sorular üretmelerini ister ve sonrasında öğrenciler“should”, “shouldn’t” yapısını kullanarak birbirlerine tavsiyelerde bulunurlar. Araştırmacı bu uygulamaların ardından öğrencilere bir resim göstererek, resimdeki kişinin hastalığını tespit edip öğrencilerden öneri cümleleri yazmalarını ister (Bkz. Ek-35). Bu uygulamaların ardından araştırmacı öğrencilere ek çalışmalar verir (Bkz. Ek-36, Ek-37, Ek-38, Ek-39).

Bu ünite içerisinde geçen hedef kelimeler şöyledir;

- | | | |
|----------|----------|----------|
| a. cough | d. kid | g. touch |
| b. cut | e. bored | |
| c. ill | f. best | |

Araştırmacı bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmamıştır. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman araştırmacı öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Araştırmacı hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra

görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slâyt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak da anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır (Bkz. Ek-16 Slayt 44-50).

Son olarak araştırmacı hazırlamış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını her iki sınıfa da okur (Bkz. Ek-40) Deney grubundaki öğrencilerden ders sonrasında yansıtıcı günlük yazmaları istenmiştir. Araştırmacı bütün bu uygulamaları Ek-16'daki ders planına (Ders Planı 5) göre yapmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, çözümleri aranan alt problemlere ilişkin elde edilen verilerin gerekli istatistiksel çözümleri için SPSS 18.00 paket programı kullanılmıştır. Deneysel işlemlerden sonra elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ve özellikleri şu şekildedir.

Elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların dağılımları arasında farkın var olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Levene F testleri sonucuna göre, verilerin gruplara göre normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır. Bu tespitten sonra, grupların ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2011).

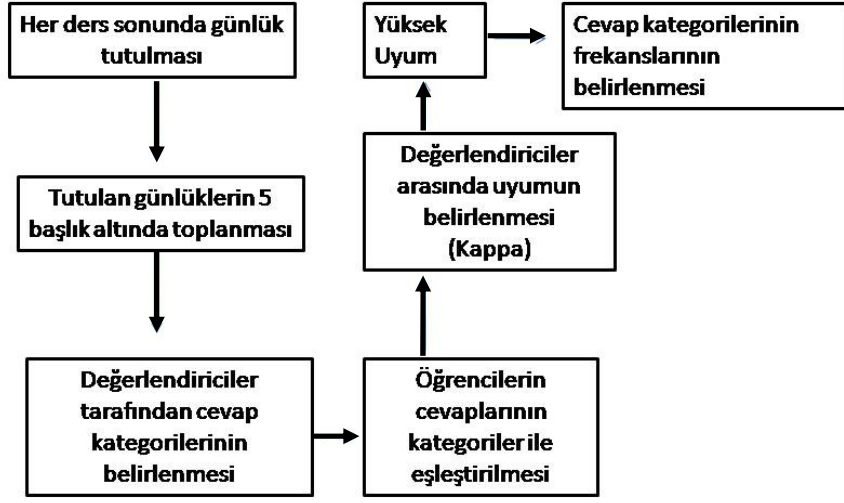
İlişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın manidar (anlamli) olup olmadığını test etmek için bağımlı örneklem t testi kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kendi içinde İngilizce kelime kalıcılık ve İngilizce kelime son testleri farkı puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar (anlamli) olup olmadığını anlamak için ise bağımsız örneklem t testi

kullanılır (Büyüköztürk, 2011). Bu anlamda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi puan ortalamalarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Grupların erişimi testi son test puanlarının karşılaştırılmasında ise ANCOVA analiz tekniği kullanılmıştır.(Bkz.3.8).

Tablo-3.8. Testlere Göre Kullanılan Analiz Teknikleri

Test / Ölçek	Analiz Tekniği
	(Gruplar Arası)
Tutum	Bağımsız örneklem t testi
Kalıcılık	
Erişimi	ANCOVA
(Grup İçi)	
Kelime (kalıcılık - son test)	Bağımlı örneklem t testi

Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan yansıtıcı günlük ile elde edilen verilerin bağımsız değerlendirici(alanında uzman iki Yrd. Doç. Dr.)tarafından içerik analiziyöntemiyle incelenmiştir. Öncelikle öğrencilerin yazdığı günlükler biraraya getirilmiş ve değerlendiriciler her bir öğrencinin yazdığı cümleleri okuyup kategoriler oluşturmuşlardır. Bir sonraki basamakta öğrencilerin yazdığı ifadelerin bu kategorilerden hangisi veya hangileri ile örtüştüğü ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu noktada, değerlendiriciler arasındaki uyumu ortaya koymak için Kappa değeri hesaplanmıştır. Son olarak kategorilerin frekansları belirlenmiş ve analiz tamamlanmıştır (Bkz. Şekil-3.3).



Şekil-3.3.Nitel verilerin analiz süreci

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, alt problemlerin çözümlenmesi amacıyla toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Problemlerin çözümüne geçilmeden önce elde edilen verilerin gruplara göre normal dağılım gösterip göstermediği ve varyansların dağılımları arasında farkın var olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Levene F testleri sonucuna göre, verilerin gruplara göre normal dağılım gösterdiği ve varyansların homojen olduğu anlaşılmıştır. Bu tespitten sonra, grupların ön test son test puan ortalamalarının karşılaştırılmasında parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk,2011).

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Bu problemi çözmek için deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının karşılaştırılmasına ve bu karşılaştırılmada ön test puanlarının da dikkate alınmasına karar verilmiştir. Bu süreçte ANCOVA analizi yapılmıştır.

Tablo-4.1. Erişim Testi Son Test Puanlarının Gruplara Göre Betimsel İstatistikleri

Gruplar	N	Ön Test	Son Test	Düzeltilmiş Ortalama
Kontrol	28	14,21	20,39	22,38
Deney	28	15,57	33,68	31,70

Erişim testi ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları tablo 4.1.’de verilmiştir. Buna göre erişim testi son test puan ortalamaları kontrol grubu için 20.39 ve deney grubu için 33,68 olarak hesaplanmıştır. Bu puan ortalamalarına bakarak bir farkın olduğu ve deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubundan bir miktar yüksek olduğu görülebilir. Ancak grupların düzeltilmiş erişim testi son test puan ortalamaları incelendiğinde ortalamaların belli bir miktar değiştiği

anlaşılmaktadır. Grupların düzeltilmiş kart çevirme son test puan ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo4.2.'de verilmiştir.

Tablo- 4.2. Erişi Testi Ön Test Sonuçlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puan Ortalamalarının Gruplara Göre ANCOVA Sonuçları

Var. K.	KT	Sd	KO	F
Erişi Ön Test (Reg.)	1256,008	1	1256,008	30,00*
Grup	1033,382	1	1033,382	24,68*
Hata	2218,778	53	41,864	

*p<,001

ANCOVA sonuçlarına göre gruplar arasında erişiş testi ön test sonuçlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(1, 53)=24,68$, $p<,001$. Başka bir anlatımla anahtar sözcük yöntemine dayalı etkinlikler ile programdaki etkinliklerin öğrencilerin başarılarını artırılmada farklı etkilere sahip olduğu anlaşılmıştır. Buna bağlı olarak grupların düzeltilmiş erişiş testi son test puan ortalamaları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubunun başarısı ($X=31,70$), kontrol ($X=22,38$) grubundan anlamlı derecede daha yüksektir.

4.2.İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden almış oldukları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Bu probleme çözüm bulmak için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo- 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Tutum Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	GRUP	N	x	ss	t	p
Tutum Ölçeği	Deney	28	91,86	6,56	-1,18	,242
	Kontrol	28	88,36	14,22		

Tablo-4.3'e göre, deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($p>,05$). Elde edilen bu bulguya göre, deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutumlarının artırılmasında aynı derecede etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları erişim puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Bu problemi çözmek için deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime testinden almış oldukları ön test ve son test puan ortalamaları dikkate alınarak grupların erişim puanları oluşturulmuştur. Daha sonra erişim puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo-4.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Testi Erişim Puanlarının Karşılaştırılması

Test	GRUP	N	ÖN TEST		SON TEST		ERİŞİM		t	p
			x	ss	x	ss	x	ss		
Kelime Testi	Deney	28	14,21	3,02	32,43	6,11	9,89	5,80	-2,89	,006
	Kontrol	28	15,57	4,80	24,14	7,73	7,00	4,45		

Tablo-4.4'de deney ve kontrol gruplarının kelime testi son test puan ortalamalarına bakıldığında, her iki grubun kelime bilgisinde belli bir artışın olduğu görülmektedir. Gruplardaki bu artış karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin erişim puanlarının kontrol grubununkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<,05$). Bu bulguya göre, deney grubunda anahtar sözcük yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler, kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinliklere göre öğrencilerin kelime bilgisinin artırılmasında daha etkili olmuştur.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Bu problemi çözmek için deney ve kontrol gruplarının İngilizce Kelime Kalıcılık Testinden almış oldukları puan ortalamaları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo- 4.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Ölçek	GRUP	N	x	ss	t	p
Kelime Testi	Deney	28	30,93	8,19	-3,86	,001
	Kontrol	28	22,04	9,03		

Tablo-4.5'e göre, deney grubu öğrencilerinin kelime kalıcılık testi puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinininkine göre anlamlı seviyede daha yüksektir($p<,001$). Elde edilen bu bulguya göre deney grubunda anahtar sözcük yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler, kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinliklere göre, öğrenilen İngilizce kelimelerin kalıcılığının sağlanmasında daha etkili olmuştur.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Bu problemi çözmek için deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime testinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları dikkate alınarak grupların fark puanları oluşturulmuştur. Daha sonra fark puanları bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmış ve bu karşılaştırmalara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo- 4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Kelime Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılması

Test	GRUP	N	SON TEST		KALICILIK		FARK		t	p
			x	ss	x	ss	x	ss		
Kelime Testi	Deney	28	32,43	6,11	30,93	8,19	-1,50	7,80	-1,02	,318
	Kontrol	28	24,14	7,73	22,04	9,03	-2,11	4,37	-2,55	,017

Tablo-4.6’ya göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime son test ve kelime kalıcılık testi puan ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grubun kalıcılık puan ortalamalarında bir miktar azalmanın olduğu görülmektedir. Grupların ortalamalarındaki düşüşler incelendiğinde, kontrol grubundaki düşüşün deney grubunkine göre daha fazla olduğu, ve bu düşüşün anlamlı olduğu görülmektedir ($p < ,05$). Elde edilen bu bulgu bir önceki alt problemin bulgusunu destekler niteliktedir. Yani deney grubunda anahtar sözcük yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler, kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinliklere göre, öğrenilen kelimelerin kalıcılığının sağlanmasında daha etkili olmuştur.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR (YANSITICI GÜNLÜK)

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin derste yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde idi. Araştırmada toplanan nicel

verilerden elde edilen bulguları desteklemek için deney grubundaki öğrenciler ($S=28$) her hafta araştırmacı tarafından verilmiş soruları cevaplamak suretiyle yansıtıcı günlük tutmuşlardır. Öğrencilerin cevapları her ders sonunda düzenli olarak kaydedilmiştir. Uygulama sonunda bu veriler birbirinden bağımsız iki değerlendirici tarafından içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve yanıt kategorileri oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulduktan sonra herbir yanıtın hangi kategoriye dahil olduğu iki değerlendirici tarafından da ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu iki değerlendirici arasındaki uyum $Kappa = .805$ ($p=.001$), 95%GA olarak bulunmuştur. Bu değer değerlendiriciler arasında yüksek uyumun olduğuna işaret etmektedir (Landis ve Koch, 1977). Yansıtıcı günlük kapsamında öğrencilere her ders sonunda düzenli olarak yöneltilen sorular şunlardır:

- 6) Bugünkü derste eğlendiğim bölümler hangileriydi?
- 7) Bugünkü derste sıkıldığım bölümler nelerdi?
- 8) Bugünkü derste öğrenmekte zorlandığım bölümler nelerdi?
- 9) Bugün ne öğrendim?
- 10) Nasıl öğrendim?

Bu sorulara verilmiş olan cevaplardan içerik analizi yöntemi ile elde edilmiş olan veriler araştırmanın sonuçları bağlamında tartışılmıştır. Bu soruların herbirine 28 öğrenci tarafından 12 hafta boyunca her ders sonunda cevap verilmiştir. Bu durumda toplam yanıt sayısı 336'dır. Ancak bazı yanıtlarda birden fazla konuya değinildiği için aşağıdaki toplam yanıt sayısı 336'yı geçebilmektedir.

Soru 1: Bugünkü derste eğlendiğim bölümler hangileriydi?

Tablo- 4.7. Derste öğrencilerin eğlendiği etkinlikler

Öğrencilerin Hoşlandığı Noktalar	f
Hepsi	163
Kelime Kodlama	61
Slaytlardaki etkinlikler	29
Etkinliklerden (alıştırma yapmak, soru çözmek vs.)	24
Tekrar	12
Fotokopiler	10
Öğretmenin anlatımından	9
Diyaloglar	6
Rol oynama	4
Metinleri okumak	4
Türkçeye çeviri	4
Kendi cümlelerimi yazmak	4
Oyun oynamak	4
Eşleştirme	3
Şarkılar	3
Toplam	340

Bu soruya yanıt veren öğrencilerin yaklaşık %50'si derste yapılanların hepsinden hoşlanmış. Önemli sayıdaki yanıtta da öğrencilerin kelime kodlamadan hoşlandıkları görülmüştür.

“Yemekler çok mis kokmuş, çok özledim, komşu kızı sevimin iyi yüzdüğünü öğrendim.” (M.Y., 1. Hafta/ 06.02.2012)

*“Kelimelerden hoşlandım, bilgisayardan yaptığımız kelimelerden hoşlandım.”*E.D., 3. Hafta/20.02.2012)

“Hepsini çok seviyorum yani hepsini çok beğeniyorum. Öğretmenimiz çok eğlenceli anlatıyor bize.” (F.K., 4. Hafta/ 27.02.2012)

Anahtar sözcük yönteminden öğrencilerin hoşlanmasında İngilizce kelimelerin Türkçede benzer kelimelerle eşleştirilmesinin ve bu sayede ilginç örneklerin ortaya çıkmasının ve bu tür örneklerin akılda kalıcılığının yüksek olmasının katkısı olabilir.

Araştırmacının hazırlamış olduğu slaytlar ve ders içi etkinlikler de oldukça ilgi çekmiştir. Öyle ki öğrencilerin yaklaşık %16'sı (61 yanıt) slaytlarda verilen kelime kodlamalarından hoşlanmıştır. Öğrencilerin yarısının bütün etkinliklerden hoşlanmasının ve önemli bir kısmının kelime kodlama, etkinlikler, tekrar çalışmaları ve çalışma kağıtlarını kullanmayı sevmesi son-test ve kalıcılık testinde deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans göstermesinin nedenini açıklayabilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin yaptıkları işi sevmeleri onların genel başarılarını ve kelimeleri hatırlama oranlarını arttırdığı söylenebilir.

Soru 2: Bugünkü derste sıkıldığım bölümler nerelerdi?

Tablo-4.8. Derste öğrencilerin sıkıldığı etkinlikler

Öğrencilerin Hoşlanmadığı Noktalar	f
Hoşlanmadığım bölüm yok	276
Kitaptaki aktivitelerden	7
Kelimelerden	7
Fotokopilerdeki etkinliklerden	5
Yazı yazmak	4
Slaytlar	4
Sınıfın derste çok gürültülü olması	2
Tekrar yapma	2
Slaytların az olması	2
Test çözmek	1
Toplam	310

Öğrencilerin %82'si (276 yanıt) derste hoşlanmadıkları bir etkinlik veya durum olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler genellikle “Yok” veya “Hoşlanmadığım bölüm yok” şeklinde cevap vermişlerdir. Aşağıda iki öğrencinin bu soruya verdiği yanıtlar alıntılanmıştır.

“Hepsinden hoşlandım çünkü öğretmenimiz bize çok güzel şeyler öğretti. Öğretmenimiz çok güzel anlatıyor.” (R.K., Hafta 4/ 27.02.2012)

“Hoşlanmadığım bölüm yok çünkü hiç sıkılmadım.” (C.K., Hafta 4/ 27.02.2012)

Ancak bazı öğrenciler belli haftalarda kitaptaki etkinliklerden (7 yanıt) ve kelimelerden hoşlanmazken, diğer birkaç yanıtta da öğrencilerin yazma etkinliklerinden ve slaytlardan hoşlanmadıkları ortaya çıkmıştır.

Soru 3: Bugünkü derste öğrenmekte zorlandığım bölümler nerelerdi?

Tablo- 4.9. Derste öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları etkinlikler

Öğrenmekte Zorlanılan Noktalar	f
Öğrenmekte zorluk çektiğim bölümler yoktu	268
Kelimeler (Genel)	7
Kitaptaki etkinlikler	6
Kelimelerin telaffuzları	4
İngilizceden Türkçeye çeviri	4
Kelimelerin yazımında	3
Ezberleme	3
Gramer	3
Fotokopilerdeki etkinlikler	1
Öğretmenin yazdığı yazı	1
Düşünmek	1
Toplam	301

Öğrencilerden ders sırasında zorlandığı bölümün olmadığını belirtenlerin sayısı oldukça yüksektir. Aşağıda verilen alıntılar durumu özetlemektedir.

“Bu bölümde güçlük çektiğim bölüm yok, hepsi güzeldi.”(M.K., 3. Hafta/ 20.02.2012)

“Benim güçlük çekmem imkansız çünkü hocamız çok güzel anlatıyor.” (H.Ç.,4. Hafta/ 27.02.2012)

Kelimeler, kitaptaki etkinlikler, İngilizce kelimelerin sesletimleri, İngilizceden Türkçeye çeviri, kelimelerin yazımında, ezberleme ve dilbilgisi konularında az sayıda öğrencinin belli haftalarda zorlandıkları görülmüştür. Burada 28 öğrencinin

12 hafta boyunca her hafta için ayrı ayrı değerlendirmede bulunduğu düşünüldüğünde, bu değerlerin yok denecek kadar az olduğu ortaya çıkmaktadır. Aşağıda örnek yanıtlara yer verilmiştir.

“*Ders kitabındaki 88 deki 9. etkinlikte zorlandım.*” (Ş.A., 2. Hafta/13.02.2012)

“*Yazma güçlük çektiğim bölümdür.*” (M.Y., 4. Hafta/27.02.2012)

Soru 4: Bugün ne öğrendim?

Tablo-4.10. Derste öğrenilen konular

Öğrenilen Konular	f
Yeni kelimeler ve kodlamaları	233
Grammer bilgilerini	34
Çizgi film karakterlerini ve rol yapmayı	11
Kelime telaffuzlarını ve anlamlarını	5
Çeviri yapmayı	5
Diyalog oluşturmasını	2
Yeni kelimeler ile kendi cümlelerimi oluşturmayı	1
Resimler ile yeni kelimeleri eşleştirmeyi	1
Toplam	292

Tablo-4.9’da “Yeni kelime ve kodlamaları” maddesinin frekansının 233 olması öğrencilerin neredeyse tamamının her hafta yeni kelimeler ve bunların kodlamalarını öğrendiklerini göstermektedir. Öğrenciler derste öğrendiklerini kelime kodlamalarından örnekler vererek açıklamışlardır. Bu soru için verilen cevaplarda oldukça çok sayıda kodlama örneği geçmiştir. Örneğin aşağıdaki alıntılarda öğrencilerin “best,” “cough,” “kite” ve “dig” kelimelerinin kodlamalarını örnek verdikleri görülmektedir.

“*En iyi beste benim bestem. Kaf dağının soğucu öksürtür.*” (B.Ç., 9. Hafta/02.04.2012)

“*Okula kayıt yaptıran öğrencilere uçurtma dağıttılar. Bana dik dik bakarak kuyu kazdılar.*” (K.K., 11. Hafta/16.04.2012)

Bunun yanında bazı öğrencilerin ise öğrenmeyi öğrendikleri görülmektedir.

“Kuzen, mutlu, yüzmek, kızgın gibi kelimeleri daha kolay nasıl aklımda tutarım.” (Ş.D., 3. Hafta/20.02.2012)

Diğer taraftan, öğrencilerden bir kısmı (yaklaşık %10'unun) dilbilgisi konularını öğrenmede zorluk çektikleri görülmektedir. Zorluk çekilen diğer noktalar rol yapma, kelimelerin sesletimi ve anlamları, çeviri vb. konulardır.

Soru 5: Nasıl öğrendim?

Tablo- 4.11. Derste öğrencilerin nasıl öğrendikleri konusunda yanıtlar

Öğrenme Şekli	f
Eğlenceli bir şekilde	116
Dinleyerek	42
Öğretmenimin yardımı ile	27
Slaytları izleyerek	25
Tekrarlayarak	19
Sevinçle gülererek ve eğlenerek	10
Yeni kelimeler ile kendi cümlelerimi kurarak	9
Okuyarak	8
Kalıcı	8
Kelimeleri kodlayarak	7
Fotokopilerdeki etkinliklerden	6
Derse katılarak	6
Zevk alarak	5
Kolaylıkla	5
Yardım alarak (Arkadaşımdan)	3
Ödevler yaparak	3
Sözlükten bakarak	3
Sorular sorarak	2
Arkadaşlarım ile çalışarak	2
Resimler ile kelimeleri eşleştirerek	2
Bilinçli bir şekilde	2
Diyaloglar kurarak	1
Örnekler yaparak	1
Toplam	312

Önemli sayıda yanıtta öğrenciler eğlenerek (116 yanıt), sevinçle gülerek ve eğlenerek (10 yanıt) öğrendiklerini belirtmişlerdir.

“Kolay ve eğlenceli ” (M.Y., 1. Hafta/ 06.02.2012)

“ Çok iyi anladım.” (R.U., 7. Hafta/ 19.03.2012)

“Eğlenerek öğrendim.” (Ş.D.,10. Hafta/09.04.2012)

“Çok zevkli öğrendik.” (A.T., 11. Hafta/16.04.2012)

“Çok güzel” (H.S.,12. Hafta/25.04.2012)

Bunun yanında dinleme çalışmalarının öğrencilerin öğrenmelerine katkıda bulunduğu görülmektedir. Bazı yanıtlar öğrencilerin tutumlarında da değişiklik olduğunu göstermektedir. Örneğin, bir öğrenci İngilizceyi öğrenme konusunda kendisinde olan olumlu değişikliği aşağıdaki cümle ile ifade etmiştir.

“Önceden İngilizceyi fazla anlamıyodum artık anlaya biliyorum.” (E.S.,11. Hafta/ 16.04.2012)

Bunun yanında öğrenciler anahtar sözcük yöntemi ile kelimeleri öğrenmenin oldukça faydalı olduğu kanısındadırlar. Aşağıdaki alıntılar kalıcılık testinin sonuçları ile paralel bir şekilde öğrencilerin de bu yöntemin kelimeleri akılda tutmada faydalı olduğu kanısında olduğunu göstermektedir.

“ Anlayarak öğrenerek bilerek” (Emine Dönmez, 7. Hafta/19.03.2012)

“Aklımda kalacak şekilde iyi anladım.”(H.N.Y.,2. Hafta/13.02.2012)

“Aklımda kalacak şekilde” (S.Ç., 6. Hafta/ 12.03.2012)

Öğretmenin yardımı, slaytlar ve tekrar çalışmaları da öğrencilerin konuları öğrenmelerine yardımcı olmuştur. Yukarıdaki tablolardaki bütün veriler öğrencilerin derslerden hoşlandıklarını, öğrenme etkinliklerinin eğlenceli geçtiğinin, öğrencilerin ciddi öğrenme problemleri ile karşılaşmadıkları ve öğrenme etkinliklerini sevdiklerini göstermektedir. Kısacası, öğrencilerin gözüyle bakıldığında anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğretim etkinliklerinin ve dersin genel gidişatının oldukça başarılı olduğu anlaşılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

İlköğretim 5.sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin (anahtar sözcük yönteminin)erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin erişim testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu problemi çözmek için deney ve kontrol gruplarının erişim puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının erişim testi son test puan ortalamalarına bakıldığında, her iki grubun başarısının arttığı görülmektedir. Her iki grubun başarısındaki artış karşılaştırıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin erişim puanlarının kontrol grubununkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu bulguya göre, deney grubunda anahtar sözcük yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler, kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinliklere göre öğrencilerin erişimini arttırmada daha etkili olmuştur.

Dolayısı ile deney grubunda anahtar sözcük yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin erişimlerine pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir. Deney grubundaki öğrencilerin tutmuş olduğu yansıtıcı günlük ile elde edilen nitel veriler de bu sonucu desteklemektedir. Yani deney grubundaki öğrencilerin ifadesiyle, bellek destekleyicileri kullanarak motive olmuşlar, dersleri daha çok sevmişler ve bu sayede daha başarılı olmuşlardır.

Araştırmanın bu bulgusu daha önceki çalışmaların sonuçlarına paralel bir şekilde (Mastropieri, Scruggs ve Levin, 1986; Condos, Marshall ve Miller, 1986; Delosh, 1996; Lawson ve Hogben, 1998; Mastropieri vd., 2000;Irish,2001;Rummel,

Levin ve Woodward, 2003) anahtar sözcük yöntemi ile kelime öğretiminin gerçekleştirilmesinin öğrencilerin İngilizce dersi erişim düzeylerinde artış gerçekleştireceği sonucunu ortaya koymuştur.

Yine araştırmanın sonucuna paralel bir şekilde Stephens ve Dwyer (1997) bellek destekleyici stratejilerin derslerde kullanılmasının öğrenci başarısını yükselteceğini belirtmişlerdir.

Carlson, Buskist ve Martin' ın (2000) bellek destekleyici stratejiler ile alakalı yapmış oldukları çalışmalarda anahtar sözcük yönteminin kelimelerin öğrenilmesindeki başarıya olumlu yönde etkisini vurgulamışlardır.

Sünbül vd. (2004) tarafından yapılan bir çalışmada ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersinde deney grubunda uygulanan bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarı düzeylerini olumlu yönde etkilediklerini ortaya koymuşlardır.

Keskinlik (2005) ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin, öğrencilerin erişim ve tutumlarına yönelik etkisini belirlemeye çalıştığı bir araştırmasında bellek destekleyici anahtar sözcük yöntemi kullanılan sınıftaki öğrencilerin erişimlerinin bu yöntemin kullanılmadığı sınıftaki öğrencilerin erişimlerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Göl (2009) 10. sınıf coğrafya dersinde yapmış olduğu çalışmasında bellek destekleyicilerin kullanıldığı deney grubu ile buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanıldığı kontrol grubunu karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda bellek destekleyici stratejilerin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin erişim puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin uygulama süresince kendi anahtar sözcüklerini oluşturmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Bu durumla alakalı olarak, Carney, Levin ve Stackhouse (1997) yapmış oldukları çalışmalarda öğrencilerin arkadaşlarının isimlerini

hatırlamak için kendi anahtar sözcüklerini oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun da öğrencilerin dersdeki başarılarını arttırmalarına önemli derecede katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Yani derslerde öğrencilere kendi anahtar sözcüklerini oluşturma fırsatının verilmesinin öğrencilerin derslerdeki başarılarını arttırmalarına imkan sağlayacağını belirtmişlerdir.

Bu çalışma sonuçlarının aksine Ün (1984) anahtar sözcük yönteminin yabancı dilde sözcük öğretimine yönelik etkisini belirlemeye çalıştığı bir araştırmasında söyleyiş boyutunda deney grupları erişim ortalamaları ile kontrol grupları erişim ortalamaları arasında farklılıklar görmüş ancak bunları istatistiksel yönden anlamlı bulmamıştır. Buna ek olarak da yöntemin farklı şekillerde uygulanmasının da erişimde önemli farklılıklar yaratmadığını belirtmiştir.

Aynı şekilde Campos, Gonzalez ve Amor (2003) anahtar sözcük yönteminin yabancı dilde kelime öğrenme üzerine etkilerini belirlemeye çalıştıkları bir çalışmada bu yöntemin erişim bakımından geleneksel ezber yönteminden daha başarılı olmadığını ifade etmişlerdir.

Iglesia, Buceta ve Campos (2005) dikkat eksikliği sendromlu çocuklarla yapmış oldukları çalışmada yöntemin erişim düzeyinde istenilen başarıyı ortaya koymadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin erişim puanlarını arttırdığı söylenebilir ancak erişim boyutunda bu konu ile alakalı daha fazla çalışmalara ihtiyaç vardır

5.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum ölçeğinden almış oldukları son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklindedir. Bu probleme cevap bulmak amacı ile deney ve

kontrol grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puanları karşılaştırılmıştır.

Bu karşılaştırma sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulguyu destekler bir şekilde Campos ve Gonzalez (2003) anahtar sözcük yönteminin yetişkinlerde dil öğrenme üzerine etkilerini belirlemek amacıyla yaptıkları bir çalışmada bu yöntemin öğretmenler tarafından yoğun bir şekilde kullanılan ezber yönteminden tutum yönünden olumlu bir fark yaratmadığını ifade etmişlerdir.

Yine Keskinliç (2005) ilköğretim fen bilgisi dersinde uygulanan anahtar sözcük yönteminin eriş ve tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla 6. sınıf düzeyindeki öğrencilerle yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilere fen bilgisi dersindeki yeni kavramları anahtar sözcük yöntemini kullanarak öğretmeye çalışmıştır. Araştırmasının sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulmamıştır.

Aynı şekilde Göl(2009) 10. sınıf coğrafya dersi “Ülkemizde Görülen Başlıca Bitki Toplulukları” ve “Erozyon” konularının öğretimi üzerine yapmış olduğu çalışmada deney ve kontrol grubunun uygulama öncesi ve uygulama sonrası ön test-son test toplam tutum ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark bulamadığını ifade etmiştir.

Ancak yukarıda belirtilen araştırmaların sonuçlarına paralel olmayan sonuçlarda vardır.Örneğin, Ün(1984) yabancı dildeki kelimeleri öğretmek amacı ile anahtar sözcük yöntemini kullanmış ve çalışma sonrasında uygulamanın yapıldığı sınıftaki öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde olduğunu ifade etmiştir.

Anglin'in(1987)resimlerin ve resimler ile alakalı olarak kullanılan anahtar sözcük yönteminin hatırlama üzerindeki kolaylaştırıcı etkilerinin sürekliliğini incelediği bir araştırması, yöntemin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarında bir artışın olduğunu ortaya koymuştur.

Higbee (1996) yapmış olduğu çalışmada anahtar sözcük yönteminin öğrenciler üzerindeki duyuşsal etkilerini ortaya koymaya çalışmış ve bu yöntemle öğrenen öğrencilerin eğlenerek ve zorlanmadan öğrendiklerini ve derse karşı olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir.

Stephens ve Dwyer(1997)anahtar sözcük yönteminde kodlamanın anlamlı bir şekilde yapılmasının ve görsel materyallerin de birlikte kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumlarını arttıracaklarını belirtmişlerdir.

Yine aynı şekilde Aydın (2010) sözel bellek destekleyicileri temele alan ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji öğretiminin, öğrenme ürünlerine etkisi başlıklı çalışmasında öğrencilerin tutum ölçeği son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda yer alan öğrencilerin son test tutum puanları kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak görülmektedirki; literatürde anahtar sözcük yönteminin deney grubu öğrencilerinin tutumuna yönelik farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bu doğrultuda da daha fazla ve daha uzun süreli çalışmalara ihtiyaç vardır.

5.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları erişiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak için deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime testinden almış oldukları erişiş puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kelime testi son test puan ortalamalarında belli bir artışın olduğu görülmektedir. Gruplardaki bu artış karşılaştırıldığında ise, deney grubu öğrencilerinin erişiş puanlarının kontrol grubununkine göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, deney grubunda anahtar sözcük yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler, kontrol grubunda gerçekleştirilen

etkinliklere göre öğrencilerin kelime bilgisinin artırılmasında daha etkili olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin tutmuş olduğu yansıtıcı günlük ile elde edilen nitel veriler de bu sonucu destekler niteliktedir. Başka bir ifadeyle bellek destekleyicileri kullanarak motive olmuşlar, dersleri daha çok sevmişler ve bu sayede daha fazla kelime öğrenmişlerdir.

Araştırmanın bu sonucunu destekleyecek çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Atkinson (1975) kelime öğretiminde anahtar sözcük yönteminin kullanılmasının oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Benzer bir şekilde, Ün (1984), Conduş, Marshall ve Miller (1986), Arslantaş (2005) ve Göl (2009) yaptıkları çalışmalarda anahtar sözcük yönteminin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin verilen bilgileri öğrenmedeki erişim puanlarının uygulanmayan gruplardaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Mastropieri, Scruggs ve Fulk (1990) deney ve kontrol grublu 25 öğrenci üzerine yapmış oldukları çalışmada kelime öğretiminde anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı sınıftaki erişim oranının oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Scruggs, Mastropieri, Sullivan ve Hesser (1993) anahtar sözcük yöntemini kullanarak yapmış oldukları bir çalışmada İspanyolca kelimeleri öğretebilmek amacıyla öğrenilmesi gereken sözcükler esas yönünden benzer İngilizce kelimeleri kullanmışlar ve çalışma sonrasında bu yöntemin kelime öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir.

Doğan (1995) birebir tıp çevirisi eğitiminde bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin etkinlik derecesini araştırdığı bir çalışmada kontrol grubuna geleneksel yöntemi kullanmış, deney grubuna ise bellek destekleyici anahtar sözcük yöntemini uygulamıştır. Bu çalışma öğrencilere 4 düzeyde gerçekleştirilmiş ve her düzeyde öğrencilerin tıbbi kelime öğrenimindeki erişimlerinin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Lawson ve Hogben (1998) yabancı dilde kelime öğretimi ile alakalı yapmış oldukları bir çalışmada anahtar sözcük yönteminin kelime öğreniminde erişim düzeyine önemli oranda etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Olçum(2000) yaptığı bir araştırmada ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bellekdestekleyicilerin erişim ve kalıcılığa etkisini test etmiş ve uygulama sonrasında bellek destekleyici stratejilerin klasik öğretim yöntemlerine kıyasla erişime pozitif katkı sağladığı görüşünü ortaya koymuştur.

Carter ve Nunan (2001) yabancı dilde kelime öğretimi üzerine yapmış oldukları çalışmada kelime öğretiminde anahtar sözcük yönteminin etkililiğinden bahsetmişlerdir.

Aynı şekilde Sünbül vd.(2004)tarafından yapılan başka bir çalışmada ilköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersinde deney grubunda uygulanan bellek destekleyici stratejilerden elde edilen erişim sonuçları ile kontrol grubundan elde edilen erişim sonuçları karşılaştırılmış ve karşılaştırma sonrasında deney grubunun erişim sonucunun anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Siriganjanavong(2012) Taylandlı 44 öğrenci ile yapmış olduğu çalışmada belirlemiş olduğu 20 İngilizce kelimenin öğretiminde anahtar sözcük yöntemini kullanmış ve uygulama sonrasında anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin kelime öğrenimindeki erişim düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ifade etmiştir.

İlköğretim 5. sınıf İngilizce derslerinde bellek destekleyici stratejilerin (anahtar sözcük yönteminin) erişime, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı bu çalışma esnasında araştırmacı öğrencilerin kendi anahtar sözcüklerini oluşturmaya çalıştıklarını ve araştırmacı tarafından verilen bazı anahtar sözcükleri öğrencilerin kendi yaşantılarına uyarladıklarını tespit etmiştir. Örneğin “swim” kelimesinin öğretiminde, araştırmacı bu kelimeyi “ Bizim *sevim* iyi *yüzer*” şeklinde kodlamıştır. Ancak öğrenciler bu cümleyi “Komşu kızı *sevim* iyi *yüzer*” şeklinde

kendilerine göre anlamlı hale getirmişlerdir. Bu durum ile alakalı olarak Troutt – Ervin (1990) öğrencilerin verilen anahtar sözcükleri kendi cümleleri içerisinde kullanabileceklerince bu durumun öğrencilerin kelime öğrenimindeki erişilerine olumlu yönde katkı sağlayabileceğini ama bunun zaman alıcı olacağından dolayı cümlelerin öğretmenler tarafından oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak anahtar sözcük yönteminin sınıflarda kullanılmasının öğrencilerin İngilizce kelime bilgisi düzeylerini arttıracığı söylenebilir.

5.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmanın dördüncü alt problemi , “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime kalıcılık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi. Bu alt problemi test etmek için deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime kalıcılık testinden almış oldukları puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin kelime kalıcılık testi puan ortalamaları, kontrol grubu öğrencilerinininkine göre anlamlı seviyede daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulguya göre deney grubunda anahtar sözcük yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikler, kontrol grubunda gerçekleştirilen etkinliklere göre, öğrenilen İngilizce kelimelerin kalıcılığının sağlanmasında daha etkili olmuştur. İlgili literatür incelendiğinde yapılan birçok araştırmada da benzeri sonuçlar elde edilmiş olup anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney gruplarında kontrol grubuna göre bilgilerin kalıcılığının daha uzun süreli olduğu görülmüştür.

Çalışmanın bu bulgusu ile paralel başka çalışma sonuçları da vardır. Örneğin, Atkinson ve Raugh (1975) deney ve kontrol gruplu çalışmalarında her iki grubada belirlenen Rusça kelimeler öğretilmiş ve uygulama tamamlandıktan 6 hafta sonra kalıcılık testi uygulanmış ve sonuç olarak anahtar sözcük yönteminin uygulandığı deney grubundaki kalıcılık düzeyinin oldukça yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Carlson vd. (1976) bellek destekleyici stratejileri kullanan grup lehine olumlu sonuçlar almışlar ve bellek destekleyici stratejilerin kullanılmasının öğrenilen kelimelerin uzun süreli hatırlanmasında etkili olduklarını ortaya koymuşlardır.

Ün (1984) anahtar sözcük yönteminin etkililiğine İngilizce kelime öğretimi üzerinde çalışmış ve çalışmasının sonunda yöntemin öğretilenlerin kalıcılığı üzerinde hiçbir olumsuz etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Rusted ve Hugson (1985) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre de bellek destekleyicilerin görsel unsurlar ile kullanılmasının kodlamayı etkinleştireceğini ve öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu yönde katkıda bulunacağını belirtmişlerdir.

McCormick vd.(1985) tarafından yapılan başka bir alan çalışmasında ise farklı düzeylerin öğrenilmesinde bellek destekleyici stratejilerin etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda bellek destekleyicilerin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin kalıcılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Mastropieri ve Scruggs(1998) defalarca yapılmış olan çalışmalarda anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı sınıflardaki öğrenilenlerin kalıcılık düzeyinin kullanılmayan sınıflardan daha fazla/ uzun süreli olduğunu belirtmişlerdir.

Olçum(2000) yaptığı çalışmada ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde bellek destekleyicilerin erişimi ve kalıcılığa etkisini test etmiş ve araştırma sonunda elde edilen veriler bellek destekleyici stratejilerin klasik öğretim yöntemlerine göre kalıcılıkta daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Carlson, Buskist ve Martin (2000) bellek destekleyici stratejilerin kelimelerin kalıcılık düzeyine olan etkisini araştırmışlardır. Öğrencilere verilen kelimeler her iki grup tarafından öğrenildikten sonra yapılan test sonucuna göre her iki grubun da kelimeleri hatırlama düzeyleri arasında bir fark görülmemiştir. Fakat öğrencilere uygulanan testten 4 haftalık bir sürenin ardından uygulanan kalıcılık testi sonuçlarına

göre, bellek destekleyici stratejiyi kullanan grubun kelimeleri hatırlama düzeyinin diğer gruba göre daha yüksek olduğu görülmüştür

Yine benzeri bir alan çalışmasında Rummel, Levin ve Woodward (2003) zeka kuramcılarını ve onların kendi alanlarına olan katkılarını anahtar sözcük ve geleneksel yöntemlerle öğretmeye çalıştıkları araştırmalarında, anahtar sözcük yöntemini kullanan grubun zeka kuramcılarının isimlerini ve bu isimlerin kendi alanlarına olan katkılarını, aradan belirli bir zaman geçmesine rağmen çok iyi bir şekilde hatırlayabildiklerini belirlemişlerdir.

Kirk (2003) tarafından yapılan bir araştırmada deney grubuna bellek destekleyici stratejilerin nasıl kullanıldığı öğretilmiş, kontrol grubuna ise bellek destekleyici stratejilerin hiçbiri öğretilmemiştir. Araştırma sonunda bellek destekleyici stratejilerin nasıl kullanılacağına öğretildiği deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık düzeylerinin kontrol grubundakilerden önemli düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Akt;Korkmaz. 2007).

Yine Korkmaz (2007) ayrıntılaşma kuramına dayalı bir öğretimde bellek destekleyicilerin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırdığı bir çalışmasında ilköğretim kademesinde oluşturulan deney grubunda öğretimi ayrıntılaşma kuramı ve bellek destekleyiciler kullanılarak hazırlanan sunular kullanılmış, kontrol grubunda ise programda yer alan yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bellek destekleyicilerin, bilgi ve kavrama düzeylerinde başarıya ve bilgi düzeyindeki kalıcılığa, geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha çok katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Ancak bu çalışmaların aksine Wang, Thomas ve Ouellette (1992) deney ve kontrol gruplu çalışmalarında anahtar sözcük yönteminin başarı düzeyinde oldukça etkili olduğunu ancak kalıcılıkta umulduğu gibi bir üstünlük sağlamadığını belirtmişlerdir. Yine Krinsky ve Krinsky (1994) yöntemin öğrenilenlerin kalıcılığında çok etkili olmadığını ifade etmişlerdir.

Yukarıda belirtilen çalışmaların sonuçlarından da görüleceği üzere anahtar sözcük yönteminin kullanılması durumunda öğrenilenlerinkalıcılık düzeylerine yönelik farklı bulgular ortaya çıkmaktadır. Anahtar sözcük yönteminin kalıcılık üzerinde olumlu etkisine yönelik bir çok çalışma sonuçları olsada kalıcılık üzerine daha fazla çalışmalara ihtiyaç vardır.

5.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde idi.Bu problemi çözmek için deney ve kontrol gruplarının İngilizce kelime testinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları dikkate alınarak grupların fark puanları oluşturulmuştur. Daha sonra bu fark puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda her iki grubun kalıcılık puan ortalamalarında bir miktar azalmanın olduğu görülmüştür. Ancak grupların ortalamalarındaki düşüş oranları incelendiğinde, kontrol grubundaki düşüşün deney grubundakine göre daha fazla olduğu ve bu düşüşün anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu bulgu bir önceki alt problemin bulgusunu destekler nitelikte olup deney grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.Dolayısı ile sınıflarda anahtar sözcük yönteminin kullanılması durumunda bilgilerin kalıcılığının daha uzun süreli olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonucuna paralel sonuçlar veren başka araştırmalarda vardır.Maki ve Schuler (1980),Troutt –Ervin (1990),Menli(1991), Miller vd.(1993), Mayer ve Sims (1994) yapmış oldukları çalışmalarda kullanılan yöntemin öğrenilenlerin kalıcılığına pozitif yönde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir.

Pressley ve Denis-Rounds (1982) ilköğretim sekizinci kademede anahtar sözcük yöntemi üzerine yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilere kent-üretim maddesi isimleri eşleştirmelerinden oluşan bir liste öğretmişler ve uygulamanın ardından yaptıkları kalıcılık testi sonuçlarını, son test sonuçları ile karşılaştırmışlar ve anahtar sözcük yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu yönde katkıda

bulduğunu ifade etmişlerdir. Yine Pressley ve Denis-Rounds yaptıkları başka bir çalışmada da anahtar sözcük yöntemini, tanınmış kişilerin ve onların yaptıklarının öğretilmesine uyarlamışlar ve uygulamalarının sonunda anahtar sözcük yönteminin kullanılmasının öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu yönde katkısının olduğu belirtmişlerdir.

Dretzke ve Levin (1990)'in yaptıkları başka bir çalışmada ise bellek destekleyici stratejileri Amerikan başkanlarının hayatları ile ilgili olgusal bilgilerin öğretilmesinde kullanmışlar ve araştırma sonucunda bilgilerin uzun süreli olarak hatırlanmasında kullanılan stratejilerin oldukça kolaylık sağladıklarını belirtmişlerdir.

Mastropieri, Scruggs ve Weldon (1997) Amerikada şehir merkezinde fakirlerin yaşadığı ve özürlü öğrencilerin bulunduğu bir ortaöğretim sınıfında 8 hafta boyunca anahtar sözcük yönteminin öğrenme gücünü yaşayan öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlar ve uygulama sonunda anahtar sözcük yönteminin başarıya ve öğrenilenlerin kalıcılığına olumlu yönde bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Carney, Levin ve Stackhouse (1997) anahtar sözcük yönteminin öğrenilen isimlerin uzun süreli olarak hatırlanmasında etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Irish (2002) yapmış olduğu bir çalışmada anahtar sözcük yönteminin ilkökul öğrencilerinin öğrendiklerinin kalıcılığını önemli oranda artırdığını belirlemiştir.

Iglesia, Buceta ve Campos (2005) yapmış oldukları bir çalışmada dawnsendromlu toplam 52 birey üzerinde çalışmışlar ve uygulama sonucunda bellek destekleyiciler ile öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunu ortaya koymuşlardır

Kütük (2007) öğrencilerin İngilizcede kelime öğrenme ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığına yönelik yapmış olduğu çalışmada uygulanan yöntemin kalıcılığa olumlu katkılarının olduğunu belirtmiştir.

Yapılan bu çalışmada öğrencilere tutturulan yansıtıcı günlüklerden elde edilen nitel verilerin analizi de anahtar sözcük yöntemi ile kelime öğrenmiş olan deney grubundaki öğrencilerin kelimeleri daha kolay öğrendiklerini ve öğrenilen kelimeleri daha uzun süreli hatırladıklarını ortaya koymuştur.

Yukarıda verilen çalışma sonuçlarının aksine Krinsky ve Krinsky (1994) anahtar sözcük yönteminin öğrenilen bilgilerin uzun süreli kalıcılığına çok fazla etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Yaylı (1995) anahtar sözcük yönteminin etkililiği üzerine yönelik yapmış olduğu çalışmada yöntemin kelime öğreniminde ve öğrenilenlerin kalıcılığında çok etkili olmadığını ortaya koymuştur.

Yapılmış olan bir çok çalışmanın sonuçlarından hareketle anahtar sözcük yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığına çok önemli düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Ancak anahtar sözcük yönteminin kalıcılık üzerindeki etkililiğine yönelik daha fazla ve daha uzun süreli çalışmalara ihtiyaç vardır.

5.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN TARTIŞMA VE YORUMLAR

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin derste yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde idi. Yapılan literatür taramasının ortaya koyduğu kadarıyla, öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmak için bellek destekleyicilerin kelime öğretiminde kullanılması ile ilgili yansıtıcı günlüğün kullanımına rastlanmazken, bu çalışmada yansıtıcı günlük, nicel bulguları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerden 12 hafta boyunca ders bitiminde o günkü dersi önceden belirlenmiş sorular ışığında değerlendirmeleri istenmiştir. Böylece öğrenciler her ders ile ilgili duygu ve düşüncelerini sıcağı sıcağına kayıt altına almışlardır.

İlgili verilerin bağımsız değerlendirciler tarafından değerlendirilmesi ile elde edilen veriler öğrencilerin bellek destekleyicilerin kullanımına yönelik olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Daha öncede belirtildiği gibi, anahtar sözcük yönteminin kullanıldığı deney grubundaki öğretimin başarılı sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, deney grubunun İngilizce dersi erişitesti ve İngilizce kelime testi sonuçları ile de uyumludur.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yer verilmiştir.

6.1. SONUÇLAR

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

1. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersi erişilerini arttırmıştır.
2. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlarında artış meydana getirmiştir. Ancak deney ve kontrol gruplarının tutum ölçeğinden almış oldukları son test tutum puanları karşılaştırıldığında, her iki grupta da gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersine karşı olumlu tutumlarının artırılmasında aynı derecede etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin İngilizce kelime bilgisi erişilerine olumlu yönde etki etmiştir.
4. Uygulanan bellek destekleyici strateji deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerdeki kalıcılığı artırmıştır.
5. Deney grubu öğrencilerinin kelime testinden almış oldukları son test ve kalıcılık testi ortalamaları kontrol grubu ile karşılaştırıldığında uygulanan bellek destekleyici strateji, deney grubu öğrencilerinin öğrenmiş oldukları İngilizce kelimelerdeki kalıcılığı anlamlı düzeyde artırmıştır.
6. Deney grubundaki öğrencilerin tuttukları yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar ile paralel bir şekilde bellek destekleyici stratejinin kullanıldığı gruptaki öğrencilerin motivasyonlarının ve derse karşı ilgilerinin arttığını ortaya koymuştur.

6.2. ÖNERİLER

İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersinde kelime öğretiminde bellek destekleyici (anahtar sözcük yöntemi) kullanımının öğrencilerin erişileri, tutumları, kelime bilgileri ve kalıcılık üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık halinde aşağıda sunulmuştur.

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

1. Bu araştırmada öğrencilere hazır anahtar sözcükler verilmiştir. Fakat öğrencilerin kendi anahtar sözcüklerini oluşturmaları İngilizce kelimelerin öğrenilmesinde ve öğrenilen kelimelerin kalıcılığında farklı etkiler ortaya koyacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilere anahtar sözcüklerin nasıl oluşturulabileceğine ilişkin bilgiler verilmelidir.

2. Öğrenilen kelimelerin daha kolay hatırlanmasına yardımcı olması açısından kullanılacak olan görsellerin renk ve şekil açısından dikkat çekici olmasında fayda vardır.

3. Öğretmen, yapmış olduğu ders planında bellek destekleyicileri ne zaman kullanacağını belirtmeli ve yeri geldikçe kullanmalıdır. Yani öğretmen kelimelerin öğretiminde ayrı bir zaman ayırmamalı başka bir ifade ile anahtar sözcükleri öğretilmek istenen kelimeler konu içerisinde geçtikçe vermelidir.

4. Anahtar sözcükler sunulur iken tepegöz ve projektör gibi teknolojik unsurlarda kullanılmalıdır. Yani sınıf içerisinde mümkün olduğunca araçsal zenginleştirme yapılmalıdır.

5. Anahtar sözcükler slayt olarak hazırlandığında slaytlar işitsel olarak da desteklenmelidir.

6. Öğretmenlerin öğretilecek olan kelimelerin yer aldığı materyelleri öğrencilere ders esnasında sunmalarında fayda vardır. Çünkü öğrencilerin bu kelimeleri sıklıkla görececek olmaları öğrenilen kelimelerin hatırlanmasını kolaylaştıracaktır.

7. Kullanılan anahtar sözcük hedef sözcüğün sesletimini anımsatacak şekilde olmalı ve sesletim konusunda öğrencinin zihnini karıştıracak anahtar kelimeler seçilmemelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Anahtar sözcük yöntemini, farklı derslerde de kullanarak araştırmanın yinelenmesi önerilmektedir.

2. Öğrencilerin kendi oluşturdukları anahtar sözcükleri kullanmaları sağlanarak anahtar sözcük yönteminin İngilizce derslerindeki erişime, kelimelerin öğrenilmesindeki başarıya, derse yönelik tutuma ve kalıcılığa etkileri araştırılabilir.

3. Bellek destekleyici anahtar sözcük yönteminin başka öğretim yöntemleri ile uygulanarak etkileri araştırılabilir.

4. Bu çalışma, İngilizce dersinde My English kitabının 8.9.10.11. ve 12. üniteleri ile sınırlandırılmıştır. Bu uygulama İngilizce dersinin bütün ünitelerinde uygulanabilir. Bu çalışmada esas olan, bu yöntemin İngilizce dersinin tamamında kullanılabilirliğini ortaya koymaktır.

5. Anahtar sözcük yönteminin diğer bellek destekleyiciler ile bir arada kullanımının etkililiğine yönelik başka çalışmalar yapılmasında fayda vardır.

6. Anahtar sözcük yönteminin hangi yaş gruplarında daha etkili olduğuna dair çalışmalar yapılabilir.

7. İngilizce öğretmenlerinin anahtar sözcük yöntemini ne kadar kullanabildiklerine dair bir araştırma yapılabilir.

8. Anahtar sözcük yönteminin kullanılmasındaki başarıda ve derse karşı olan tutumda cinsiyetler arasında fark olup olmadığına dair bir araştırma yapılabilir.

9. Anahtar sözcük yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumu üzerindeki etkisine yönelik daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

10. Anahtar sözcük yönteminin öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisine yönelik daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, Ü.K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aitchison, J.(1987). *Words in the Mind*. Oxford: Blackwell.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Anglin, G. J. (1987). The effect of pictures on recall of written prose: How durable are picture effects. *Educational Communication and Technology Journal*, 35(1), 25 - 30.
- Arends, R.I. (1997). *Classroom Instruction and Management*. USA: The Mcgraw Hill.
- Arslantaş, S. (2005). *İlköğretim IV. Sınıf Fen Bilgisi Dersi Dünyamız Ünitesinde Bellek Destekleyici Tekniklerden Kafiye Tekniğinin Klasik Öğretim Tekniklerine Göre Öğrenci Başarısına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya, Türkiye.
- Ashcraft, M. (1989). *Human Memory and Cognition*. Glenview, II: Scatt, Foresman,
- Atalay, B.(2011). *Öğrenme Psikolojisi*.Konya: Vizyon Yayınları.
- Atkinson, R.C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. *American Psychologist*, 30, 821-828.

Atkinson, R.C., and Raugh, M.R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 1, 126-133.

Atkinson, R. L., Atkinson, R.C, ve Hilgard E.R. (1995). *Psikolojiye Giriş I*, (Çeviren: Kemal Atakay ve diğerleri), İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Avila, E., and Sadoski, M. (1996). Exploring new applications of the keyword method to acquire English vocabulary, *Language Learning*, 46, 379–395.

Aydın, B., Akbağ, M., Tuzcuoğlu, S., Yayıcı, L. ve Ağır, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. (B. Aydın, Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanan Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya, Türkiye.

Bademcioğlu, Ş. (2005). *Kurgusal Sözlük*. İstanbul: Alfa Basım Dağıtım.

Baleghizadeh, S. and Ashoori, A.(2010).The Effect of Keyword and Word List Methods on Immediate Vocabulary Retention of EFL Learners. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS)*, 30(2), 251-261.

Başaran, İ. E. (1985). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Sevinç Matbaası.

Belezza, F. S. (1981). Mnemonic Devices: Classification, Characteristics, and Criteria. *American Educational Research Association Journal*, 51, 247-275.

Bellezza, F. S. (2003). Mnemonic Devices. In W. M. Reynolds ; G. J. Miller; I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology (Volume 7)*(286 – 288) Canada: John Wiley Son.

- Bellezza, F.S. and Bower, G. H. (1982). Remembering script based –text and menmonics. *Handbook of Psychology, 11*, 1-23.
- Biehler,R., and Snowman, J. (2003). *Psychology applied to teaching*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bourne, L.E., Dominowski, R.L., Loftus, E.F.ve Healy, A.F. (1986). *Cognitive Processes* (2nd Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bower, D. J., Madsen, H., and Hilferty, A. (1985). *Tesol techniques and procedures*.Singapore: Newbury House Publishers.
- Bower, G. H. (2007).A history of psychology in autobiography, Vol. IX (pp. 77-113). Washington, DC US: *American Psychological Association*.
doi:10.1037/11571-003.
- Brigham, F. J., Scruggs, T. E., and Mastropieri, M. A. (1992). Teacher enthusiasm in learning disabilities classrooms: effects on learning and behavior. *Learning Disabilities Research and Practice, 7*, 68-73.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th Ed.)*, NY:Addison, Wesley, Longman.
- Brown, D. H. (2006). *Tricks of the mind*. London: Transworld Publishers.
- Brown, T. S. and Perry F. L. (1991). A comparison of three learning strategies for ESL vocabulary acquisition. *TESOL Quarterly, 25*, 655-670.
- Buzan, T. ve Keane, R. (1996). *Dehanın El Kitabı*, (Çeviren: Sinem Gül), İstanbul: Sabah Kitapları Çeşitlemeler Dizisi.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caine, M.R. ve Caine, G.(2002) *Beyin Temelli Öğrenme* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campos, A., González, M. A., and Amor, A. (2003). Limitations of the mnemonic-keyword method. *Journal of General Psychology*, 130, 399-413.
- Carlson, N. R. , Buskist, W. and Martin, G. N. (2000). *Psychology: The Science of Behavior- European Adaptation* (6.ed.). Great Britain: Pearson Education Limited.
- Carney,R. N., Levin, J. R., and Stackhouse T. L. (1997). Brief Research Report: The Face-Name Mnemonic Strategy From a Different Perspective.*Contemporary Educational Psychology*, 22, 399-412.
- Carney, R. N., and Levin, J. R. (2000). Fading Mnemonic Memories: Her Looking Anew, Again!.*Contemporary Educational Psychology*, 25, 499-508.
- Carson, D. (1995). *Diversity in the clasroom: multiple intelligences and mathematical problem-solving* (Unpublished doctoral dissertation) University of Alabama, USA.
- Carter, R., and N. D. (2001). (Ed). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chang, S. C. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar.*English Language Teaching*, 4(2), 15-16.

- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL Vocabulary Acquisition: Putting It in Context. In T. Huckin, M. Haynes and J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 3-23). Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Cohen, A. D.(1987). The Use of Verbal and Imagery Mnemonics in Second-Language Vocabulary Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(1).43-61.
- Conduş, M. M., Marshall, K. J. and Miller, S. R. (1986). Effects of the Keyword Mnemonic Strategy on Vocabulary Acquisition and Maintenance by Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 19(10), 609-613. ERIC No: EJ345479.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York. Chapman and Itall.
- Craik, F. and Lockhart, R. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Çekiç, A. (2011). *Impacts of integrated input on incidental vocabulary learning by freshman Turkish ELT trainees in a virtual learning environment*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelebi,S. (2009).*Teachers and Students' Views on Anxiety in English Classrooms and Attitudes Towards English* (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.
- Çilenti, K. (1991). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara : Kadioğlu Matbaası.

- Çurum, D. (2010). *Effect of imagery mnemonic method of loci in consecutive interpreter learning*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Daniel, L. G. (1995). Comparisons of exploratory and confirmatory factor analysis. *Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-south Educational REsearch Association*, Little Rock, AR.
- de Charms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Delosh, E.L. (1996). *Effect Of Mnemonic Variables On Function And Category Learning* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Purdue University, West Lafayette, USA.
- Dempster, N. F. (1987). Effects of Variable Encoding and Spaced Presentations on Vocabulary Learning. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 162-170.
- Destan, S., and Valerie, S. (2010). The Trans-Cultural Comparative Literature Method: Using Grammar Translation Techniques Effectively. *English Teaching Forum*, 48(3), 26.
- Dewey, J. (1933). *How We Think A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, MA: DC. Heath and Company.
- Doğan, A. (1995). *Simultane Tıp Çevirisi Eğitiminde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkinlik Derecesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, A. (2003). Sözlü Çeviride Gölgeleme Alıştırmasının Bilişsel Dayanakları. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 117-125. Çevrim içi:

<http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/2003202AymilDogan.pdf> (Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2012).

Dretzke, B. J., and Levin, J. R. (1990). Building Factual Knowledge About the U.S. Presidents via Pictorial Mnemonic Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15(2), 152-169. ERIC No: EJ409676.

Duyar, M. S. (1996). *Accelerated Word Memory Power*. Ankara: Basım Matbaacılık A.Ş.

Eckhardt, K.W., and Ermann, M.D.(1977). *Social Research Methods*. New York : Random House.

Eggen, P., and Kauchak. D. (1999). *Educational Psychology: Classroom Connections* (4.ed). Merril: Prentice Hall.

Elliot, C.H. and Elliot, T. (2008). Salkind Encyclopedia Of Educational Psychology. 864-866. United States of Amerika: SAGE Publications.

Ekiz, D. (2006). Self-Observation and Peer-Observation: Reflective Diaries of Primary Student-Teachers. *Elementary Education Online*, 5(1), 45-47.

Er, N. (1999). *Belleğimizi Gelistirmek Mümkün mü? Türk Psikoloji Bülteni*, 2(5), 100-106. Çevrim içi:
http://www.psikolog.org.tr/articles_detail.asp?cat=2andid=11 (Erişim Tarihi: 12 Nisan 2012).

Evans, R.H. (2006) *Mind Performance Hacks. Tips and Tools for Overclocking Your Brain*. 1005 Gravenstein Highway North: O'Reilly Media, Inc.,

- Eysenck, M.W., and Keane, M.T. (1995). *Cognitive Psychology : A student's handbook* (2nd ed). London: Lawrence Erlbaum Associate Ltd.
- Fahrer, C., and Harris, D. (2004). LAMPOST: A mnemonic Device for Teaching Climate Variables. *Journal of Geography Education*, 103, 86-90.
- Feuerstein,R., and Jensen, M.R.(1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*,401-423.
- Fidan, N. ve Erden, M.(1998) *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkim Yayınları.
- Foil, C. R., and Alber, S. R. (2002). Fun And Effective Ways To Build Your Students' Vocabulary. *Intervention in School and Clinic. Intervention in School and Clinic*, 37(3), 131-140, EBSCOHOST No: 5890724.
- Fontana, J. L., Scruggs, T., and Mastropieri, M. A. (2007). Mnemonic Strategy Instruction in Inclusive Secondary Social Studies Classes. *Remedial and Special Education*, 28, 345–355.
- Fritz, C.O., Morris, P.E., Acton, M., Voelkel, A.R., and Etkind, R. (2007). Comparing and combining retrieval practice and the keyword mnemonic for foreign vocabulary learning. *Applied Cognitive Psychology*, 21, 499–526.
- Gage,N.L., and Berliner,D.C.(1988). *Educational Psychology* .(4th Edition). Boston: Houghton Mifflin.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*, (Fourth Ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gains, R., and Redman, S. (1998). *Working with Words*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Gamon, D. ve Allen, B. D. (2003). *Hızlı Öğren ve Çok Hatırla*.(Çeviren: Soner Yaşar; Editör: Metin Yurtbaşı). İstanbul: Arıon Yayınevi.
- Geisselhart, R. R. veZerbst, M. (1998).*Bellek Geliştirme*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Glynn, S., Koballa, T., and Coleman, D.(2003). Mnemonic-Methods. *The Science Teacher*, 70, 52-55.
- Göl, F. (2009). *Coğrafya Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (Ortaöğretim 10. Sınıf)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı. Ankara, Türkiye.
- Gruneberg, M. M. (2010). *Instant recall Spanish*.Chicago. McGraw-Hill.
- Gu, Y. P. (2003). Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7(2).
- Gumar, J., and Martin, D. (1990). Group ethics: A multimodal model for training knowledge and skill competencies. *Journal for Specialists in Group Work*, 15, 94–103.
- Hallahan, D. P., and Kauffman, J., and Lloyd, J. W. (1985). *Introduction to learning disabilities*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Harman, P. E., and Rule, A. C (2006) . High School Students' Mnemonic Devices for Mohs Hardness Scale. *Journal of Geoscience Education*,54(1), 69-69.
- Harmer, J.(1991). *The Practice of English Language Teaching*. London, Longman.

- Heather, A., and Gibson, M. A. (2009). Using mnemonics to increase knowledge of an organizing curriculum framework. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 56–62.
- Hebb, D.O. (1972). *A Textbook of Psychology* (3rd. Ed.). Philadelphia: Saunders.
- Hersey, W. D. (1990). *Blueprint for Memory*. New York: American Management Association.
- Higbee, K. L. (1996). *Your memory: How it works and how to improve it* (2nd ed.), Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Howard, S., Da Deppo, L. M. W., and de La Paz, S. (2008). Getting the bugs out with PESTS: A mnemonic approach to spelling sight words for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(5), 1-9.
- Howatt, T. G. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iglesia, T., Buceta, K., and Campos, A. (2005). Prose learning in children and adults with Down syndrome: The use of visual and mental image strategies to improve recall. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 30(4), 199–206.
- Irish, C. (2002). Using Peg- and Keyword Mnemonics and Computer-Assisted Instruction To Enhance Basic Multiplication Performance in Elementary Students with Learning and Cognitive Disabilities. *Journal of Special Education Journal of Music Therapy*, 45(3), 307-307.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskinkılıç, G. (2005). *İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Uygulanan Bellek Destekleyici Stratejilerin (anahtar sözcük yöntemi) Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı, Konya.

Kılıncı, A. R. (1996). *The Effectiveness of Mnemonic Audio Visual in Teaching Content Words to EFL Students at a Turkish University*. (Unpublished Master's Thesis), Bilkent University, Ankara.

King-Sears, M. E., Mercer, C .D., and Sindelar, P. T. (1992). Towards independence with keyword mnemonics: A strategy for science vocabulary instruction, ERIC No: EJ452965.

Kırk, E.,P. (2003).*How Learning A Mnemonic Structure Influences Attention Demand At Retrieval*. (Unpublished Ph.D. Thesis), The Florida State Universty, College OfArts And Sciences.

Kıroğlu, Ş. (2010).*Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Başarıları Üzerine Etkileri*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Fen Bilgisi Eğitimi Programı, Konya.

Kleinheksel, K. A., and Summy, S. E. (2003). Enhancing Student Learning and Social Behavior Through Mnemonic Strategies. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 30-35, EBSCOHOST No: 11449730.

Kondu, C. (2011).*Hafızanızı Geliştirme Teknikleri*. Çevrim içi:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fhhMOJnvKPMJ:www.cemalkondu.com/index.asp%3Fs%3Dmakale%26Oku%3D441+e%C4%9Fitimde+akrosti%C5%9F+%C3%B6rnekleriandcd=21andhl=trandct=clnkandgl=>

usandclient=firefox-a&source=www.google.com (Erişim Tarihi: 18.04.2012).

- Korkmaz, Ö. (2007). *Ayrıntılama Kuramına Dayalı Bir Öğretimde Bellek Destekleyicilerin Öğrencilerin Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojisi Anabilim Dalı, Ankara.
- Köksal, O. (2009). *Teaching tenses in English to the students of the second stage at primary education through using 5e model in constructivist approach (7th grade)* (Unpublished MA Thesis). Selçuk University, Institute of Social Sciences, Konya, Turkey.
- Krinsky, R., and Krinsky, S. (1994). The peg-word mnemonic facilitates immediate but not long-term memory in fifth-grade children. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 217-29. doi: EJ485752.
- Kristina. C. D. (2010). *Keyword Mnemonic Strategy: A Study of SAT Vocabulary in High School English* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). George Mason University, Fairfax, VA.
- Külekçi, M. (2000). *The Effects of "Experimenter Provided Keyword Method" in Teaching Vocabulary* (Unpublished Master's Thesis). Anadolu University, Eskişehir.
- Kütük, R. (2007). *The Effect of Mnemonic Vocabulary Learning Strategy And Story Telling on Young Learners' Vocabulary Learning And Retention* (Unpublished MA Thesis). Çukurova University, The Institute of Social Science Department of English Language Teaching, Adana.
- Laing, K.G.(2010). An empirical test of mnemonic devices to improve learning in elementary accounting. *Journal of Education for Business*, 85, 349-358.

- Landis, J. R., and Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lawson, M. J., and Hogben, D. (1998). Learning and Recall of Foreign Language Vocabulary: Effects of a Keyword Strategy for Immediate and Delayed Recall. *Learning and Instruction*, 8(22), 179-194. ERIC No: EJ563466.
- Levie, W. H., and Lentz, R. (1982). Effects of text illustrations: A review of research. *Educational Communication and Technology*, 30(4), 195-233.
- Levin, J. R. (1980). The Mnemonic '80s Keywords in the Classroom. *A report from the Project on Studies in Language: Reading and Communication*, 1-57.
- Levin, J. R. (1981). The mnemonics: Keywords in the classroom. *Educational Psychologist*, 16, 65-82.
- Levin, J. R. (1983). Mnemonic strategies and classroom learning: A twenty year report card. *The Elementary School Journal*, 94, 235-244. doi: EJ474780.
- Levin, J. R., and Pressley, M. (1985). Mnemonics vocabulary instruction: What's fact, what's fiction? *Individual Differences in Cognition*, 2, 145-172.
- Levin, J. R., Johnson, D. D., Pittelman, S. D., Levin, K. M., Shriberg, L. K., Tom-Bronowski, S., and Hayes, B. L. (1990). A comparison of semantic- and mnemonic-based vocabulary-learning strategies. *Reading Psychology*, 5, 1-15.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Lockavitch, J. F. (1986). Motivating the unmotivated student. *Techniques*, 2, 317-321.

- Lorayne, H., and Lucas, J. (1974). *The memory book*. New York: Stein and Day.
- Mahiroğlu, A. ve Korkmaz, Ö. (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 93-104.
- Maki, R. H., and Schuler, J. (1980). Effects of rehearsal duration and levels of processing on memory for words. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 19, 36-45.
- Manktelow, J. (2003). *Mind Tools: Practical Thinking Skills for an Excellent Life*. Burgess Hill: Mind Tools.
- Marschark, M., and Hunt, R. R. (1989). A reexamination of the role of imagery in learning and memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning and Memory and Cognition*, 15, 710-720.
- Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (1988). Increasing content area learning of learning disabled students: Research implementation. *Learning Disabilities Research*, 4, 7-25.
- Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (1998). Enhancing School Success with Mnemonic Strategies. *Intervention in School and Clinic*, 33, 201-208
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., and Levin, J. R. (1986). Direct vs. Mnemonic Instruction: Relative Benefits for Exceptional Learners. *The Journal of Special Education*, 20(3) 299-308. ERIC No: EJ350760.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., and Whedon, C. (1997). Using mnemonic strategies to teach information about U.S. presidents: A classroom based investigation. *Learning Disability Quarterly*, 20, 13-21.

- Mastropieri, M. A., Sweda, J., and Scruggs, T. E. (2000). Putting mnemonic strategies to work in an inclusive classroom. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(2), 69-74. ERIC No: EJ608054.
- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., and Fulk, B. J. M. (1990). Teaching Abstract Vocabulary with the Keyword Method: Effects on Recall and Comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 92-107.
- Mastropieri, M.A , Margo A., Scruggs T. E., Bakken J. and Brigham, E. J. (1992). A Complex Mnemonic Strategy For Teaching States And Capitals: Comparing Forward And Backward Associations. *Learning Disabilities Research and Practice, 7*(2), 96-103. ERIC No: EJ443023.
- McCormick, C.B., Levin, J.R., Miller, G.E., Berry, J.K., and Pressley, M. (1985). Mnemonic versus nonmnemonic vocabulary-learning strategies for children. *American Educational Research Journal, 19*, 1: 121-136.
- McLoone, B. B., Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., and Zucker, S. F. (1986). Memory strategy instruction and training with learning disabled adolescents. *Learning Disability Quarterly, (8)*, 57-63.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts, 13*(4), 221-246.
- Meara, P. (1982). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. In. V. Kinsella (Ed.). *Surveys 1: Eight State-Of-The-Art Articles On Key Areas In Language Teaching.* (pp. 100- 126). Cambridge: Cambridge University Press.
- Menli, N.(1991).*Çocuklarda, Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testinden Alınan Puanlara Bellek Destekleyici Tekniklerin ve Sunum Hızının Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

- Metzger, C. A. (2000). *Poems as Mnemonic Devices to Aid Grammar Recall*. (Unpublished MA Thesis). Graduate School of University of Texas-Pan American.
- Miller, P. H. (1983). *Theories of Development Psychology*. San Francisco: W. H. Freeman and Co.
- Miller, S., Peterson, S., and Mercer, C. D. (1993). Mnemonics: Enhancing the math performance of students with learning difficulties. *Intervention in School and Clinic, 29*(2), 78–82.
- Moore, S.K., Peterson, A.D., O’Shea, G., McIntosh, C. G., and Thaut, H. M. (2008). The effectiveness of Music as a Mnemonic Device on Recognition Memory for People with Multiple Sclerosis. *Journal of Music Therapy, XLV*(3), 307-329.
- Nagy, W. E., and Scott, J. A. (2000). Vocabulary Processes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 269-284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- Nation, P., and Gu, P. (2007). *Focus on vocabulary*. Sydney: Macquarie.
- Nunan, D. (2005). *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Oaks, T. (1995). *Storytelling : A Natural Mnemonic; A Study Of A Storytelling Teaching Method To Positively Influence Student Recall Of Instruction*. Ph.D. Thesis, The Universty of Tennessee.

Olçum, Y. (2000). *İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bellek Destekleyicilerin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Old, S. R.(2009). *The Keyword Method Applied To Root-Learning Of Vocabulary*. Çevrim içi: <http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/282.php> (Erişim Tarihi: 16.05.2012).

Ormrod, J.E. (1990).*Human Learning*. Colombus: Merill Publishing.

Ortaşırici, Z. (2007). *A Comparative Study of the Meaning-Inferred Method and Meaning-Given Method on Retention in Teaching Vocabulary at School of Foreign Languages at Selcuk University*. (Yayınlanmamış Master Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı, Konya.

Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim Programları ve Öğretimi*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Painter, K. (2006). *Living and Teaching the Writing Workshop*. Portsmouth, NH:Heinemann.

Paivo, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*.New York: Holt, Rinehart and Winston.

Paivio, A., and Desrochers, A. (1979).Effects of an imagery mnemonic on L2 recall and comprehension. *Canadian Journal ofPsychology*, 33(1), 17-28.

- Peters, E. E., and Levin, J. R. (1986). Effects of a mnemonic imagery on good and poor readers' prose recall. *Reading Research Quarterly*, 21, 179–192.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*, Garden City, New York: Doubleday.
- Prensky, M. (2001). Digital natives digital immigrants [Dijital yerliler ve dijital göçmenler]. *On the Horizon*, 9(5), pp. 1-6. Çevirimiçi:
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Erişim tarihi: 1 Temmuz 2011).
- Pressley, M., and Dennis-Rounds, J. (1980). Stransfer of a mnemonic keyword strategy at two age levels. *Journal of Educational Psychology*, 72, 575-582.
- Pressley, M., Levin, J. R., Kuiper, N. A., Bryant, S. L., and Michener, S. (1982). Mnemonic versus nonmnemonic vocabulary-learning strategies: Additional comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 74, 693-707.
- Richmond, A. S., Cummings, R., and Klapp, M. (2008). Transfer of the method of loci, pegword, and keyword mnemonics in the eighth grade classroom. *Researcher*, 21(2), 1-13.
- Rodriguez, M., and Sadoski, M. (2000). Effects of rote, context, keyword, and context/keyword bmethods on retention of vocabulary in EFL classrooms [Electronic version]. *Language Learning*, 50, 385–413.
- Rosch, E.(1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 192-233. doi: 10.1037/0096-3445.104.3.192

Rule, A.C.(2003). The rhyming peg mnemonic device applied to learning the Mohs scale of hardness. *Journal of Geoscience Education* ,v.51, p.465-473.

Rummel, N., Levin, J. R., and Woodward, M.M. (2003). Do pictorial mnemonic textlearning aids give students something worth writing about? *Journal of Educational Psychology*, 95, 327-334.

Sandnes, E. F., Huang, P.Y., and Huang, M. Y. (2008).An Eyes-Free In-Car User Interface Interaction Style based on Visual and Textual Mnemonics, Chording and Speech. 2008 International Conference on Multimedia and Ubiquitous Engineering.

Sarigül, E., and Ercan, E. E. (2007). *How Can Students Remember New English Words More Easily?* The 11th International Inged Elt Conference Streching Boundaries (06-08th September 2007) Ankara: Ankara University School of Foreign Languages.

Saygın, O., Maraslı, A. ve Maraslı, M. (2000). *Bellek Teknikleriyle, Beyin Gücünü Gelistirme*.İstanbul: Hayat Yayınları.

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

Schmitt, N. (2010).*An Introduction to Applied Linguistics*(2nd edition). Oxford University Press; Hodder and Stoughton Ltd.

Schumacher, D. L. (2005).Do your CATS PRRR?: A Mnemonic Device to Teach Safety Checks for Administering Intravenous Medications. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 36(3), 104.

Schunk, D. H. (2004). *Learning theories: An educational perspective* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Scruggs, T. E., and Mastropieri, M. A. (1992). Classroom applications of mnemonic instruction. Exceptional Children Publisher: Council for Exceptional Children.

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., Sullivan, G. S., and Hesser, L. S. (1993). Improving reasoning and recall: The differential effects of elaborative interrogation and mnemonic elaboration. *Learning Disability Quarterly*, 16(3), 233-240.

Sencer, M. (1981). *Yöntem Bilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Sener, U., and Belfiore, P. (2005). Mnemonic strategy development: Improving alphabetic understanding in Turkish students, at risk for failure in EFL settings. *Journal of Behavioral Education*, 14(2), 105-115. doi:10.1007/s10864-005-2705-x.

Siriganjanavong, V. (2012). Attitudes of Low Proficient English Learners towards the Use of Mnemonic Method to Enhance Vocabulary Learning, *International Journal of Arts and Sciences (IJAS)* conference for academic disciplines (1-5 April 2012) (8-10). Trend Hotel Ananas, Sonnenhofgasse Vienna, Austria.

Slavin, R. (2006). *Educational psychology* (8th ed.). Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Smith, C., M. ve Philips, R. M. (2001). Age differences in memory for radio advertisements: the role of mnemonics. *Journal of Business Research*, 53, 103-109.

Stephens, J. A. H., and Dwyer, F. M. (1997). Effect of Varied Mnemonic Strategies in Facilitating Student Achievement of Different Educational Objectives. *International Journal of Instructional Media*, 24(1), 75-88. ERIC No:EJ569040.

Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Eğitim Akademi.

Sünbül, A. M., Keskinılıç, G., Arslantaş, S. ve Yağız, D. (2004). İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Derslerinde Uygulanan Bellek Destekleyici Tekniklerin Öğrenci Erişilerine Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-7 Temmuz 2004), İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Ocak Yayınları.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (İkinci Baskı). Ankara: NobelYayınları.

Terrill, M. C., Scruggs, T. E., and Mastropieri, M. A. (2004). SAT vocabulary instruction for high school students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 288-294. doi: EJ693676.

Thomas, M. H., and Wang, A. Y. (1996). Learning by the Keyword Mnemonic: Looking for the Long Term Benefits. *Journal of Experimental Psychology*, 2, 330-342.

Thomson, I. (1987). *Memory in Language Learning*. London, Prentice Hall.

Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. England: Longman.

- Tılsım, R. Ö. (1999). *The Effectiveness of Two Techniques in Teaching Content Words to EFL Students at a Turkish University*. (Unpublished Master's Thesis). Bilkent University, Ankara.
- Trout-Ervin, E. D.(1990). Application of Keyword Mnemonics to Learning Terminology In the Collage Classroom. *Journal of Experimental Education*, 59, 31-41.
- Tuckman, B.W.(1991). *Educational Psychology: From Theory to Application*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tulving, E. (1972). *Episodic and Semantic Memory.Organizaton of Memory*. New York: Academic Press.
- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American Psychologist*, 40(4), 385-398.
- Turanlı, N., Karakaş, N. ve Keçeli, V. (2008). Matematik Alan Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262.
- Uberti, H. Z., Scruggs, T. E., and Mastropieri, M. A. (2003). Keywords make the difference. Mnemonic instruction in inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 35(3), 56-61.
- Ulusoy, A. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*.Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching* . Cambridge. Cambridge University Press.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Alkım Basım Yayın.

- Ün, K. (1984). *Yabancı Dil Sözcüklerinin Öğretilmesinde Bellek Destekleyici Anahtar Sözcük Yönteminin Etkileri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Anabilim Dalı.
- Veit, D.T., Scruggs, T. E., and Mastropieri, M.A. (1986). Extended mnemonic instruction with learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 78, 300–308.
- Veljačiková, Z. M. (2011). *Application of learning styles in teaching English. Proven teaching experience educational practice*. Námestovo, Slovakia.
- Wallace, M. (1982). *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.
- Wang, A. Y., and Thomas, M. H. (1995). Effect of keywords on long-term retention: Help or hindrance? *Journal of Educational Psychology*, 87, 468-475.
- Wang, A. Y., Thomas, M. H., and Ouellette, J. A. (1992). Keyword mnemonic and retention of second-language vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 84, 520-528.
- Wieczynski, D. M., and Blick, K. A. (1996). Self-referencing versus the keyword method in learning vocabulary words. *Psychological Reports*, 79, 1391-1394.
- Wilding, J., Rashid, W., Gilmore, D., and Valentine, E. (1986). A comparison of two mnemonic methods in learning medical information. *Human Learning Journal of Practical Research and Applications*, 5, 211–217.
- Wilkins, D.A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Woolfolk, E. A. (1993). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

- Yalçinkaya, L., Bağdu, L. ve Sazer, B. A. (2011). *İlköğretim My English Student's Book*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Yantis, S., and Meyer, D. (1988). Dynamics of Activation in Semantic and Episodic Memory. *Journal of Experimental Psychology*, 117.
- Yaylı, D. (1995). Effects of the Teacher-Provided and Student Generated Keyword Methods on the Immediate and Delayed Recall and Recognition of Vocabulary Items Under Classroom Conditions. (Unpublished Master's Thesis). Bilkent University, Ankara.
- Yıldırım, K. (2007). Yazılı Program ve Uygulanan Program Kavramları Açısından Ses Temelli Cümle Yönteminin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 175, 25-46.
- Yıldız, A. (2004). *Güçlü Hafıza*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yılmaz, H. (2007). *Comparison of Teacher-Provided Keyword and Context Methodson Retention of Vocabulary* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk University, Konya.
- Yüksel, G. (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara Pegem Akademi.
- Zanden, G. (1980). Neue Oder Wenig Bekannte Arten Onterarten der palaearktischen Megachiliden (Insecte, Hymenoptera, Apoidea: Megachhilinae, Entom. Abhandl., 53(6), 71-86.
- Zimbardo, P.G., Johnson, R.L., and Weber, A. L. (2006). *Psychology: Core Concepts*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zimmerman, C. B. (1997). Do Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference. An Empirical Study. *TESOL Quarterly*, 31(1), 121- 140.

Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady and T.Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*(pp. 5- 19). Cambridge: Cambridge University Press.

Zülal, A. (2000). Bellek ve Bilgiyi İşleme Kuramı. *Tübitak Bilim ve Teknik İnsan*, 34-40.

TEZDE KULLANILAN GÖRSELLERİN WEB ADRESLERİ

İngilizce Erişim Testinde Kullanılan Görsellerin Web Adresleri

<http://nicevillepubliclibrary.blogspot.com/2011/03/march-library-programs.html>
<http://tr.fotolia.com/id/4545941>
<http://biranneninbulduklari.wordpress.com/category/aktivite/page/10/>
<http://www.ahlat.bel.tr/?Bid=1057535>
http://www.sospage.com/en/printpublicacao.php?id_publicacao=1956
<http://www.metromazda.ca/en/info/promos/house.spy?id=61412>
<http://s690.photobucket.com/albums/vv264/miragitsu/?action=view¤t=busy-guy.gif&newest=1>
http://www.clipartguide.com/_pages/0511-1112-1615-2237.html
http://www.learnenglish.org.uk/drag_n_drop_games/files/family-tree.html
<http://www.dreamstime.com/stock-photography-cartoon-sick-man-image6455562>
<http://www.paraci.net/para/goomass>
<http://www.shutterstock.com/s/%22happy+children%22/search.html#id=51542833>
<http://www.animalpictures1.com/r-spider-119-cartoon-spider-2113.htm>
<http://crittergetritter.com/tag/whistler-mice/>
<http://emeralds82.wordpress.com/tag/fairies/>
<http://tr.fotolia.com/id/12133623>
<http://www.illustrationsof.com/11459-royalty-free-sailor-clipart-illustration>
<http://whensouthmetnorth.blogspot.com/2011/03/chapter-22-i-flunked.html>
<http://www.pictures88.com/comments/bored/>
http://goodinparts.blogspot.com/2006_04_01_archive.html
<http://www.coloringpages365.com/tag/bike-coloring-pages>
<http://www.illustrationsof.com/1048149-royalty-free-slide-clipart-illustration>
<http://koranbaru.com/seni-batuk-yang-benar/>
<http://www.shutterstock.com/pic-65576050/stock-vector-jigsaw-piece-cartoon.html>
http://media.photobucket.com/image/cartoon%20earth/jared--12/cartoon_earth_3.gif?o=3
<http://niniasemani.blogfa.com/post-299.aspx>
http://www.clipartof.com/interior_wall_decor/details/Cartoon-Banana-Character-Eating-A-Banana-Poster-Art-Print-440422

<http://www.clipartof.com/portfolio/toons4biz/illustration/slice-of-white-bread-food-mascot-cartoon-character-jumping-with-excitement-16669.html>
<http://www.how-to-draw-cartoons-online.com/fish-cartoon.html>
<http://www.clker.com/clipart-13418.html>
<http://www.premiumpsd.com/cartoon-ship-design-psd-download.html>
http://all-free-download.com/free-vector/vector-clip-art/butter_and_knife_clip_art_13525.html
<http://www.clker.com/clipart-11670.html>
http://www.zazzle.ca/cute_green_anaconda_snake_cartoon_postcard-239593723941944668
<http://bilgipaneli.com/max/model/araba-mercedes-ferrari-uzay-arabasi-gondol-ucak-tren11.html>
http://media.photobucket.com/image/soccer%20ball%20on%20fire/cheerchick101_2008/758px-Flaming_soccer_ball_01svg.png?o=8
<http://www.istockphoto.com/stock-illustration-15090248-boy-playing-with-kite-cartoon-illustration.php>
<http://www.clipartof.com/portfolio/toonaday/illustration/cartoon-skinny-man-trying-to-flex-438863.html>
<http://www.varbak.com/resmi/siyah-k%C3%B6pek-%C3%A7izimi>
<http://tr-tr.facebook.com/pages/S%C3%BCnger-Bob/103247593077391>
http://www.123rf.com/photo_3575739_happy-cartoon-world-globe-surrounded-by-diverse-coloured-people.html
<http://www.islamicnet.com/pirates-treasure.htm>
<http://www.bigstockphoto.com/image-5111961/stock-photo-banana-in-the-box>
http://www.freecoloringsheets.net/view/Plants/Three_Flowers_In_Vase
<http://www.clker.com/clipart-walk-sign.html>
<http://eu.fotolia.com/id/8494858>
<http://www.canstockphoto.com/cat-cartoon-character-5916906.html>
<https://www.uniiverse.com/listings/4f567f9293b871548701313f>
<http://www.inkity.com/catalog/product/2/2495/Man-Touching-Money.html>
<http://www.clipartof.com/portfolio/toonaday/illustration/cartoon-businessman-ripping-his-pants-to-pick-up-a-pen-442216.html>
<http://www.shutterstock.com/pic.mhtml?id=73288999>

Kelime Testinde Kullanılan Görsellerin Web Adresleri

<http://advisorwebsites.com/blog/marketing/precise-prospecting-with-the-pushpull-technique/>
http://www.acclaimimages.com/_gallery/_print_pages/0521-1010-2713-5308.html
http://all-free-download.com/free-vector/vector-clip-art/white_cat_drinking_clip_art_22177.html
<http://fyi.uwex.edu/uwmril/milking-machines/methods-for-evaluating-teat-condition-recommended-by-the-teat-club-international/>
<http://www.yummyclipart.com/breads.htm>
<http://www.printactivities.com/ColoringPages/SummerFun/flying-kite.html>
http://cliparts101.com/free_clipart/743/Cherry.aspx
<http://www.i-want-abs.com/Secret-Staying-Slim.php>
<http://www.kaboodle.com/reviews/snake-in-a-basket>

<http://en.fotolia.com/id/14698941>
http://findicons.com/icon/29084/bugs_bunny_carrot?id=29084
http://danielsdoodlez.blogspot.com/2007_03_01_archive.html
http://www.zazzle.com/cute_cat_eating_a_fish_postcard-239261380187375141
<http://www.varbak.com/resmi/siyah-kar%C4%B1nca>
http://2.bp.blogspot.com/_Cq7Ya31rHx0/S1GETjMsgfI/AAAAAAAAAEeM/JHA9kc4EoLE/s1600-h/ARTparis_life_058-786419.gif
http://www.graphicsfactory.com/Clip_Art/People/waterboy_155038.html
<http://www.picturesof.net/pages/090619-002557-607009.html>
<http://www.clipartof.com/portfolio/toonaday/illustration/cartoon-winking-male-guitarist-440255.html>
http://clipartfantasy.altervista.org/vacanze_pag_3.htm
<http://www.teatrflowers.ru/blog/11.html>
<http://unicorntutorials.blogspot.com/2010/09/oldies-but-goldies-vol8.html>
<http://www.picturesanimations.com/spiderman/0/8.gif>
<http://www.cizgifilmoyunlari.com/oyna/23/Temel-Reis-Oyunlari>
<http://www.postcardsfree.co.uk/enviar-postal1.php?img=http://gifs.gifmania.co.il/Animated-Gifs-Comics/Animations-Lucky-Luke/lucky-luke14.gif>
<http://www.agametoplay.net/the-smurfs/the-smurf-papas-memory>
<http://www.clipartreview.com/pages/110617-213932-465009.html>
<http://www.panthera.org/action-center/widgets>
<http://www.coolturizate.com/2011/11/jordan-y-sus-comienzos-en-el-basket.html>
http://3.bp.blogspot.com/-Dh3vc9DUdzs/TjcVPvJ_nJI/AAAAAAAAAAU/2URzQj5TCus/s220-h/bored_frustrated_pink-41.gif
<http://caillouturkiye.blogcu.com/caillou-haberleri/sayfa/1>
<http://www.cailloupasta.com/U46,15,pasta-resimleri-caillou-davul-caliyor.htm>
<http://www.cailloupasta.com/U86,15,pasta-resimleri-caillou-beyzbol-oyunuyor1.htm>
<http://www.gifss.com/dibujos-animados/caillou/index3.htm>
<http://www.101hairsolutions.com/Washing-hair.html>
<http://www.speedysigns.com/images/baby-boy.html>
<http://www.zorlunakliyat.com/evden-eve-nakliyat.html>
<http://jennrosella.blogspot.com/2011/12/skipping-rope-might-actually-works.html>
<http://theback-benchers.com/tag/best-rajnikanth-jokes/#>
http://pufferdust.com/?attachment_id=341
http://www.clipartguide.com/_pages/1552-1202-0120-2804.html

Etkinliklerde Kullanılan Görsellerin Web Adresleri

http://hollyzddavis.blogspot.com/2009_07_01_archive.html
http://www.123rf.com/photo_7067990_family-housework-cartoon.html
http://www.graphicsfactory.com/Clip_Art/Cartoon/2500-Royalty-Free-Soccer-Ball_379681.html
<http://www.machineautomatic.com/images/20110702/Commercial-Dishwasher-2.jpg>
http://tr.wiktionary.org/wiki/Dosya:Sleep_thumbnail.png
<http://toolmonger.com/2007/04/23/comment-of-the-day-two-tool-bags-for-9/>
<http://www.clker.com/clipart-4056.html>

<http://www.arastiralim.com/ciflik-hayvanat-bahcesi.html>
<http://goldenretrieveroxy.blogspot.com/2010/11/kopeginizle-gidebileceginiz-mekanlar.html>
<http://www.picturesof.net/pages/090113-195888-498048.html>
<http://www.seslicihan.com/oksuruk-ve-tedavi.html/cough>
http://implantzirkonyum.com/k5/dis_agrisi.html
<http://www.forumdaz.net/ilginc-testler/hangi-meslek-sana-daha-uygun-44928/sayfa2.html>
<http://900igr.net/kartinki/chelovek/Sport-2.files/005-Sport.html>
<http://www.picturesof.net/pages/080718-195662-089038.html>
http://www.loadtr.com/433758-tatl%C4%B1_inek_ve_kelebek.htm
http://it.123rf.com/photo_4193631_cute-monkey-holding-una-banana.html
<http://www.cartoonspot.net/looney-tunes/wallpaper-bugs-bunny-19.php>
http://www.bradfitzpatrick.com/stock_illustration/cartoon-animal-clipart/cartoon-turtle-clipart.htm
<http://www.anglaisfacile.com/exercices/exercice-anglais-1/exercice-anglais-141.php>
<http://www.icone-gif.com/gif/animaux/grenouilles/grenouille056.gif>
http://www.clipartguide.com/_search_terms/python.html
<http://www.picgifs.com/clip-art/goats/12121/clip-art-goats-584998/>
<http://www.shutterstock.com/pic-14613553/stock-vector-safari-crocodile-vector-illustration.html>
<http://www.clker.com/clipart-151002.html>
<http://www.clipartof.com/portfolio/geoimages/illustration/adorable-white-male-sheep-a-ram-with-brown-curly-horns-16265.html>
<http://www.flickr.com/photos/john/5553540/>
<http://www.bebekyemeklerim.com/bebek-beslenme-bilgileri.html>
<http://www.picturesof.net/pages/090929-174363-182042.html>
<http://educatingourselves.blogs.deseretnews.com/files/2012/05/tort-hare1.gif>
<http://www.shutterstock.com/pic-6710320/stock-vector-kangaroo-vector-illustration.html>
<http://www.amazon.com/Kids-Wall-Decals-Cartoon-Removable/dp/B004G6MBJ2>
<http://www.gomediazine.com/tutorials/draft-create-vector-art-twitter-icon-character-adobe-illustrator/>
<http://www.clipartof.com/portfolio/ctsankov/illustration/hispanic-cartoon-teacher-woman-78878.html>
<http://www.toplumdusmani.net/modules/wordbook/entry.php?entryID=6901>
<http://pagfloyd.hubpages.com/hub/Worlds-Funniest-Cartoon-Characters>
<http://www.clipartof.com/portfolio/derocz/illustration/cute-blue-cat-wearing-a-red-ribbon-on-her-head-38681.html>
http://www.graphicsfactory.com/Clip_Art/Cartoon/1670-Asian-Boy-With-Books-In-Their-Hands_379163.html
<http://joestrupp.blogspot.com/2012/03/mouse-in-middle-school-house.html>
<http://ehaage.com/haber/DERNEK.html>
<http://imageshack.us/photo/my-images/261/karikatur06buyukt0.gif/>
<http://www.gr8tutorial.com/tutorials/Illustrator/70/3D-Fruit-Bowl.html>
<http://meetingtomorrow.files.wordpress.com/2010/09/97499243.jpg>
<http://www.fotosearch.com/CSP730/k7305250/>

<http://thebookonthetablered.blogspot.com/>

http://tr.toonpool.com/cartoons/P_10339

<http://www.marmaragundem.org/wp-content/uploads/2011/03/2011dis-agrisi.gif>

http://es.123rf.com/photo_9582979_una-imagen-de-un-hombre-con-una-lesion-en-la-pierna-dolorosa.html

<http://www.kotusozluk.com/gorseller/16155/1>

<http://www.saglikkatalogu.com/bogaz-agrisi.html>

EKLER**Ek-1. Eriş Testinin Madde Analizi Sonuçları**

Tablo–E1. Eriş Testinin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Pj*	rjx**	Madde No	Pj*	rjx**
m1	0,53	0,41	m33	0,47	0,39
m2	0,52	0,41	m34	0,38	0,52
m3	0,59	0,64	m35	0,56	0,38
m4	0,49	0,40	m37	0,45	0,38
m5	0,65	0,46	m38	0,37	0,30
m6	0,81	0,46	m39	0,40	0,57
m8	0,83	0,29	m40	0,45	0,49
m9	0,50	0,46	m41	0,60	0,35
m10	0,77	0,35	m44	0,36	0,47
m11	0,61	0,49	m45	0,35	0,66
m12	0,60	0,33	m46	0,66	0,42
m13	0,63	0,47	m47	0,41	0,57
m14	0,63	0,33	m49	0,36	0,49
m15	0,56	0,36	m50	0,50	0,62
m16	0,60	0,40	m52	0,37	0,38
m19	0,47	0,43	m53	0,30	0,42
m20	0,52	0,45	m54	0,38	0,49
m21	0,52	0,33	m56	0,52	0,38
m22	0,42	0,36	m57	0,59	0,61
m23	0,51	0,40	m58	0,39	0,50
m24	0,77	0,45	m59	0,42	0,65
m25	0,74	0,46	m60	0,48	0,43
m27	0,48	0,34	m65	0,42	0,37
m28	0,49	0,36	m66	0,38	0,42
m31	0,67	0,48	m67	0,61	0,53

*Madde Güçlük İndeksi, ** Madde Ayırt Edicilik indeksi

Ek-2. İngilizce Dersi Erişi Testi

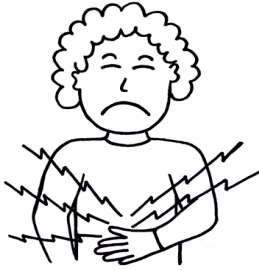
Adı Soyadı:

Numarası:

Sınıfı:

Sevgili Öğrenciler; Aşağıdaki sorular sizin **5. Sınıf İngilizce Dersi My English ders kitabında ki 8.9.10.11. ve 12.Üniteleri** ile ilgili bilgilerinizin düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu testte her biri dört seçenekli 50 soru yer almaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır.Sorunun doğru cevabını bularak cevap kâğıdına işaretleyiniz.

**Başarılar.
Onur KÖKSAL**



- 1- What is the matter with her?
a- She has got a bad cough
b- She has got a cut
c- She has got a stomachache
d- She has got a sore throat

- 2-books are these?
a- Who
b- Whose
c- Where
d- What



- 3- The boy has got a.....What should he do?
a- stomachache/ He should eat ice-cream
b- a cold/ He should eat chicken soup
c- a cut/ He should go to the doctor
d- a pain in his arm/ He should stay in bed.

- 4- Whose is this pen?
a- It is mine
b- It is her
c- It is Ali
d- It is me



- 5- The man hasn't got money. What should he do?
a- He should go to a vet
b- He should eat carrot
c- He should swim
d- He should go to the bank

6-



- a- You shouldn't swim here
b- You shouldn't smoke here
c- You shouldn't cough here
d- You shouldn't put your books here

7. 8. ve 9. Testlerdeki soruları verilen resme göre cevaplayınız.



- 7- What is the matter with him?
a- He has got headache
b- He has got a earache
c- He has got a backache
d- He has got a pain in his leg

- 8- What can't he do?
 a- He can't play football
 b- He can't miss his family
 c- He can't wash the dishes
 d- He can't eat fish
- 9- What should he do?
 a- He should pull a car
 b- He should ride a bike
 c- He should slide in the park
 d- He should go to the doctor

10- What is the matter with you?

I am ill. I have a _____.

- A) cough
 B) runny nose
 C) toothache
 D) earache



11- He has a bad pain in his teeth. He should _____.

- A) study lesson
 B) watch tv
 C) go to dentist
 D) stay in bed



12- Sally and I have got a ball.

It is _____.

- A) its
 B) theirs
 C) ours
 D) mine



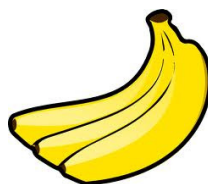
13- Ayferis a housewife and that is _____ dishwasher.

- a- my
 b- his
 c- her
 d- she



14- Tina and Betty are university students and these are _____ bags.

- A) our
 B) her
 C) your
 D) their



15-Charlie is a monkey and these are _____ bananas.

- A) my
 B) their
 C) our
 D) its

16-



Hello friends! I am Jane Smith. I am a student at Manchester Primary School. I am 11 years old. I have got a big family. My family lives in the city center. My father is a sailor. He likes travelling on a ship very much. My mother is an artist. She likes painting. She can paint very well. My uncle lives with us. He is a magician. He can do magic tricks. My sister is a vet. She likes animals and her job. I have got a dog. Its name is Lady. I love it. It likes sliding in the park and swimming in the pool. Is Jane's mother a teacher?

- A) No, she is a housewife.
 B) Yes, she is a teacher.
 C) No, she is not. She is an artist.
 D) No, she cannot.



17- What is his job?

- a- He is teacher
 b- He is a kid
 c- He is a doctor
 d- He is a postman



- 18- That is Mr. Yiğithan. He is a pilot.
- a- He likes swimming
 - b- He likes digging
 - c- He likes flying
 - d- He likes picking up flowers



- 19-He is a doctor. He is very busy.
- a- He works at police station
 - b- He works at school
 - c- He works at hospital
 - d- He works at bank
- 20- Can you wash your father's car?
- A) Yes, he can.
 - B) No, I can't.
 - C) Yes, you can.
 - D) No, she can't.

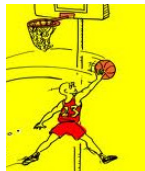
- 21- What does a cat like?
- a- It likes swimming
 - b- It likes talking
 - c- It likes eating mice
 - d- It likes driving car

- 22-I am a pilot. I can _____.
- A) fly planes
 - B) teach English
 - C) grow tomatoes
 - D) cook

- 23- Cats _____ talk but they _____ run fast.
- A) can't / can
 - B) can / can
 - C) can't / can't
 - D) are / is



- 24-Mert isn't tall. He _____ touch the basket.
- A) can
 - B) can't
 - C) don't
 - D) aren't



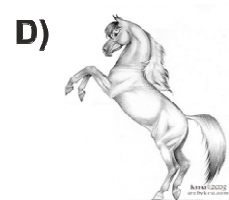
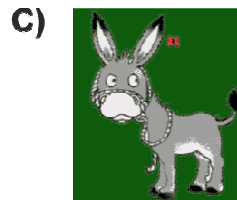
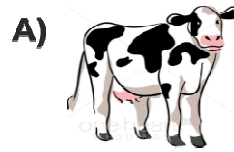
Write True or False. (Paragrafı okuyup aşağıdaki cümlelerin doğru mu yanlış mı olduğunu parantezin içine yazınız).



Hello! I am Fred Flintstone and this is my family. I am very happy with my family. I love my wife, Wilma and my daughter, Pebbles but she is not at home now. I miss her very much. I like travelling and playing bowling very much, but I don't like cooking dishes and walking. I have got a friend. His name is Barney. I like him. He is my favorite friend.

- 25- Fred is very happy with his family.(....)
- 26- Fred likes walking. (.....)
- 27- Fred doesn't miss her daughter.(.....)
- 28- Barney is Fred's favorite friend.(.....)
- 29- Fred doesn't like cooking dishes.(.....)

30-Hello! I am a pet. I have got four legs. I have got a small head and small ears. I have got a long tail. I like drinking milk and running. What am I?



31- Does Tark like playing with a spider?

- A) Yes, he does.
- B) Yes, I do.
- C) No, she doesn't.
- D) No, I don't.



32- A cat _____ drinking milk, but a chicken _____ drinking milk.

- A) likes / doesn't like
- B) hate / don't like
- C) don't like / like
- D) like / don't like

33- Bugs Bunny likes _____.



- A) strawberry
- B) carrot
- C) ice-cream
- D) meat

34- Tweety _____ Silvester. He is not her best friend.

- A) is
- B) are
- C) doesn't like
- D) like



35- A cat _____ fish but an ant _____ eating fish.

- A) likes / like
- B) hate / don't like
- C) don't like / like
- D) likes / doesn't like



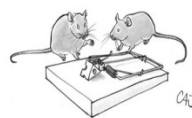
36- Bears like.....

- A- playing the guitar
- B- watching TV.
- C- eating honey
- D- studying lesson

37- _____ a car in the garage but _____ a bicycle in the garage.

- a- There isn't / there isn't
- b- There is / there is
- c- There is / there isn't
- d- Is there / are there

38- _____ there mice here? Yes, there _____.



As if we don't get enough to eat under their sofa cushions!

- A) Is / is
- B) Is / are
- C) Are / are
- D) An / this

39- _____ flowers in the vase?

- A) Is there
- B) Are there
- C) There are
- D) There is



40- Is _____ a snake in the basket?

- A) they
- B) there
- C) them
- D) here



41- There is a _____ in the box.

- A) ball
- B) banana
- C) orange
- D) carrot



42- Has Gözdegot a pet?

- A) It's a pet.
- B) It's a dog.
- C) Yes, she has .
- D) No, she doesn't.



43- _____ you _____ milking a cow?

- A) Do / work
- B) Can / like
- C) Are / like
- D) Do / like



44- I _____ bread and butter but I _____ milk.

- A) don't / like
- B) like / likes
- C) like / don't like
- D) likes / likes



45- Do you like flying a kite?



- A) Yes, I like it.
- B) No, I like it.
- C) No, I don't likes.
- D) Yes, I don't like.

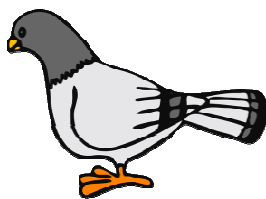
46- My _____ lesson is English. I like it very much.

- A) English
- B) favourite
- C) is
- D) are



47- She is Buse. Her favourite is activity is.....

- a- cutting bread
- b- washing the dishes
- c- watching TV
- d- reading book



48- I am a bird. My name is Cankuş.

- a- I like swimming
- b- I like eating banana
- c- I like flying
- d- I like eating snake



49- He is Super-Man. What does he like doing?

- a- H e likes helping good people.
- b- He likes eating ant
- c- He likes sleeping
- d- He likes working on the ship.

50- What is his favourite activity?

- a- His favourite activity is cutting people.
- b- His favourite activity is flying up the buildings
- c- His favourite activity is washing the dishes
- d- His favourite activity is sleeping

Ek-3. İngilizce Erişim Testi Ünite Bazında Belirtke Tablosu

Tablo–E2. İngilizce Erişim Testi Ünite Bazında Belirtke Tablosu

No	Hedefler/ Konular/Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam
8. Ünite	Sevdiği ve sevmediği aktiviteleri –ing yapısını kavrayarak anlatır. Favori aktiviteleri konusunda arkadaşlarıyla diyalog kurar.	X	X	X				3
9. Ünite	Diğer insanların sevdiği ve sevmediği nesnelere, eşyalar, kişiler, yiyecekler ve favori aktiviteler hakkında bilgi üretebilir. Hayvanları ve özelliklerini kavrayarak yeni bilgiler üretir. Hayvanların sevdikleri veya sevmedikleri yiyecekleri anlatabilir. “Has got ve Have got” kalıplarının kullanımlarını anlar ve “how many” soru kalıbı ile sorulmuş olan sorulara there is/ there are kalıpları ile cevap verir cevap verir.	X	X X	X X		X X		7
10. Ünite	Kendisinin ve diğer insanların ne tür sıfatlara sahip olduğunu neler yapıp yapamayacaklarını anlar ve anlatır. Bir çizgi film kahramanı hakkında verilmiş olan paragrafı anlar ve soruları cevaplar. Çizgi film karakterleri hakkındaki sorulara cevap verir. Bu uygulamalar içerisinde “What is..... like? ile What doeslike? soru kalıplarını kullanarak yeni cümleler yazar.		X X X	X	X	X		6
11. Ünite	Mesleklerin içeriği ve nerede icra edildikleri hakkında bilgi üretir/tartışır değerlendirir. Dinlediği ve okuduğu metinden istenilen specific bilgileri tanıyıp bulabilir. “whose?” yapısıyla sorular sorar. İyelik zamirlerini tanır ve kullanır. Sahiplik bildiren “s” ve iyelik zamiri ilişkisini verilen bir okuma parçası içerisinde kavrar.	X	X X	X X			X	6
12. Ünite	Hastalıkları tanır ve tanıtır. Verilen bir resimdeki kişinin hastalığını tespit edip, “should”, “shouldn’t” yapılarını kullanarak hasta olan kişiye tavsiyelerde bulunabilir. Should ve Shouldn’t yapılarını kullanarak tavsiyelerde bulunurlar Kişi veya kişilerin yapıp yapmadığı (can, can’t yapısını kullanarak) aktiviteleri hakkında kapsamlı bir paragraf yazabilir ve diyalog konuşması gerçekleştirebilir.	X		X X X				4
	TOPLAM	4	8	9	1	3	1	26

Ek-4. Kelime Testinin Madde Analiz Sonuçları**Tablo-E3. Kelime Testinin Madde Analiz Sonuçları**

Madde No	Pj*	rjx**	Madde No	Pj*	rjx**
m1	0,39	0,47	m26	0,29	0,37
m2	0,70	0,58	m27	0,56	0,71
m4	0,49	0,34	m28	0,80	0,69
m5	0,79	0,50	m29	0,69	0,61
m6	0,55	0,56	m30	0,84	0,55
m7	0,40	0,41	m31	0,65	0,49
m8	0,33	0,26	m32	0,41	0,48
m9	0,46	0,56	m33	0,31	0,21
m10	0,27	0,52	m34	0,72	0,53
m11	0,26	0,32	m35	0,74	0,62
m12	0,44	0,44	m36	0,76	0,47
m13	0,42	0,47	m37	0,84	0,40
m14	0,63	0,65	m39	0,29	0,27
m15	0,77	0,56	m40	0,73	0,60
m17	0,80	0,38	m42	0,45	0,43
m21	0,46	0,25	m43	0,66	0,46
m22	0,73	0,42	m44	0,40	0,50
m23	0,57	0,38	m46	0,41	0,49
m24	0,46	0,57	m47	0,83	0,51
m25	0,45	0,25	m48	0,45	0,11

*Madde Güçlük İndeksi, ** Madde Ayırt Edicilik indeksi

Ek-5. İngilizce Dersi Kelime Testi

Adı Soyadı:

Numarası:

Sınıfı:

Sevgili Öğrenciler; Aşağıdaki sorular sizin **5. Sınıf İngilizce Dersi My English ders kitabında ki 8.,9.,10.,11. ve 12.Ünitelerinde yer alan hedef kelimelerle ilgili bilgilerinizin düzeyini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.** Bu testte her biri dört seçenekli 50 soru yer almaktadır. Her sorunun bir doğru cevabı vardır.Sorunun doğru cevabını bularak cevap kâğıdına işaretleyiniz

**Başarılar.
Onur KÖKSAL**



- 1) They are.....Theyare happy.
a) child
b) children
c) animals
d) boy



- 2) The bear is eating.....
a) honey
b) fruit
c) banana
d) snake



- 3) She is a nurse. She says “.....quite”.
a) Like
b) Eat
c) Listen
d) Be



- 4) Theis dancing. It is very happy.
a) Dog
b) Cat
c) Chicken
d) Snake



- 5) It isitself.
a) writing
b) sliding
c) talking
d) washing



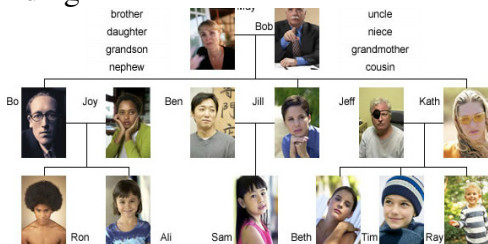
- 6) He is very.....
a) Bored
b) Happy
c) Busy
d) Hungry



- 7) His.....iswaiter.
a) Book
b) Job
c) Sailor
d) Classroom



- 8) She is.....his hair.
- a) cutting
 - b) washing
 - c) ironing
 - d) riding



- 9) Ali and Sam are.....
- a) uncles
 - b) nephews
 - c) brohters
 - d) cousins



- 10) He is very.....
- a) happy
 - b) ill
 - c) bored
 - d) clean



- 11) He is walking on a red
- a) Butter
 - b) Kite
 - c) Carpet
 - d) Piece



- 12) They are happy.....
- a) Carrots
 - b) Fish
 - c) Kids
 - d) Sailors



13. I am afraid of.....
- a) cows
 - b) mice
 - c) spiders
 - d) snake



- 14.....like cheese a lot.
- a) Cows
 - b) Snakes
 - c) Fish
 - d) Mice



- 15) Rabbits like a lot.
- a) Banana
 - b) Chicken
 - c) Butter
 - d) Carrot



- 16) They are.....
- a) Swimming
 - b) Sliding
 - c) Walking
 - d) Talking

- 17) He likes.....
- a) Riding
 - b) Walking
 - c) Swimming
 - d) Sliding



- 18) He is.....
- a) Riding
 - b) Sliding
 - c) Swimming
 - d) Walking



- 19) He is
- a) Coughing
 - b) Talking
 - c) Sliding
 - d) Touching



- 20) Do you know theof the world?
- a- car
 - b- window
 - c- center
 - d- city



- 21) Can you put the..... into the puzzle?
- a- peace
 - b- piece
 - c- house
 - d- car



- 22) I am an..... I like working a lot.
- a- ant
 - b- donkey
 - c- cow
 - d- snake

- 2823) Theis yellow. It is delicious.
- a- apple
 - b- cat
 - c- milk
 - d- banana



- 24) Children like eating me with chocolate. What am I?
- a- honey
 - b- bread
 - c- water
 - d- banana



- 25) I am a I like swimming.
- a- dog
 - b- fish
 - c- cat
 - d- cow



26) There are different They are red, green and blue.

- a- colors
- b- teachers
- c- balls
- d- children



27) It is a I like sailing on it.

- a- car
- b- plane
- c- bus
- d- ship



28) Jane likes eating with bread.

- a- chocolate
- b- milk
- c- butter
- d- honey



29) I am a Children like drinking my milk.

- a- horse
- b- snake
- c- spider
- d- cow



30) This is a green..... It likes eating mice.

- a- cow
- b- snake
- c- bear
- d- dog



31) It is a red It isn't fast.

- a- car
- b- ship
- c- plane
- d- bus



32) The is white and black.

- a- house
- b- car
- c- ball
- d- book



33) I am very..... I can't carry my bag.

- a- weak
- b- strong
- c- happy
- d- rich



34) It is a dog.

- a- blue
- b- red
- c- yellow
- d- black



35) We want to live in a world.

- a- happy
- b- sad
- c- tired
- d- bored



36- He doesn't like He hates it.

- a- swimming
- b- watching
- c- running
- d- digging

37)



You can here

- a- ride
- b- drive
- c- walk
- d- listen

38)



The cat is its food in the bowl.

- a-sliding
- b-putting
- c-writing
- d-reading



39) He can very well but I can't.

- a-swim
- b-run
- c-ride
- d-touch

40)



He is talking by the money.

- a-watching
- b-touching
- c-running
- d-listening

Ek-6. İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeğine Ait Madde Toplam Korelasyonu
 Tablo–E4. İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeğine Ait Madde Toplam Korelasyonu

Tablo–4. İngilizce Dersine Karşı Tutum Ölçeğine Ait Madde Toplam Korelasyonu							
Madd e No	MTK *	Madd e No	MTK *	Madd e No	MTK *	Madde No	MTK *
m1	0,4	m16	0,2	m31	0,3	m46	0,0
m2	0,2	m17	-0,2	m32	0,2	m47	0,3
m3	0,3	m18	0,0	m33	0,4	m48	0,1
m4	0,2	m19	-0,1	m34	0,1	m49	0,3
m5	0,3	m20	-0,1	m35	0,0	m50	0,1
m6	0,3	m21	0,4	m36	0,2	m51	0,4
m7	0,0	m22	0,3	m37	0,2	m52	0,2
m8	0,2	m23	0,3	m38	-0,1	m53	0,3
m9	0,1	m24	0,3	m39	0,0	m54	0,2
m10	0,3	m25	0,1	m40	0,2	m55	0,2
m11	0,1	m26	0,3	m41	0,3	m56	0,4
m12	0,2	m27	-0,1	m42	0,1	m57	0,3
m13	0,1	m28	-0,2	m43	0,0	m58	0,1
m14	0,3	m29	0,2	m44	0,3		
m15	0,2	m30	0,2	m45	0,0		

*Madde Toplam Korelasyonu

Ek-7. İngilizce Dersi Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu çalışma, İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemeye yönelik bir ölçme aracıdır. Her maddeyi cevaplarken İngilizce dersini düşünerek cevaplamanız uygun olacaktır. Çalışmaya göstermiş olduğunuz ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Onur KÖKSAL

Adı Soyadı: Numarası: Sınıfı:	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1. İngilizce en sevdiğim bir derstir.					
2. İngilizce çizgi film seyrederim.					
3. İngilizce dersinde eğlenirim.					
4. Derste İngilizce oyunlar oynamak çok hoşuma gider.					
5. Arkadaşlarım ile İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.					
6. İyi ki İngilizce öğreniyorum.					
7. İngilizceyi çok güzel bir şekilde konuşmak isterim.					
8. İleriki eğitim hayatımın her aşamasında İngilizce dersi almak isterim.					
9. İngilizce için ders saati azdır.					
10. İngilizce dersine istekli olarak çalışırım.					
11. İngilizce dersinde öğretmenim bana söz hakkı verdiğinde çok heyecanlanırım.					
12. İngilizce dersinde hiç zil çalsın istemem.					
13. İngilizce hayatım için önemlidir.					
14. İngilizce dersine istekli bir şekilde katılırım.					
15. İngilizce dersinde grup olarak çalışmak çok zevklidir.					
16. İngilizce dersinde hata yaptığım zaman arkadaşlarımın gülmelerinden çekinirim.					
17. İngilizce dersinde öğrendiğim konuları evde tekrarlamam gerekir.					
18. İngilizce dersinin ileride bana faydası olacaktır.					
19. İngilizce dersinin dışında da sınıf arkadaşlarım ile İngilizce konuşmak isterim					
20. Aldığımız ürünlerin İngilizce olarak yazılmış bölümlerini okumaya çalışırım					
21. Ailemin imkanı olsa İngilizcemizi ilerletmek için dersanelere giderim veya özel dersler alırım					

Ek-8. Ölçekteki Maddelerin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Faktör Yük Değerleri

Tablo–E5. Ölçekteki Maddelerin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Sonucunda Faktör Yük Değerleri*

Madde No	Faktör No				
	1	2	3	4	5
Madde 1	,487	,430	,338		
Madde 2			,670	-,336	
Madde 3	,660				
Madde 4	,650				
Madde 5	,733				
Madde 6	,576	,451			
Madde 7	,626				
Madde 8	,366	,333	,386	,350	
Madde 9			,605		
Madde 10	,500			,472	
Madde 11				,791	
Madde 12		,378	,551		
Madde 13		,653			
Madde 14		,479	,491		
Madde 15		,567			,313
Madde 16					,847
Madde 17		,649			
Madde 18		,670			
Madde 19	,311		,479		
Madde 20			,605		
Madde 21		,412	,335		,418

* ± 0.3 'ün altındaki değerler gösterilmemiştir.

Ek-9. Örnek Cümle Dönüştürme Etkinliği**CHANGE THE POSITIVE SENTENCES INTO NEGATIVE AND QUESTION SENTENCES**

- 1- I like apple and banana very much.
- 2- I like Math and History lessons.
- 3- I like vegetables and fruit.
- 4- I like English and my English teacher.
- 5- I like computer games.
- 6- I like television and radio.
- 7- I like folk music and pop music.
- 8- I like big cities such as İstanbul and Ankara.
- 9- I like adventure books.
- 10- I like fish very much.

Ek-10. Örnek Eşleştirme Etkinliği 1

My favourite activities



- a) dancing
- b) skipping
- c) riding a bike
- d) driving car
- e) playing chess

- f) swimming
- g) playing table tennis
- h) playing football
- i) riding horse
- j) shopping

- k) fishing
- l) doing homework
- m) painting
- n) playing golf
- o) watching tv

- p) cooking
- r) skiing
- s) taking photos
- t) running
- u) jumping

Ek-11. Örnek Eşleştirme Etkinliği 2

FAVOURITE ACTIVITIES
Match the activities with the pictures.

- a)___ Reading (☺)
 b)___ Swimming (☹)
 c)___ Playing tennis (☹)
 d)___ Climbing (☺)
 e)___ Skating (☺)
 f)___ Watching TV (☹)
 g)___ Sailing (☺)
 h)___ Running (☺)
 i)___ Playing computer games (☺)
 j)___ Reading comics (☹)
 k)___ Camping (☹)
 l)___ Riding a horse (☺)
 m)___ Playing football (☹)
 n)___ Playing chess (☺)
 o)___ Playing table tennis (☹)
 p)___ Doing puzzles (☹)
 q)___ Listening to music (☺)
 r)___ Drawing (☹)
 s)___ Playing the guitar (☺)
 t)___ Skiing (☹)



1)



2)



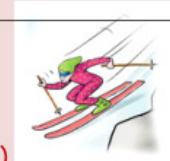
3)



4)



5)



6)

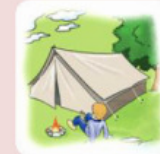


8)



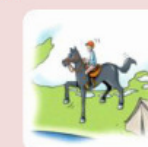
9)

10)



11)

12)



13)

14)



15)

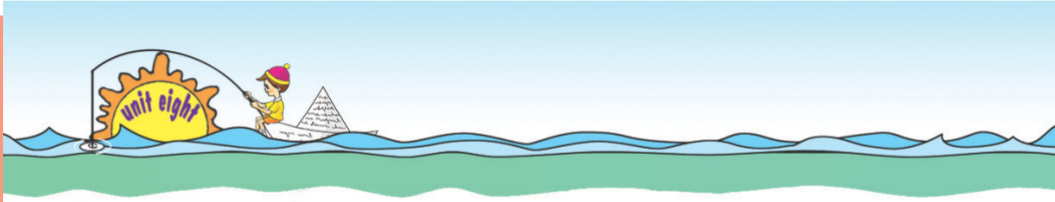
16)



17)

18)

Ek-12. Örnek Okuma Etkinliğ 1



3. Read the text carefully. Fill in the table.

Put a tick (✓) for their likes and put a cross (X) for their dislikes.



My name's Earl. I've got a twin brother. His name is Carl. Our lessons are in the morning. My brother and I are at home in the afternoon. At 1 o'clock in the afternoon, it is homework time and at 3 o'clock, it is game time. We like playing football and basketball, but we don't like playing volleyball. We like drawing pictures, but we don't like dancing.



I've got two cousins. Their names are Mick and Mack. They don't like playing football or basketball. They like playing volleyball and riding bicycles. We all like playing computer games. It is our favourite activity.

	singing	playing football	playing basketball	playing volleyball	playing computer games	riding a bicycle	dancing	drawing pictures
Earl and Carl		✓	✓	X	✓		X	✓
Mick and Mack		X	X	✓	✓	✓		



Ek-13. Deney ve Kontrol Gruplarında Kullanılan Slaytlar



Slayt 1 (Deney Gr.)



Slayt 1 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 2 (Deney Gr.)



Slayt 2 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 3 (Deney Gr.)



Slayt 3 (Kontrol Gr.)

YÜZMEK
SWIM-SEVİM
• Bizim SEVİM iyi YÜZER



Slayt 4 (Deney Gr.)

YÜZMEK
SWIM



Slayt 4 (Kontrol Gr.)

YÜRÜMEK
WALK-WALK
• Adam WALK-man dinleyerek
YÜRÜYORDU



Slayt 5 (Deney Gr.)

YÜRÜMEK
WALK



Slayt 5 (Kontrol Gr.)

MUTLU
HAPPY- HEPİNİZ
• HEPİNİZİ MUTLU görmek istiyorum



Slayt 6 (Deney Gr.)

MUTLU
HAPPY



Slayt 6 (Kontrol Gr.)



Slayt 7 (Deney Gr.)



Slayt 7 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 8 (Deney Gr.)



Slayt 8 (Kontrol Gr.)



Slayt 9 (Deney Gr.)



Slayt 9 (Kontrol Gr.)



Slayt 10 (Deney Gr.)



Slayt 10 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 11 (Deney Gr.)



Slayt 11 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 12 (Deney Gr.)



Slayt 12 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 13 (Deney Gr.)



Slayt 13 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 14 (Deney Gr.)



Slayt 14 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 15 (Deney Gr.)



Slayt 15 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 16 (Deney Gr.)



Slayt 16 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 17 (Deney Gr.)



Slayt 17 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 18 (Deney Gr.)



Slayt 18 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 19 (Deney Gr.)



Slayt 19 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 20 (Deney Gr.)



Slayt 20 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 21 (Deney Gr.)



Slayt 21 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL

PERİ
FAIRY-FAIRY
• FAIRY deterjan reklamında PERİ ovnuvur



Slayt 22 (Deney Gr.)

PERİ
FAIRY



Slayt 22 (Kontrol Gr.)

ZAYIF
WEAK-VİK
• Vak vak diye öten ördek ZAYIF düşünce VİK vik diye ötmeye başladı



Slayt 23 (Deney Gr.)

ZAYIF
WEAK



Slayt 23 (Kontrol Gr.)

FARELER
MICE-MAYIS
• MAYIS ayında FARELER loğ uykusundan uyanır.



Slayt 24 (Deney Gr.)

FARELER
MICE



Slayt 24 (Kontrol Gr.)

**HAVUÇ
CARROT- KERATA**
• KERATA Bugs Bunny çok HAVUÇ yer



Slayt 25 (Deney Gr.)

**HAVUÇ
CARROT**



Slayt 25 (Kontrol Gr.)

**GEMİ
SHIP- ŞİP**
• GEMİNİN yelkeninden su ŞİP şip diye damlıyordu



Slayt 26 (Deney Gr.)

**GEMİ
SHIP**



Slayt 26 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL

**LEZZETLİ
DELICIOUS-DELIŞANS**
• Adam en LEZZETLİ yemeği yedi. Ne DELİ ŞANS var adamda



Slayt 27 (Deney Gr.)

**LEZZETLİ
DELICIOUS**



Slayt 27 (Kontrol Gr.)



Slayt 28 (Deney Gr.)

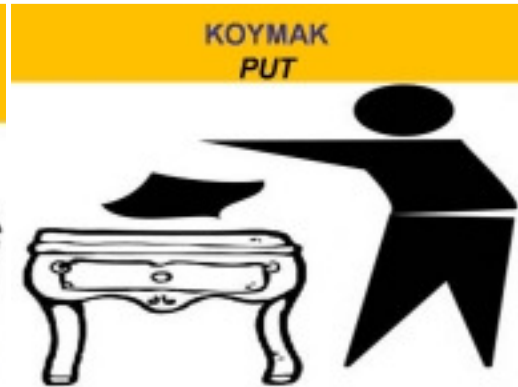


Slayt 28 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 29 (Deney Gr.)



Slayt 29 (Kontrol Gr.)



Slayt 30 (Deney Gr.)



Slayt 30 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL

**DENİZCİ
SAILOR-SAYILIR**
• Temel Reis de bir DENİZCİ SAYILIR



Slayt 31 (Deney Gr.)

**DENİZCİ
SAILOR**



Slayt 31 (Kontrol Gr.)

**İŞ
JOB- JOP**
• Bu adamın İŞİ, insanları JOPlamak



Slayt 32 (Deney Gr.)

**İŞ
JOB**



Slayt 32 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL

**OLMAK
BE- Bİ**
• Çocuklar, Bİ sessiz OLUN



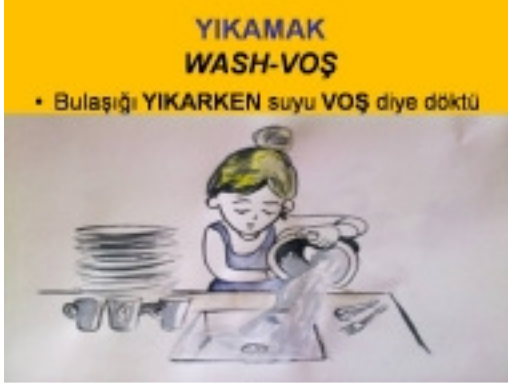
Slayt 33 (Deney Gr.)

**OLMAK
BE**



Slayt 33 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 34 (Deney Gr.)



Slayt 34 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 35 (Deney Gr.)



Slayt 35 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 36 (Deney Gr.)



Slayt 36 (Kontrol Gr.)



Slayt 37 (Deney Gr.)



Slayt 37 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 38 (Deney Gr.)



Slayt 38 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 39 (Deney Gr.)



Slayt 39 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 40 (Deney Gr.)



Slayt 40 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 41 (Deney Gr.)



Slayt 41 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 42 (Deney Gr.)



Slayt 42 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 43 (Deney Gr.)



Slayt 43 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 44 (Deney Gr.)

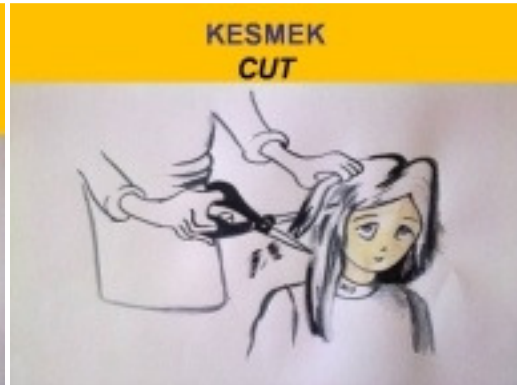


Slayt 44 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 45 (Deney Gr.)



Slayt 45 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 46 (Deney Gr.)



Slayt 46 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



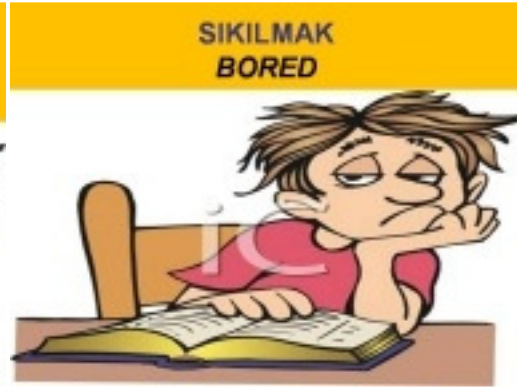
Slayt 47 (Deney Gr.)



Slayt 47 (Kontrol Gr.)



Slayt 48 (Deney Gr.)



Slayt 48 (Kontrol Gr.)



Slayt 49 (Deney Gr.)



Slayt 49 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL



Slayt 50 (Deney Gr.)



Slayt 50 (Kontrol Gr.)

© 2012 by Onur KÖKSAL

Ek-14.Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 1

My name is Seda. I am ten years old. I am a student. I like swimming but I don't like walking.I like riding bicycle with my cousin Hande. My favourite activity is sliding with my friends.

Ek-15. Örnek Eşleştirme Etkinliği 3**CHOOSE THE CORRECT ANSWER-**

1- Rabbits like.....

- a- eating carrots
- b- sleeping
- c- drinking milk

2- Bears like.....

- a- watching TV
- b- running fast
- c- sleeping

3- Mice like.....

- a- riding horses
- b- eating cheese
- c- listening to music

4- Lions like.....

- a- eating meat
- b- flying
- c- cooking

5- Dogs like.....

- a- drinking milk
- b- barking
- c- sleeping

6- Fish like.....

- a- flying
- b- walking
- c- swimming

7- Ducks like.....

- a- barking
- b- swimming
- c- sitting

8- Sheep like.....

- a- eating grass
- b- drinking milk
- c- eating meat

9- Cows like.....

- a- talking
- b- giving milk
- c- using computer

Ek-16. Ders Planları

Ders Planı 1

DERS: İngilizce

ÜNİTE: My Favourite Activities

KONU: Leisure Time Activities

SÜRE: 3+3 ders saati

KAZANIM

1. Öğrenciler sevdikleri ve sevmedikleri aktiviteleri, –ing yapısını like ve don't like kalıpları ile kullanır.
2. Ünite de geçen hedef kelimeleri (ride,cousin,slide,swim,walk,happy) cümle içerisinde kullanır.

İŞLENİŞ

Dikkat Çekme



Öğretmen tahtaya yukarıdaki resimleri yansıtır. Resimlerde geçen aktiviteleri öğrencilerin tahmin etmesini, yorumlamasını ister. Yapılan tahminlerden yola çıkarak öğretmen, öğrencilerin sevdikleri aktiviteleri söylemelerini ister. Daha sonra öğretmen sınıfa “bugün sizinle sevdiğiniz ve sevmediğiniz aktivitelerinizi İngilizce olarak ifade etmeyi öğreneceğiz” der ve derse başlar.

Giriş-Keşfetme

Etkinlik 1: Super Market

Amaç: “ –ing yapısının kullanıldığı cümlelere dikkat çekmek” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar



Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen etkinlikte geçen metni öğrencilere okur.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden metinde geçen –ing yapılarını belirlemelerini ister

- ✓ Öğretmen, öğrenciler ile birlikte metinde geçen tüm –ing yapılarını yuvarlak içerisine alır.
- ✓ Öğretmen, etkinlikte –ing yapıları ile oluşturulan aktivitelere dikkat çeker.
- ✓ Öğretmen metinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri cümle içerisinde kullanmalarını ister.
- ✓ Metinle ilgili soruları öğrenciler çözer ve tartışır.

Etkinlik 2: Olivia and Andrew

Amaç: “ –ing yapısını kelime içerisinde kullanırmak” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar

Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen öğrencilerin I, You, We, They öznelerini kullanarak soru ve cevaplar üretmelerini sağlar.
- ✓ Bu esnada öğrencilerin favori aktiviteleri konusunda birbirleri ile diyalog kurmalarını ister.
- ✓ Daha sonra öğretmen öğrencilere hazırlanmış oldukları diyalogları sahnede sergilemelerini ister.
- ✓ Öğrenciler diyaloglarını sergilerken, ilk esnada yanlışlarına müdahale etmez.
- ✓ Ardından öğrencilere favori aktiviteleri konusunda ek çalışmalar verir.
- ✓ Daha sonra öğretmen kitaptaki metni öğrencilere yüksek sesle okur.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri cümle içerisinde kullanmalarını ister.
- ✓ Metinle ilgili soruları öğrenciler çözer ve tartışır.

Açıklama:

Öğretmen öğrencilerin sevdiklerine sevmedikleri aktiviteleri –ing yapısını kullanarak like ,vedon't like kalıpları ile kullanmalarını sağlar. Daha sonra öğrencilere bu kalıpların pekişmesi için hazırlanmış olduğu ek çalışmaları verir. Öğretmen öğrencilerin I, You, We, They öznelerini kullanarak soru ve cevaplar üretmelerini sağlar. Bu esnada öğrencilerin favori aktiviteleri konusunda birbirleri ile diyalog kurmalarını ister. Daha sonra öğretmen öğrencilere hazırlanmış oldukları diyalogları sahnede sergilemelerini ister. Bu isteği zorunlu tutmaz ve gönüllü olan öğrencileri kaldırır. Öğrenciler diyaloglarını sergilerken, ilk esnada yanlışlarına müdahale etmez. Buradaki amaç öğrencilerin cesaretlerini kırmamaktır. Ardından öğrencilere favori aktiviteleri konusunda ek çalışmalar verir.

Daha sonra öğretmen kitap ta ki metni öğrencilere yüksek sesle okur. Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altını çizdirir. Bu ünite de geçen hedef kelimeler şöyledir.

a- ride		c- e- slide		e- walk
b- cousin		d- c- swim		f- happy

Öğretmen bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmaz. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman öğretmen öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Öğretmen hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slayt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak ta anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır..Son olarak ta öğretmen hazırlanmış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını sınıfta okur/okutur.

Anahtar Sözcüğün Verilme Süreci:

“Evet arkadaşlar şimdi ünite de geçen **swim** kelimesine bakalım. **Swim** kelimesinin Türkçe karşılığı yüzmek demektir. **Swim** kelimesini hatırlayabilmek için anahtar sözcük olarak **Sevim** kelimesini kullanalım. Şimdi soruyorum.

Swim kelimesinin anahtar sözcüğü ne idi?

(Öğrenciler **Sevim** şeklinde cevap verirler). Öğretmen “aferrin, doğru” diyerek dönüt verir. Evet, arkadaşlar **swim** için anahtar sözcüğümüz **Sevim**’dir ve anlamı yüzmek demektir. Şimdi anahtar sözcüğümüzün cümle içerisinde kullanımına bakalım. Öğretmen slaytı açar ve yüzen bir kız resminin altındaki cümleyi öğrencilere okutur. “Evet, arkadaşlar cümlemizi hep birlikte okuyalım.”

Öğrenciler hep birlikte “ Bizim **SEVİM** iyi **YÜZER**”der. Şimdi sevgili arkadaşlar **Sevim** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi?

Öğrenciler : **Swim** diye cevap verirler.

Öğretmen: “ anahtar sözcüğümüzü kullandığımız cümlemiz ne idi” diye sorar.

Öğrenciler: “ bizim **Sevim** iyi yüzer” diye cevap verirler.

Öğretmen :“O zaman arkadaşlar **swim** kelimesini işittiğinizde, öncelikle hangi anahtar sözcük aklınıza geliyor” diye sorar.

Öğrenciler: **Sevim** diye cevap verirler.

Öğretmen :“doğru, peki resimdeki kız kimdi?” diye sorar.

Öğrenciler :**Sevim** diye cevap verirler.

Öğretmen :“peki **Sevim** ne yapıyor” diye sorar.

Öğrenciler : “yüzüyor” şeklinde cevap verirler.

Öğretmen :“o zaman cümlemizi bir kez daha resme bakarak tekrarlayalım” diyerek öğrencilerin cümleyi tekrarlamalarını sağlar.

Öğretmen: “ son kez arkadaşlar **Sevim** ne yapıyor idi” diye sorar.

Öğrenciler: “ yüzüyor” şeklinde cevap verirler

Öğretmen :“o zaman yüzmek ne demek idi ve **Sevim** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi” şeklinde sorar.

Öğrenciler:**swim** şeklinde cevap verirler.

Öğretmende: “aferrin” diyerek etkinliği tamamlar.

Değerlendirme:

Unit Eight

MY FAVOURITE ACTIVITIES

LEISURE TIME ACTIVITIES

A. Look at the pictures and write what they like or don't like.




I like climbing
mountains.

1. (I / climb mountains) (+)



I don't like ironing
shirts.


2. (I / iron shirts) (-)



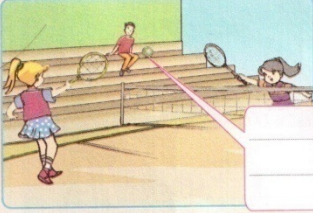
3. (I / swim) (+)




4. (I / ride bicycle) (+)



5. (I / run) (+)



6. (I / play tennis) (-)

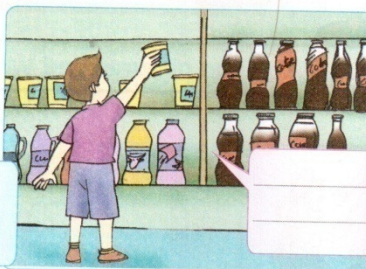
35 

Unit Eight

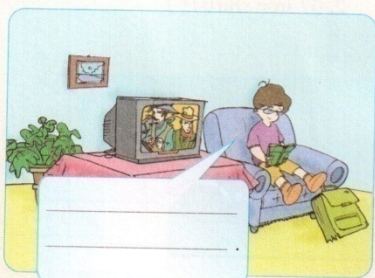
B. Make sentences.



7. (I / sing songs) (+)



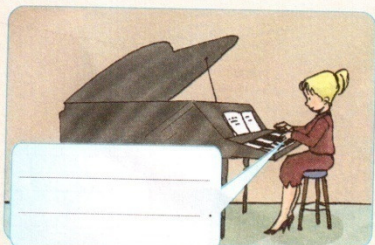
8. (I / drink Coke) (-)



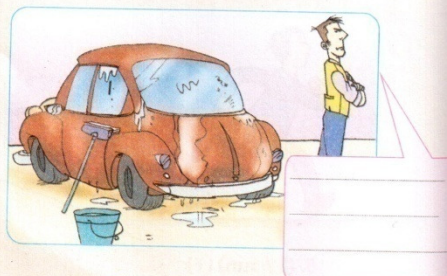
9. (I / watch TV) (-)



10. (I / sleep) (+)



11. (I / play the piano) (+)



12. (I / clean the car) (-)

Unit Eight



F. Read the passage. Put a tick (✓) or a cross (X).

MY LEISURE TIME ACTIVITIES

My name is Mary. I live in a small town. In winter it's cold and snowy. I like making a snowman with my brother on Sundays. In summer it's sunny and hot. I like swimming in the river with my friends. In autumn it's rainy and cool. I like helping my mother at home. In spring it's warm and rainy. I like going to the parks and playing there with my sister and friends.

1. I live in a small town. (✓)
2. I don't like making a snowman. ()
3. Spring is warm and rainy in my town. ()
4. I like swimming in summer. ()
5. I swim in the river. ()
6. I don't like helping my mother. ()
7. The weather isn't snowy in winter. ()
8. The weather is rainy and cool in summer. ()
9. I like going to the parks. ()
10. My sister plays with me. ()



40

Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin dersde daha katılımcı oldukları gözlenmiştir. Öğrenciler hedef kelimelerin öğretiminde hazırlanmış olan anahtar sözcüklere ilaveten kendi anahtar sözcüklerini oluşturmaya çalışmışlardır. Özellikle anahtar sözcüklerin etkili görsel materyallerile kullanılması öğrencilerde derse karşı olumlu bir tutum oluşturmuştur.

Ders Planı 2

DERS: İngilizce

ÜNİTE: Farm Life

KONU: A Farmer and His Family

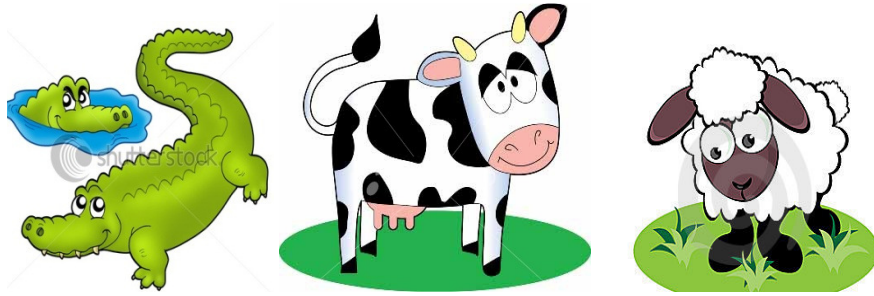
SÜRE: 3+3 ders saati

KAZANIM

1. Öğrenciler 3. tekil şahıslarınsevdikleri ve sevmedikleri aktiviteleri –ing yapısını likes , doesn't like ve dislikes kalıpları ile kullanır.
- 2.Öğrenciler, has got ve have got kalıplarını kullanarak hayvanları tanımlar.
- 3.Ünitede geçen hedef kelimeleri (ant, pick, busy, children, fish, cow, talk, banana, spider, chicken honey ,bread , butter, snake, miss) cümle içerisinde kullanır.

İŞLENİŞ

Dikkat Çekme



Öğretmen öğrencilere sınıfta beraberinde getirdiği ve üzerinde bazı hayvan resimlerinin olduğu flash kartları öğrencilere gösterir ve bu hayvanlardan hangilerini sevip sevmediklerini sorar. Öğrencilerden bu kartlardaki hayvanların hangilerinin vahşi, hangilerinin çiftlik hayvanları olduklarını söylemelerini ister. Öğrenciler görüşlerini belirttikten sonra öğretmen sınıfa “sevgili çocuklar bugün sizinle başka insanların sevdiği ve sevmediği aktiviteleri, insanların ve hayvanların sahip olmuş oldukları özellikleri İngilizce olarak tanımlamayı öğreneceğiz” der ve derse başlar.

Giriş-Keşfetme

Etkinlik 1:Guess the Animals

Amaç: “ has got ve have got kalıplarını kullanarak hayvanları tarif ettirmek.” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar, flash kartlar



Etkinlik Aşamaları:7

- ✓ Öğretmen etkinlikte geçen cümleleri okur.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden başka hayvanları tarif etmelerini ve diyalog şeklinde sınıfa okumalarını ister.

- ✓ Daha sonra öğretmen öğrencilere çeşitli hayvan sesleri dinletir ve öğrencilerden bu hayvanların neler olduklarını tahmin etmelerini ister.
- ✓ Ardından öğrencilerin bu tahmin ettikleri hayvanları tarif etmelerini ister. .
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Etkinlik 2: On Dean's Grandfather's farm

Amaç: "likes, doesn't like ve dislikes kalıplarının kullanıldığı cümlelere dikkat çekmek" amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar, flash kartlar



Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen etkinlikte geçen diyalogu öğrencilere okur.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden diyalogda geçen likes , dislikes ve doesn't like yapılarını belirlemelerini ister.
- ✓ Öğretmen, öğrenciler ile birlikte diyalogda geçen tüm likes, dislikes ve doesn't like yapılarının kullanıldığı cümlelerin altını çizer.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden etkinlikteki diyaloga benzer bir diyalog hazırlamalarını ister.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Açıklama:

Öğretmen öğrencilerin3. tekil şahısların sevdikleri ve sevmedikleri nesnelere, eşyalar, yiyecekler ve aktiviteler hakkında bilgi vermelerini sağlar. He, she ve it zamirlerinde olumlu cümlelerde “like” ve “dislike” fiilinin ‘s’ eki aldığını ve olumsuzlarının “does not”/ “ doesn’t” şeklinde kullanıldığını, sorularda ise “does” yardımcı fiilinin başta kullanıldığını anlatır. Daha sonra öğretmen öğrencilerden olumlu, olumsuz ve soru cümleleri yazmalarını ister. Son olarak ta öğrencilerin sınıf içerisindeki herhangi bir arkadaşının kişiliğini ve onun hoşlanıp hoşlanmadığı şeyleri sorarak, anlatılmaya çalışır. Bu uygulamaların ardından öğretmen öğrencilere ek çalışmalar verir. Daha sonra öğrencilerin hayvanları ve özelliklerini kavrayarak ve which soru kalıbını da kullanarak yeni bilgiler üretmelerini sağlar ve hayvanların sevdikleri ve sevmedikleri yiyecekleri anlatmalarını ister. Bu esnada hayvanların sahip oldukları özellikleri, “how many” soru kalıbını kullanarak “have got” ve “has got” kalıpları ile öğrencilerin yeni cümleler kurmalarını sağlar. Öğrencilere “there is” ve “there are” kalıplarının kullanımlarını da hatırlatarak how many soru kalıbı ile sorulmuş olan sorulara cevap vermelerini ister. Bütün bu çalışmaların ardından da öğretmen öğrencilere ilave çalışmalar verir. Bu ünite içerisinde geçen hedef kelimeler şöyledir.

a- ant	f- cow	k- honey
b- b- pick	g- talk	l- bread
c- c- busy	h- banana	m- butter
d- children	i- spider	n- snake
e- e- fish	j- chicken	o- miss

Öğretmen bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmaz. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman öğretmen öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Öğretmen hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slayt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak ta anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır. Son olarak ta öğretmen hazırlanmış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını sınıfta okur/okutur.

Anahtar Sözcüğün Verilme Süreci:

Şimdi sevgili öğrenciler öğreneceğimiz kelime olan **fish** sözcüğüne bir bakalım. **Fish** sözcüğünün Türkçe karşılığı **balık** demektir. **Fish** sözcüğünü hatırlayabilmek için anahtar sözcük olarak **fiş** sözcüğünü kullanalım. Şimdi cevap verin bakalım.

Fish sözcüğünün anahtar sözcüğü ne idi?

(Öğrenciler **Fiş** şeklinde cevap verirler). Öğretmen “harikasınız çocuklar” diyerek öğrencilere olumlu pekiştirme verir. Evet, arkadaşlar **fish** için anahtar sözcüğümüz **fiş** dir ve Türkçe karşılığı da **balık** demektir. Şimdi anahtar sözcüğümüzün cümle içerisinde kullanımına bakalım. Öğretmen slaytı açar ve resmin altındaki cümleyi öğrencilere okutur. Evet, arkadaşlar cümlemizi hep birlikte okuyalım.

Öğrenciler hep birlikte “ Marketten aldığım **balığınfişini** unuttum” der. Şimdi sevgili arkadaşlar **fiş** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi?

Öğrenciler : **fish** diye cevap verirler.

Öğretmen: “ Anahtar sözcüğümüzü kullandığımız cümlemiz ne idi” diye sorar.

Öğrenciler: “Marketten aldığım **balığınfişini** unuttum” diye cevap verirler.

Öğretmen : “O zaman arkadaşlar **fish** kelimesini işittiğinizde, öncelikle hangi anahtar sözcük aklınıza geliyor” diye sorar.

Öğrenciler: **Fiş** diye cevap verirler.

Öğretmen : “doğru, peki ben marketten ne almış idim?” diye sorar.

Öğrenciler : **balık** diye cevap verirler.

Öğretmen : “o zaman cümlemizi bir kez daha resme bakarak tekrarlayalım” diyerek öğrencilerin cümleyi tekrarlamalarını sağlar.

Öğretmen: “ son kez arkadaşlar ben marketten ne almış idim” diye sorar.

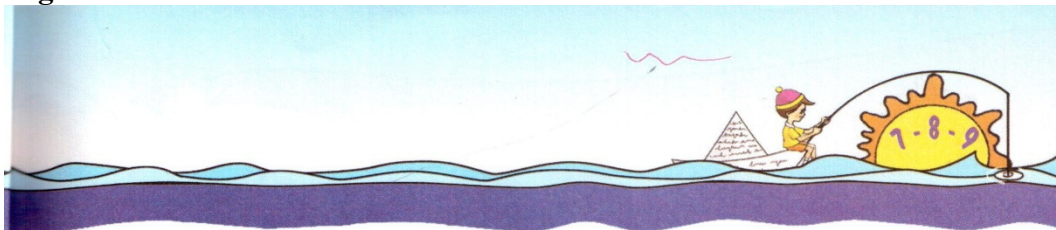
Öğrenciler: “ **balık**” şeklinde cevap verirler

Öğretmen : “o zaman balık ne demek idi ve **fiş** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi” şeklinde sorar.

Öğrenciler: **fish** şeklinde cevap verirler.

Öğretmende: “aferin çocuklar” diyerek etkinliği tamamlar.

Değerlendirme:

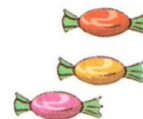


5. Find the correct word.



A

1. My mother **like** / **likes** cooking.
2. **Do** / **Does** your friend like English?
3. She **like** / **likes** snow.
4. She likes **sing** / **singing**.
5. He **don't** / **doesn't** like sweets.
6. **Do** / **Does** you like children?



B

1. The farmer likes _____ vegetables.
a) milking b) planting c) feeding
2. Mrs Green likes _____ the cows.
a) picking b) planting c) milking
3. He likes _____ the animals.
a) feeding b) cooking c) planting
4. She likes _____ the flowers.
a) eating b) milking c) watering
5. They like _____ fruit.
a) feeding b) picking c) milking

6. Complete the sentences.



1. They like _____ songs.



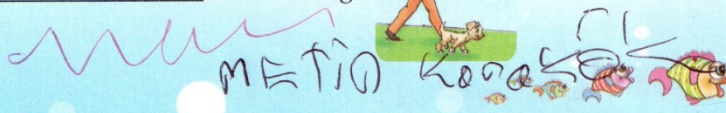
2. He likes _____ a bicycle.

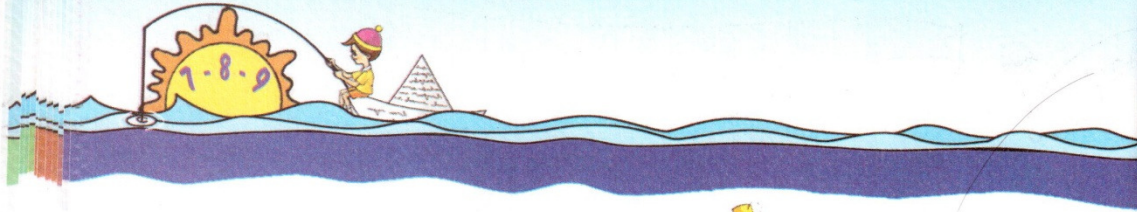


3. He likes _____ with toys.

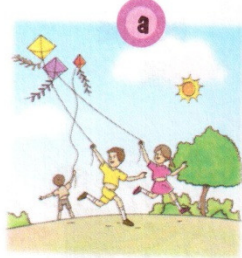


4. He likes _____ with his dog.





7. Match the sentences and the pictures.



1) The children like flying kites.

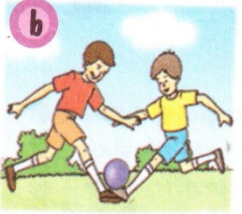
()

2) The children like eating ice cream.

()

3) We like reading books.

()



4) My mother likes shopping on Saturdays.

()

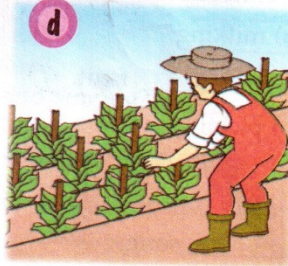
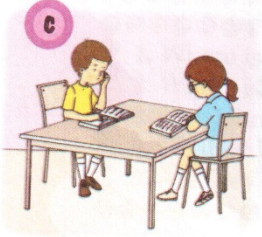
5) Harry likes planting vegetables.

()

6) The boys like playing football on Sundays.

()

7) The men like watching football matches on TV. ()



8. Fill in the blanks with these words: on, in, to

My favourite shopping center is _____ Plaza Street. Go straight _____. Then, turn right. It is _____ the right. It is next _____ the library. There are a lot of small shops _____ this shopping center.

Öğretmen Görüşleri

Öğrenciler konu ile alakalı olarak hayvan isimlerini öğrenebilmek amacı ile hayvan seslerini taklit ederek anahtar sözcükler oluşturmaya çalışmışlardır. Bu çalışmayı yaparken öğrencilerin anahtar sözcükler oluşturabilmek için öğretmen müdahalesi olmadan kendi gruplarını oluşturdukları gözlenmiştir. Böylelikle dersin ilk başlarında derse karşı çok ilgisiz olan(gölge öğrenci) öğrencilerin istekli bir şekilde ortak çalışmalara katıldıkları gözlenmiştir.

Ders Planı 3

DERS: İngilizce

ÜNİTE: Cartoon Characters

KONU: Cartoon Movies

SÜRE: 3+3 ders saati

KAZANIM

1. Öğrenciler daha önceki ünitelerde geçen sıfat ve isimleri kullanarak karakter tanımlar yapar.
2. Öğrenciler çizgi film karakterleri ile alakalı diyalog yazar.
3. Öğrenciler “What is... like ?ve What does... like?” kalıplarını çizgi film karakterlerini anlatmak için kullanır.

İŞLENİŞ

Dikkat Çekme



Öğretmen tahtaya yukarıdaki çizgi film karakterlerinin resimlerini yansıtır ve öğrencilere “ Do you like cartoons?” sorusunu yönelterek bu karakterlerden hangilerini sevdiğini sorar. Daha sonra öğretmen sınıfa “bugün sizinle genellikle isimleri her dilde aynı olan ve birçoğunuz tarafından bilinen ve sevilen çizgi kahramanlar ile bunlara ait özellikleri daha önceki ünitelerde öğrendiğimiz sıfat ve isimleri kullanarak anlatmayı öğreneceğiz” der ve derse başlar.

Giriş-Keşfetme

Etkinlik 1: Do you like cartoons?

Amaç: “ Daha önce öğrenilmiş olan sıfat ve isimleri kullanarak karakter tanımlar yaptırmak” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar



Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen etkinlikte geçen çizgi film karakterleri ile alakalı metinleri öğrencilere okur.

- ✓ Öğretmen, öğrencilerden metinlerde geçen sıfatların ve isimlerin altlarını çizmelerini ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden çizgi film karakterleri ile alakalı verilmiş olan metinleri beden dillerini de kullanarak tek tek okumalarını ister.
- ✓ Öğretmen, etkinlikte, sıfatların ve isimlerin kullanıldığı cümlelere dikkat çeker.
- ✓ Daha sonra etkinlikte verilmiş olan yarım cümleleri tamamlamaları istenir.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Etkinlik 2: LuckyLuke

Amaç: “Öğrencilerin çizgi film karakterleri ile alakalı diyalog yazmaları ve sahnede sergilemeleri” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar

Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen etkinlikte geçen diyalogu öğrencilere okur.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden diyalogda geçen sıfatların altlarını çizmelerini ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden sıfatların kullanılmış olduğu cümleleri defterlerine yazmalarını ister.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden defterlerine yazmış oldukları cümlelere benzer yeni cümleler yazmalarını ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden etkinlikteki diyaloga benzer bir diyalog hazırlamalarını ister.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hazırlamış oldukları diyalogları sahnede sergilemelerini ister.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Etkinlik 3: What is... like?

Amaç: “ Öğrencilerin sıfat ve isimleri kullanarak çizgi film karakterlerini anlatmalarını sağlamak ” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar



Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen diyalogu öğrencilere okur.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden diyalog da geçen sıfatların ve isimlerin altlarını çizmelerini ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden “ What is... like? ve What does...like? soru kalıplarının geçtiği cümlelerin altlarını çizmelerini ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden etkinlikte verilmiş olan sıfat ve isimleri kullanarak, istedikleri herhangi bir çizgi film karakterini karşılıklı diyalog şeklinde anlatmalarını ister.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden etkinlikte ki diyaloglara benzer bir diyalog hazırlamalarını ve sınıfta sergilemelerini ister (Diyaloglar herhangi bir sınıf arkadaş hakkında olabilir).
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Açıklama:

Öğretmen ünite girişindeki çizgi film karakterlerinin resimlerini öğrencilere sorar. Daha sonra tahtaya başka çizgi film karakterlerinin resimlerini yansıtır. Öğrencilere “Do you like cartoons? / Does your best friend in the classroom like cartoons?” gibi sorular sorarak üniteye giriş yapar.

Daha sonra kitap ta isimleri her dilde aynı olan ve pek çok çocuk tarafından bilinen çizgi kahramanlar ile bunlara ait özelliklerin anlatıldığı kısa okuma metinlerini öğrencilerin okumalarını ister. Bu karakterlerin tanımlarında genellikle önceki ünitelerde yer alan sıfatlar ve isimler kullanılır. Öğretmen öğrencilerden bu karakterlere ait özellikleri, beden dillerini de kullanarak tek tek okumalarını ve canlandırmalarını ister. Ayrıca öğrencilerin “ What is..... like ? ve What does..... like ?” soru kalıplarını da kullanarak çalışmalar yapmalarını ister. Daha sonra öğrencilere karakterler ile alakalı cümleler verir ve bu cümleleri eşleştirmelerini sağlar ve ardından bu cümleleri okumalarını ister. Ardından öğrencilerin Lucky Luke ile alakalı verilmiş olan okuma metnini öğrencilerden sınıf içerisinde canlandırmalarını ister. Karakterlerle alakalı çalışmalara ek olarak öğretmen

öğrencilere farklı karakterlerin verilmiş olduğu bir uygulama verir ve öğrencilerin bu karakterlerin özelliklerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini sağlar .Ek–bir çalışma olarak ta öğrencilere Superman ile alakalı bir okuma parçası vererek öğrencilerin soruları cevaplandırmalarını ister

Bu ünite içerisinde geçen hedef kelimeler şöyledir.

a- fairy	e- ship	i- pull
b- weak	f- delicious	j- sailor
c- miced	g- dig	
d- carrot	h- put	

Öğretmen bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmaz. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman öğretmen öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Öğretmen hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slayt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak ta anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır..Son olarak ta öğretmen hazırlamış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını sınıfta okur/okutur.

Anahtar Sözcüğün Verilme Süreci:

“Şimdi sevgili öğrenciler cümlede geçen kelimeye dikkat edelim. Öğreneceğimiz kelime olan dig sözcüğünün altını çizelim. Digsözcüğünün Türkçe karşılığı **kazmak** demektir. **Dig** sözcüğünü hatırlayabilmek için anahtar sözcük olarak **dik** sözcüğünü kullanalım. Şimdi cevap verin bakalım.

Dig sözcüğünün anahtar sözcüğü ne idi?

(Öğrenciler **dik** şeklinde cevap verirler). Öğretmen “süpersiniz ” çocuklar der. Evet, arkadaşlar **dig** için anahtar sözcüğümüz **dik** dir ve Türkçe karşılığı da **kazmak** demektir. Şimdi anahtar sözcüğümüzün cümle içerisinde kullanımına bakalım. Öğretmen slaytı açar ve kuyu kazan ve kuyu kazan kişiyede başka bir kişinin dik dik baktığı resmin altındaki cümleyi öğrencilere okutur. Evet, arkadaşlar cümlemizi hep birlikte okuyalım.

Öğrenciler hep birlikte “Bana **DİK** dik bakarak kuyu **KAZIYORDU**

”der. Şimdi sevgili arkadaşlar **dik** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi?

Öğrenciler : **dig** diye cevap verirler.

Öğretmen: “ Anahtar sözcüğümüzü kullandığımız cümlemiz ne idi” diye sorar.

Öğrenciler: “Bana **DİK** dik bakarak kuyu **KAZIYORDU**

” diye cevap verirler.

Öğretmen :“O zaman arkadaşlar **dig** kelimesini işittiğinizde, öncelikle hangi anahtar sözcük aklınıza geliyor” diye sorar.

Öğrenciler: **dik** diye cevap verirler.

Öğretmen :“doğru, peki bana **dik** dik bakarak ne yapıyor idi?”diye sorar.

Öğrenciler :**kuyu kazıyordu** diye cevap verirler.

Öğretmen :“o zaman cümlemizi bir kez daha resme bakarak tekrarlayalım” diyerek öğrencilerin cümleyi tekrarlamalarını sağlar.

Öğretmen: “ son kez arkadaşlar bana **dik** dik bakarak ne yapıyor idi” diye sorar.

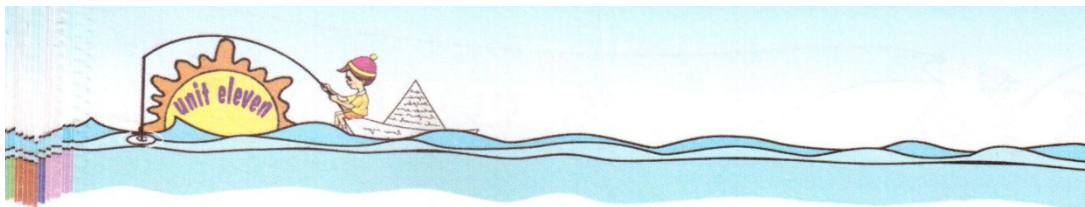
Öğrenciler: “**kuyu kazıyordu**” şeklinde cevap verirler

Öğretmen :“o zaman **kazmak** ne demek idi ve **dik** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi” şeklinde sorar.

Öğrenciler:**dig** şeklinde cevap verirler.

Öğretmende: “tebrik ediyorum çocuklar sizi” diyerek etkinliği tamamlar.

Değerlendirme:



1. Read the texts and answer the questions.

I'm a teacher. I'm in the classroom.
These are my students. I like my job.



Hello. My name's George.
I'm a photographer.
This is my camera.



Rose is a gardener. That is her garden.
There are a lot of flowers in her garden.
She has got big garden scissors in her hand.



David is a mechanic.
He is in his garage.
He can repair cars.
He has got a lot of too



1. Where is the teacher?

2. Who has got a camera?

3. What has Rose got in her garden?

4. What can David do?

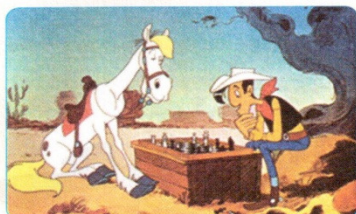


Unit Ten



B. Fill in the blanks. Use the words in the box.

Smurfs / good / bad / clever / friend's / Mickey Mouse / cowboy / Sylvester / bad / small / blue / dog / bird / cage / mouse / horse / Tweety / watching / like /

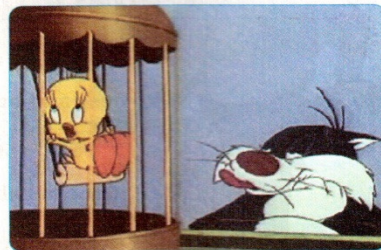


1. This is Red Kid. He is a cowboy. He is a good man. He has got a horse. It is very clever.

I like watching his films.

2. This is _____ . It's a _____ . It has got a _____ . The cat's name is _____ .

It's a _____ cat.



3. These are the _____ . They are _____ . They are _____ . The _____ man, Gargamel, doesn't _____ them.

4. This is _____ . It's a _____ . His best _____ name is Pluto.

Pluto is a _____ .



Unit Ten

C. Put the letters in the correct order and write the words.

- | | | |
|------------|---|--------------|
| 1. fryia | : | <u>fairy</u> |
| 2. antig | : | _____ |
| 3. midmera | : | _____ |
| 4. iratep | : | _____ |
| 5. hctiw | : | _____ |

D. Match the words with the pictures and explanations.

1. A fairy



a. can swim underwater.

2. A witch



b. is a small beautiful girl.

3. A giant



c. is a very big man.

4. A mermaid



d. has got a broomstick.

5. A pirate



e. has got an eye-patch on his eye.

Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin birçoğunun derse gelmeden önce o gün ki konularda geçen kelimeler ile alakalı anahtar sözcük oluşturup geldikleri gözlenmiştir. Halbuki öğretmen tarafından böyle bir talep olmamıştır. Dersin her aşamasında çizgi film karakterleri ile alakalı kelimeler geçtiğinde öğrencilerin o kelimeleri kendi hazırlamış oldukları anahtar sözcüklere uyarlamaya çalıştıkları gözlenmiştir.

Ders Planı 4**DERS:** İngilizce**ÜNİTE:** Personal Possessions**KONU:** Professionals and Their Tools**SÜRE:** 3+3 ders saati**KAZANIM**

1. Öğrenciler meslekleri tanır ve meslekler hakkında bilgi verir.
2. Öğrenciler iyelik zamirlerini ve 's aitlik takısını kullanır.
3. Öğrenciler "whose" soru kalıbını kullanır ve bu kalıpla sorulan sorulara cevap verir.
4. Ünite de geçen hedef kelimeleri (job, be, wash, dish, center, piece, carpet, color, car, ballkite, black) cümle içerisinde kullanır.

İŞLENİŞ

Dikkat Çekme



Öğretmen tahtaya yukarıdaki çeşitli mesleklere ait resimleri yansıtır. Öğrenciler resimlere baktıktan sonra öğretmen öğrencilere "What is his job? ,What is her job?" gibi soruları sorarak öğrencilerin meslekleri tahmin etmelerini ister. Öğretmen öğrencilerin tahminlerini dinledikten sonra sınıfa "çocuklar bugün sizinle meslek gruplarını ve bu meslek gruplarına ait özellikleri, kıyafetleri, kullandıkları nesnelere ve bu mesleklerin nerelerde yapıldığını anlatmayı öğreneceğiz" der ve derse başlar.

Giriş-Keşfetme**Etkinlik 1: Jobs**

Amaç: "çeşitli meslek gruplarını ve bu meslek gruplarına ait özellikleri tanıtmak" amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar



Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen etkinlikte geçen metni öğrencilere okur ve meslek isimlerinin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden metni okumalarını ve beden dillerini kullanarak sınıfta bu meslekleri sergilemelerini ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden metindeki soruları cevaplamalarını ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden başka meslek gruplarını anlatmalarını ve sınıfa sergilemelerini ister.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Etkinlik 2: What is his / her / your / your mother's job?

Amaç: “ Öğrencilerin iyelik zamirlerini ve ‘s kalıbını soru cümlesi içerisinde kullanmalarını ve sorulan sorulara iyelik zamirlerini kullanarak cevap vermelerini sağlamak” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar,



Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen etkinlikte geçen diyalogları öğrencilere okur.
- ✓ Öğretmen, iyelik zamirlerini ve ‘s kalıbını tahtaya yazar ve öğrencilere kullanımlarını gösterir.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden diyalogları okumalarını ve iyelik zamirlerinin ve ‘s kalıbının altlarını çizmelerini ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden iyelik zamirlerini ve ‘s kalıbını kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden etkinlikteki diyaloglara benzer diyaloglar hazırlamalarını ve sınıfta sergilemelerini ister.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Etkinlik 3: Whose...?

Amaç: “ Öğrencilerin “whose” soru kalıbını kullanarak sorular sormalarını ve sorulan sorulara cevap vermelerini sağlamak” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar

Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen etkinlikte ki metni öğrencilere okur.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden metni okumalarını ve iyelik zamirlerinin altlarını çizmelerini ister.
- ✓ Öğretmen, “whose?” soru kalıbını tahtaya yazar ve “ whose book is this?, whose pen is that?” gibi soruları öğrencilere sorarak öğrencilerin cevap vermelerini sağlar.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden “whose” soru kalıbını kullanarak diyaloglar hazırlamalarını ve sınıfta sergilemelerini ister.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Açıklama:

Öğretmen öğrencilerin kitaplarındaki resimlere bakarak metni okumalarını ve daha sonra metinde geçen meslekleri tanımlarını ve bu mesleklerin içerikleri hakkında bilgi üretmelerini sağlar. Bu mesleklerde kullanılan eşyaları, mesleklerin nerelerde icra edildiklerini, bu mesleklerde özel üniformaların olup olmadığını ve varsa diğer özelliklerini tartışıp değerlendirmelerini ister. Ardından öğrencilere meslekler ile alakalı

ek bir çalışma verir. Öğretmen öğrencilerden, kitaplarındaki “ What is his/ her/ your job?” diyalogunu okumalarını ister. Bu diyalogda geçen iyelik zamirlerinin altlarını çizdirir ve bu zamirlerin kullanımları hakkında öğrencilere bilgi verir. Açıklamaların ardından öğrencilere zamirlerin kullanımı ile alakalı ek çalışmalar verir. Öğretmen daha sonra öğrencilere “ whose?” soru kalıbını kullanarak sorular sorar ve öğrencilerin iyelik zamirlerini ve ‘s takısını kullanarak cevap vermelerini sağlar. Son olarak öğretmen öğrencilerden etraflarında ki diğer insanlar, hayvanlar ve nesnelere sahip oldukları özellikleri iyelik zamirlerini kullanarak yazmalarını ve ardından sınıfta okumalarını ister. Bu uygulamaların ardından öğrencilere ek bir çalışma daha verir.

Bu ünite içerisinde geçen hedef kelimeler şöyledir.

a- job	e- center	i- car
b- be	f- piece	j- ball
c- wash	g- carpet	k- kite
d- dish	h- color	l- black

Öğretmen bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmaz. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman öğretmen öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Öğretmen hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slayt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak ta anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır. Son olarak öğretmen hazırlanmış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını her iki sınıfa da okur/okutur.

Anahtar Sözcüğün Verilme Süreci:

“Şimdi sevgili öğrenciler cümlede geçen kelimeye dikkat edelim. Öğreneceğimiz kelime olan **dish** sözcüğünün altını çizelim. **Dish** sözcüğünün Türkçe karşılığı **yemek** demektir. **Dish** sözcüğünü hatırlayabilmek için anahtar sözcük olarak **diş** sözcüğünü kullanalım. Şimdi cevap verin bakalım.

Dish sözcüğünün anahtar sözcüğü ne idi?

(Öğrenciler **diş** şeklinde cevap verirler). Öğretmen “süpersiniz ” çocuklar der. Evet, arkadaşlar **dish** için anahtar sözcüğümüz **diş** dir ve Türkçe karşılığı da **yemek** demektir. Şimdi anahtar sözcüğümüzün cümle içerisinde kullanımına bakalım. Öğretmen slaytı açar ve diş ağrısından yemek yiyemeyen bir kişinin resminin altındaki cümleyi öğrencilere okutur. Evet, arkadaşlar cümlemizi hep birlikte okuyalım.

Öğrenciler hep birlikte “**DİŞ**imin ağrısından **YEMEK** yiyemiyorum ” der. Şimdi sevgili arkadaşlar **diş** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi?

Öğrenciler : **dish** diye cevap verirler.

Öğretmen: “ Anahtar sözcüğümüzü kullandığımız cümlemiz ne idi” diye sorar.

Öğrenciler: “**DİŞ**imin ağrısından **YEMEK** yiyemiyorum ” diye cevap verirler.

Öğretmen :“O zaman arkadaşlar **dish** kelimesini işittiğinizde, öncelikle hangi anahtar sözcük aklınıza geliyor” diye sorar.

Öğrenciler: **diş** diye cevap verirler.

Öğretmen :“doğru, peki ben dişimin ağrısından ne yapamıyor idim?” diye sorar.

Öğrenciler :“**yemek** yiyemiyor idiniz” diye cevap verirler.

Öğretmen :“o zaman cümlemizi bir kez daha resme bakarak tekrarlayalım” diyerek öğrencilerin cümleyi tekrarlamalarını sağlar.

Öğretmen: “ son kez arkadaşlar ben dişimin ağrısından ne yapamıyor idim” diye sorar.

Öğrenciler: “**yemek** yiyemiyor idiniz” şeklinde cevap verirler

Öğretmen :“o zaman **yemek** ne demek idi ve **diş** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi” şeklinde sorar.

Öğrenciler: “**dish** kelimesinin” şeklinde cevap verirler.

Öğretmende: “tebrik ediyorum çocuklar sizi” diyerek etkinliği tamamlar.

Değerlendirme:

Unit Eleven

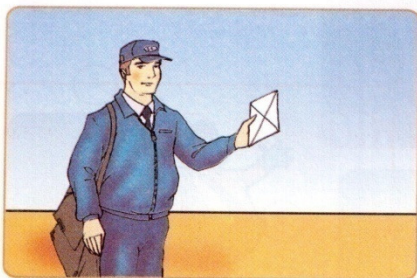
PERSONAL POSSESSIONS

PROFESSIONALS AND THEIR TOOLS

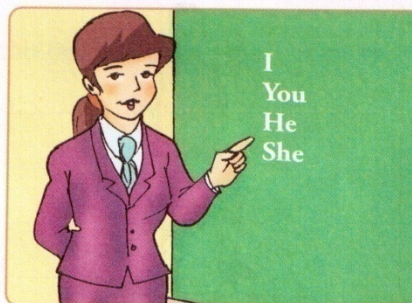
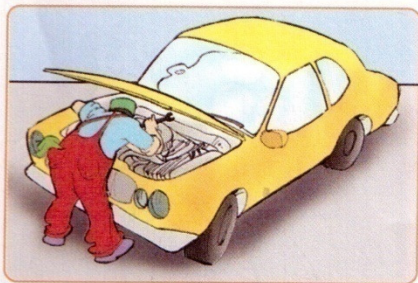


A. What are their jobs? Find them from the box.

teacher / driver / ~~postman~~ / farmer / mechanic / singer / clown / vet / pianist / footballer



1. He is a postman 2.

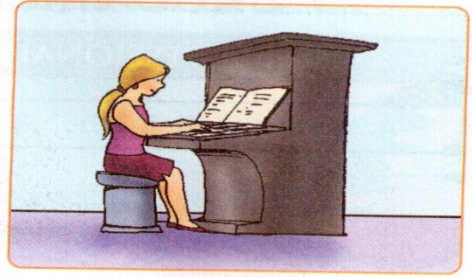


3. 4.

Unit Eleven



5. _____



6. _____



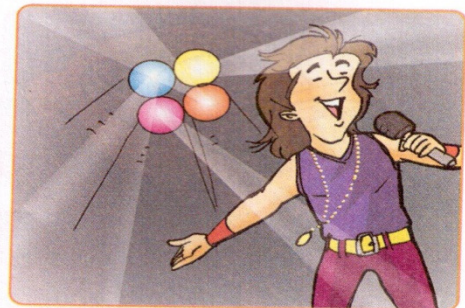
7. _____



8. _____

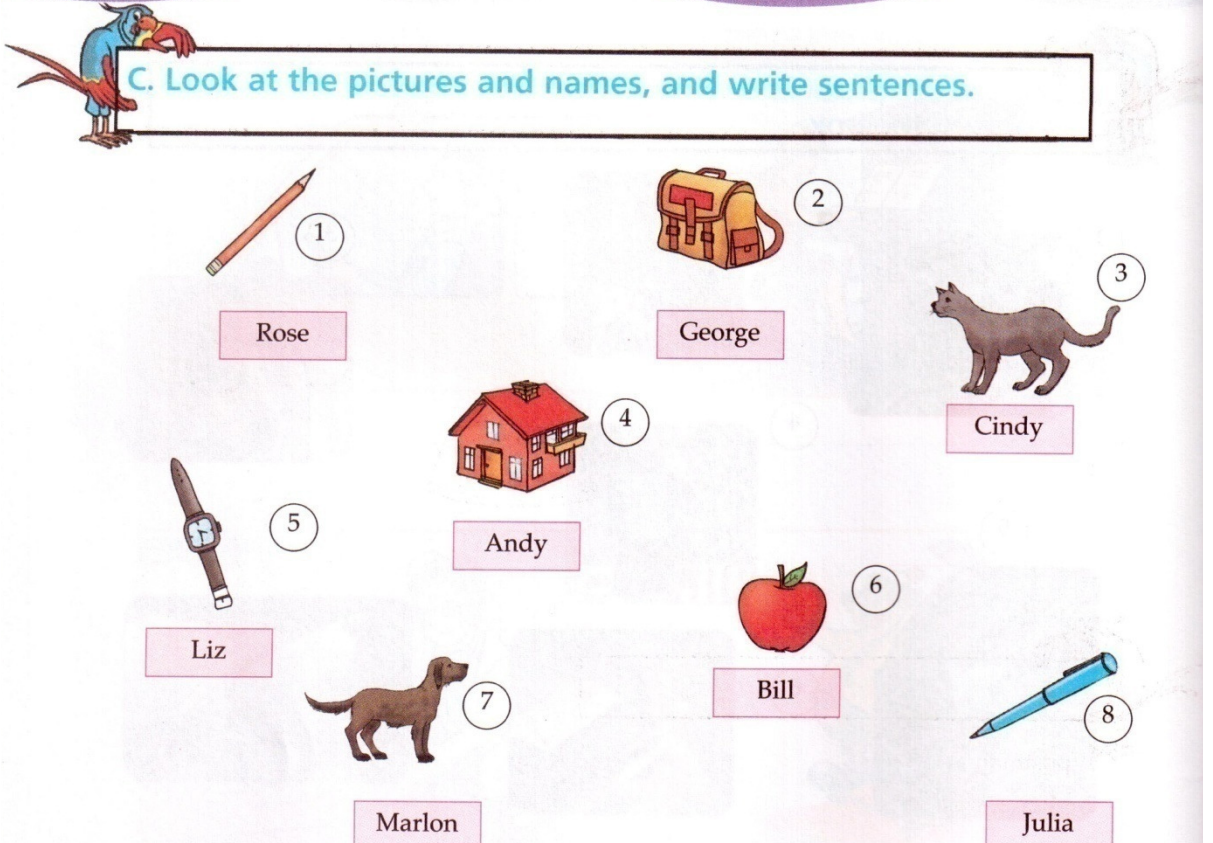


9. _____



10. _____

C. Look at the pictures and names, and write sentences.



1. Whose pencil is this _____ ? It's Rose's pencil. . It's her pencil. It's hers .

2. Whose _____ ? _____ . _____ . _____ .

3. Whose _____ ? _____ . _____ . _____ .

4. Whose _____ ? _____ . _____ . _____ .

5. Whose _____ ? _____ . _____ . _____ .

6. Whose _____ ? _____ . _____ . _____ .

7. Whose _____ ? _____ . _____ . _____ .

8. Whose _____ ? _____ . _____ . _____ .

Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin derse olan ilgisi sürekli artmıştır. Öğrencilerin çoğunun her derse gelişlerinde kendi ürettikleri ve anahtar sözcüklerin yazılı olduğu kağıtlarla derse geldikleri görülmüştür. Öğrenciler özellikle kendi ailesinden birinin mesleğine dair anahtar sözcükler geliştirmeye çalışmışlardır.

Ders Planı 5**DERS:** İngilizce**ÜNİTE:** Health Problems**KONU:** Aches and Pains**SÜRE:** 3+3 ders saati**KAZANIM**

1. Öğrenciler kendilerinin ve başkalarının sağlık durumları hakkında “What is the matter with ?” soru kalıbını kullanarak sorular sorar ve sorulan sorulara cevap verirler.
2. Öğrenciler “should ve shouldn’t” kalıplarını cümle içerisinde kullanarak tavsiyelerde bulunurlar.

İŞLENİŞ

Dikkat Çekme



Öğretmen tahtaya yukarıdaki resimleri yansıtır ve ardından öğrencilere “What is the matter with ?” sorusunu yönelterek öğrencilerin beden dilleri ile cevap vermelerini sağlar. Öğrenciler en baştaki doktor resmini gördüklerinde konunun sağlık ile alakalı olduğunu tahmin ederler. Daha sonra öğretmen sınıfa “bugün sizinle ağrı ve acı ile ilgili sıkıntıları anlatmayı ve bu problemlere yönelik tavsiyelerde bulunmayı öğreneceğiz” der ve derse başlar.

Giriş-Keşfetme**.Etkinlik 1:**What is the matter with ?

Amaç: “ bir takım ağrı ve acı ile ilgili olan kelimeleri kullandırmak” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar



Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen diyaloglarda geçen konuşmaları öğrencilerin okumalarını ister.
- ✓ Öğretmen, öğrencilerden konuşmalarda geçen ağrı ve acı ile ilgili olan kelimelerin altlarını çizmelerini ister.
- ✓ Öğretmen, etkinlikte geçen bu kelimelerin kullanımlarına dikkat çeker.
- ✓ Öğrenciler konu ile alakalı aktiviteleri gerçekleştirir.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.

Etkinlik 2: What should I do?

Amaç: “ should ve shouldn’t kalıplarını cümle içerisinde kullanırmak” amaçlanmıştır.

Araç ve Gereçler: Ders kitabı, projektör, bilgisayar,flash kartlar





Etkinlik Aşamaları:

- ✓ Öğretmen öğrencilerin sağlıklı kalabilmeleri için ne yapmaları ve ne yapmamaları konusunda birbirlerine önerilerde bulunmalarını sağlar.
- ✓ Öğretmen ders kitabında ki etkinliklerde geçen aktiviteleri öğrencilerin birlikte yapmalarını ister.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden kitapta ki diyaloglara benzer diyaloglar oluşturmalarını ve sınıfta sergilemelerini ister.
- ✓ Ardından öğrencilere çeşitli flash kartlar göstererek resimde ki insanlar için tavsiyelerde bulunmalarını ister.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden oluşturdukları cümleleri karşılıklı konuşma şeklinde hazırlamalarını ister.
- ✓ Öğretmen öğrencilerin birbirlerini anlamalarını kolaylaştırmak için öğrencilerden cümleleri yavaş ve dikkatli bir şekilde okumalarını ister.
- ✓ Öğrencilere metin içerisinde geçen hedef kelimelerin altlarını çizdirir.
- ✓ Öğretmen, metinde geçen hedef kelimeleri projektör ile tahtaya yansıtır.
- ✓ Öğretmen hedef kelimeleri ve hedef kelimelerin anahtar sözcüklerini öğrencilere tekrarlatır.
- ✓ Öğrencilerden anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan cümleleri okumalarını ve tekrar etmelerini ister.
- ✓ Bu sayede hedef kelimeleri anahtar sözcük yöntemi ile öğrencilere kavratır.
- ✓ Öğretmen öğrencilerden hedef kelimeleri kendi cümleleri içerisinde kullanmalarını ister.
- ✓ Öğrenciler konu ile alakalı aktiviteleri gerçekleştirir.

Açıklama:

Öğretmen öğrencilere birtakım ağrı ve acı ile alakalı olan görseller gösterir ve ardından öğrencilere hastalıkları tanıtır. Öğretmen öğrencilerin “ What’s the matter?” soru kalıbını kullanarak sınıf içerisindeki bir arkadaşının, sağlık durumunu anlatıp sorular üretmelerini ister ve sonrasında öğrenciler “should”, “shouldn’t” yapısını kullanarak birbirlerine tavsiyelerde bulunurlar. Öğretmen bu uygulamaların ardından öğrencilere bir resim göstererek, resimde ki kişinin hastalığını tespit edip öneri cümleleri yazmalarını ister ve sonrasında öğrencilere ek çalışmalar verir. Bu ünite içerisinde geçen hedef kelimeler şöyledir.

a- cough

b- cut

c- ill

d- kid

e- bored

f- best

g- touch

Öğretmen bu kelimelerin öğretiminde her iki grupta da ayrı bir ders saati ayırmaz. Kelimeler metin içerisinde geçtiği zaman öğretmen öğrencilerden bu kelimelerin altlarını çizmelerini ister. Ancak deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak anahtar sözcük yöntemi ile hazırlanmış olan slaytlar kullanılır. Öğretmen hedef kelimeler ile alakalı olan slaytları tahtaya yansıtır. Daha sonra görsel olarak hazırlanmış olan slaytları öğrencilerin okumalarını ve slayt eşliğinde birkaç kez tekrarlamalarını ister. Öğrenciler önce hedef kelimelerin İngilizcesini ardından anahtar sözcüğü ve son olarak ta anahtar sözcüğün yer aldığı Türkçe cümleleri okurlar/ tekrarlar. Kontrol grubunda ise yine hedef kelimeler ile alakalı görsel olarak hazırlanmış olan fakat anahtar sözcük yönteminin kullanılmadığı slaytlar kullanılır. Son olarak ta öğretmen hazırlanmış olduğu ve hedef kelimelerin yer aldığı bir okuma parçasını sınıfta okur/okutur.

Anahtar Sözcüğün Verilme Süreci:

Şimdi sevgili öğrenciler cümlede geçen kelimeye dikkat edelim. Öğreneceğimiz kelime olan **bored** sözcüğünün altını çizelim. **Bored** sözcüğünün Türkçe karşılığı **sıkılmak/ sıkılmış** demektir. **Bored** sözcüğünü hatırlayabilmek için anahtar sözcük olarak **bordo** sözcüğünü kullanalım. Şimdi cevap verin bakalım.

Bored sözcüğünün anahtar sözcüğü ne idi?

(Öğrenciler **bordo** şeklinde cevap verirler). Öğretmen “süpersiniz ” çocuklar der. Evet, arkadaşlar **bored** için anahtar sözcüğümüz **bordo** dur ve Türkçe karşılığı da **sıkılmak/ sıkılmış** demektir. Şimdi anahtar sözcüğümüzün cümle içerisinde kullanımına bakalım. Öğretmen slaytı açar ve sırada oturan ve çok sıkılmış bordo kazaklı bir çocukresminaltındaki cümleyi öğrencilere okutur. Evet, arkadaşlar cümlemizi hep birlikte okuyalım.

Öğrenciler hep birlikte “**BORDO** kazaklı çocuk çok **SIKILMIŞ** ” der.

Şimdi sevgili arkadaşlar **bordo** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi?

Öğrenciler : **boreddiye** cevap verirler.

Öğretmen: “ Anahtar sözcüğümüzü kullandığımız cümlemiz ne idi” diye sorar.

Öğrenciler: “**BORDO** kazaklı çocuk çok **SIKILMIŞ** ”diye cevap verirler.

Öğretmen: “O zaman arkadaşlar **bored** kelimesini işittiğinizde, öncelikle hangi anahtar sözcük aklınıza geliyor” diye sorar.

Öğrenciler: **bordo** diye cevap verirler.

Öğretmen: “doğru, peki **bordo** kazaklı çocuk ne olmuş idi?”diye sorar.

Öğrenciler :**sıkılmıştı** diye cevap verirler.

Öğretmen: “o zaman cümlemizi bir kez daha resme bakarak tekrarlayalım” diyerek öğrencilerin cümleyi tekrarlamalarını sağlar.

Öğretmen: “ son kez arkadaşlar **bordo** kazaklı çocuk ne olmuş idi” diye sorar.

Öğrenciler: “**sıkılmıştı**” şeklinde cevap verirler

Öğretmen: “o zaman **sıkılmak** ne demek idi ve **bordo** hangi kelimenin anahtar sözcüğü idi”

şeklinde sorar.

Öğrenciler: **bored** şeklinde cevap verirler.

Öğretmende: “harikasınız çocuklar” diyerek etkinliği tamamlar.

Değerlendirme:

Unit Twelve

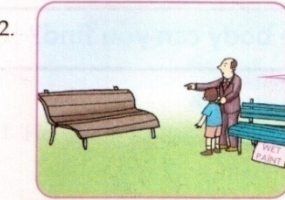
D. Match the two columns.

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|
| 1. I haven't got money. | a. You should eat a sandwich. |
| 2. It's my sister's birthday today. | b. You should see a dentist. |
| 3. I'm hungry. | c. You should take it to a vet. |
| 4. I've got toothache. | d. You should give her a present. |
| 5. The traffic light is red. | e. You should go to the bank. |
| 6. My cat has got a problem. | f. You should wait. |

E. Write sentences. Use "should" or "shouldn't".



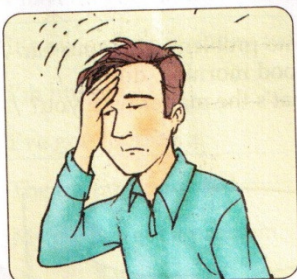
You should take your umbrella.



Unit Twelve



B. Look at the pictures and answer the questions.



— What's the matter with him?

1. He has got a headache.



— What's the matter with him?

2. — _____.



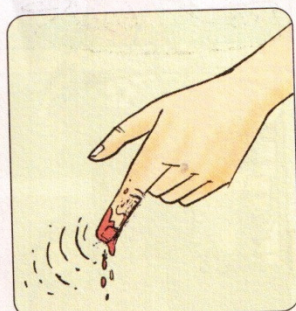
— What's the matter with him?

3. — _____.



— What's the matter with her?

4. — _____.



— What's the matter with him?

5. — _____.



— What's the matter with him?

6. — _____.

C. Write these sentences in the balloons.

What should I do, doctor? / I've got earache. / There is no problem with your ear. / Open your mouth. Oh! You have got two bad teeth. / Good morning, doctor. / Thank you doctor, goodbye. / Good morning, Tony. What's the matter with you? / You should see a dentist, Tony.

1 Good morning, doctor

2

3

4

5

6

Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin dersde diğer arkadaşları ile daha önceki öğrenmiş oldukları anahtar sözcükleri karşılıklı olarak birbirlerine sordukları ve cümleler oluşturmaya çalıştıkları gözlenmiştir.. Yöntemin İngilizce derslerinde kullanılması öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini son derece arttırmıştır

Ek-17. Örnek Eşleştirme Etkinliği 4

MATCH THE SENTENCES

A-



It is a bird.

1- It likes swimming

B-



She is a teacher.

2-It likes flying

C-



He is a funny man

3- It likes eating cheese

D-



It is a rabbit

4-She likes teaching

E-



It is a cat

5- he likes studying lesson

F-



He is a student

6- It likes eating carrot

G-



It is a mouse

7- he likes telling jokes

H-



It is a fish

8- It likes eating mice

Ek-19. Örnek Eşleştirme Etkinliği 5

Animals

Read and write the name of the animal.

I live in the jungle. I've got a long tail. I can climb trees and I like bananas.

1

I live in Africa or in the zoo. I've got a long trunk. I'm the largest animal on land.

2

I'm large and very strong. I eat meat. I'm the king of the jungle.

3

I'm green. I've got big eyes. I can jump and I can swim.

4

I live on a farm. I eat grass and I give milk.

5

I'm a small animal. I've got long ears and a short tail. I like carrots.

6



monkey lion frog COW
elephant rabbit

Ek-20. Örnek Eşleştirme Etkinliği 6



Animals



Date: _____

Who am I ?



(8)

I live in the farm and I have got wonderful wool.

(3)

People like to put me in aquariums. But I prefer the large blue sea.

Who am I ?



(6)

I'm gray and huge and I'm famous for my trunk.

(10)

You can find me in the farm and I give you the delicious milk.



(1)

You can keep me at home and I will help you catching mice!

4) I like working a lot in the summer but I don't work in winter .



(7)

I'm so small and I have got a long tail. I live in the fields and eats maize and cheese.

(9)

I have got long ears and I go like "hiha..hiha"

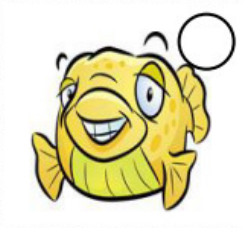


(12)

I can climb trees and I'm crazy about bananas.

(2)

I'm a good guard. When a stranger comes near the house I go like "wouf.. wouf"!

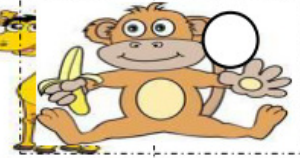
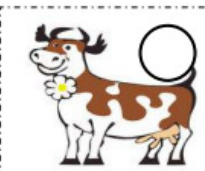
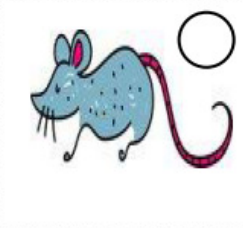


(5)

I have got six legs and I can climb everywhere.

(11)

I have strong legs that help me to run fast.



Ek-21. Örnek Yazma Etkinliği 2



LET'S FIND THE NAME OF ANIMALS



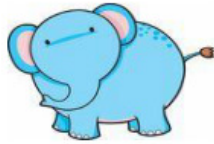
□ □ **T** □ □ □ □



□ □ □ **E** □ □



□ **U** □ □ □



□ **L** □ □ □ □ □ □



□ **R** □ □ □



□ □ □ **M** □ □ □

1



□ **R** □ □ □ □ □ □ □ □



□ □ □ **K** □ □ □



□ □ **W** □ □ □



□ □ **T** □ □ □ □ □ **L** □ □



□ □ □ □ **S** □ □ □



□ □ **E** □ □ □ □

6



□ □ **A** □ □ □ □



L □ □ □ □ □



□ □ **O** □ □ □ □ □

2

7



→ □ □ □ □ □ □ □ □ □ □

Ek-22. Örnek Soru-Cevap Etkinliği 1

LOOK AT THE PICTURES AND ANSWER THE QUESTIONS

1- How many students are there in the classroom?



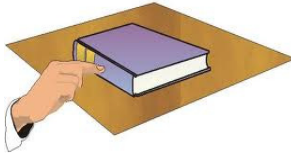
2- How many apples are there in basket?



3- How many chairs are there in the living room?



4- How many books are there on the table?



5-How many bottles are there in the fridge?



6- How many cars are there in the park?



Ek-23. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 2

Deniz is my aunt. She is a doctor and she is a busy woman. She has got two children. They are Ayşe and Ahmet. They like their grandparents. Their grandparents live in a farm and they miss them very much. They talk on the phone with them. They go to farm every summer. They like cows, fish and chicken in the farm. But they are afraid of ant, spider and snake. They can eat natural honey, bread and butter there. Their favourite activity is picking banana from trees in the garden.

Ek-24. Örnek Okuma Etkinliği 2

unit ten

1. Read the texts.

'Popeye the Sailor Man' likes eating spinach. He doesn't like carrots. He is a strong man. His favourite activity is dancing.

'Lucky Luke (Red Kid)' is a lonely cowboy. He is a good man. He likes children and animals. But he doesn't like the Dalton Brothers. He likes riding a horse very much.

'He-Man' is a hero. He is strong. He has got the power. He likes good people. He doesn't like bad people. His favourite activity is helping people.

98

Ek-25. Örnek Eşleştirme Etkinliği 7**MATCH THE CHARACTERS WITH THE SENTENCES**

- | | |
|--------------------------|------------------------------|
| 1- He is Superman | a- he likes riding Düldül |
| 2- He is Popeye | b- he likes flying |
| 3- He is Nasreddin Hodja | c- he likes eating cheese |
| 4- He is Buggsbunny | d- he likes eating spinach |
| 5- He is Tom | e- he likes riding Karakaçan |
| 6- He is Keloğlan | f- he likes eating carrot |
| 7- He is Jerry | g- he likes catching Jerry |
| 8- He is Red-Kit | h- he likes telling jokes |

Ek-26. Örnek Okuma Etkinliği 3



2. Complete these sentences.

1. The Dalton brothers don't like _____.
2. _____ is a lazy dog.
3. _____ has got the power.
4. _____ has got big teeth.
5. _____ is a sailor man.
6. _____ is not a clever cat.

3. Read the texts again and fill in the table.

	likes	dislikes
Tom		
Snoopy		
Bugs Bunny		
Popeye the Sailor Man		
Lucky Luke		
He-Man		

4. Read the dialogue and practise it.

- Jane : Do you like Lucky Luke?
 Jack : Lucky Luke? Who is he?
 Jane : He is a cartoon character, Red Kid.
 Jack : Oh, yes.
 Jane : He is a good man. He is thin and tall.
 He is handsome, too.
 Jack : Does he like animals?
 Jane : Yes, he does.
 Jack : Does he like bad people?
 Jane : No, he doesn't.
 Jack : What is his favourite activity?
 Jane : It is riding his horse.

5. Ask and answer questions and make a similar dialogue.
Use the cartoon characters in activity 3.

Ek-28. Örnek Okuduğunu Anlama Etkinliği**READ THE TEXT AND TICK TRUE –FALSE QUESTIONS.**

This is Superman. He is a super hero. He is very strong. He has got black hair and brown eyes. He loves helping people but he doesn't like helping bad people. He can fly and lift heavy things. He can jump very high. He can move very fast. He can run like a cheetah. He can see the long distances.

TRUE**FALSE**

- 1- He is a Superman.
- 2- He is weak.
- 3- He has got black hair and blue eyes.
- 4- He likes helping bad people.
- 5- He can't fly
- 6- He can lift the trucks and the cars.
- 7- He can jump over a tower.
- 8- He runs like a turtle.
- 9- He can't see very well.

Ek-29. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 3

Popeye is a cartoon character. He is a sailor. He works on a ship. The ship is very dirty. On the ship there are a lot of mice. He pulls shovel. But he is a weak character. He likes eating spanish and carrot. He digs the ground and takes out delicious carrots and eats them. One day he meets a fairy and he is afraid very much.

Ek-30.Örnek Çoktan Seçmeli Eşleştirme Etkinliği 8

Jobs



- a) cook b) student c)gardener d) mechanic



- a) waiter b) photographer c)mechanic d) farmer



- a) camera b) vet c)driver d) doctor



- a) singer b) teacher c)engineer d) farmer



- a) singer b) driver c) student d) doctor



- a) engineer b) singer c)miner d) teacher



- a) pilot b) postman c)vet d) singer



a) fireman

b) mechanic

c) gardener

d) farmer



a) green grocer

b) butcher

c) policeman

d) repair



a) cook

b) butcher

c) firemen

d) astronaut



a) singer

b) soldier

c) teacher

d) driver



a) thief

b) gardener

c) doctor

d) nurse



a) cook

b) soldier

c) nurse

d) farmer



a) driver

b) postman

c) mechanic

d) farmer

Ek-31. Örnek Yanlış Düzeltme Etkinliği**LOOK AT THE SENTENCES. FIND THE MISTAKES AND CORRECT THEM.**

- A- She has got a yellow coat. This is my coat.
B- Ali has got a stethoscope. This is her stethoscope
C- Ayşe has got a big house. This is their house.
D- My grandmother has got eyeglasses. These are my eyeglasses.
E- My grandfather has got a hammer. This is its hammer
F- Onur has got a car. This is our car.
G- Yiğit has got a house. This is her house.
H- Fatma has got a big garden . This is his garden.
İ- My brother has got a pen. This is their pen.
J- My sister has got a ring. This is your ring.

Ek-32. Örnek Yazma Etkinliği 4

GAME TIME

FIND MY, YOUR, HIS, HER, ITS, OUR, THEIR IN THE PUZZLE AND CROSS THEM OUT.

YOURISM

HMNYHIS

GMHERLN

OURCKLM

THITSRN

WKTHEIR

WRITE YOUR OWN SENTENCES BY USING POSSESSIVE PRONOUNS.

.....

.....

.....

.....

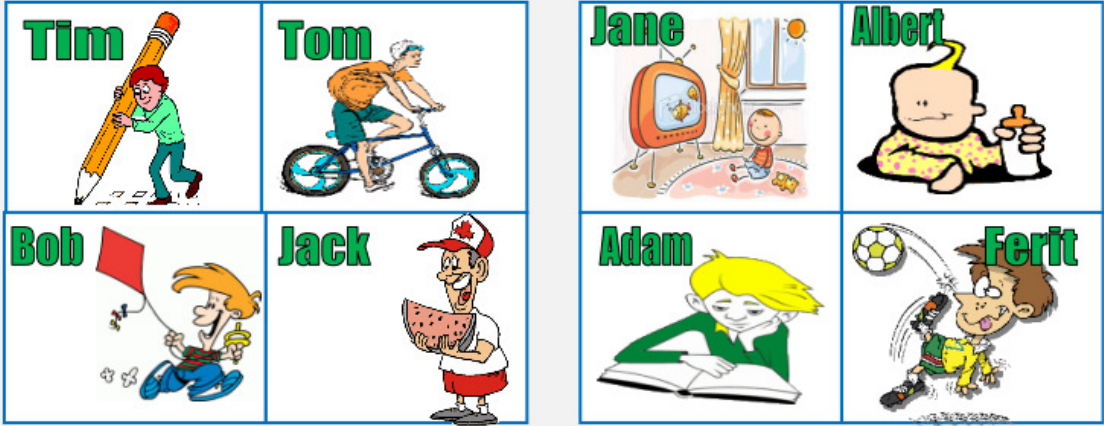
.....

.....

.....

Ek-33. Örnek Soru-Cevap Etkinliği 2

WHOSE... Possessive Adjectives... WHOSE



1) Whose bike is this?	2) Whose pencil is this?	1) Whose book is this?	2) Whose milk is this?
---------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

3) Whose kite is this?	4) Whose melon is this?	3) Whose ball is this?	4) Whose tv is this?
---------------------------------	----------------------------------	---------------------------------	-------------------------------



1) Whose flower is this?	2) Whose bone is this?	1) Whose bag is this?	2) Whose computer is this?
-----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------	-------------------------------------

3) Whose money is this?	4) Whose mirror is this?	3) Whose calculator is this?	4) Whose umbrella is this?
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------------	-------------------------------------

Ek-34. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 4

My mother is a housewife. She has got a hard job. She washes the dishes everyday. I and my brother like playing in the garden. I like playing with my colourful kite but he likes playing with his car. Sometimes we play with our black ball together. And then we are hungry we go home to eat a piece of bread. Generally, we drop a piece of bread on the center of carpet in the kitchen. And she cleans the carpet with the vacum cleaner.

Ek-35. Örnek Konuşma Etkinliği



Ek-36. Örnek Yazma Etkinliği 5

COMPLETE THE BODY PARTS

h _ _ d

e _ _

e _ _

ne _ _

a _ m

h _ n _

_ e _

e _ _

no _ _

m _ _ t h


_ _ n g e _

k _ e _


fo _ _

WHAT IS THE MATTER?


-What is the matter with you?
 -I have got a toothache
 -You should see a dentist.You should brush your teeth.You shouldn't eat sweets.



-What is the matter with him?
 -
 -He should.....
 He shouldn't.....




- What is the matter with him?




-What is the matter with her?

 -She should.....




- What is the matter with you?




- What is the matter with him?

 -




- What is the matter with you?



- What is the matter with her?

 -



Ek-38. Örnek Yazma Etkinliği 6**GIVE ADVICE IN THESE SITUATIONS BY USING SHOULD**

- 1- He has got a flu
- 2- He has got a toothache
- 3- He has got a headache
- 4- He has got a cough
- 5- He has got a temperature
- 6- He has got a stomachache
- 7- He has got an earache
- 8- He has got a backache
- 9- He has got a sorethroat
10. He has got a cut on his finger

Ek-39. Örnek Yazma Etkinliği 7**WHAT IS THE MATTER WITH YOU?**

- 1- You shouldn't drink cold water.
(EROTAORHTS).....
- 2- You should take a pain killer.
(EHCADAEH).....-
- 3- You shouldn't eat candies.
(TOOEHCAHT).....
- 4- You should use a plaster.
(UCT).....
- 5- You should stay in bed and rest..
(ULF).....
- 6- You shouldgo to the hospital.
(LLI)

Ek-40. Kelimelerin Bağlam İçerisinde Kullanıldığı Okuma Parçası 5

I am not happy today. I am very bored in the home. Because I can't go to school today. In the morning I touch a knife and I cut my finger.my best friend Gökhan can't goto school either. Because he is ill. He has got a bad cough. I love him very much. He is a very friendly kid. He should go to doctor and get beter. I want to see him at school tomorrow.

Ek-41. Anahtar sözcüklerin Kullanıldığı Cümleler

1-MICE: Fareler
-MAYIS ayında FARELER kış uykusundan uyanırlar
 2-SPIDER: Örümcek
-En çok korktuğum hayvanlar ÖRÜMCEK ve SIPADIR
 3- ILL: Hastalık
-Bu çok ILLet bir HASTALık
 4-FAİRY: Peri
-FAİRY deterjan reklamında PERİ oynuyor
 5-DELICIOUS: Lezzetli
-Adam en LEZZETLİ yemeği yedi. Ne DELİ ŞANS var adamda.
 6.BUSY: Meşgul
-Çok MEŞGULÜZ. BİZİ rahatsız etmeyin
 7-DİSH: YEMEK
-DİŞimin ağrısından YEMEK yiyemiyorum.
 8-WEAK: Zayıf
-Vak vak diye öten ördek ZAYIF düşünce VİK vik diye ötmeye başladı.
 9-CHILDREN: Çocuklar
-ÇOCUKLAR.hep birlikte ÇILDIRIN.
 10-CARROT: Havuç
-KERETA Bugs Bunny çok HAVUÇ yer.
 11- SAILOR: Denizci
-Temel Reis de bir DENİZCİ SAYILIR.
 12-BORED-Sıkılmış
-BORDO kazaklı çocuk çok SIKILMIŞ
 13-ANT: Karınca
-KARINCA öldürmemeye ANT içti
 14-BANANA: Muz
-MUZ yemiyorsa BANANE
 15-BREAD: Ekmek
-BRAD Pitt EKMEK yemez
 16-CENTIR: Şehir Merkezi
-SEN TIRI ŞEHİR MERKEZİNDE sürebilir misin?
 17-COLOR: Renk
-Bu RENK solmaz, böyle KALIR.
 18-SHİP: Gemi
-GEMİNİN yelkeninden su ŞİP şip diye damlıyordu.

19-KID: ÇOCUK
-Red KİT bir ÇOCUK değildir
 20-COUSIN: Kuzen
-Kuzenler,hemen kuyu KAZIN.
 21-COW: İnek
-Şu İNEĞİ bahçeden KOV
 22-SNAKE: Yılan
-YILAN SİNEK yemeyi sever
 23-CAR: ARABA
-KARda ARABA sürmek zordur.
 24-BALL: TOP
-ADAM çocuklara BOL bol TOP dağıtıyordu.
 25-KITE: UÇURTMA
-Okula KAYIT yaptıran öğrencilere UÇURTMA verdiler.
 26-BUTTER: Tereyağı
-TEREYAĞINA ekmeği BATIR batır ye
 27-FISH: Balık
-Marketten aldığım BALIĞIN FİŞİNİ unuttum
 28-COUGH-Öksürük
-KAF dağının soğuğu Öksürük yapar.
 29-CUT: Kesmek
-Saçımı KAT kat KESTİ
 30- DIG: Kazmak
-Bana DİK dik bakarak çukur KAZIYORDU
 31-WALK-Yürümek
-Adam WALK-man dinleyerek YÜRÜYORDU.
 32-MISS-Özlemek
-MİS gibi yemek kokusunu ÖZLEDİM
 33-PUT: Koyma
-Bu PUTu buraya KOYMA
 34-RIDE: Sürme
-RAYDa bisiklet SÜRME,tren çarpar
 35- SLIDE: Kaymak
-Dün Parkta KAYAN kız SILAYDI.
 36-TALK: Konuşmak
-Karnı TOK olunca çok KONUŞUR
 37-SWIM: YÜZMEK
-Bizim SEVİM iyi YÜZER.
 38-TOUCH: Dokunmak
-Birinci olan kız TACına DOKUNDU

39-WASH: Yıkamak
-Bulaşığı YIKARKEN suyu VOŞ diye döktü.
40:BEST: En İyi
-Benim BESTEM EN İYİSİ
41-BLACK: Siyah
-SİYAH adam BİLEKlik takmış
42-HAPPY: Mutlu
-HEPİNizi MUTLU görmek istiyorum
43-BE: Olmak
-Çocuklar Bİ sessiz OLUN
44-CHICKEN: Tavuk
-TAVUKlar dışarı ÇIKIN
45-HONEY: Bal

-BALI görünce HANİ bana dedi
46-JOB-İŞ
-Bu adamın işi insanları joplamak.
47-HALI
-Kar halının üzerinde pıt pıt diye eridi.
48-PICK UP: Toplamak
-PICK-UP arabamız ile çiçek TOPLADIK
49-PIECE: Parça
-Birkaç PARÇA PİS elbisesi vardı.
50-PULL: Çekmek
-Eşimdeki PULu ÇEKTİ.

Ek-42.Hedef ve Anahtar sözcüklerin Listesi

Tablo-E6. Hedef ve Anahtar sözcüklerin Listesi

HEDEF KELİME (TARGET WORD)	TÜRKÇE ANLAMI (TURKISH MEANING)	ANAHTAR KELİME (KEYWORD)	KELİME TÜRÜ (WORD KIND) İSİM-SIFAT- FİİL
MICE	FARELER	MAYIS	İSİM-NOUN
SPIDER	ÖRÜMCEK	SIPADIR	İSİM-NOUN
FAIRY	PERİ	FAIRY	İSİM-NOUN
CENTER	ŞEHİR MERKEZİ	SEN TIRI	İSİM-NOUN
CHICKEN	TAVUK	ÇIKIN	İSİM-NOUN
HONEY	BAL	HANI	İSİM-NOUN
DISH	YEMEK	DIŞ	İSİM-NOUN
PIECE	PARÇA	PİS	İSİM-NOUN
CHILDREN	ÇOCUKLAR	ÇILDIRIN	İSİM-NOUN
CARROT	HAVUÇ	KERATA	İSİM-NOUN
JOB	İŞ	JOP	İSİM-NOUN
CARPET	HALI	KAR PIT	İSİM-NOUN
ANT	KARINCA	ANT	İSİM-NOUN
BANANA	MUZ	BANANE	İSİM-NOUN
BREAD	EKMEK	BRAD	İSİM-NOUN
FISH	BALIK	FİŞ	İSİM-NOUN
COLOR	RENK	KALIR	İSİM-NOUN
SHIP	GEMİ	ŞİP	İSİM-NOUN
KID	ÇOCUK	KİT	İSİM-NOUN
BUTTER	TEREYAĞI	BATIR	İSİM-NOUN
COW	İNEK	KOV	İSİM-NOUN
SNAKE	YILAN	SİNEK	İSİM-NOUN
CAR	ARABA	KAR	İSİM-NOUN
BALL	TOP	BOL	İSİM-NOUN
KITE	UÇURTMA	KAYIT	İSİM-NOUN
SAILOR	DENİZCİ	SAYILIR	İSİM-NOUN
COUSIN	KUZEN	KAZIN	İSİM-NOUN
BUSY	MEŞGUL	BİZİ	SIFAT-ADJECTIVE
WEAK	ZAYIF	VİK	SIFAT-ADJECTIVE
BLACK	SİYAH	BİLEKLİK	SIFAT-ADJECTIVE
BORED	SIKILMIŞ	BORDO	SIFAT-ADJECTIVE
ILL	HASTA	İLLET	SIFAT-ADJECTIVE
BEST	EN İYİSİ	BESTE	SIFAT-ADJECTIVE
HAPPY	MUTLU	HEPİNİZİ	SIFAT-ADJECTIVE
DELICIOUS	LEZZETLİ	DELİ ŞANS	SIFAT-ADJECTIVE
COUGH	ÖKSÜRMEK	KAF	FİİL-VERB
CUT	KESMEK	KAT	FİİL-VERB
DIG	KAZMAK	DİK	FİİL-VERB
WALK	YÜRÜMEK	VOLK	FİİL-VERB

MISS	ÖZLEMEK	MİS	FİİL-VERB
PUT	KOYMAK	PUT	FİİL-VERB
RIDE	SÜRMEK	RAYD	FİİL-VERB
SLIDE	KAYMAK	SILAYDI	FİİL-VERB
TALK	KONUŞMAK	TOLK	FİİL-VERB
SWIM	YÜZMEK	SEVİM	FİİL-VERB
TOUCH	DOKUNMAK	TAÇ	FİİL-VERB
WASH	YIKAMAK	VOŞ	FİİL-VERB
BE	OLMAK	Bİ	FİİL-VERB
PICK UP	TOPLAMAK	PİK AP	FİİL-VERB
PULL	ÇEKMEK	PUL	FİİL-VERB

Ek-43. Yansıtıcı Günlük

ADI:

SOYADI:

TARİH:

Lütfen bugünkü derse yönelik olarak aşağıda verilmiş olan soruları cevaplayınız.

1- Bugüne öğrendim?

.....

2- Nasıl öğrendim?

.....

3. Bugünkü dersde eğlendiğim bölümler hangileriydi?

.....

4. Bugünkü dersde öğrenmekte zorlandığım bölümler nelerdi?

.....

5. Bugünkü dersde sıkıldığım bölümler nelerdi?

.....

Ek-44. Çalışmanın Yapılabilmesi için Yetkililerden Alınan İzin Belgesi

T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.42.20.02-605.99/ 4343
Konu : Araştırma izni

03 ŞUB 2012

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

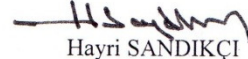
İlgi : 25/01/2012 tarihli ve B.30.2.SEL.0.44.00.00/300-27 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Onur KÖKSAL'ın "İlköğretim 5. Sınıf İngilizce Derslerinde Kullanılan Bellek Destekleyici Stratejilerin Başarıya, Tutuma, Kelime Bilgisine ve Kalıcılığa Etkisi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Meram İlçesi Doktor Teoman Bilge İlköğretim Okulunda öğrenim gören 5. sınıf öğrencilerine uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.


Hayri SANDIKÇI
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK:
Anket Formu (2 Sayfa)

Ek-45. İngilizce Eriş Testi Konu Bazında Soru Dağılım Tablosu

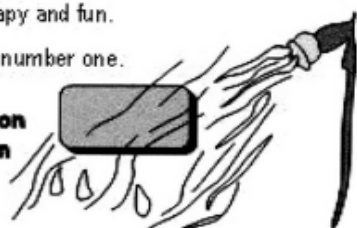
Ünite No	Hedefler/Konular/ Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam	Sorular
8	Sevdiği ve sevmediği aktiviteleri –ing yapısını kavrayarak anlatır.	X	X						43,44,45,
8	Favori aktiviteleri konusunda arkadaşlarıyla diyalog kurar.			X					46, 48
9	Diğer insanların sevdiği ve sevmediği nesnelere, eşyalar, kişiler,yiyecekler ve favori aktiviteler hakkında bilgi üretebilir.					X			31,47,50
9	Hayvanları ve özelliklerini kavrayarak yeni bilgiler üretir. Hayvanların sevdikleri veya sevmedikleri yiyecekleri anlatabilir.		X	X		X			21,23,30, 32,35,36
9	“Has got ve Have got” kalıplarının kullanımlarını anlatır ve “how many” soru kalıbı ile sorulmuş olan sorulara there is/ there are kalıpları ile cevap verir cevap verir.	X	X	X					37,38,39, 40,41,42
10	Kendisinin ve diğer insanların ne tür sıfatlara sahip olduğunu neler yapıp yapamayacaklarını anlatır ve anlatır.		X		X				24
10	Bir çizgi film kahramanı hakkında verilmiş olan paragrafı anlatır ve soruları cevaplar.		X	X					25,26,27, 28,29,

10	Çizgi film karakterleri hakkındaki sorulara cevap verir.		X						33,34,
10	“What is..... like? ile What does ...like? soru kalıplarını kullanarak yeni cümleler yazar.					X			49
11	Mesleklerin içeriği ve nerede icra edildikleri hakkında bilgi üretir/tartışır değerlendirir.			X			X		17,18,19,22
11	Dinlediği ve okuduğu metinden istenilen specific bilgileri tanıyıp bulabilir. “whose?” yapısıyla sorular sorar.		X						2
11	İyelik zamirlerini tanıır ve kullanır.	X		X					4,12,13,14,15
11	Sahiplik bildiren “s” ve iyelik zamiri ilişkisini verilen bir okuma parçası içerisinde kavrar.		X						16
12	Hastalıkları tanıır ve tanıtır. Verilen bir resimdeki kişinin hastalığını tespit edip, should”, “shouldn’t” yapılarını kullanarak hasta olan kişiye tavsiyelerde bulunabilir.	X		X					1,3,7,9,10,11
12	Should ve Shouldn’t yapılarını kullanarak tavsiyelerde bulunurlar			X					5,6
12	Kişi veya kişilerin yapıp yapamadığı (can, can’t yapısını kullanarak) aktiviteleri hakkında kapsamlı bir paragraf yazabilir ve diyalog konuşması gerçekleştirebilir.			X					8,20
12	Toplam	4	8	9	1	3	1	26	50

Ek-46. Rule'un uygulamasında öğrencilerin çalışmalarından bir örnek

It's soft, soapy and fun.
Talc rates at number one.

By Weston Stidham



By Alquinn Zeigler



While running with big chunks of calcite,
We could only carry 3 from the spooky cave site.

By Jonathan Pierce



Apatite is found in the bones of fish;
Once the seafood's eaten, it's all that's left in the dish.

By Lauren Curro



Quartz optical lenses for seven,
Make a view as if from heaven!



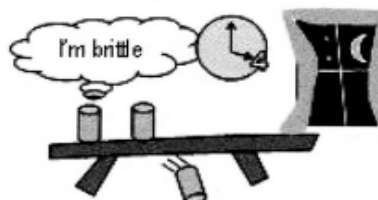
Ruby corundum's golf game's so fine,
He scored a thirty on the front nine!

By Eric Polzin



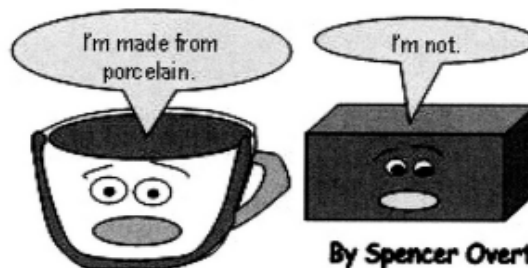
Gypsum is weak;
And leaves a streak.

By Matt Allen



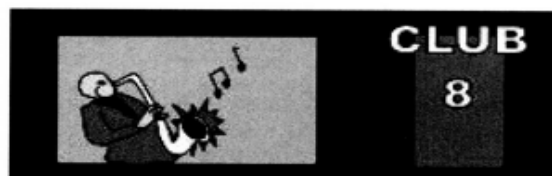
Four glasses on a shelf tonight,
All will break when they hit the "fluorite."

By Amie Smith



By Spencer Overton

Fancy dishes contain orthoclase - "six";
And, no, porcelain doesn't make bricks.



Club Eight plays Brazilian jazz,
That's where I met the band Topaz.

By Tiffany Bevis



Hardest known substance coming in at ten:
Many women get diamonds from their men.

By Rebekah Burks

Ek-47. Etkinliklerden Görüntüler