
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

WEB 2.0 ARAÇLARIYLA DESTEKLENEN KELİME ÖĞRETİMİNİN KELİME BİLGİSİ, OKUDUĞUNU ANLAMA VE AKICI OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Zehra Yaşar Sağlık

DOKTORA TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Zehra

Soyadı : Yaşar Sağlık

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim tarihi : …/…/2022

TEZİN

Türkçe Adı : Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen Kelime Öğretiminin Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Vocabulary Teaching By Using Web 2.0 Tools on Vocabulary, Reading Comprehension and Reading Fluency Skills

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Zehra Yaşar Sağlık

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Zehra YAŞAR SAĞLIK tarafından hazırlanan "Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenen Kelime Öğretiminin Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerine Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Mustafa Yıldız
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……..……

Başkan: Prof. Dr. Hakan Dedeoğlu
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi ……..……

Üye: Prof. Dr. Seyit Ateş
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……..……

Üye: Prof. Dr. Mustafa Ulusoy
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi ……..……

Üye: Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Düzce Üniversitesi ……..……

Tez Savunma Tarihi: 23/06/2022

Bu tezin Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban Çetin
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

……..……

Başta canım aileme ve bütün bilimseverlere,

"Kişinin kelime dağarcığının sürekli beslenmeye ihtiyacı vardır."

Evelyn Waugh

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürüm; ders döneminde başlayan ve tüm doktora süresince devam eden bilgi birikimi, manevi desteği, mütevaziliği, kaynakları ve emekleri ile hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, yaşamım boyunca rol model alacağım, çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa Yıldız'a olacaktır.

Tez konusunun ortaya çıkışından tezin olgunlaşmasına kadar tez izleme toplantılarında ve sonrasında değerli görüş ve önerileriyle çalışmama önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Seyit Ateş ve Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya'ya en içten teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayatımda edindiğim bilgi birikiminin kaynağı olan Gazi Üniversitesi Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğretim üyelerine, doktora eğitimim süresince desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Ülkü Çoban Sural, Arş. Gör. Yasemin Sönmez, Arş. Gör. Gül Şebnem Altuner Çoban ve Arş. Gör. Gizem Tabaru Örnek'e, başta İbrahim Özçelik olmak üzere bütün mesai arkadaşlarıma, uygulama süresince destek ve yardımlarını esirgemeyen sınıf öğretmeni Tuba Avcı ve öğrencilerine, aile dostumuz Selma ve Serdar Tuluğ'a tezime sağladıkları katkılardan dolayı çok teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük katkıları olan, maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen başta annem ve babam olmak üzere bütün aile üyelerime minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Tezimi, bilgisi, fikirleri ve sevgisiyle beni cesaretlendiren, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, tez yazım sürecimin bütün zorluklarını benimle birlikte paylaşan, verdiği fedakarlıklarından ötürü kendisine minnet duyduğum hayatımdaki en büyük şansım eşim Coşkun Sağlık'a ve henüz dünyaya gözlerini açmamış minicik kızımız Neva Sağlık'a ithaf ediyorum.

WEB 2.0 ARAÇLARIYLA DESTEKLENEN KELİME ÖĞRETİMİNİN KELİME BİLGİSİ, OKUDUĞUNU ANLAMA VE AKICI OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Zehra Yaşar Sağlık
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Haziran, 2022

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırma yarı deneysel desenlerden ön test son test kontrol gruplu desene göre tasarlanmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan benzer sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu iki ayrı ilkokulda öğrenim gören 51 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçlarının uygulanması hariç on haftalık uygulama süresince deney grubuyla Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş çevrimiçi kelime etkinlikleri yapılırken, kontrol grubuna herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini belirlemek için "Kelime Bilgisi Başarı Testi (KBBT)", okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için "Hikâye Edici Metni Anlama Testi (HEMAT)" ve "Bilgi Verici Metni Anlama Testi (BVMAT)", akıcı okuma düzeylerini belirlemek için akıcı okuma metninden elde edilen "Kelime Tanıma Yüzdesi (KTY)" ve "Okuma Hızı (OH)" puanları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler IBM SPSS 22.0 paket programı yardımıyla çözümlenmiş, verilerin analizinde Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri son test ve ön test

kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve okuma hızı puanları arasındaki farkın kontrol grubu öğrencileri son test ve ön test puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğu, ancak kelime tanıma puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin öğrencilerin kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler : Web 2.0 araçları, kelime öğretimi, kelime hazinesi, okuduğunu anlama, akıcı okuma
Sayfa Adedi : 266
Danışman : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

THE EFFECT OF VOCABULARY TEACHING BY USING WEB 2.0 TOOLS ON VOCABULARY, READING COMPREHENSION AND READING FLUENCY SKILLS

(Ph.D. Thesis)

Zehra Yaşar Sağlık

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

June, 2022

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of vocabulary teaching by using Web 2.0 tools on primary school fourth grade students' vocabulary, reading comprehension and reading fluency skills. The research was designed according to the pre-test post-test control group design, which is one of the quasi-experimental designs. The research was carried out in the fall and spring terms of the 2021-2022 academic year. The study group consisted of 51 fourth grade students studying in two different primary schools in the Keçiören district of Ankara province, where there were students with similar socioeconomic status. During the ten-week application period, online vocabulary activities supported by Web 2.0 tools were carried out with the experimental group, and no experimental procedure was applied to the control group. As a data collection tool; "Vocabulary Achievement Test (VAT)" to determine students' level of vocabulary, "Story Comprehension Test (SCT)" and "Informative Text Comprehension Test (ITCT)" to determine reading comprehension levels, "Word Recognition Percentage (WRP)" and "Reading Speed (RS)" to determine students' reading fluency levels obtained from reading fluency text were used. The data obtained from the research were analyzed with the help of IBM SPSS 22.0 package program, and Analysis of Covariance (ANCOVA) was used in the analysis of the data. As a result of the analyzes made; It was found that the difference between the posttest and pretest scores of the experimental group students' vocabulary knowledge, reading comprehension and reading

speed, who were taught vocabulary through Web 2.0 tools, was statistically significantly higher than the difference between the posttest and pretest scores of the control group students, but it was found that the difference between the word recognition scores was not significant. According to the results of the research, it can be said that vocabulary teaching supported by Web 2.0 tools contributes to the development of students' vocabulary, reading comprehension and reading fluency skills.

Keywords : Web 2.0 tools, vocabulary teaching, vocabulary, reading comprehension, reading fluency.
Page Number : 266
Supervisor : Prof. Dr. Mustafa Yıldız

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ xix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xxi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Araştırmanın Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 8
Araştırmanın Önemi 9
Varsayımlar 11
Sınırlılıklar 11
Tanımlar 11
BÖLÜM II 13
KURAMSAL 13
Okuma Eğitimi ve Kelime Hazinesi 13
Okuma 13
Okuduğunu Anlama 16

Akıcı Okuma *21*
Kelime Hazinesi **25**
Kelime Hazinesi ve Okuma İlişkisi **28**
Kelime Öğretimi **31**
Türkçe Dersi Öğretim Programında Kelime Öğretimi **36**
Kelime Öğretim Yaklaşımları **43**
Tanımsal Yaklaşım *44*
Bağlamsal Yaklaşım *45*
Kavramsal Yaklaşım *48*
Kelime Seçimi **49**
Kelime Listeleri *50*
Metinden Kelime Seçme *53*
Kelime Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme **56**
Yeni Okuryazarlıklar ve Teknoloji **60**
Dijital Yerli ve Dijital Göçmen Teorisi **65**
WEB 2.0 ..... **71**
WEB 2.0 Kavramı **71**
WEB 2.0 Araçlarının Eğitim Öğretim Ortamlarında Kullanımı **74**
Araştırmada Kullanılan WEB 2.0 Araçları **77**
İletişim Amaçlı Kullanılan WEB 2.0 Araçları *78*
Zoom (https://zoom.us) *78*
WhatsApp (https://web.whatsapp.com) *79*
Etkinlik Amaçlı Kullanılan WEB 2.0 Araçları *80*
Wordwall (https://wordwall.net/) *80*
LearningsApps (https://learningapps.org/about.php) *81*
Educandy (https://www.educandy.com/) *82*
Educaplay (https://www.educaplay.com/) *83*

Socrative (https://www.socrative.com/) *84*
Quizizz (https://quizizz.com) *85*
Flippity (https://www.flippity.net/) *85*
Kahoot! (https://kahoot.com) *86*
Wooclap (https://www.wooclap.com) *87*
Cram (https://www.cram.com/) *88*
Quizlet (https://quizlet.com) *89*
I Am A Puzzle (https://im-a-puzzle.com/) *90*
Nearpod (https://nearpod.com/) *90*
İlgili Araştırmalar **91**
Web 2.0 Araçlarının Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar **91**
Web 2.0 Araçlarının Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar **96**
BÖLÜM III **103**
YÖNTEM **103**
Araştırmanın Modeli **103**
Çalışma Grubu **104**
Veri Toplama Araçları **106**
Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Düzeylerinin Belirlenmesinde Kullanılacak Metinlerin Seçimi **107**
Hedef Kelimelerin Belirlenmesi **108**
Kelime Bilgisi Başarı Testi (KBBT) **109**
Okuduğunu Anlama Testi **114**
Hikâye Edici Metni Anlama Testi (HEMAT) ***115***
Bilgi Verici Metni Anlama Testi (BVMAT) ***119***
Akıcı Okuma **122**

Okuma Hızı (OH) *123*

Kelime Tanıma Yüzdesi (KTY) *123*

Veri Analizi **123**

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği **124**

Uygulama Süreci **126**

Hazırlık Süreci **126**

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Etkinliklerinin İçeriklerinin Oluşturulma Süreci **128**

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Etkinlikleri **129**

Beyin Fırtınası *129*

Anagram *129*

Kelime Arama *130*

Eşleştir *131*

Eşleşen Çiftler *131*

Eksik Kelime *132*

Düzelt *132*

Çoktan Seçmeli *133*

Labirent Kovalamaca *133*

Bulmaca *134*

Kategorilendir *135*

Boşluk Doldurmalı Metin *135*

Yapboz *136*

Kurbağa atlayışları *137*

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Etkinliklerinin Uygulama Süreci **137**

Deney Grubuyla Gerçekleştirilen Bir Öğretim Süreci **139**

BÖLÜM IV **143**

BULGULAR **143**

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Kelime Bilgisi Puanlarına Ait Grup Karşılaştırmaları 144

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Grup Karşılaştırmaları 146

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Akıcı Okuma Puanlarına Ait Grup Karşılaştırmaları 151

BÖLÜM V 155

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 155

Sonuç ve Tartışma 155

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Öğretiminin Kelime Bilgisine İlişkin Sonuç ve Tartışma 155

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma 160

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Öğretiminin Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma 163

Öneriler 165

Uygulamaya Dönük Öneriler 165

Araştırmacılara Dönük Öneriler 166

Eğitim Yöneticilerine Dönük Öneriler 167

KAYNAKLAR 168

EKLER 195

EK 1. Metin Uygunluk Formu 196

EK 2. Akıcı Okuma Metni 197

EK 3. Akıcı Okuma Öğretmen Formu 198

EK 4. Kelime Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ) 199

EK 5. Temalara Göre Hedef Kelimeler 200

EK 6. Kelime Bilgisi Başarı Testi (Taslak) 201

EK 7. Kelime Bilgisi Başarı Testi (Son) 206

EK 8. Hikâye Edici Metni Anlama Testi (Taslak) 211

EK 9. Hikâye Edici Metni Anlama Testi (Son) 221

EK 10. Bilgi Verici Metni Anlama Testi (Taslak) 229

EK 11. Bilgi Verici Metni Anlama Testi (Son) 236

EK 12. Araştırma İzni 242

EK 13. Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Etkinliklerinin İçerikleri 243

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri*.....18
Tablo 2. *Kelime Bilgisi Gelişim Aşamaları* 32
Tablo 3. *"Sıfat" Kavramını Geliştirme Aşamaları*.....49
Tablo 4. *Kelime Öğretiminde Kelime Seçimini Etkileyen Faktörler* 50
Tablo 5. *Farklı Dönemlerden Örnek Değerlendirme Soruları*.....59
Tablo 6. *Yeni Okuryazarlıkların Geleneksel ve Yeni Perspektiflerden Özellikleri*.....65
Tablo 7. *Web 1.0 ve Web 2.0 Araçlarının Karşılaştırılması*.....71
Tablo 8. *Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen Gösterimi*.....104
Tablo 9. *Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları*.....105
Tablo 10. *Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları* 106
Tablo 11. *Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler*.....107
Tablo 12. *Kelime Bilgisi Başarı Testine Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO Değerleri* 112
Tablo 13. *Kelime Bilgisi Başarı Testine İlişkin Madde İstatistikleri*.....114
Tablo 14. *Açık Uçlu Sorulara Ait Cevapların Puanlanması* 115
Tablo 15. *Hikaye Edici Metni Anlama Testi Soru Dağılımı* 115
Tablo 16. *Soru Değerlendirme Formu*.....116
Tablo 17 *Hikâye Edici Metni Anlama Testine Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO ve KGİ Değerleri*.....117
Tablo 18. *Hikâye Edici Metni Anlama Testine İlişkin Madde İstatistikleri*.....118
Tablo 19. *Bilgi Verici Metni Anlama Testi Soru Dağılımı* 119

Tablo 20. *Bilgi Verici Metni Anlama Testine Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO Değerleri* 120
Tablo 21. *Bilgi Verici Metni Anlama Testine İlişkin Madde İstatistikleri* 121
Tablo 22. *Veri Toplama Araçlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları* 141
Tablo 23. *Kelime Bilgisi Başarı Testinden Alınan Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler* 144
Tablo 24. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest KBBT Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları* 145
Tablo 25. *Deney ve Kontrol Gruplarının KBBT Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırmalar Testi Sonuçları* 146
Tablo 26. *Hikâye Edici Metni Anlama Testinden Alınan Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler* 147
Tablo 27. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest HEMAT Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları* 148
Tablo 28. *Deney ve Kontrol Gruplarının HEMAT Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırmalar Testi Sonuçları* 148
Tablo 29. *Bilgi Verici Metni Anlama Testinden Alınan Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler* 149
Tablo 30. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest BVMAT Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları* 150
Tablo 31. *Deney ve Kontrol Gruplarının BVMAT Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırmalar Testi Sonuçları* 150
Tablo 32. *Kelime Tanıma Yüzdesi Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler* 151
Tablo 33. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest KT Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları* 152
Tablo 34. *Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri* 153

Tablo 35. *Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Okuma Hızlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları* 154
Tablo 36. *Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırmalar Testi Sonuçları* 154

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma sürecinin yönleri 15
Şekil 2. Akıcı okuma gelişimini etkileyen beceriler 24
Şekil 3. Kelime hazinesinin dil ve düşünme becerileriyle ilişkisi 28
Şekil 4. Karşılıklı sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama modelinin bazı öğretimsel çıkarımları 30
Şekil 5. Öğrencilerin kelime öğrenmek için kullanacakları stratejiler 35
Şekil 6. Kavram geliştirme aşamaları 49
Şekil 7. SWIT yaklaşımının temel süreçleri 54
Şekil 8. SWIT yaklaşımı uygulama aşamaları 55
Şekil 9. Web 2.0 araçlarının sınıflandırılması 73
Şekil 10. "Zoom" uygulama görseli 79
Şekil 11. "WhatsApp Web" uygulama görseli 80
Şekil 12. "Wordwall" uygulama görselleri 81
Şekil 13. "LearningsApps" uygulama görselleri 82
Şekil 14. "Educandy" uygulama görselleri 83
Şekil 15. "Educaplay" uygulama görselleri 84
Şekil 16. "Socrative" uygulama görselleri 84
Şekil 17. "Quizizz" uygulama görseli 85
Şekil 18. "Flippity" uygulama görselleri 86
Şekil 19. "Kahoot!" uygulama görselleri 87

Şekil 20. "Wooclap" uygulama görselleri 88
Şekil 21. "Cram" uygulama görseli 89
Şekil 22. "Quizlet" uygulama görselleri 89
Şekil 23. "I Am A Puzzle" uygulama görselleri 90
Şekil 24. "Nearpod" uygulama görselleri 91
Şekil 25. KBDÖ cevaplama seçenekleri ve puan değerleri anlamları 108
Şekil 26. KBBT soru dağılımı akış diyagramı 111
Şekil 27. Lawshe tekniğinin aşamaları 111
Şekil 28. "Beyin fırtınası" etkinlik örneği 129
Şekil 29. "Anagram" etkinlik örneği 130
Şekil 30. "Kelime arama" etkinlik örneği 130
Şekil 31. "Eşleştir" etkinlik örneği 131
Şekil 32. "Eşleşen çiftler" etkinlik örneği 131
Şekil 33. "Eksik kelime" etkinlik örneği 132
Şekil 34. "Düzelt" etkinlik örneği 133
Şekil 35. "Çoktan seçmeli" etkinlik örneği 133
Şekil 36. "Labirent kovalamaca" etkinlik örneği 134
Şekil 37. "Bulmaca" etkinlik örneği 134
Şekil 38. "Kategorilendir" etkinlik örneği 135
Şekil 39. "Boşluk doldurmalı metin" etkinlik örneği 136
Şekil 40. "Yapboz" etkinlik örneği 136
Şekil 41. "Kurbağa atlayışları" etkinlik örneği 137
Şekil 42. Uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 araçları 138
Şekil 43. "Kelime tanıma-eş/yakın anlam" uygulama görselleri 139
Şekil 44. "Sözlük anlam/cümle bağlamı" uygulama görselleri 140
Şekil 45. "Metin bağlamı" uygulama görselleri 141

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	Türk Dil Kurumu
Çev.	Çeviren
Ed.	Editör
vd.	ve diğerleri
&	ve

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın Problem Durumu

İnsanlar arasında çeşitli şekillerde yapılan bilgi alışverişinin asıl amacı iletişim kurmaktır. İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli unsur ise dildir. Dil canlı bir varlıktır. Dilin canlı olma özelliği toplumla birlikte şekillenmiş olmasından kaynaklıdır. Toplumun gelişimine paralel olarak dil de aynı oranda gelişme göstermiştir. Bu gelişim sonucunda insanlar arasındaki iletişim daha da ileri düzeye ulaşmış ve bu sayede dilin iletişimdeki işlevi artmıştır.

Dili, insanların düşündüklerini ve duyduklarını iletmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşmalarda kullanılan araç olarak tanımlamak mümkündür (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2016, s. 199). Dil, bir yönüyle sözcüklerle duygu, düşünce ve isteklerin aktarımını sağlarken diğer bir yönüyle de kültürün gelecek nesillere taşınmasında aktif rol oynar. Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2011, s. 10) dilin, gösteren (harfle ifade ediliş), gösterilen (ses veya harfle ifade edilen nesnenin zihindeki tasarımı ve görüntüsü) ve gösterge (nesne veya eylemlerin zihinde canlanan farklı görüntüleri) bileşenlerinden oluşan bir göstergeler sistemi olduğunu ifade etmiş, ayrıca dilin bir uzlaşmalar sistemi olduğunu, toplumsal gelişmelere koşut olarak geliştiğini veya yoksullaştığını, ses, şekil ve cümle bilgisinin dilin değişmez kuralları olduğunu, toplum hayatında birleştirici bir işlev

üslendiğini ve kültürün aktarıcısı rolünü üstlendiğini belirtmiştir. Akyol ve Şahin (2019, s. 213) ise dilin kültürün ve iletişimin ana malzemesi olduğunu, bir milleti millet yapan ve bir arada tutan en önemli unsur olduğunu ifade etmiştir.

Good ve Brophy (1995) her dilin sembollere (harfler) ve bunların kurallara dayalı kombinasyonlarla (kelime) kullanımına bağlı bir kodlama sistemine sahip olduğunu ifade etmiştir. Tağa (2018, s. 1) insanın soyut düşünme becerisinin ve iletişim ihtiyacının bir hasılası olarak ortaya çıkmış olan dilin, kelimelerden ve kurallar dizgesinden meydana geldiğini belirtmiştir. İşcan (2015, s. 12) ise kelimelerin düşünce ve dil öğelerinin birleşimi olduğunu, düşüncenin kelimelerle doğduğunu, düşünceden arınmış bir kelimenin ve kelimeden arınmış bir düşüncenin olamayacağını ifade etmiştir. Bu bağlamda dilin, kelimeler üzerine kurulu ve kendine özgü bir sistemi olduğu söylenebilir.

Dil öğrenme çerçevesinde önemli bir bileşen olan kelime, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, tavırların etiketi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2019, s. 236). Kelime hazinesi ise, bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Yıldız, 2019, s. 129). Literatür incelendiğinde kelime kavramı için "sözcük" kelime hazinesi için ise "kelime serveti, kelime dağarcığı, kelime bilgisi, söz varlığı, sözcük varlığı, söz dağarcığı, sözcük dağarcığı" gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde bu kavramların aynı anlamda kullanıldığı söylenebilir. Uluslararası literatür de ise kelime kavramı yerine "word" ve "vocable", kelime hazinesi yerine ise "vocabulary" kavramlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada kelime ve kelime hazinesi kavramları kullanılacaktır.

Hem kelime hazinesinin derinliği (kelimenin değişik anlamlarının bilinmesi) hem de genişliği (kaç kelime bilindiği), iletişimde olduğu kadar okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi dört temel dil becerisinden herhangi birinin performansında da önemli rol oynar (Akbarian, 2018, s. 1). Her ne kadar temel dil becerilerinin önemli bir parçası olsa da özellikle kelime bilgisinin genişliği ve derinliği okuma becerisi için anahtar bir faktördür.

Bir kelimenin ne kadar iyi veya derinden bilindiği, diğer kelimelerden ayırt edilip edilemeyeceğini ve yeni bağlamlarda veya farklı biçim sözdizimsel biçimlerde anlaşılıp anlaşılmayacağını belirler (Coyne, McCoach, Loftus, Zipoli ve Kapp, 2009, s. 3). Güçlü bir kelime dağarcığı ile okula başlayan çocuklar genellikle birçok kelimenin anlamını bildikleri için özellikle okuma faaliyetleri onlar için daha kolay olacaktır. Çünkü anlama süreci hem bir kelimeyi deşifre etmek hem de anlamını anlamaya çalışmak için zihinsel bir çaba sarf edilmesini gerektirir. Öğrenciler bir kelimenin anlamını biliyorlarsa, bir metin ya da cümle içinde okuyabilme ve anlamlandırma olasılığı da yükselecektir (Konza, 2010, s. 4). Bu nedenle, kısmende olsa öğrencilerin okuma metinlerini anlamamaları kelime bilgilerinin azlığına atfedilebilir.

Okuma denince akla ilk gelen kavram okuduğunu anlamadır. Okuduğunu anlama çeşitli bilişsel ve dilsel süreçlere bağlıdır ve yazılı kelimelerin, cümlelerin ve metinlerin anlamını anlamayı ifade eder. İyi bir okuduğunu anlama için ise kelimelerin doğru ve hızlı bir şekilde tanınması önem arz etmektedir. Müller, Richter ve Karageorgos (2020, s. 3) iyi kelime okuma becerilerinin, özellikle yazılı kelimelerin etkin bir şekilde tanınması ve iyi bir okuduğunu anlama için ön koşul olduğunu ifade eder. Kelime anlamı hem kelime tanımada hem de okuduğunu anlamada önemli bir rol oynar (Stahl ve Hiebert, 2005). Okunan bir metindeki anlamsal ilişkinin kurulması metinde geçen kelimelerin anlamları hakkında sahip olunan bilgi ile yakından ilişkilidir. Diğer taraftan, okuma etkinlikleri esnasında çocuklar bağlamdan çok sayıda yeni kelime ile karşılaşırlar ve bu kelime anlamlarını tesadüfen öğrenirler (Biemiller ve Boote, 2006; Collins, 2010). Bu demek oluyor ki, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasında karşılıklı bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkiyi ele alan bir çok araştırma kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermiştir (Carroll, 1993; Carver, 2000; Cromley ve Azevedo, 2007).

Okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında kullanılan temel araç metinlerdir. Metin seçimi okuduğunu anlama üzerinde etkili olan faktörlerden biridir. Her metin ele aldığı konuya göre bünyesinde farklı kelimeler barındırır. Yapısı gereği bilgi verici metinlerin

öğretimi ve anlaşılması hikaye edici metinlerden daha zordur (Akyol, 2016, s. 185). Hikaye edici ve bilgilendirici metin türlerinin okuduğunu anlama açısından karşılaştırıldığı araştırmalar da bu ifadeyi destekler nitelikte sonuçlar elde etmiştir (Temizyürek, 2008; Yıldız, 2008). Okuduğunu anlama için metin türlerinde ortaya çıkan bu farklılık öğrencilerin kelime bilgisinin eksikliği ile bağdaştırılabilir. Çünkü kelime bilgisi okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir. Öğrencilerin bilgilendirici metinleri anlaması için zengin bir kelime hazinesine sahip olması gerekmektedir.

Okuduğunu anlamanın önemli bir bileşeni ise akıcı okumadır. Çok sayıda çalışma akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Ateş, Yıldırım, Can ve Türkyılmaz, 2014; Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Kim, Petscher, Foorman ve Zhou, 2010; Kim, Wagner ve Foster, 2011; Kim, Wagner ve Lopez, 2012; Ridel, 2007; Roehrig, Petscher, Nettles, Hudson ve Torgesen, 2008; Türkyılmaz, Can, Yıldırım ve Ateş, 2014). Akıcı okuma, kelime tanımaya fazla çaba sarfetmeden otomatik olarak, cümle içindeki anlam ünitelerine dikkat ederek tonlamaları, vurgulamaları gereken yerlerde doğru uygulayarak yazarın heyecanını ve duygularını, okuma işine katarak yapılan okumadır (Zutell ve Rasinski, 1991). Başka bir ifade ile okuyucuların metin içindeki kelimeleri etkili bir şekilde zahmetsizce okuma becerisidir (Özdemir ve Baş, 2019, s. 48). Akıcı okuma becerisinin farklı bileşenlerden meydana geldiğini öne süren araştırmalar olsa da (Chard, Pikulski, McDonagh, 2006) genel olarak kelime tanımadaki doğruluk, okuma hızı ve prozodi bileşenlerinden meydana gelmektedir (Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya ve Rasinski, 2014; Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Kelime tanımadaki doğruluk, okurken atlama, ekleme, tekrar, yanlış okuma gibi okuma hataları yapmama; okuma hızı, kelimeleri otomatik tanıma; prozodi ise metnin vurgu ve tonlamasına dikkat ederek yorumlanma anlamlarına gelmektedir. Akıcı okumada kelime hazinesi önemli bir yere sahiptir. Akıcı okuyamayan öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını kelime tanımaya ayırırlar. Buda anlamanın kesintiye uğramasına sebep olur. Bu nedenle, öğrencilerin sahip olduğu kelime hazinesi ve kelime okuma akıcılıkları, akıcı okuyucu olmalarında önemli bir etkiye sahiptir.

Görüldüğü gibi kelime hazinesi okuduğunu anlama ve bileşenleri için oldukça büyük bir öneme sahiptir. Ancak yapılan araştırmalar kelime hazinesinin öğretmenler tarafından önemli bir beceri olarak tanınmasına rağmen, uygulamada kelime öğretim çalışmalarının geleneksel yöntemlerle sınırlı kaldığını göstermektedir (Boyacı Altınay, 2022). Oysa bir çocuğun geniş bir kelime hazinesine sahip olması ve bu hazineden etkili bir şekilde faydalanması etkili bir kelime öğretim süreci ile mümkündür (Yıldız, 2019, s. 133). Yıldız (2019) öğretmenlere rehberlik edecek kelime hazinesini geliştirme stratejilerini sesli okuma, kelime duvarı, kelime seçme stratejisi, grafik düzenleyiciler, gruplandırmaya dayalı strateji ve etkinlikler; kelime öğretiminde kullanılan oyunları ise grup oyunları, zeka oyunları, dijital kelime oyunları şeklinde sıralamıştır. Bu müdahalelerden dijital kelime oyunları teknoloji destekli olması nedeniyle diğerlerinden ayrılmaktadır.

Bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte okuryazarlık geleneksel anlamda basılı materyallere dayalı okuma ve kâğıt kalem kullanarak içerik oluşturmadan, çevrim içi okuma ve çevrim içi anlam oluşturmaya doğru kaymaktadır (Yamaç, 2018, s. 384). Yalnızca yazılı ve basılı metinler ile sınırlı kalan; öğrencilerin çevrelerini sarmış durumda olan görsel ve elektronik araçlar ile zenginleştirilmeyen dersler öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmasına ve onlara hitap edilememesine neden olmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 295). Oysa teknolojik araçlar, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve performanslarını etkin bir şekilde destekleme potansiyeline sahiptir. 21. yüzyıl sınıflarında, dijital teknolojik araçlar geleneksel araçlara kıyasla daha zengin ve daha geniş bir bilgi dizisi sağlamaktadır. Özellikle 2019 yılı Aralık ayında Çin'de başlayıp, tüm dünyaya yayılmaya başlayan Covid-19 pandemisi sonrasında çevrim içi eğitimler ve birçok teknolojik araç hayati bir önem kazanmıştır. Covid-19'un dünyada bir pandemi haline dönüşmesi salgının yaşandığı bütün ülkelerde, örgün eğitim sistemlerini etkilemiş ve uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim yerine kullanılmasına yol açmıştır (Telli ve Altun, 2020, s. 32). Pandemi nedeniyle gerçekleştirilemeyen yüz yüze eğitim faaliyetleri bütün örgün eğitim kademlerinde uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Pandemi öncesinde bile yaygın olarak kullanılan birçok

teknolojik aracın kullanımı pandemiyle birlikte bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu süreçte bilgisayar, tablet, internet, etkileşimli ortamlar, akıllı telefonlar vb. eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bileşenleri haline gelmiş, çok sayıda eğitsel yazılım geliştirilmiş ve evler adeta çevrimiçi okullar durumuna gelmiştir. Ayrıca pandemi dönemi öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında yer alan, öğrencilere iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını amaçlayan; bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel becerilerin yer aldığı dijital yetkinliğin öğrencilere ve öğretmenlere kazandırılmasını zorunlu kılmıştır. Sarı ve Nayır (2020) Covid 19 sürecinin zorunlu olarak öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji becerilerini arttırdığını, öğretmenlerin dijital cihazları eğitime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilerini geliştirdiğini, yeni çevrimiçi öğrenme platformlarının oluşmasına sebep olduğunu ifade etmiştir.

Hem uzaktan eğitim sürecinde hem de öncesinde; 3D, animasyon, anket, dijital pano, e-kitap, fotoğraf ve resim, harita, karikatür, robotik kodlama, logo yapım, oyun yapım, poster yapım, sanal gerçeklik, arttırılmış gerçeklik, sanal gezi, sınav-quiz, slayt-sunu, tarih şeridi oluşturma, ters yüz sınıf, yapay zekâ vb. birçok Web aracı öğrenci ve öğretmenler tarafından öğretim ve değerlendirme amaçlı kullanılmıştır. Faizi (2018, s. 1220) Web'in geçmişte içeriğinin çoğunun uzmanlar tarafından oluşturulan, sıradan kullanıcılara inceleme, yorum yapma, geri bildirimde bulunma fırsatı vermeyen portallar olduğunu, bugün ise katılım, iş birliği, bilgi paylaşımı ve sosyal etkileşim için bir okuma yazma mekanına dönüştüğünü ifade etmiştir. Web'in geçmişten günümüze geçirdiği bu dönüşüm Web 2.0 kavramını ortaya çıkarmıştır. Tu, Blocher ve Ntoruru (2008, s. 336), Web 2.0 kavramını kullanıcılar arasında yaratıcılığı, bilgi paylaşımını ve iş birliğini geliştirmeyi amaçlayan bir Web teknolojisi olarak tanımlamaktadır. Web 2.0 teknolojisini temele alarak hazırlanmış araçlara ise Web 2.0 araçları denir.

Web 2.0 araçları, HTML vb. bilgisayar programlama dillerini bilme zorunluluğu olmaksızın belli bir düzeyde bilgisayar kullanma becerisine sahip kullanıcıların içerik üretip paylaşabildikleri çevrimiçi uygulamalardır (Mete ve Batıbay, 2019, s. 1033). Öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımcı olmalarının ve içeriğe katkıda bulunmalarının teşvik edildiği günümüzde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin içerik oluşturma, içeriğe müdahale etme, içeriği denetleme ve sosyalleşme imkânları sağlaması (Altıok, Yükseltürk ve Üçgül, 2017, s. 1) yapılandırmacı bir öğrenme yaklaşımını da desteklemektedir. Sağladığı avantajlar nedeniyle Web 2.0 araçları eğitim öğretim sürecinde hem eğiticiler hem de öğrenciler için zengin ortamlar sağlamaktadır. Web 2.0 araçlarının sağladığı yararlar göz önüne alındığında, dil öğrenmek ve öğretmek için uygun fırsatlar yarattığı söylenebilir. Faizi (2018, s. 1222) bu sosyal uygulamaların, içerdikleri çeşitli özellikler sayesinde dil öğrenme veya öğretme sürecini eğlenceli, etkileşimli ve ilgi çekici hale getirerek süreci kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Web 2.0 araçları yalnızca hedef dildeki özgün içeriğe erişim sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kültürel ve kültürlerarası yetkinliğin gelişimi ve konumu ne olursa olsun farklı dil becerilerinin etkileşimli olarak uygulanması için fırsatlar sağlar (Kuznetsova ve Soomro, 2019, s. 79).

Etkileşimli, çok modlu, sürükleyici ve son derece popüler ortamlar olarak Web 2.0 araçları, hem sınıf içinde hem de sınıf dışında dil öğrenme deneyimini geliştirme potansiyelleri nedeniyle son yıllarda eğitimciler tarafından artan bir ilgi görmektedir (Reinders, 2017, s. 1). Web 2.0 araçlarının derslere ilişkin motivasyonu arttırma, başarıyı yükseltme, soyut kavramları somutlaştırma, öğrenme motivasyonunu arttırma, derse karşı odaklanmayı sağlama, kalıcı öğrenme sağlama, gerçek dünya deneyimleri yaşatma gibi birçok avantajı bulunmaktadır. Ancak bu araçların avantajlarına rağmen eğitim amaçlı kullanımının az olduğu görülmektedir (Apthorp vd., 2012; Arslan, 2020; Bursalı, 2022; Karatay, Karabuğa ve İpek, 2018; Mete ve Batıbay, 2019; Reynolds ve Taylor, 2020). Oysa Web 2.0 araçları öğrencilere yeni kelimeler öğretmek için umut vadetmektedir. Web 2.0 araçları kelime öğretimi bağlamında öğrencilere kelimelerle pratik yapma, inceleme ve aynı zamanda

eğlenceli zaman geçirme fırsatı sağlamaktadır. Web 2.0 araçlarına eğitim ortamlarında daha fazla yer verilmesi, öğrenme ortamlarına en uygun ve kullanışlı şekilde aktarılması gerektiği düşünülmektedir.

Diğer taraftan, Web 2.0 araçları vasıtasıyla kelime öğretimine yönelik alan yazında birçok çalışma bulunmasına karşın bu çalışmaların büyük bir kısmının ikinci bir dilde kelime öğretimi üzerine odaklandığı görülmektedir (Akdoğan, 2020; Bozkurt Türk, 2019; Canlı Bekar, 2019; Çevikbaş, 2019; Emecen, 2019; Eren, 2015; Kanal, 2020; Tıraşoğlu, 2019; Ünal, 2018). Bu nedenlerle bu çalışmada Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi üzerinde durulacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin "*kelime bilgisi başarı testi*" ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretime devam eden kontrol grubu öğrencilerinin "*okuduğunu anlama testi*" ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre öğretime devam eden kontrol grubu

öğrencilerinin "*akıcı okuma*" ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Kelime öğretimi ana dili eğitiminin temel zeminini oluşturmakta, böylelikle bütün dil becerilerinin etkili olarak kullanılmasında tamamlayıcı bir nitelik kazanmaktadır (Karadağ, 2019, s. 41). Nitekim okunan bir metinden anlam çıkarmak, metinle etkileşime girmek ancak okunan metindeki kelimelerin anlamlarına hâkim olmaktan geçer. Kelime bilgisi öğretmenler tarafından önemli bir beceri olarak tanınmasına rağmen, uygulamada kelime öğretimi kelimelerin tanımlarının verilmesiyle sınırlı kalmaktadır (Boyacı Altınay, 2022). Oysa öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde birtakım esasların belirlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek için tasarlanmış herhangi bir iyileştirici öğretim programının hazırlık içermesi, kelime öğretim çalışmalarının gelişigüzel değil sistemli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu nedenle ilk olarak öğrencilerin ilgi düzeyine göre ihtiyaç analizi yapılması, hangi kelimelerin hangi yöntemlerle öğretileceğine karar verilmesi ve öğrencilerin dikkatini çekecek çeşitli etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Her öğrencinin kendine özgü bir öğrenme ve hatırlama şekli olduğundan kelime öğretimi sırasında görsel, sözel, duygusal, kinestetik olarak hafızayı uyarıcı ve geliştirici yollara başvurulması gerekmektedir (Akyol, 2019, s. 248). Bu yolların başında teknoloji kullanımı gelmektedir. Bu bilgiler ışığında araştırmayı önemli kılacak nedenler aşağıda sıralanmıştır.

1. Kelime öğretiminin ilkokuldaki önemine rağmen sınırlı sayıda deneysel çalışma kelime öğretiminin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisine odaklanmıştır (Apthorp vd., 2012; Elleman vd., 2009; Fogarty vd., 2020). Bu çalışma Web 2.0 araçlarının hem kelime bilgisi hem okuduğunu anlama hem de akıcı okuma üzerindeki etkisinin incelendiği yarı deneysel bir çalışma olması nedeniyle önemlidir.

2. Bu çalışma dil becerilerinde olduğu kadar ilkokulun diğer temel dersleri için de önemli olan kelime hazinesine odaklanması nedeniyle önemlidir.
3. Kelime öğretimine ilişkin yapılan çalışmalarda halen uzlaşılamamış kelime seçimi, kelime hazinesinin değerlendirilmesi, kelime öğretim programlarının içeriği gibi konularda sonraki araştırmalara yol gösterici nitelikte olması nedeniyle önemlidir.
4. Anlamı bilinmeyen bir kelimenin öğretilmesi sürecinde kullanılan en etkili yöntemlerden biri bağlamsal yöntemdir. Hem anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretilmesinde hem de kelimenin hangi anlamda kullanıldığının belirlenmesinde metin ve cümle bağlamlarından yararlanılabilir. Bu nedenle, bu araştırma hedef kelimelerin bağlam içerisinde verilmesi nedeniyle önemlidir.
5. Öğretilen kelimelerin belirli aralıklarla tekrar edilmesinin kelime öğretiminin kalıcı olmasında büyük rolü vardır. Bu çalışma kelime öğretim sürecinde kelime tekrarlarına yer vermesi nedeniyle önemlidir.
6. Kelimelerin belirli konulara göre sınıflandırılarak öğretilmesi kelime öğretim sürecini kolaylaştıran yöntemlerden biridir. Bu çalışma tematik yaklaşıma uygun olarak aynı temada yer alan birbiriyle ilişkili kelimelerin bir arada öğretilmesi nedeniyle önemlidir.
7. Bu çalışma kelime hazinesini eş anlam, zıt anlam, deyim, atasözü, sözlük anlam, cümle ve metin bağlamı gibi bütüncül olarak ele alması nedeniyle önemlidir.
8. Kelime öğretiminde kullanılabilecek teknolojik içeriklerin genellikle ikinci dil öğretimi üzerine yoğunlaştığı, ana dil öğretiminde ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışma ilkokul düzeyinde dil öğretiminin temelinde yer alan ana dile özgü kelimelerin öğretimine odaklanması nedeniyle önemlidir.
9. Teknolojinin hızla gelişmesiyle Web 2.0 araç sayısındaki çeşitlilik her geçen gün artmaktadır. Bu çalışma sayıca fazla olan Web 2.0 araçlarından kelime öğretimine uygun olanların belirlenmesi ve farklı kelime etkinliklerine yer verilmesi nedeniyle önemlidir.

Varsayımlar

1. Öğrencilerin veri toplama araçlarına gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde cevap vereceği varsayılmıştır.
2. Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını aynı ölçüde etkileyeceği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci ve ikinci dönemlerinde Ankara il merkezinde öğrenim gören deney ve kontrol gruplarındaki dördüncü sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı Türkçe ders kitabındaki anahtar kelimeler ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma uygulama sürecinde kullanılan on beş Web 2.0 aracıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Web 2.0: İş ve sosyal süreçlerin katılımcıları olarak kullanıcıların deneyimlerini, bilgilerini ve pazar gücünü genişleten açık kaynaklı, etkileşimli ve kullanıcı kontrollü çevrimiçi uygulamalar topluluğudur (Constantinides ve Fountain, 2008, s. 232).

Kelime: Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimidir (Korkmaz, 2007, s. 100).

Kelime hazinesi: Bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünüdür (Yıldız, 2019, s. 129).

Okuma: Uygun bir yönteme ve amaca dayalı olarak düzenli bir ortamda gerçekleştirilen, okuyucu ve yazar arasındaki iletişime dayalı anlamın inşaa edilme sürecidir (Akyol, 2016, s. 33).

Okuduğunu Anlama: Okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılmasıdır (Güneş, 2009).

Akıcı Okuma: Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer verilmeyen, heceleme ve gereksiz duruşlar yapılmayan, anlam ünitelerine dikkat edilerek, konuşurcasına yapılan okumaya denir (Akyol, 2019, s. 4).

BÖLÜM II

KURAMSAL

Okuma Eğitimi ve Kelime Hazinesi

Bu başlık altında *okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma, kelime hazinesi*, *kelime hazinesi ve okuma ilişkisi* kavramları üzerinde durulacaktır.

Okuma

Okuma, günlük hayatımızın vazgeçilmez pratiklerinden biridir. Günlük hayatımızda karşılaştığımız her nesneyi onu belirten isimlerle tanımlama yoluna gideriz. Bu isimler sayesinde çevremizdeki nesneleri algılayıp buna göre eylemlerde bulunuruz. Bu sebeple okuma hem davranışsal hem de bilişsel süreçlerimize etki eden bir niteliğe sahiptir. Örneğin, yol işaretlerinin yolcuları belirli varış noktalarına yönlendirmesi, sürücüleri tehlikeler noktasında bilgilendirmesi ve insanları trafik düzenlemeleri konusunda uyarması, yine restoranlardaki menüler, yiyecek paketlerindeki etiketler, reklamlar, web siteleri ve dergiler gibi hayatımızın hemen her yönü okumayı içermektedir (Roe, Smith ve Kolodziej, 2018, s. 3). Okuma, hayatımızın hemen her alanında yaşamı olanaklı hale getirerek ihtiyaç duyduğumuz bilgileri elde etmemizi sağlayan temel dil becerisidir. Anlamaya dayalı alıcı dil becerilerinden olan okuma, bireyin sosyal hayatın bir gereği olarak başladığı öğrenim hayatında karşısına çıkan ilk temel öğrenme alanlarından biridir (Demir ve Demiriz, 2019,

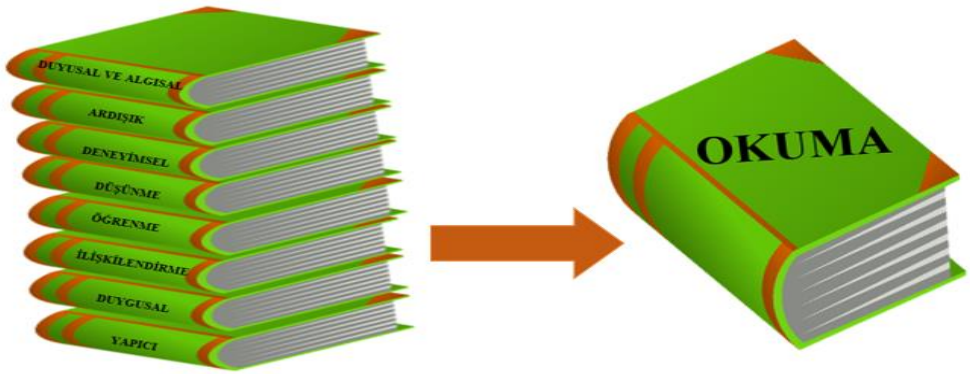
s. 39). Bireyin öğrenim hayatına başlamasıyla edinilen bu beceri yaşam boyu devam eder ve akademik başarı, kişisel gelişim, sosyal katılım, yurttaşlık gibi birçok alan için oldukça önemli bir yere sahiptir. Okuma eylemi gerek akademik hayatımızda gerekse sosyal hayatımızda farklı amaçlar için gerçekleştirilebilir. Konuya ilişkin olarak Coiro (2017, s.50) okumayı; ilgili bilgileri bulmak için okuma, doğruluk, güvenilirlik ve duruş açısından bilgileri eleştirel olarak değerlendirmek için okuma, birden çok kaynak arasından bilgiyi sentezlemek için okuma, bulgularını başkalarına iletmek için okuma şeklinde sıralamıştır.

Okuma farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Akyol (2019, s.1) okumayı "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci", Güneş (2020, s. 127) yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde "ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı bir süreç", Özkan ve Başkan (2020, s. 67) "basılı yada yazılı sözcükleri duyu organları ile alımlama, algılama ve bunları anlamlandırıp yorumlama süreci", Özdemir ve Baş (2019, s. 29) "gözün gördüğü yazı sembollerini anlamlı hale getirme süreci" şeklinde tanımlamıştır. Yapılan tanımlar dikkate alındığında okumanın, gördüğümüz metinlere ve sembollere karşılık gelen anlamların doğru bir şekilde yapılandırılarak anlaşılmasını sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreç olduğu söylenebilir.

Okuma eylemi karmaşık bir süreçtir. Güneş (2020, s. 127) okuma sürecinin görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluştuğunu ifade etmiştir. Diğer bir ifade ile okuma süreci görme, seslendirme gibi fiziksel; anlama, yapılandırma gibi zihinsel etkinliklerden meydana gelmektedir. Dolayısıyla okuma eylemi yalnızca harfleri, kelimeleri tanıma ve bunları sesli veya sessiz ifade etme anlamına gelmemekte (Özdemir ve Baş, 2019, s. 29), aynı zamanda anlamın zihinde yapılandırılması gibi zihinsel süreçlerle gerçekleşmektedir. Nitekim okumanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için her iki sürecinde hatasız bir şekilde gerçekleşmesi gerekir. Çünkü okuma sürecini meydana getiren fiziksel ve zihinsel unsurların herhangi birinde meydana

gelebilecek bir hasar okuma eyleminin sağlıklı ve istenilen seviyede meydana gelmesini engelleyerek (Kaya, 2020, s. 47), okumanın asıl amacı olan anlamanın azalmasına veya hiç anlaşılmamasına sebep olabilir. Bu nedenle, okuma esnasında bir dizi sürecin birbirleriyle bağlantılı bir şekilde ilerlemesi gerekmektedir.

Okuma sürecini meydana getiren yönlerden bahseden Roe vd. (2018, s. 5), öğrencilerin okuma esnasında sembolleri algılayabilmelerini ve gördüklerini yorumlayabilmelerini okumanın *duyusal ve algısal* yönüne; yazılı kelimelerin doğrusal, mantıksal ve gramer kalıplarını izlemelerini *ardışık* yönüne; kelimelere anlam vermek için kelimeleri doğrudan deneyimlerle ilişkilendirmelerini *deneyimsel* yönüne; metinden çıkarımlar yapıp değerlendirmelerde bulunmalarını *düşünme* yönüne; geçmişte öğrendiklerini, hatırlamalarını ve yeni fikirlerle/gerçeklerle bileştirmelerini *öğrenme* yönüne; sembol, ses, sözcüklerin temsil ettikleri şeylerle arasındaki bağlantıları tanımalarını *ilişkilendirme* yönüne; okumanın kişisel ilgi ve tutumlarla gerçekleştirilmesini *duygusal* yönüne; metni anlamlandırmak için her şeyi bir araya getirmeyi *yapıcı* yönüne atfederek açıklamaya çalışmıştır. Okumanın yukarıda açıklanan bileşenlerden meydana geldiğini, aynı zamanda bu bileşenlerin kendi içerisinde de karmaşık süreçlerden oluştuğunu, öğrencilerin okumayı gerçekleştirirken bu karmaşık süreçlerden her birini diğerleriyle entegre ettikleri takdirde konuyu tamamen anlayacaklarını ifade etmiş, okuma sürecini Şekil 1'deki gibi bir dizi kitaba benzeterek şematize etmiştir.



Şekil 1. Okuma sürecinin yönleri. Roe, B., Smith, S. H., & Kolodziej, N. J. (2018). *Teaching reading in today's elementary schools*. Cengage Learning. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Okuma süreci basit görünmesine karşı birçok eylemin eşgüdümlü çalışması nedeniyle oldukça karmaşıktır. Güneş (2020, ss. 128-129) bu karmaşık sürecin biraz olsun anlaşılır kılınması amacıyla okumanın farklı anlam ve özelliklerini; okumanın yazılanların anlamlarının araştırılması, bulunması ve yorumlanması olduğu, okumanın yalnızca şifre çözmek olmadığı aynı zamanda metni anlama, ön bilgilerle birleştirme ve anlamı zihinde yapılandırma gibi işlemleri de içerdiği, sesli okumanın seslendirme olmadığı, okumanın yazının anlamına gönüllü katkı sağladığı, okumanın kendini ve dünyayı sorgulamak olduğu, okumayı öğrenme ile öğrenme için okumanın karıştırılmaması gerektiği şeklinde sıralamıştır.

Sonuç olarak, okuma eyleminin yapı itibariyle, belirli bir hızda yapılması gereken, metnin zihinle birebir etkileşime girip var olan alt yapıyı değişikliğe uğratan, anlama süreçlerini yakından etkileyen, belli şekillerde gerçekleştirilmesi gereken, aynı metnin kişiye göre değişik etkiler yaratan, sonuçları gözlemlenebilir yapıya sahip bir süreç olduğu söylenebilir (Demir ve Demiriz, 2019, ss. 40-41).

Okuduğunu Anlama

Okuma denince akla gelen ilk kavram okuduğunu anlamadır. Okuma ve okuduğunu anlama genel olarak birbirlerinin yerine kullanılsa da iki ayrı beceridir. Okuma metni seslere ve konuşma sözcüklerine çevirmeyi içeren daha mekanik bir beceri iken; okuduğunu anlama, metni anlamayı ve bu kelimelerden anlam çıkarmayı içeren zihinsel bir beceridir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs ve Efe, 2019, s. 5). Paris ve Hamilton (2009, s. 32) anlama olmadan kelimeleri okumanın yalnızca dilin seslerini taklit etmek olduğunu, metni tekrarlamanın ezberden ve sözlü alıştırmadan başka bir şey olmadığını, harf ve karakter yazmanın ise sadece kopyalamak veya karalamak olduğunu ifade etmiştir.

Okuduğunu anlama, birçok bilişsel beceri gerektiren bir süreçtir. Caldwell (2008 ss. 1-2) onlarca yıllık çalışmalara rağmen okuduğunu anlamanın hâlâ tam olarak anlaşılmadığını ve anlaşılamayacağını, okuduğunu anlamanın oldukça karmaşık ve çok yönlü bir zihinsel süreç

olduğunu ifade etmiştir. Paris ve Hamilton (2009, s. 32) ise okuduğunu anlamanın tam olarak tanımlanamamış geniş çaplı birtakım alt bilgiden ibaret olduğunu, bu bilgilerin yazanın/konuşanın niyetini, mesajın/metnin içeriğini, okuyucunun/dinleyicinin amaçları ile becerilerini ve etkileşimin bağlamı/durumu arasındaki iletişimsel etkileşimi yansıttığını ifade etmiştir.

Okuduğunu anlamanın daha açık ve anlaşılır hale gelmesi amacıyla çeşitli şekillerde tanımları yapılmaya çalışılmıştır. En genel tanımıyla okuduğunu anlama, okuyucunun metinden geniş veya dar kapsamlı, gerçekçi veya mecazi anlamlar çıkarma süreci denilebilir (MEB EARGED, 2010). Brassell ve Rasinski (2008, s. 18) okuduğunu anlamayı okuyucunun metindeki yazılı bilgiyi gösterdiği, bilgiyi anladığını kanıtlayacak şekilde cevap verdiği ve bilgiyi dönüştürdüğü bir süreç olarak tanımlamıştır. Okuduğunu anlama için yapılan bir başka tanım ise; yazarın amacı, metnin içeriği, okuyucunun yetenek ve niyeti ile okuyucu bağlam arasındaki belirlenmemiş etkileşimleri yansıtan bilgiler bütünü şeklindedir (Paris ve Hamilton, 2009, s. 32). Pardo (2004, s. 273) ise okuduğunu anlamayı, okuyucu metin etkileşimi sırasında okuyucuların mevcut bilgi ve becerileri ile metnin içeriğini ve mesajını harmanlaması sonucu oluşan anlam kurma süreci olarak tanımlamaktadır. Yıldız (2010, s. 20) okuduğunu anlama çalışmalarının ve okuduğunu anlamanın öğretimi konusunda yaşanan en önemli sorunların başında okuduğunu anlamanın tanımında ortak bir karara varılamaması olduğunu ifade etmiştir.

Tompkins (2006, s. 257) okuduğunu anlama becerisinin bileşenlerini, alt bileşenlerini ve bu bileşenlerin okuduğunu anlama sürecindeki rolünü Tablo 1'deki gibi ifade etmiştir.

Tablo 1

Okuduğunu Anlama Becerisinin Bileşenleri

Bileşen	*Alt Bileşen*	*Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü*
Okuyucu	Ön Bilgi	Okuyucular, mevcut bilgilerini okuduklarıyla ilişkilendirmek için ön bilgilerini kullanırlar.
	Kelime Hazinesi	Okuyucular, anlamını bildikleri kelimeleri tanır ve okuduklarını anlamak için kelime öğrenme stratejilerini uygular.
	Akıcı Okuma	Okuyucular, okumayı akıcı bir şekilde gerçekleştirdiklerinde okuduklarını anlamak için zihinsel yeterliliklere sahip olurlar.
	Strateji Kullanımı	Okuyucular, okumalarını aktif bir şekilde yönlendirir, okuduklarının anlamlı olup olmadığını kontrol eder ve okuma sürecinde ortaya çıkan sorunları çözer.
	Beceriler	Okuyucular, ana fikri destekleyen detayları not eder, fikirleri sıralar ve diğer becerileri kullanır.
	Okuma Motivasyonu	Okuma motivasyonu yüksek olan okuyucular okumaya daha fazla ilgi gösterirler, kendilerine daha fazla güvenirler ve okuduklarını anlama ihtimalleri daha yüksektir.
Metin	Metnin Türü	Her bir metin türünün kendine ait özellikleri vardır. Okuyucuların metin türlerinin özellikleri hakkındaki bilgisi, okuduğunu anlama için bir yapı oluşturur.
	Metnin Yapısı	Okuyucuların yazarın metni oluşturmak için kullandıkları şablonları anlamaları metinde yer alan önemli fikirleri de anlamalarını kolaylaştırır.
	Metnin Özellikleri	Okuyucular, metinlerin özelliklerine ilişkin bilgilerini anlamalarını derinleştirmek için kullanırlar.

Tompkins, G. E. (2006*). Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Boston: Allyn. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Okuduğunu anlama sürecinde ön bilgi, kelime hazinesi, akıcı okuma, strateji kullanımı, beceriler, motivasyon gibi okuyucu kaynaklı faktörlerin etkisi olduğu gibi metnin türü, yapısı ve özellikleri gibi metinden kaynaklı faktörlerin etkisi bulunmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinde rol oynayan faktörlerin her birinin ayrı ayrı geliştirilmesi, bu geliştirilme sürecinde birtakım ilkelerin esas alınması gerekmektedir. Baştuğ vd. (2019, s. 27) okuduğunu anlamayı geliştirmenin temel ilkelerini açıklarken okuduğunu anlamanın karmaşık bir süreç olması nedeniyle birden çok becerinin aynı anda kullanılması gerektiğini ve okuma, analiz, sentez, bağlantı kurma, yorum ve sorgulamanın yanında ön bilgileri kullanmanın da bu beceriler arasında yer aldığını ifade etmiştir. Yine, etkili bir okumanın

gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin metinde yer alan kelimeleri tanımaları ve anlamaları gerektiği, metin içerisinde anlaşılamayan her kelimenin okuduğunu anlamanın eksik ilerlemesine sebep olacağı, bu nedenle kelime hazinesinin okuduğunu anlama için bir zorunluluk olduğu bu ilkeler içerisinde ele alınmıştır.

Akyol vd. (2014, s. 11) okuyucuların okuduklarından anlam çıkarabilmeleri için kelimeleri doğru bir şekilde tanımaları ve anlamalarının yanı sıra uygun bir ifade ile yani akıcı bir biçimde okumaları gerektiğini ifade etmiştir.

Okuyucu kaynaklı faktörlerden okuma motivasyonu okuduğunu anlamayı etkileyen duyuşsal faktörlerden biridir. Okuduğunu anlamayı geliştirmenin temel ilkelerinden bir diğerinin ise okuma motivasyonunun artırılması olduğu söylenebilir. Yıldız (2010) çalışmasında içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin hem okuma motivasyonunun arttırılması hem de okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için metin seçimi, seçilen metnin türü, yapısı ve özellikleri oldukça önemlidir. Çünkü okuduğunu anlama sürecinde temel araç metinlerdir. Metinlerin niteliklerine ilişkin olarak Palincsar ve Brown (1983, s. 118) metinlerin anlaşılabilir olması (okuyucu dostu metinler), okurun bilgi birikimi ile metnin içeriğinin uyumlu olması, okurun, anlamayı geliştirme, sürdürme ve yanlış anlamaların üstesinden gelebilmesi için aktif rol oynayacağı stratejiler kullanması olmak üzere üç temel faktörden söz etmektedir.

Okuduğunu anlama farklı metin türleri, farklı okuma amaçları ve farklı konularda farklı şekilde ilerler. Anlama görevinin sadece bir kısmı metnin kendi içindedir; gelişmiş bir anlayış, metin ile okuyucunun ona verdiği tepki arasındaki etkileşimden meydana gelir (Clarke, Truelove, Hulme ve Snowling, 2014, s. 2). Okuduğunu anlama süreci okurun metindeki bilgileri çok sayıda bağlamsal kısıtlamaya tabi tutup, ön bilgi ve deneyimiyle bütünleştiren çeşitli süreçlerin etkileşimini gerektirir (E. Kintsch ve W. Kintsch, 2005, s. 71). Başaran (2021, s. 46) anlatım özelliklerine göre çok sayıda metin türü bulunduğunu, okuyucunun özelliklerini iyi bildiği veya alışkın olduğu metin yapılarıyla karşılaştığında, bu

metinlere ilişkin şemalarını kullandığından metni daha iyi anladığını ancak alışkın olmadığı türdeki metinleri eski şemalarını kullanarak çözümlediği için yanlış anladığını ya da yeni metin için yeni şemalar geliştirmeye çalıştığı için daha yavaş anladığını ifade etmiştir. Yine, Clarke vd. (2014, s. 4) okunan bir metninin başkalarıyla tartışıldığında aynı cümlenin çok farklı şekillerde yorumladığını, yorumların yazarın amaçladığı mesajla tutarsız olduğunu, hayal gücü ve kişisel tepkilerdeki bu tür farklılıkların karmaşık olduğunu belirtmiştir.

Okuma becerisinin asıl amacı olan okuduğunu anlamayı geliştirmek için birçok strateji, yöntem, teknik kullanılmaktadır. Akyol (2016, ss. 40-41) etkili okuyucuların sürekli okuduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol ettiklerini, anlamayı kontrol etmek için ise tahminleri gözden geçirme, kendini sorgulama, zihinsel imaj kullanma, anlam üniteleri oluşturma, açığa kavuşturma gibi farklı teknikler kullandıklarını ifade etmiştir. Tompkins (2006, s. 223) okuyucunun metni anlama sırasında yapması gerekenleri; ön bilgileri harekete geçirme, metnin uzunluğunu, yapısını ve önemli kısımlarını inceleme, tahminler yapma, önemli fikirleri belirleme, kendi deneyimleriyle ilişkilendirme, zihinsel imajlar oluşturma, anlamalarını kontrol etme, özetler oluşturma, metni değerlendirme olarak belirtmiştir. Konuya ilişkin olarak Aşuluk (2020, s. 27) ise iyi bir okuyucudan beklenilenleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- *"Okuma ve anlama süreçlerinde aktif rol oynar.*
- *Okuma sürecine başlamadan önce metni oluşturan bölümleri ve metni bütünüyle inceler.*
- *Okunulacak metne kendisi karar verir.*
- *Metinden çıkaracağı anlamı inşa ederek gözden geçirir.*
- *Metin içerisinde anlamı bilinmeyen kelimelerin üzerine yoğunlaşarak anlamı yapılandırmaya çalışır.*
- *Metin içerisinde varsa boşluk ve tutarsızlıklarla daha çok ilgilenir.*
- *Önceden edinilen bilgileri metne entegre eder.*
- *Metnin yazarının tutumu, inançları, duyguları ve fikirleri üzerinde yoğunlaşır."*

Pardo (2004, s. 272) öğretmenlerin anlamanın ne anlama geldiğini ve okuyucu, metin ve bağlam faktörlerinin anlam yaratmak için nasıl etkileşime girdiğini anladıktan sonra,

öğrencilerine etkili okur olmayı daha kolay öğretebileceğini ifade etmiştir. Okuma becerisinin önemi dolayısıyla bu becerinin geliştirilmesi Türkçe eğitiminin öncelikli amaçlarından biri haline gelmiştir. Roe vd. (2018, s. 26) okuma öğretimiyle ilgili öğretmenlere yardımcı olabilecek 15 ilkeyi aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- *Okuma, dikkate alınması gereken birçok faktör içeren karmaşık bir eylemdir.*
- *Okuma, basılı sembollerle temsil edilen anlamın inşasını içerir.*
- *Okumayı öğretmenin birden çok yolu vardır.*
- *Okumayı öğrenmek devam eden bir süreçtir.*
- *Öğrencilere, bilmedikleri kelimelerin telaffuzlarını ve anlamlarını bağımsız olarak ortaya çıkarmalarına izin verecek kelime tanıma becerileri öğretilmelidir.*
- *Öğretmen, her öğrencinin okuma yeteneğini değerlendirmeli ve değerlendirmeyi öğretim planlaması için bir temel olarak kullanmalıdır.*
- *Okuma ve diğer dil becerileri birbiriyle oldukça ilişkilidir.*
- *Okuma programında edebi seçimlerin tamamını kullanmak önemlidir.*
- *Okuma, eğitim programındaki tüm içerik alanı öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır.*
- *Öğrenci, okumanın keyifli bir arayış olabileceğini görmelidir.*
- *Tüm okuma becerileri ve stratejilerinin doğru öğretilmesi tüm öğrenciler için önemlidir.*
- *Okuma, her öğrencinin uygun bir zorluk düzeyini karşılamasına ve aynı zamanda başarıyı deneyimlemesine izin verecek şekilde öğretilmelidir.*
- *Kendi kendine yönlendirme ve okumayı kendi kendine izlemenin teşvik edilmesi önemlidir.*
- *Destekleyici bir sınıf organizasyonu okuma öğretimini kolaylaştırabilir.*
- *Öğretmenler öğrencilere yardım etmelidir.*

Akıcı Okuma

Basılı materyallerle okuma kazanımının ilk aşamasında karşılaşan bir çocuk, metni yavaş ve otomatik olmayan bir şekilde deşifre ederken noktalama işaretlerini yok sayar ve monoton (prozodik olmayan) bir ifade ile okur, okuma becerileri geliştikçe çoğu çocuk bu aşamayı

geçer ve okumaları daha akıcı hale gelir (Breznitz, 2006, s. 5). Akıcı okuyucular metni uygun bir hızla okurken zayıf okuyucular kelime kelime okurlar ve akıcı okuyuculara göre kelime tanıma sürecine çok daha fazla zaman harcarlar (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Schif, Schwartz ve Nagar, 2011).

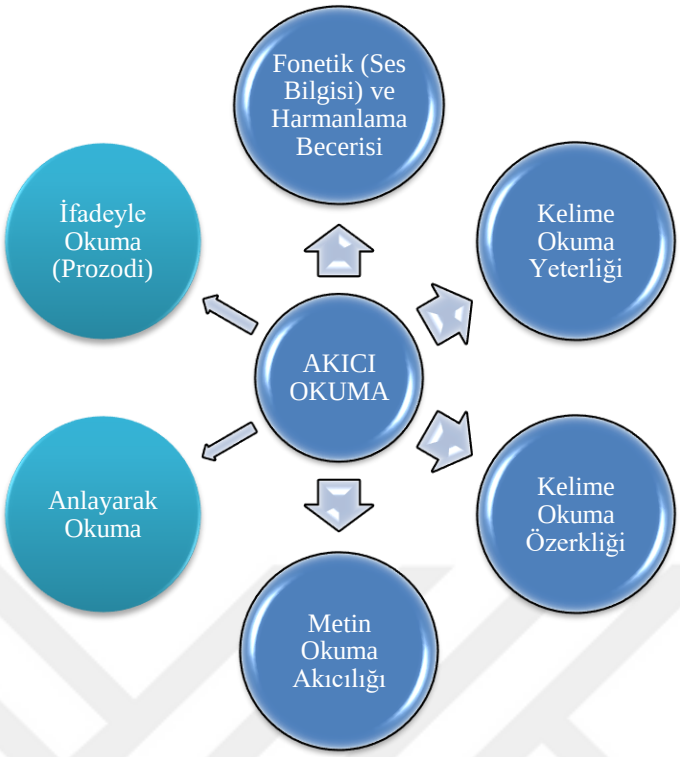
Akıcı okumayı, Zutell ve Rasinski (1991, s. 212) "kelime tanımaya fazla çaba harcamadan otomatik olarak, cümle içindeki anlam gruplarına, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, yazarın heyecanını ve duygularını okuma etkinliğine yansıtarak yapılan okuma"; Rasinski (2010, s. 31) "metindeki kelimeleri çabalamadan ve metnin anlamını yansıtan bir ifadeyle (prozodiyle) otomatik olarak okuma"; Grabe (2010, s. 72) "kolay, doğru, uygun ifade ve telaffuz ile gerçekleştirilen okuma" olarak tanımlamıştır. Akyol'a (2019, s. 4) göre akıcı okuma; noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek, geriye dönüş ve kelime tekrarına yer vermeden, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan, anlam ünitelerine dikkat ederek, konuşurcasına yapılan okumadır. Yapılan tanımlar incelendiğinde akıcılığın doğruluk, hız ve prozodi olmak üzere üç bileşenden meydana geldiği söylenebilir.

Akıcı okumanın bileşenlerinden doğruluk, kelimeleri doğru tanıma veya kelimelerin kodunu doğru çözme olarak tanımlanabilir. Hudson vd. (2005, s. 703) doğru okuma becerisinin edinimi aşamalarını; harf ya da harflerden oluşan sesleri doğru olarak tanımlayabilme, sesleri bir araya getirebilme, heceleri tanımlayabilme, kelimenin anlamını net olarak ortaya koyabilmek için harf ses ve anlam ipuçlarını kullanabilme şeklinde sıralamıştır. Breznitz (2006, s. 5) ise akıcılığın temel bileşenleri olan otomatiklik ve hızın doğru okumanın gelişiminde temel faktörler olduğunu öne sürmüştür. Otomatiklik okuyucuların kelimeleri sadece doğru bir şekilde değil, aynı zamanda zahmetsizce veya otomatik olarak çözme yeteneğini ifade eder (Rasinski ve Samuels, 2011, s. 95). Otomatiklik ve akıcılığın genellikle birbirinin yerine kullanılsa da farklı kavramlar olduğunu belirten Hasselbring (2010, s. 27), otomatikliği, göreve çok fazla bilinçli çaba harcamak zorunda kalmadan bir beceriyi gerçekleştirme yeteneği olarak tanımlarken, akıcılığın yalnızca otomatik kelime tanımlamayı değil, aynı zamanda kelime, cümle ve metin seviyelerinde uygun prozodik

özelliklerin (ritim, tonlama ve cümle) uygulanmasını içerdiğini ifade etmiştir. Kelime tanıma otomatikliğinin zamanla geliştiğini savunan Shaywitz (2003, s. 189), okurken, öğrencilerin önce alfabetik ilkeyi öğrendiklerini ve bunu çoğu zaman çok zahmetli bir şekilde kelimeleri çözmek için kullandıklarını, tekrarlanan denemeler sayesinde öğrencilerin, kelimenin bir "sinirsel modelini" geliştirerek artık alfabetik ilkenin kullanımına bağlı kalmadığını, kelimeyi ne kadar doğru okurlarsa, sinir yolunun o kadar güçlü olduğunu ve akıcılığın arttığını ifade etmiştir. Rasinski ve Samuels (2011, s. 95) okuyucuların kelime tanımada otomatik olduklarında, sınırlı bilişsel kaynaklarını okumadaki daha önemli göreve, yani anlamaya adayabileceklerini belirtmiştir.

Akıcı okuma becerileri olan doğruluk, hız ve prozodinin okuduğunu anlama üzerine etkileri konulu çalışmaların sonucunda, öğrencilerin okuduklarını anlamalarının akıcı okuma ile yakından ilgili olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki farklı araştırmalarda farklı şekillerde ele alınmıştır. Bunlar, akıcı okumanın, okuduğunu anlama için bir ön koşul olduğu (Baştuğ ve Akyol, 2012; Çetinkaya, Ateş ve Yıldırım, 2016), akıcı okumanın, okuduğunu anlamanın sonucu olarak ortaya çıktığı (Lai, Benjamin, Schwanenflugel ve Kuhn, 2014), akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı bir ilişki olduğu (Veenendaal, Groen ve Verhoeven, 2016) şeklinde sıralanabilir. Okunan bir metnin anlaşılması için okumanın akıcı olması gerekir. Çünkü kelime okumadaki zayıf otomatiklik, metnin yavaş ve zahmetli okunması okuyucunun metni anlamasını zorlaştırır (Hudson vd., 2005, s. 703).

Akıcı okuma becerisi için hangi becerilerin önemli olduğu konusu hala tartışma konusudur. Schwanenflugel ve Ruston (2008, s. 2) bir çocuğun akıcı bir okuyucu olabilmesi için fonetik ve harmanlama becerisi, kelime okuma yeterliği, kelime okuma özerkliği, metin okuma akıcılığı, anlayarak okuma ve ifadeyle okuma gibi becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmiş, akıcı okumayı geliştiren becerileri Şekil 2'deki gibi göstermiştir.



Şekil 2. Akıcı okuma gelişimini etkileyen beceriler (kalın ok= genel olarak üzerinde uzlaşılmış beceriler; ince ok=tartışmalı beceriler). Schwanenflugel, P.J., & Ruston, H.P. (2008). Becoming a fluent reader: From theory to practice. In M.R. Kuhn & P.J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom (pp. 1–16)*. New York: Guilford. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Akıcı bir şekilde okumak, metnin anlaşıldığını bildiren uygun bir hızda okumaktır (Taylor, 2006, s. 39). Tompkins (2006, s. 174) akıcı okuyamayan öğrencilerin özelliklerini; yavaş okuma, tek başına bir kelimeyi çözümleyip okuyamama, sesleri fonetik olarak düzgün çıkaramama, kelimeyi ilk sesine göre tahmin etme, aynı paragrafta bir kez karşılaştıkları kelimeyle daha sonra yeniden karşılaştıklarında kelimeyi hatırlayamama, kelimeyi çözmek için çok heceli kelimeleri hecelerine ayıramama, çok heceli kelimeleri eklerine ve köklerine ayıramama, okurken parmakla takip etme, okurken kelimeleri ve cümleleri tekrar etme, vurgulu okuyamama, kelime kelime okuma, okurken noktalama işaretlerine dikkat etmeme, okuduklarını anlayamama veya hatırlayamama şeklinde sıralamıştır.

Kelime ses bağlantılarını otomatikleştirmekten bir yazarın konumunu anlamaya ve tartışmalı okuma materyallerini eleştirmeye kadar, yetenekli okuyucular üretmek büyük özen ve

zaman gerektirir (Ng ve Bartlett, 2017, s. 4). Taylor (2006, s. 39) müdahale sınıfına dahil edilmesi kolay ve yalnızca birkaç dakika süren bir dizi akıcılık stratejisini aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- *Öğretmen tarafından öğrencileri düşünmeye zorlayan veya ilginç bir metin tekrarlı okuma modeli dikkate alınarak okunur. Öğretmen anlama, açıklama ve zevk için tekrarlı okumayı modeller.*
- *Öğrenci bir metni önce partnerine okur, daha sonra sırayla okuyan ve dinleyen yer değiştirir.*
- *Öğretmen bir metni veya şiiri okurken model olduktan sonra, sınıf aynı metni koro şeklinde okur.*
- *Öğretmen bir metni okur ve ardından öğrenciler bir sonraki metni koro halinde okur.*
- *Öğrenciler, ebeveynleri veya öğrenci partneri ile bağımsız olarak bir metni okur, daha sonra öğrenci bu metni sınıfa hitaben okur.*
- *Öğrenciler bir bölümü okuduktan sonra kendilerini kaydederler ve sonra dinlerler, tekrar okurlar ve okuma işlemi akıcı hale gelene kadar bu işlemi devam ettirirler.*
- *Öğrenciler başka bir öğrenciyle uygun bir metni okuma alıştırması yapar ve metnin okunma süresi kaydedilir. Bu uygulama okuma akıcı hale gelinceye kadar devam eder. Daha sonra akıcı okuyan öğrenciler okumanın konuşma becerisi haline gelene kadar metni düzgünlük, pürüzsüzlük ve doğru ifade edilişine dikkat ederek okur.*

Kelime Hazinesi

Bireylerin çevresindeki insanlarla etkili iletişim kurabilmesi yeterli düzeyde kelime bilgisine sahip olmasına bağlıdır. İnsanlar dilbilgisi kurallarını tam olarak uygulamadan kendini belli ölçülerde ifade edebilir, derdini anlatabilir ancak yeterli kelime bilgisine sahip olmadan sağlıklı bir iletişim kuramaz (Duran ve Bitir, 2017, s. 71). Bu nedenle kişi duygularını, düşüncelerini, isteklerini karşısındakine sağlıklı bir şekilde ifade etmek için kelimelere ihtiyaç duyar. Yıldırım (2020, s. 217) kelimenin bazen anlamlı ses birliği, bazen anlam taşıyan ses, bazen de sesin anlam ile birleşmesi şeklindeki tanımlarla karşımıza çıktığını ifade etmiştir. Ancak kelime, bir dil birimi olarak bünyesinde anlamı barındırması sebebiyle sadece sesler topluluğu olarak düşünülmemelidir (Kuşdemir, 2019, s. 963). Kelimeler tek

başlarına ses ve şekil olarak değil temsil ettikleri kavramla ve geçmişe dayalı tecrübelerle kodlanır ve depolanır (Demiriz, 2019, s. 5).

Kelime, ifade etmek istediğimiz düşüncelerin, tavırların bir göstergesi olarak tanımlanırken, kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 32). Kelime hazinesinin Türkçe Sözlük'teki karşılığı söz varlığıdır. Çeşitli araştırmalarda kelime hazinesiyle eş anlamlı olarak *söz varlığı, söz hazinesi, sözcük hazinesi, kelime serveti, kelime bilgisi, söz dağarcığı* gibi kelimelerin kullanıldığı görülmektedir.

Kelime hazinesi kavramı üzerine birçok farklı tanım yapılmıştır. Alan yazındaki tanımlara göre kelime hazinesi "bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" (TDK, 2011); "bir dilde kullanılan veya bir kimsenin bildiği, kullandığı sözlerin bütünü" (Yıldız, 2019, s. 129); "insanın beyninde bulunan zihinsel sözlük" (Kurudayıoğlu, 2018, s. 2); "kişi için anlamını bilerek kullanabildiği kelimelerin tamamı, dil için de o dilin sahip olduğu ve kullandığı kelimelerin bütünü" (Yıldırım, 2020, s. 217); "sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve kalıplaşmış sözlerden meydana gelmiş bir kavram" (Aksan, 2002, ss. 13-14); "anlam birimlerinden oluşan genel bir birikim" (Karadağ, 2019, s.8); "bir kişinin kazandığı sözcüklerin hepsi" (Göçer, 2015, s. 18) şeklinde tanımlanmıştır.

Nagy ve Scott (2013, s. 459) kelime hazinesinin beş yönünü artımlılık, çok boyutluluk, çok anlamlılık, karşılıklı ilişki ve heterojenlik olarak sıralamıştır. Çocukların kelime anlamları hakkındaki bilgilerinin başlangıçta eksik olduğu, ancak zamanla yetişkin seviyesine nasıl yaklaştığı *artımlılık* ile; kelimelerin genellikle birden fazla anlamının olması *çok anlamlılık* ile; kelime bilgisinin, niteliksel olarak farklı birkaç bilgi türünden oluşması *çok boyutluluk* ile, kişinin herhangi bir kelimeye ilişkin bilgisinin, diğer kelimeler hakkındaki bilgisinden bağımsız olmayacağı *karşılıklı ilişki ile*; kelimenin türüne bağlı olarak anlamının büyük ölçüde farklılık göstermesi *heterojenlik* ile belirtilmiştir.

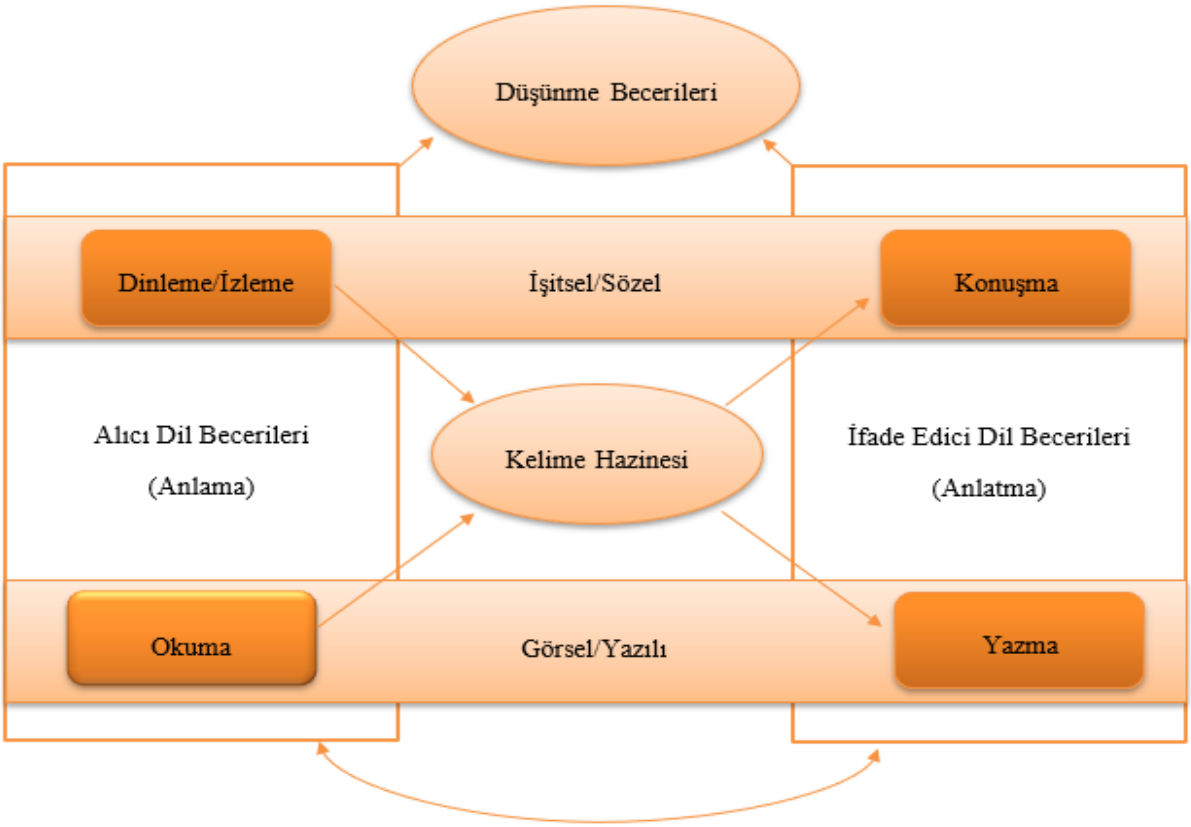
Kişinin etkin bir şekilde kullandığı veya etkin bir şekilde kullanmasa da bildiği sözcüklerin tamamı onun kelime hazinesini oluşturur (Topçuoğlu Ünal, 2019, s. 101). Bireyler etken ve edilgen olmak üzere iki tür kelime hazinesine sahiptirler. Bireyin tanıdığı, anlamını bildiği ve iletişimde kullanabildiği, yani anlatma becerisi bağlamında bilişsel süreçler işleterek zihninde yapılandırabildiği kelimelerin tümü *etken kelime hazinesini* oluştururken, *edilgen kelime hazinesi* bireyin tanımını ve anlamını bildiği ancak anlama becerisi bağlamında bilişsel süreçler işlettiği, kendisinin kullanmadığı kelimelerden oluşmaktadır (Dilidüzgün, 2014, ss. 235-236).

Etken ve edilgen kelime hazinesinin edinimi ve kullanımı ise alıcı kelime hazinesi ve üretici kelime hazinesiyle ifade edilmektedir. Okurken ve dinlerken edinilen kelimelere *alıcı kelime hazinesi*, konuşurken ve yazarken kullanılan kelimelere ise *üretici kelime hazinesi* denilmektedir. Bilge (2019, s. 57) alıcı kelime hazinesinin üretici kelime hazinesinden daha geniş olduğunu, alıcı kelime hazinesini geliştirmenin yolunun çok okumak ve dinlemekten geçtiğini, çünkü kişinin kelimelerle karşılaşma sıklığının kelimeleri öğrenme/edinme sıklığıyla eşit olduğunu ifade etmiştir. Demir ve Demiriz (2019, s. 51) kimi zaman okunan metnin içinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını sözlükten bakarak öğrenme, kimi zaman okuduğu metin içinde diğer cümlelerden faydalanarak tahmin etme yoluyla öğrenme, kimi zaman ise başkalarına sorup öğrenme şeklinde alıcı ve üretici kelime hazinesinin genişleyebileceğini belirtmiştir.

Kişinin karşılaştığı bilinmeyen bir kelimenin anlamını merak etmesi ve diğer kelimelerle ilişkisinin ilgisini çekmesi, geniş kelime dağarcığı geliştirenlerin ayırt edici özelliğidir (Beck, McKeown ve Kucan, 2013). Zengin bir kelime hazinesi dünyayı öğrenmeyi, yeni fikirlerle karşılaştırma yapmayı, dilin güzelliğinden yararlanmayı, bir kişinin söylemek istediğini desteklerken etkili iletişimi geliştirir (Beck vd., 2013). Sonuç olarak, kelime hazinesinin, bireyin hayat kalitesini etkileyen önemli bir unsur olduğu ifade edilebilir.

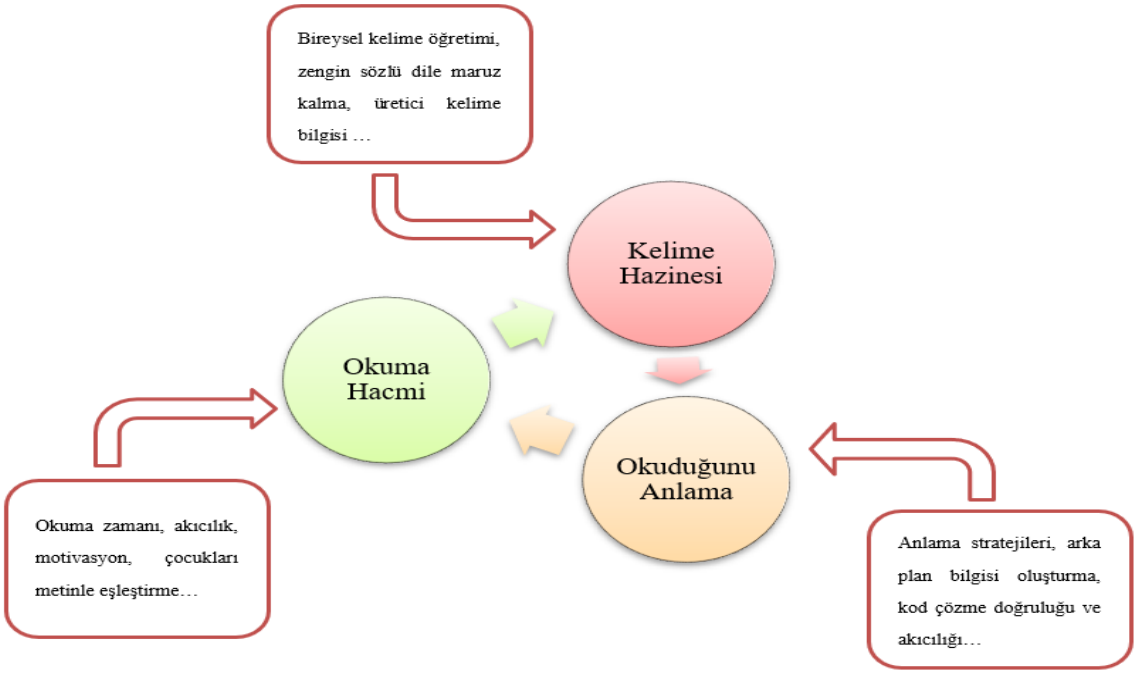
Kelime Hazinesi ve Okuma İlişkisi

Kelime hazinesi temel dil becerilerini hem etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir. Bu nedenle kelime hazinesi temel dil becerileri için oldukça büyük bir öneme sahiptir. Birey ne kadar zengin bir kelime hazinesine sahipse ve sahip olduğu kelime hazinesini ne kadar aktif kullanıyorsa kendini yazılı ve sözlü olarak o kadar iyi ifade eder (Topçuoğlu Ünal, 2019, s. 101). Yıldız (2019, s. 130) bireyin okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi becerilerle kazandığı kelimelerin esnek, stratejik, yaratıcı, eleştirel, bağlamsal kullanılabildiği ölçüde düşünme kapasitesinin gelişeceğini belirterek kelime hazinesinin dil ve düşünme becerileriyle ilişkisini Şekil 3'teki gibi göstermiştir.



Şekil 3. Kelime hazinesinin dil ve düşünme becerileriyle ilişkisi. Yıldız, M. (2019). Kelime hazinesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* içinde (s. 129-179). Ankara: Pegem Akademi. adlı kaynaktan alınmıştır.

Şekil 3'ün incelenmesinde dinleme/izleme ve okuma gibi anlamaya dayalı alıcı dil becerilerinin kelime hazinesini geliştirdiği, gelişen kelime hazinesinin ise konuşma ve yazma gibi anlatıma dayalı ifade edici dil becerilerini geliştirdiği ve alıcı ve ifade edici dil becerilerinin birbirlerini besleyerek düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Her ne kadar temel dil becerilerinin önemli bir parçası olsa da özellikle kelime bilgisinin genişliği ve derinliği okuma becerisi için anahtar bir faktördür. Çünkü okuma becerisi edinilmeden önce çocukların kelime hazinesi büyük ölçüde sosyal etkileşimden ve çevrelerindeki önemli kişiler ile iletişimleri sonucunda edinilir. Okul öncesi dönemde aile ve sosyal çevreyle olan etkileşim sonucu oluşan kelime hazinesi, örgün eğitim sürecinin başlamasıyla -okuma beceri alanının gelişmesiyle- beraber ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla hızlı bir gelişme sürecine girer (Özcan, 2019, s. 166). Sternberg (1987), kelime kazanımının çoğunun doğrudan öğretimden ziyade okuryazarlık ve geniş okumadan kaynaklandığını öne sürer. Göçer (2015, s. 53) bir okurun okunan metni anlamasının, yeni anlamlar kurması ve çıkarımlarda bulunmasının, metindeki kelimeleri, kelime hazinesinin verdiği imkânlar çerçevesinde düşünmeyip o kelimelerin metnin bağlamında yüklendiği anlama odaklanmasına bağlı olduğunu ifade eder. Bu nedenle kelime hazinesi ve okuma becerisi arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişkiyi ele alan bir çok araştırma kelime hazinesi ve okuduğunu anlama arasında güçlü bir bağlantı olduğunu göstermiştir (Carroll, 1993; Carver, 2000; Cromley & Azevedo, 2007). Nagy (2005, s. 41) bir kişinin okuma miktarının, kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki karşılıklı ilişkide önemli bir rol oynadığını belirterek bu ilişkiyi ve öğretimsel çıktılarını Şekil 4'teki modelle göstermiştir.



Şekil 4. Karşılıklı sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlama modelinin bazı öğretimsel çıkarımları. Nagy, W (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice (pp. 27–44)* içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Şekil 4'teki işleyiş kelime hazinesi, okuduğunu anlama ve akıcı okumanın birbirleri üzerindeki karşılıklı rollerine vurgu yaparak sürecin sonucunda ortaya çıkan öğretimsel çıktıları kelime hazinesi için bireysel kelime hazinesi, zengin sözlü dile maruz kalma, üretici kelime bilgisi vb.; okuma hacmi için okuma zamanı, akıcılık, motivasyon, çocukları metinle eşleştirme vb.; okuduğunu anlama için anlama stratejileri, arka plan bilgisi oluşturma, kod çözme doğruluğu ve akıcılığı şeklinde göstermektedir.

Geniş bir kelime hazinesi, özellikle okuma becerisi ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. Daha geniş kelime hazinesi, okuyucuların ilgili arka plan bilgisini aktive etmek ve yeni bilgiyi mevcut bilgiyle bütünleştirmek için daha zengin anlamsal kaynaklara erişmesini sağlar, bu da daha iyi anlamaya yol açar (Ford-Connors ve Paratore, 2015, s. 81). Okuduğunu anlama, kelime anlamlarına verimli bir şekilde erişebilmeye ve bunları metnin bağlamına entegre etmeye dayanır (Clarke vd., 2014, s. 16). Okuyucular, okunan metindeki kelimeleri

tanımlayamazlarsa (kodunu çözemezlerse) metnin tamamını çözemezler (Oakhill, Cain ve Elbro, 2014, s. 25). Kelimeleri doğru ve hızlı okumak, bilişsel kısıtlamaları kaldırarak, bilişsel kaynakların (örneğin, işleyen bellek, dikkat) daha yüksek dereceli anlam inşası için kullanılmasına izin verir (Kim, 2015, s. 460). Bir kelimeyi bilen bir kişi, onu tanıyabilir, yeni bağlamlarda kullanabilir ve kelime bilgisini diğer bilgi türleriyle birlikte bir metnin anlamını oluşturmak için kullanabilir (Nagy ve Scott, 2013, s. 463).

Oakhill vd. (2014, s. 13) okuyucunun bir metnin içindeki sözcükleri okuyamazsa, yazılı bir metnin anlaşılmasının çok fazla ilerleyemeyeceğini, bununla birlikte yalnızca kelimeleri okumanın da anlama için yeterli olmayacağını ifade etmiştir. Okuyucunun, kelimelerin anlamını anlamak için kelimelerin anlamlarını da bilmesi gerektiği ve eğer kelime anlamlarının büyük bir kısmı bilinmiyorsa (örneğin, bir teknik metin okurken, bilinmeyen bir konu hakkında) o zaman metni bir bütün olarak anlamanın imkânsız olacağını belirtilmiştir.

Kelime Öğretimi

Kelime öğretimi ve kelime hazinesi gelişimi uzun süreç gerektiren çok boyutlu bir görevdir. Kelime öğretim sürecinde hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Kelimelerin sözlük anlamlarını sözlükten bulmak ya da kelimenin anlamını bilmek kelime öğretimi için yeterli olmayıp, kelimelerin bağlam içinde ya da günlük hayatta hangi durumlarda hangi biçimlerde kullanıldığının bilinmesi ve kelimelerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılarak aktif kelime hazinesi içine alınması gerekmektedir (Özdemir, 2017, s. 103). Kelime öğretimi yapılırken kelime anlamlarının açık ve net hale getirilmesine ve kelime anlamlarını tartışmak için öğrenci dostu açıklamalar geliştirilmesine, öğrencilerin anlamlar üzerinde hemen düşünmeye ve kullanmaya aktif olarak dahil edilmesine dikkat edilmelidir (Beck vd., 2013). Kelime bilgisi öğrenimi, öğrencilerin yeni kelimelerin anlamlarını önceki öğrenmeyle ilişkilendirmelerine veya bütünleştirmelerine yardımcı olarak, öğrencilerin yeni anlamları akılda tutmalarına yardımcı olmak için çoklu

tekrarlar sağlayarak ve farklı durumlarda kelime anlamlarının uygulamalarını gerektiren anlamlı yollarla öğrencileri meşgul ederek gerçekleştirilmelidir (D. P. Bryant, Goodwin, B. R. Bryant ve Higgins, 2003, s. 118).

Yeni sözcüklerin tam olarak anlaşılması ve kendiliğinden, uygun kullanımı yavaş yavaş gelişir, ancak bu süreçlerin gerçekleşmesine izin vermek için güçlü bir başlangıç şarttır (Beck vd., 2013). Kelime öğrenciye ne kadar uygun şekilde, zengin yöntemlerle, farklı etkinliklerle kazandırılırsa zihinsel sözlüğe kelimenin yerleştirilmesi ve geri getirilmesi o kadar basit olacaktır (Topçuoğlu Ünal, 2019, s. 102). Bu nedenle, öğretmenin öğrencinin kelime bilgisinin yeterli ve yetersiz yönlerini iyi tespit etmesi ve öğretimi ona göre yapması gerekmektedir (Akyol, 2019, ss. 200-201). Gunnig'den aktaran Akyol (2019, ss. 200-201) çocuğun kelime bilgi durumu ile bu duruma uygun öğretmenin yapacağı işleri aşağıdaki tablo ile göstermiştir.

Tablo 2

Kelime Bilgisi Gelişim Aşamaları

Çocuğun Kelime Bilgi Durumu	*Öğretmenin Yapacağı İşler*
Çocuk kelimeyi işitince bilir ancak yazılı formu tanımaz.	Yazılışını öğretiniz.
Yazılı ve sözlü olarak kelimeyi bilir ancak kullanamaz.	Kelimenin yazılı ve sözlü dilde kullanımını örneklendiriniz. Anlamları üzerinde durunuz. Çocuğunu cesaretlendiriniz ve kelimeyi kullanmaya teşvik ediniz.
Kavramı bilir ancak o kavramı karşılayan kelimeyi bilmez. Kavramın etiketini bilmez.	Kavramın etiketini öğretiniz ve kavramla ilişkilendiriniz.
Kelimeyle ilgili kısmî bilgiye sahip. Tanımı bilir ama farklı kullanımları bilmez.	Kelimenin farklı ortamlarda kullanışını öğretiniz.
Kelimenin etiketini bilir ancak kavramsal bir bilgiye sahip değildir. Kelimenin günlük anlamını bilir ancak teknik anlamını bilmez.	Kelimeyi kavram olarak öğretiniz.
Kelime ne etiket ne de kavramsal olarak bilinmez.	Kelimenin etiketini ve kavramsal açılımını öğretiniz.

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem. adlı kaynaktan alınmıştır.

Kelime öğretim süreci gelişi güzel olmayıp kelime öğretiminin etkililiğini artırmaya yönelik birtakım ilkeler bulunmaktadır. Manyak vd. (2014) bu ilkeleri; kelime anlamlarının öğretilmesi, kelime öğretiminin çok yönlü olması, kelimelerin tek tek öğretilmesi, kelime öğrenme stratejilerinin geliştirilmesi ve kelime farkındalığının teşvik edilmesi, kelimelerin çeşitli içeriklerde sunulması, çoklu gösterimler sağlanması, öğrencilerin öğretilebilecek olandan çok daha fazla kelime anlamı öğrenmeleri ve öğrencilerin yeni anlamı aktif olarak işlemesi şeklinde açıklamıştır. Konuya ilişkin olarak Akyol'un (2019, ss. 209-210) etkili kelime öğretim ilkeleri ise şunlardır:

- Kelime öğretim sürecinde hedef belirlemek,
- Yeni kelimelerin öğretimini önceki öğrenmeler üzerine yapılandırmak,
- Kelimelerin farklı anlamlarını farklı etkinliklerle tanıtmak,
- Kelime öğretim sürecinde çocukların kelimelere ilgi duymasını sağlamak,
- Kelimeleri öğrencilerin günlük yaşantısıyla ilişkilendirmek,
- Öğrenciyi bağımsız olarak kelime öğrenme konusunda cesaretlendirmek ve yönlendirmek.

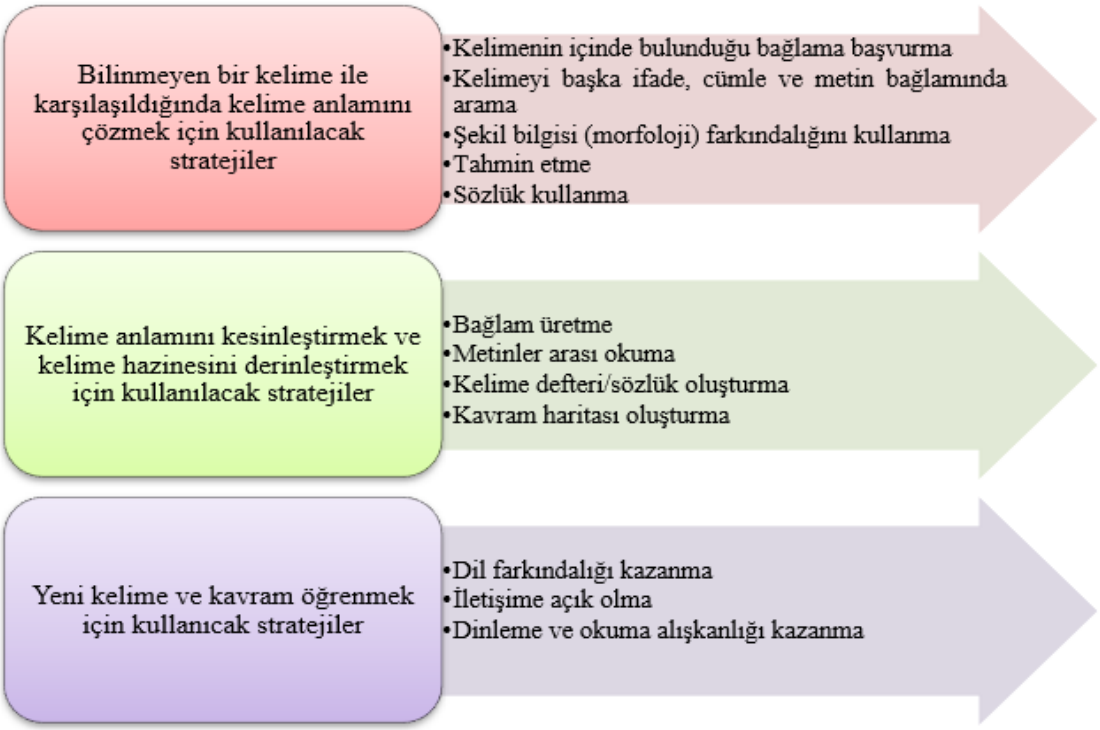
Kelime hazinesinin ilkelerine ilişkin olarak Karadağ (2019, ss. 56-61) aşağıdaki ilkeler üzerinde durmuştur.

- *"Kelime öğretiminde dilin en sık kullanılan kelimelerine öncelik verilmelidir.*
- *Yaş düzeylerine göre öğrencilerin kelime hazinesinin tespit edilmesi, öğrencilere hangi kelimelerin öğretileceği sorusunun en önemli cevaplarındandır.*
- *Öğretilmesi hedeflenen kelimelerle, öğrencilerin sahip olduğu kelimeler arasında anlam ilişkileri kurulmalıdır.*
- *Kelime öğretimi sürecinde kelime hazinesinin genişlik, derinlik ve ağırlık bakımından geliştirilmesi hedeflenmelidir.*
- *Yeni öğrenilen kelimeler, konuşma ve yazma becerileri aracılığıyla üretici kelime hazinesine dâhil edilmelidir.*
- *Kelimelerin söyleniş özellikleri öğretilmelidir.*
- *Kelimelerin yazım özellikleri öğretilmelidir.*
- *Hedef kelimeler bağlam aracılığıyla öğretilmelidir.*

- *Türkçe kelimelerin öğretiminde, kelimelerin kökteşlik özelliğinden yararlanılmalıdır.*
- *Kelime öğretiminde öğrencilere kelime öğrenme stratejileri kazandırılmalıdır."*

Öğretmenler kelime öğretimini bu ilkeler doğrultusunda yaparak öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Aynı şekilde öğrencilerin de aktif kelime hazinelerini geliştirebilmeleri için bu ilkeleri dikkate almaları gerekmektedir.

Kelime öğretim ilkelerinin yanı sıra kelime öğretiminde ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde hem öğrencilere hem de öğretmenlere yol gösterecek birtakım stratejiler bulunmaktadır. Taylor (2006 s. 29) kelime öğretiminin amacının kelime ezberleme olmadığını belirterek, öğrencilerin metni bağımsız olarak anlamaları ve anlamlarını çözebilmelerini sağlamak amacıyla kelime hazinesi stratejilerine sahip olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Yıldız (2019, s. 148) kelime hazinesini geliştirme stratejilerini sesli okuma, kelime duvarı, kelime seçme stratejisi, grafik düzenleyiciler (kavram tanımlama, ilişki ağı, frayer modeli, anlam haritalama, kelime haritası, bilgi derecelendirme çizelgesi, kelime defteri, beyin fırtınası) ve gruplandırmaya dayalı strateji ve etkinlikler (kelime akıcılığı, listele-grupla-isimlendir, özellik analizi, farklı kelime, uygun kelime, kelime grubu oluşturma, grup adı) şeklinde sıralamış ve bu stratejilerin etkili olabilmesi için öğretmenlerin strateji bilgisine sahip olması ve kelime öğretimine özel zaman ayırması gerektiğini ifade etmiştir. Karadağ (2019, ss. 62-66) ise öğrencilerin kelime öğrenme için kullanacakları stratejileri; bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelime anlamını çözmek için kullanılacak stratejiler, kelime anlamını kesinleştirmek ve kelime hazinesini derinleştirmek için kullanılacak stratejiler ve yeni kelime ve kavram öğrenmek için kullanılacak stratejiler olmak üzere üç grupta ele almıştır. Bu stratejilere ilişkin bilgiler Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrencilerin kelime öğrenmek için kullanacakları stratejiler. Karadağ Yılmaz, R. ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratısı yazma soruları. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* içinde (s. 55-80). Ankara: Pegem.

Her ne kadar bu ilke ve stratejiler hakkında öğrenci ve öğretmenler üzerine düşen görevleri yerine getirse de kelime öğretim sürecini etkileyen bazı faktörler vardır. Yıldırım (2020) kelime öğretim sürecini etkileyen faktörleri sosyoekonomik ve sosyokültürel durum, cinsiyet, ilgi alanları (oyun, müzik, spor), aile ve kardeş sayısı, zekâ, zenginleştirilmiş ortam şeklinde sıralamış, her bir faktörün kelime öğrenme sürecine etkisinin farklı oranda olduğunu, sosyoekonomik ve sosyokültürel durumun, ailedeki çocuk sayısının, ebeveynin tutum ve davranışlarının çocuğun kelime hazinesine önemli oranda etki ettiğini, çocukların farklı alanlara ilgileri arttıkça kelime bilgilerinin de arttığını, cinsiyetin kelime hazinesine büyük oranda etkisinin olmadığını fakat kelime hazinesinde yer alan kelimelerin farklılaşmasına neden olduğunu ve zekânın kelime hazinesini doğrudan etkilediğini ifade etmiştir.

Kelime öğretimini etkileyen faktörlerin yanı sıra kelime öğretim sürecinde öngörülemeyen sorunlarla da karşılaşılabilmektedir. Kurudayıoğlu ve Dölek (2019, s. 31) kelime öğretiminde karşılaşılan sorunları aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- *Öğrencinin duygusal durumu:* Öğrencinin kaygı, tutum ve öz yeterlik algıları istenen düzeyde değilse kelime öğretimi başarıya ulaşamaz.
- *Kelimenin ihtiyacı karşılamaması:* Öğrencinin mesleki alanı ve gündelik ilgileri doğrultusunda kelimenin ihtiyacını karşılamayacağını ve bu sözcüğü hiç kullanmayacağını düşünmesi kelime öğretimini güçlendirir.
- *Sık kullanılan bir kelime olmaması:* Eğer bir kelime öğrenci tarafından daha önce duyulmamış ya da görülmemişse o kelimeyi öğrenmesi daha güç olabilir.
- *Öğrenme ortamı:* Ortamın ışıklandırması, ısısı, teknolojik yeterliği ile kelime öğretimine yönelik hazırlanan panolar, üstünde adı yazan eşyalar vb. kelime öğretimini etkiler.

Kelime öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlara istinaden Akyol (2019, ss. 208-209) kelimenin hem anlamının hem de doğru kullanımının gerçekleşmesi için dikkat edilmesi gereken hususları aşağıdaki şekilde ifade etmiştir.

- Her şeyden önce çocuk kelimelerle *genellemelere* ulaşabilmeli ve değişik kelimeleri içeren genel kelimeyi (kavramı) bulup kategori yapabilmelidir.
- Çocuğa bir kelimenin değişik anlamları kazandırılarak *kelime derinliği (zenginliği)* arttırılmalıdır.
- Cümle içinde kelimenin bilinen anlamlarından uygun olanı kullanılarak *esneklik* sağlanmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında Kelime Öğretimi

1981 Temel Eğitim Okulları Programı 2004-2005 öğretim yılı sonunda uygulamadan kaldırılarak yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim

Programı (1-5. sınıflar) uygulamaya alınmıştır. Bu program 2005-2006 öğretim yılından itibaren geliştirilerek 2009, 2015, 2017, 2018, 2019 öğretim programlarına temel oluşturmuştur. 2005 yılından günümüze kadar hazırlanan bütün Türkçe dersi öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ kuramı, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar esas alınmıştır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile güncellenerek son halini almıştır. Bu iki program birinci kademe 1-5. sınıflar ile ikinci kademe 6-8. sınıfları kapsayacak şekilde, 2015 yılı ve sonrasında hazırlanan programlar ise birinci ve ikinci kademeyi (1-8. sınıflar) kapsayacak şekilde hazırlanmıştır.

Kelime öğretimi, öğretim programlarında uzun yıllar boyunca metni sessizce oku, anlamını bilmediğin kelimeleri belirle, kelimelerin anlamını sözlükten bul ve kelimeyi cümle içinde kullanıp deftere yaz döngüsü içerisinde yürütülmüştür (Yıldız, 2019, s. 136). Ancak, yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile kelime öğretimi okuma sürecine yayılmış ve öğretim programlarında önemli bir yere sahip olmuştur. 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının (2019) özel amaçları arasında yer alan "okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması" (MEB, 2019, s. 8) ifadesi ile kelime hazinesinin önemi vurgulanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerileri için alt başlıklandırmaya gidilmezken, okuma becerisi için *akıcı okuma*, *söz varlığı* ve *anlama* alt başlıklarına yer verilmiştir. Bu nedenle kelime hazinesine ilişkin kazanımlar ağırlıklı olarak okuma becerisinin altında yer alsa da dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerinin kazanımları arasında da kelime ve kelime hazinesine yer verilmiştir.

1-8. sınıflar için hazırlanan öğretim programında kelime öğretimiyle ilgili 3. ve 4. sınıf *dinleme/izleme becerisi* kazanımlarında *"Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder."* kazanımı yer alırken 5., 6., 7. ve 8. sınıf dinleme/izleme

kazanımlarında bu kazanıma ek olarak "*Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.*" açıklaması yer almıştır. *Konuşma becerisi* için programda yer alan kazanımlarda 1. ve 2. sınıflar için *"Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır."* kazanımı ve bu kazanımın "*Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanması teşvik edilir."* açıklaması yer alırken 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf konuşma kazanımlarında *"Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır."* ve *"Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*" kazanımları yer almıştır. 5., 6. 7. ve 8. sınıflarda bu iki kazanıma ek olarak "*Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır."* kazanımına yer verilmiştir. Kelime öğretimine ilişkin *yazma becerisi* kazanımlarında dinleme/izleme ve konuşma becerilerinden daha fazla kazanıma yer verilmiş, programda ağırlıklı olarak kelimelerin şekil bilgisi ve dilbilgisi öğretimi üzerinde durulmuştur. Her sınıf seviyesi için yazma becerisinin kelime öğretimiyle ilgili kazanımları ayrı ayrı incelendiğinde, 1. sınıf yazma kazanımlarında "*Hece ve kelimeler yazar.*" ve "*Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.*" kazanımlarının; 2. sınıf yazma kazanımlarında "*Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.*" kazanımının; 3. sınıf yazma kazanımlarında "*Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.*", "*Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar.*" kazanımı ve "*Öğrencilerin yazılarında kelimeler arasında uygun boşlukları bırakarak özenli, okunaklı ve düzgün yazmaları sağlanır.*" açıklamasının, "*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır."* kazanımlarının; 4. sınıf yazma kazanımlarında "*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*", "*Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.*", "*Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.*", "*Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.*" kazanımlarının; 5. sınıf yazma kazanımlarında "*Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.*", "*Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.*" kazanımı ve "*Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde*

durulur." açıklamasının, "*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*", "*Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*" kazanımları ve "*Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.*" açıklamasının; 6. sınıf yazma kazanımlarında "Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır", *Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*" kazanımı ve "*Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.*", "*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*" açıklamasının, 7. ve 8. sınıf yazma kazanımlarında "*Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır*", *Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*" kazanımı ve "*Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.*" açıklamasının, "*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*" kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. *Okuma becerisine* ilişkin kazanımların fazla olması nedeniyle her sınıf seviyesi için okuma becerisinin kelime öğretimiyle ilgili kazanımlar ve bu kazanımlara ilişkin açıklamalar şunlardır:

> *"T.1.3. Okuma*
> *Okumaya Hazırlık*
> *T.1.3.3. Hece ve kelimeleri okur.*
> *Akıcı Okuma*
> *T.1.3.9. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.*
> *Kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır.*
> *T.1.3.11. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.*
> *T.2.3. Okuma*
> *Söz Varlığı*
> *T.2.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.*
> *a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanılır.*
> *b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.*
> *T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.*
> *T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.*
> *T.3.3. Okuma*

Söz Varlığı

T.3.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

a) Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanılır.

b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.4.3. Okuma

Söz Varlığı

T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.

T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.

T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır.

b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

T.5.3. Okuma

Söz Varlığı

T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

Anlama

T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.

T.6.3. Okuma

Söz Varlığı

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur. T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.

T.7.3. Okuma

Söz Varlığı

T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.
T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.
a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.
b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.
T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.
T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.
T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.
İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.
T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.
Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.
T.8.3. Okuma
Söz Varlığı
T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.
b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.
T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.
T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.
Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.
T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.
T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.
T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler."

Öğretim programı ve ders kitaplarını inceleyen araştırmacılar kelime öğretimine ilişkin uygulamaya yönelik birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Kılıç ve Seven (2007) öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilebilmesi için ders kitabında yer alan kelimelerin öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak seçilmesi, öğrencilerin mevcut söz varlığının dikkate alınması, kelime uzunluklarının okuma becerilerine uygun seçilmesi, konu alanı ile ilgili olan kelime ve kavramların doğru biçimde kullanılması, anlatımı güçlendirebilmek

amacıyla farklı türde kelimelere yer verilmesi, bir kavrama karşılık gelen kelimenin kitabın her yerinde aynı kelime ile kullanılmaması, zorunlu kalmadıkça yabancı kelimelerin kullanımından uzak durulması gerektiğini ifade etmiştir. Göçer (2010, ss. 1029-1030) ise kelime öğretiminde uygulamaya yönelik olarak aşağıdaki önerilerde bulunmuştur.

- *Birinci sınıftan itibaren öğrencilerin anadili iyi kullanan ustaların eserleriyle tanışmalarının sağlanması,*
- *Türkçe derslerinin geleneksel uygulamalardan ziyade öğrencilerin etkin olduğu işlevsel öğrenme ortamlarında gerçekleştirilmesi,*
- *Her öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesine göre Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, şairler ve yazarlar sözlüğü, eş ve zıt anlamlılar sözlüğü ve yazım kılavuzu olması,*
- *Her sınıf seviyesine hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiğinin tespit edilmesi,*
- *Ders kitabı hazırlayıcılarının kitaplarda yer alan metinlerin sahip olduğu kelime kadrosuna dikkat etmesi,*
- *Ders kitaplarındaki metinler seçilirken sınıf seviyesi, öğrencilerin özellikleri, daha önce sahip olunan kelime dağarcığı vb. özelliklerin göz önünde bulundurulması,*
- *Kelime öğretiminde ders kitaplarındaki metinler dışında sınıf seviyelerine uygun, öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirecek edebî metinlerden yararlanılması gerekir.*

Öğrencilerin kelime hazinesi, eğitim süreleri boyunca tesadüfi öğrenme fırsatlarının bir sonucu olarak çarpıcı bir biçimde artıyor gibi görünse bile, müfredatın her alanında kelime anlamlarının açık bir şekilde öğretilmesi etkili bir öğretim programının temel bir bileşeni olmalıdır (H. K. Yopp, R. H. Yopp ve Bishop, 2008, s. 155).

Kelime Öğretim Yaklaşımları

Kelime öğretimine yönelik pek çok yaklaşım bulunmasına karşın bu araştırmada Herman ve Dole'nin (1988) kelime öğretim yaklaşımları ele alınmıştır. Herman ve Dole (1988, s. 45) kelime öğretimine yönelik yaklaşımları tanımsal (definitional), bağlamsal (contextual) ve kavramsal (conceptual) olmak üzere üç farklı kategoride ele almıştır. *Tanımsal yaklaşım* ile öğrencinin bir kelimeyi tanımlayan kelime grubunu ya da kelimenin eş anlamlısını

öğreneceği; *bağlamsal yaklaşım* ile öğrencinin öğretmen tarafından sunulan ve kelimenin anlamını örnekleyen bir ya da daha fazla cümle okuması sırasında bir kelimenin anlamının tamamını ya da bir kısmını bağlamdaki ipuçlarını kullanarak rastlantısal bir şekilde öğreneceği; *kavramsal yaklaşım* ile öğrencinin kelimenin anlamını o kelime ile ilgili diğer kelimeler ya da kavramlarla arasındaki benzerlik ve farklılıklarının uyumu ile öğrenileceği savunulur. Her yaklaşım, yeni kelimeler öğrenmek ve okuduğunu anlamayı geliştirmekle ilgili olduğu için (Herman ve Dole, 1988, s. 43) ayrı ayrı ele alınmıştır.

Tanımsal Yaklaşım

Tanımsal yaklaşım, okunan bir metinde ya da herhangi bir konuşmada anlamı bilinmeyen kelimelerin tanımlarının sözlükte arama yapılarak bulunması sürecini ifade eder. Bu nedenle tanımsal yaklaşımda sözlük önemli bir yere sahiptir. Sözlük "dilin kelimelerini barındıran ve onları dilin özelliklerine göre düzenleyen, daha çok anlamlarını açıklayan eserler" (Gedizli, 2019, s. 438) olarak tanımlanmaktadır. Kelimenin veya kavramın ait olduğu sınıfı veya kategoriyi belirtmesi ve kavram veya kelimeyi diğer kavram ve kelimelerden ayıran bir iki özelliğin verilmesi sözlüklerde verilen iyi bir tanımlamanın iki temel özelliğidir (Akyol, 2019, s. 219). Güneş (2013, s. 20) kelimelerin anlamını keşfetmeyi açıklarken sözlük kullanımı ile ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

> *"Bir sözlük kullanma tekniği belirlenmelidir. Hangi durumlarda sözlük kullanmak gereklidir ya da hangi durumlarda başka kaynaklara başvurulmalıdır? Sözlük bazen aranan kelimelerle ilgili karmaşık tanımlamalar vermekte veya bir dizi açıklama önermektedir. Böyle durumlarda öğrenci hangisini seçeceğini konusunda güçlük çekmektedir. Öğrencilere sözlükteki en uygun anlamı bulmaları için metindeki anlamı gözden geçirmeleri metnin temel anlamını bulmaları önerilebilir. Eğer metin yetersizse, metni anlaması için bu kelimenin değerini, önemini ölçmeleri, düşünmeleri gerekir. Bu çalışmalar sırasında öğrencilere sözlük kullanma zevki verilir. Bu durum karşılaşılan kelimelerin anlamlarını iyi öğrenmeleri için öğrencileri güdüleme açısından önemli bir değişkendir."*

Göçen (2019, s. 250) bu yaklaşımın çok sayıda sözcüğü ele alması ve kelimenin tanımının öğrenilmesi ya da en azından kelimenin tanımına maruz kalınmasının çok zaman almaması gibi avantajları olduğunu ifade etmektedir. Herman ve Dole (1988, s. 45) tanımsal yaklaşımın çok sayıda kelimeyi ele alması ve kelime öğretiminin zaman alıcı olmaması gibi avantajlarının olmasının yanı sıra öğrencilerin kelimelerin sözlük tanımlarına bakmalarının onların sözcük bilgisini geliştireceğinin garantisi olmaması gibi sınırlamalarının bulunduğundan bahsetmiştir.

Tanımsal yaklaşım, kılavuz sözcükler kullanma, kod çözme, doğru tanımı ayırt etme vb. gibi birden çok beceriyi içermesi nedeniyle geleneksel kelime öğretim yaklaşımlarından sayılabilir (Bryant, vd., 2003, s. 118). Taylor (2006, s. 27) kelime öğrenme için en az etkili olan yöntemin öğrencilerin sözlük veya sözlükteki tanımlara bakıp bunları yazmaları olduğunu ifade etmiştir. Göçen (2019, s. 251) tanımsal yaklaşımın diğer bir ifadeyle sözlük kullanımının kelimenin anlamı için açıklama yapmaya gerek duyulmayan, somut ve ilk anlamlı kelimeler için kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Bir kelimenin birden fazla anlamının olması, verilen tanım içerisinde farklı bilinmeyen kelimelerin yer alması gibi nedenlerden ötürü bu yaklaşımın tek başına kullanılması öğrencilerin kelimeler üzerinde derinlemesine anlam oluşturmasını olumsuz etkileyeceğinden tek başına kullanılmayıp diğer yaklaşımlarla birlikte kullanılması halinde etkili kelime öğretiminin sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bağlamsal Yaklaşım

Tanımsal yaklaşımda önemli bir yeri olan sözlüklerde bir kelimeye ait beş altı anlamın (bazen daha fazla) sıralanmış olduğu durumlarda, hangi anlamın kullanılacağını seçmek bağlam kurmak kadar kolaylık sağlamayacağı gibi diğer kelimelerle anlamsal ilişkiler oluşturmak için yeterli veri sunmayabilir (Aydın, 2019, s. 379). Buda bağlam kullanımını öne çıkaran en önemli nedenlerdendir. Beck vd. (2013, s. 4) bağlamı, bilinmeyen bir kelimenin muhtemel anlamını bulmayı desteklemek için kasıtlı olarak yazılmış eğitici

metinler oluşturma süreci veya doğal olarak meydana gelen metni okuma sürecinde yeni kelimeler öğrenme süreci olarak iki farklı şekilde tanımlamıştır. Korkmaz (2007, s. 33) ise "bir cümlede, bir konuşmada veya bir metin içinde bulunan herhangi bir sözcüğün anlamının daha iyi tespit edilebilmesi ve başka anlamlardan ayırt edilebilmesi için kendisini çevreleyen ve karşılıklı ilişkide bulunduğu öteki öge veya ögelerle oluşturduğu bütün" olarak ifade etmiştir. Başka bir ifadeyle bağlam "üzerinde durulan şeyi (olgu, olay, durum vb.) çevreleyen, onu uygun şekilde algılanıp tutarlı ve ilişkisel olarak anlamlandırılması için kaynak sağlayan çerçeve" (Aydın, 2019, s. 373) şeklinde tanımlanmıştır.

Bağlamsal yaklaşım yöntemi, bir kelimenin anlamının, içinde geçtiği bağlamdan yararlanılarak elde edilmesi şeklinde ifade edilebilir (Duran ve Bitir, 2017, s. 73). Küçük çocukların en yaygın olarak deneyimledikleri dil bağlamsallaştırılmış dildir (Nagy ve Scott, 2013, s. 469). Çocukların kelime anlamlarını artırmalarına yardımcı olacak bağlamsal yaklaşım, onlara metinde bağlam ipuçlarını daha verimli kullanmayı öğretecektir (Kuhn ve Stahl, 1998, s. 120). Kelimeler tek başlarına anlam aktarma özelliğine sahip olmakla birlikte iletişim süreçlerinde diğer kelimelerle anlam ilişkileri kurarak düşüncenin aktarılmasına aracılık ederler (Karadağ, 2019, s. 62).

Bağlam içinde kelime öğrenme, genellikle öğrencilere zorlu kelimeleri çözmeleri için verilen ilk öneridir (Taylor, 2006, s. 29). Beck vd. (2013) bireyin gelişimi sırasında bağlamın türünün değiştiğini, erken kelime öğreniminin sözlü bağlamlar aracılığıyla gerçekleştiğini, çocukların erken yaşlardan itibaren hem evde hem de okulda karşılaştıkları kelimelerin çoğunu zaten bildiklerini, daha sonraki kelime öğreniminin kaynağının yazılı bağlamlara yani çocukların okumalarına kaydığını, yazılı bağlamın ise tonlama, beden dili ve paylaşılan fiziksel çevre gibi yeni kelime anlamlarını öğrenmeyi destekleyen sözlü dilin birçok özelliğinden yoksun olması nedeniyle yazılı bağlamdan kelime anlamlarını öğrenmenin o kadar kolay olmadığını ifade etmiştir. Bir hikâye okurken, çocuğun daha önce görmediği veya duymadığı bir kelimeyle karşılaştığını varsayarsak, bu kelimenin yazımı ve telaffuzu otomatik olarak anlam işlemcisine gönderilecektir, ancak kelime tamamen yabancı olduğu

için kendi başına belirli bir anlamı uyandırmayacaktır, bu nedenle kelime anlam işlemcisine ulaştığında, bulacağı tek şey, bağlam işlemcisi tarafından tetiklenen aktivasyon modelidir (Adams, 2013, s. 795).

Sternberg (1987, s. 90) bağlamdan kelime anlamlarını türetme sürecinin metin özellikleri, görev özellikleri ve metne etki eden bilişsel süreçler olmak üzere üç boyutu içerdiğini öne sürmüştür. Bağlamdan kelime öğretiminin gerçekleşmesi için öğrencilerin çok sayıda yabancı kelimeyle karşılaşacak kadar metin okumaları ve aşina olmadıkları kelimeleri içerecek kadar zorlukta metin okumaları ve öğrencilerin okudukları bağlamlardan kelime anlamı bilgisini çıkarabilme becerisine sahip olmaları gerekir (Beck vd., 2013).

Kelimelerin bağlamlar yoluyla anlaşılması ve öğretilmesinin hedeflendiği bağlamsal yaklaşımın kelime öğretiminde etkili bir şekilde kullanılabilmesi daha önce hazırlanmış hedef kelime listesi ve bağlamların tasarlanmış olmasına bağlıdır (Duran ve Bitir, 2017, s. 73). Adams, (2013, s. 796) tesadüfi öğrenmede olduğu gibi doğrudan kelime öğretiminde de çocukların bir kelimeyle karşılaşma sayısının, onu ne kadar iyi öğrendiklerinin güçlü bir göstergesi olduğunu belirtmiş, ancak neredeyse karşılaşma sayısı kadar önemli olan bir diğer faktörün kelimenin geçtiği bağlamların zenginliği ve çeşitliliği olduğunu ifade etmiştir.

Goerss, Beck ve McKeown (1999) öğrencilerin bağlamdan bağımsız olarak kelimeleri öğrenmelerine izin vermek için geniş bir okumaya teşvik edilmesi ve öğrencilerin bağımsız kelime öğrenme yeteneklerini geliştirmek için müdahale edilmesi özellikle bağlamın etkili kullanımının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Schmitt (2000, ss. 153-155) bağlamsal yaklaşım kullanılarak yapılan kelime öğretimine ilişkin öğrenme başarısını etkileyen faktörleri aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- *Bağlam, bir kelimenin anlamını tahmin etmek için yeterli ipuçlarını sunacak kadar zengin olmalıdır.*
- *Okuyucular, bilinmeyen bir kelimeye yakın yerel ipuçlarını, daha uzakta bulunan küresel ipuçlarından daha iyi kullanabilirler.*
- *Öğrenciler, bildikleri kelimelerden ötürü bilinmeyen bir kelime için hatalı tahminlerde bulunabilirler.*

- *Bilişsel özellikler doğru kullanıldığı zaman bağlamdan tahminde bulunmaya yardımcı olabilirler.*
- *Konu ve kültür hakkındaki ön bilgiler çıkarım yapmaya yardımcı olur.*
- *Öğrencilerin tahminde bulunma becerisine sahip olmaları gerekir.*
- *Bir kelimenin bağlamdan yararlanılarak anlamının tahmin edilmesi, o kelimenin hatırlanacağı anlamına gelmez.*

Kavramsal Yaklaşım

Kavramsal yaklaşım, kelimeleri yalnızca sözlük anlamlarıyla değil çok yönlü öğretip, uygulamaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir (Akyol, 2019, s. 213). Herman ve Dole (1988, s. 50) bu yönetimin amacının, bir kelimeyle ilgili bilgiyi geliştirmek, kelimenin ilişkili kavramlara ne kadar benzer ne kadar farklı olduğunu ortaya çıkarmak, kelimenin çeşitli durumlarda nasıl kullanıldığının anlaşılmasını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Akyol (2019, s. 214) kavram geliştirme yönteminin yararlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- Öğrencilerin kıyaslama ve karşılaştırma becerilerini geliştirir.
- Birden fazla öğrencinin derse etkin katılımını sağlar.
- Bireysel ve grupla öğretime uygundur.
- Okul dışı ortamlarda öğretim yöntemi olarak rahatlıkla kullanılabilir.
- Birden çok kanalın öğrenme sürecinde yer almasını sağlar.
- Başka kavramlar hakkında bilgi edinilmesini sağlar.

Kelime anlamlarının kavramsal olarak anlaşılması, bunların diğer kavramlarla semantik ilişkileri ve önceki bilgilerle olan bağlantılarının öğretilmesi, metni anlama için daha derin bir kelime işlem seviyesinde kelime öğretimi için önemlidir (Pressley ve Woloshyn, 1995). Bu bağlamda, kavram geliştirme yöntemiyle kelime öğretiminde aşağıdaki beş ilke dikkate alınabilir (Rentel, 1971, ss. 115-117).



Şekil 6. Kavram geliştirme aşamaları. Rentel, V. M. (1971). Concept formation and reading. *Literacy Research and Instruction, 11*(2), 111-119. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Akyol (2019, s. 213) beş aşamadan oluşan kavram geliştirme aşamalarını "sıfat" kavramı üzerinden Tablo 3'te örneklendirmiştir.

Tablo 3

"Sıfat" Kavramını Geliştirme Aşamaları

KAVRAM: SIFAT	
Tanım	Varlıkları niteleyen ve isimlerden önce gelen kelimelerdir.
Sıfat ve isim karşılaştırması	a-İsim varlığın kendisini, sıfat ise ismin özelliklerini belirtir. b-Sıfatlar isimlerden önce gelirler.
Kullanım alanları	Etkili bir anlatım sağlamak amacıyla bütün yazı türlerinde kullanılır (mektuplar, dilekçeler, kompozisyon yazıları vb.).
Önemi	Sıfatsız anlatımlar kuru ve detaysız direkt anlatımlardır. Etkileyici anlatımlar için sıfatların kullanımı gereklidir.
Kullanım fırsatları	Kompozisyon veya herhangi bir nesneyi tanımlama çalışmaları yapılabilir.

Akyol, H. (2019). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem. adlı kaynaktan alınmıştır.

Kelime Seçimi

Kelime öğretimi açısından hangi kelimelerin seçileceği oldukça önemlidir. Beck, McKeown ve Kucan (2005) kelimenin bilinen sözcüklerle açıklanabildiği ve öğrencilerin hakkında konuşabilecekleri veya yazabilecekleri şeylere uygulanabildiği sürece öğretilmesinin uygun bir kelime olduğunu söyler. Ancak hangi seviyede, kaç kelimenin, ne kadar süreyle

öğretileceğine ilişkin genel bir ölçüt bulunmamaktadır. Çünkü kelime seçimine etki eden birçok faktör vardır. Nagy ve Hiebert (2011, s. 389) kelime öğretiminde kelime seçimini etkileyen faktörleri; kelimenin *dildeki rolü, sözlükteki rolü, öğrencilerin var olan bilgi aşinalığındaki rolü* ve *dersteki rolü* şeklinde sıralamış ve bu faktörleri aşağıdaki şekilde açıklamıştır.

Tablo 4

Kelime Öğretiminde Kelime Seçimini Etkileyen Faktörler

Dildeki Rolü	*Sıklık:* Bu kelime metinde hangi sıklıkla geçiyor? *Dağılım:* Bu kelimenin sıklığı farklı türler, konular veya konu alanları için nasıl farklılık gösterir?
Sözlükteki Rolü	*Morfolojik ilişki:* Kelimenin morfolojik ailesinin bir parçası olan kaç kelime var? *Anlamsal ilişki:* Bu kelimenin, öğrencilerin bildiği veya bilmesi gereken diğer kelimelerle nasıl bir ilişkisi vardır?
Öğrencilerin Var Olan Bilgi Aşinalığındaki Rolü	*Aşinalık:* Bu kelime öğrenciler tarafından zaten biliniyor mu ve eğer öyleyse, ne ölçüde biliniyor? *Kavramsal zorluk:* Bu kelimenin anlamı öğrencilere hâlihazırda aşina oldukları kelimeler, kavramlar ve deneyimler açısından ne ölçüde açıklanabilir?
Dersteki Rolü	*Belirli bir metindeki rolü:* Öğrencinin metni anlayabilmesi için bu kelimeyi bilmesi gerekli mi? *Daha geniş müfredattaki rolü:* Bu kelimeye okumada tekrar rastlanacak mı? Öğrenciler bu kelimeyi yazılarında kullanabilir mi?

Nagy, W. E., & Hiebert, E. H. (2011). Toward a theory of word selection. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 388–404). New York, NY: Routledge. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Kelimelerin dildeki ve dersteki rolü dikkate alındığında kelime seçiminde en sık kullanılan yöntemlerin başında *kelime listeleri* ve *metinden kelime seçme* yönteminin geldiği söylenebilir. Bu yöntemler ayrı ayrı ele alınmıştır.

Kelime Listeleri

Kelime öğretiminde hangi kelimelerin öğretileceğine ilişkin kullanılan yöntemlerden biri kelime listeleridir. Kelime listeleri, bir dilde sık kullanılan kelimelerin belirlenmesiyle

oluşturulur. Sözlü ya da yazılı dilde kelimelerin sayımı sonucunda bir kelimenin kaç kere kullanıldığının belirlenmesi, kelimenin diğer kelimelere oranla daha az ya da çok kullanıldığının sayısal olarak ortaya konması sözcüklerin kullanım sıklığı olarak tanımlanır (Göçen, 2016, s. 35). Bazı kelimelerin kullanım sıklığı fazlayken, bazılarının belirli bir alana özgü olması nedeniyle sıklığı daha azdır. Ancak kelime öğretiminde yer verilmesi gereken ilk kelimeler bireylerin hayatında birinci derecede önemli olan kelimelerdir ve bu kelimeler dilde ve iletişimde sıkça kullanılır (Göçen ve Okur, 2019, s. 489). Ölker (2011a, s. 49) kelime sıklığına ilişkin aşağıdaki ifadelere yer vermiştir.

> *"Bütün dillerde kullanım açısından öne çıkan kelimeler vardır. Bu kelimeler dili kullanıcıların eğitim durumundan yaş gruplarına kadar birçok faktörden etkilenir ve kullanıcılar arasında farklılık gösterir. Kelime sıklığı bir dilde kullanılan kelimelerin birbirlerine oranla kullanım sıklığını ortaya koyan çalışmalardır. Bu çalışmalar konuşma dili üzerine yapılacağı gibi yazı dili üzerine de yapılabilir."*

Ülkemizde kelime sıklığına ilişkin ilk ciddi çalışmalar 2000li yıllarda yapılmıştır. İlk kelime sıklığı çalışması "Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü" adlı eserin yazarı Ömer Asım Aksoy tarafından, 1936 yılında yapılmıştır (Ölker, 2011a, s. 49). Daha sonra çeşitli çalışmalar yapılsa da en yetkin çalışmanın Göz (2003) tarafından yapılan "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü" adlı çalışma olduğu söylenebilir (Kılınçarslan, 2009, s. 6). Türkçenin ilk kelime sıklığı sözlüğü olarak kabul edilen 22.693 maddelik eser, 1995-2000 yılları arasını kapsayan 1.006.306 kelimelik yazılı materyalin değerlendirilmesi sonucu olarak ortaya çıkarılmıştır (Ölker, 2011b, s. 17). Bu çalışmanın devamı niteliğinde benzer bir çalışma Ölker (2011b) tarafından yapılmıştır. Ölker (2011b) "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)" adlı doktora tezinde; 1945-1950 yılları arasındaki yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğünü hazırlamayı, ortaya çıkacak sözlüğü Göz'ün (2003) sözlüğüyle karşılaştırmayı, yazılı kaynaklardan yola çıkarak elli yıllık bir süreçte Türkçenin kelimeler ve kelime sıklığı temelinde geçirmiş olduğu değişimi ortaya koymayı, geçmişe dönük bir çalışma yaparak günümüz araştırmacılarına kaynak eser hazırlamayı, bu alanda yapılacak diğer çalışmaların da değerlendirilmesiyle

birlikte Türkçe öğretiminde ihtiyaç duyulan sözlüğün alt yapısını oluşturmayı ve Türkçe öğretiminde hazırlanacak olan kitaplara kaynak oluşturmayı amaçlamıştır. Bu amaçlar doğrultusunda Ölker (2011b) 26.425 kelimelik bir sıklık sözlüğü ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra Türkçe kelimelerin kelime sıklığına ilişkin yer yer çalışmalar yapılmıştır. Harit (1971) Samsun ve Ankara illerinin 6–7 yaş çocuklarında kelime hazinesini araştırdığı çalışmasında kelime sıklığına yer vermiştir. Çiftçi (1991) bir grup yüksek öğrenim öğrencisi ile kelime serveti araştırması yapmıştır. Çıplak (2005) Uşak merkez ilköğretim 5, 8 ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı kelime hazinesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Çetinkaya'nın (2011) "İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Kullanım Sıklıkları Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora tezi de diğer kelime sıklığı çalışmalarındandır. Ölker (2011b, s. 17) kelime sıklığı çalışmalarının eğitimden, psikolojiye, işletmeden dil bilimi çalışmalarına kadar birçok alanda kullanılmak üzere bizlere veriler sunduğunu belirterek bunları aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

> *"a) Bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ve ilköğretim öğrencilerine başlangıç aşamasında hangi kelimelerin verileceğinin tespitine imkân verir.*
> *b) Sözlük hazırlanırken kelimelerin anlamlandırılmasında hangi anlamın ön plana alınacağını ortaya koyar.*
> *c) Geniş tabanlı bir çalışmada en çok kullanılan kelimeler ortaya çıkar ki bu da temel söz varlığını oluşturur.*
> *d) Art zamanlı bir çalışma yapılırsa kelimeler bazında dilin geçirmiş olduğu değişim ortaya konur.*
> *e) Kelimelerden hareketle dilin kullanıcılarında meydana gelen kültür değişimini ortaya koyar.*
> *f) Dildeki yabancı kelime oranlarını göstererek dilin gelişim süreci hakkında bilgi verir.*
> *g) Stilistik çalışmalarda ayrıntılı veri sağlanmasına yarar.*
> *h) Metin analizleri daha sağlıklı yapılır ve yorumlar daha derinlemesine olur."*

Nagy ve Hiebert (2011, s. 401) kelime öğretiminin amacının, öğrencilerin bildiği metindeki kelimelerin toplam oranını artırmak olduğu için, öğretilecek kelimeleri seçerken, özellikle de artan kelime hazinesi gelişimine en çok ihtiyaç duyan öğrenciler için, sıklığı kesinlikle dikkate almak gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Karadağ (2019, s. 76), dilde sık

kullanılan kelimelerin iletişimsel değerinin yüksek olması nedeniyle kullanım sıklığı yüksek olan kelimelerin hem ana dili eğitiminde hem de yabancı dil öğretiminde öncelik kazanması gerektiğini belirtmiştir. Beck vd. (2013) ise kelime listelerinin kelime seçimi için bilgiler sağladığını ancak kelimeleri tanımlamak için birincil kaynak olduğunda anlamı hemen hemen aynı olan kelimelerin listeye ayrı girdiler olarak dahil olduğunu, buna karşılık olarak farklı anlamları olan bir kelimenin yalnızca bir kez listelendiğini bunlarında bazı problemler yaratacağını ifade etmiştir.

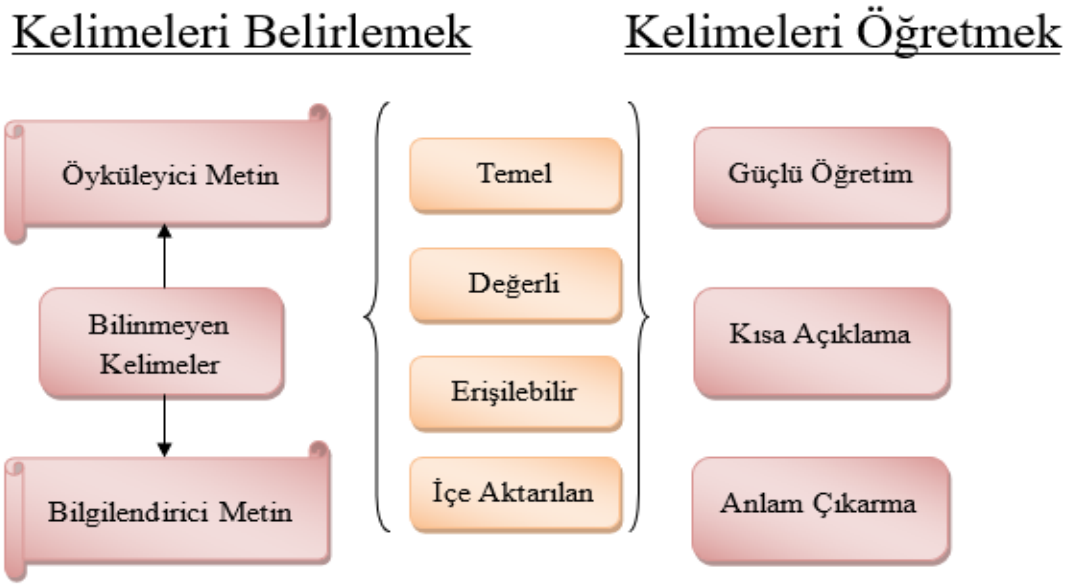
Metinden Kelime Seçme

Kelime listelerinin yanı sıra kelime seçiminde en sık kullanılan yöntemlerden biri metinden kelime seçme yöntemidir. Özellikle eğitim alanında kullanımı oldukça yaygındır. Çünkü metinden kelime öğretimi dersin akışına uygun şekilde, doğal ortamında gerçekleşmektedir. Hiebert ve Cervetti (2012), öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki kelimelerin önemli şekillerde farklılık göstermesi nedeniyle her metin türü için kelime öğretiminde farklı yaklaşımlara ihtiyaç olduğunu öne sürmüştür.

Metinden kelime seçimine yönelik araştırmacılar tarafından ortaya atılan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan biri Beck ve diğerlerinin (2013) seviye yaklaşımıdır. Beck vd. (2013) metinde yer alan kelimeleri, kelimenin kullanım alanına ve yaygınlığına göre birinci seviye, ikinci seviye ve üçüncü seviye kelimeler olmak üzere üç seviyeye ayırmıştır. Beck vd. (2013, s. 9) birinci seviye kelimelerin günlük dilde sıkça kullanılan kelimelerden (araba, elma, elbise vb.), üçüncü seviye kelimelerin birinci seviyenin tam aksine kullanım yaygınlığı az olan ve belirli bir alana özgü kelimelerden (faiz, basınç, boylam, radyasyon vb.), ikinci seviye kelimelerin ise yararlılığı yüksek ve birçok alanda karşılaşılabilen kelimelerden (önemsemek, inatlaşmak, yüce vb.) oluştuğunu ifade etmiştir.

Metinden kelime seçme yaklaşımlarından bir diğeri SWIT yaklaşımıdır. Graves vd. (2014) metinlerden öğretim için kelime seçimini SWIT (The Selecting Words for Instruction from Texts) yaklaşımıyla ele almıştır. SWIT yaklaşımı *temel kelimeler*, *değerli kelimeler*,

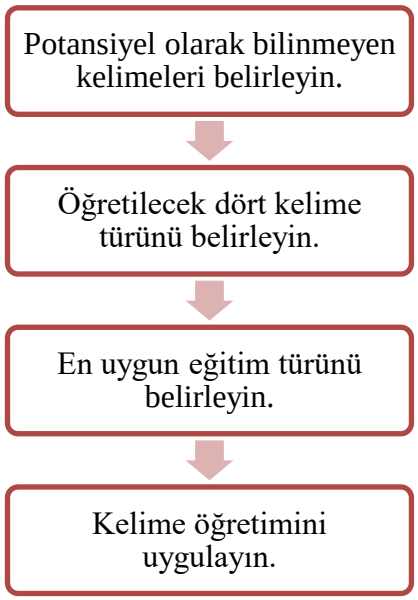
erişilebilir kelimeler ve *içe aktarılan kelimeler* olmak üzere dört tür kelimeyle ilgilenmektedir. Graves vd. (2014, s. 336) SWIT yaklaşımının temel süreçlerini Şekil 7'deki gibi göstermiştir.



Şekil 7. SWIT yaklaşımının temel süreçleri. Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. & Von Gunten, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach?. *The Reading Teacher, 67*(5), 333-346. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Graves ve diğerlerine göre (2014, s. 337) *temel kelimeler*, öğrencilerin okuduğu metni anlamaları için çok önemlidir. Temel kelimeler öyküleyici metinlerde, genellikle hikâyenin ana öğelerini, karakterlerini ve eylemlerini anlamakla ilgiliyken, bilgilendirici metinlerdeki metnin içeriğini ve metnin temsil ettiği içerik alanındaki anahtar kavramları anlamak için gereklidir. *Değerli kelimelerin,* öğrencilerin okuma ve yazmaları için geniş, genel bir faydası vardır ve dolayısıyla kalıcı bir öneme sahiptir. Değerli kelimeler sadece metnin kendisine göre değil, aynı zamanda öğrencilerin kelime bilgisine göre belirlenir. Graves vd. (2014) değerli kelimeleri Beck ve diğerlerinin (2013, s. 9) ikinci seviye kelimelerine benzetmiştir. Ancak ikinci seviye kelimelerinin aksine, değerli bir kelime olarak sayılan şey öğrencilerin yaşına, sınıfına ve kelime bilgisine bağlı olarak farklılık göstermektedir. *Erişilebilir kelimeler*, sınırlı kelime bilgisine sahip öğrenciler tarafından anlaşılması muhtemel olmayan

daha yaygın veya daha sık kullanılan kelimelerdir. Graves vd. (2014) erişilebilir kelimeleri Beck ve diğerlerinin (2013, s. 9) birinci ve ikinci seviye kelimelerine benzetmiştir. *İçe aktarılan kelimeler*, bir okuyucunun bir metni anlamasını, beğenmesini veya bir metinden öğrenmesini geliştiren ancak metinde yer almayan kelimelerdir. Öyküleyici metinler için, içe aktarılan kelimeler, temel tematik öğeleri (örneğin, önyargı) yakalayabilir veya önemli karakter özelliklerini (örneğin, safkan) ele alabilir; bilgilendirici metinler için, metinde sunulan anahtar kavramlarla bağlantı kurabilir veya bunları geliştirebilir (örneğin, demokrasi, çevrecilik). Graves vd. (2014, s. 338) dikkatle seçilmiş içe aktarılan kelimelerin, öğrencilerin metinden öğrendiklerini analiz etmelerine ve genişletmelerine yardımcı olacağını ifade etmiştir. SWIT yaklaşımı aynı zamanda üç farklı kelime öğretim türünü içerir. Bu öğretim türlerinin amacı, anlamları karmaşık ve metnin anlaşılması için gerekli olan belirli kelimeler üzerinde *güçlü talimatlar* sağlamak, tanımları net olan kelimelerin *kısa açıklamalarını* yapmak ve öğrencilerin bağlamdan ve morfolojik ipuçlarından *anlamlar çıkarmasını* sağlamaktır. SWIT yaklaşımını kullanacak öğretmenlerin sırasıyla aşağıdaki dört aşamayı takip etmesi gerekmektedir (Graves vd., 2014).



Şekil 8. SWIT yaklaşımı uygulama aşamaları. Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. & Von Gunten, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach?. *The Reading Teacher, 67*(5), 333-346. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Hedef kelimelerin belirlenmesinde genelgeçer bir yöntem olmamakla birlikte her bir yaklaşımın, kelime seçiminde var olan belirsizliği ve karmaşayı bir çözüme kavuşturma, kelime seçimine belirli ölçüde bir düzen getirme amacı taşıdığı söylenebilir (Tağa, 2018, s. 67).

Kelime Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Kelime bilgisinin ölçülmesinde Peabody Picture Vocabulary Testi (PPVT-III) (1997) gibi yaygın olarak kullanılan standartlaştırılmış kelime hazinesi ölçüm araçları olsa da kelime bilgisinin ölçülmesinde genelgeçer bir ölçme yönteminin kullanıldığı söylenemez. Tağa ve Öztürk (2019) tarafından kelime öğretiminde sistematik bir ölçme değerlendirmenin olup olmadığının belirlenmesi, varsa bu faaliyetin öğretim içeriği ile örtüşme düzeyinin ortaya konulması amacıyla yapılan çalışmada, ders ve çalışma kitapları ile Türkçe dersi sınavlarında hedef söz varlığı unsurlarının çok küçük bir bölümünün ölçüldüğü, söz varlığına ilişkin sorularda ders içeriği yerine dilin genel söz varlığının dikkate alındığı, öğretmenlerin büyük bir bölümünün kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirmeyi bir gereklilik olarak gördüğü ancak bu konuda sınıf içi uygulamalara yeterince yer vermediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Tağa ve Öztürk (2019) araştırma sonuçlarına dayanarak kelime öğretiminde öğrencilerin hedef söz varlığı unsurlarına ilişkin bilgi ve becerilerini değerlendirmeye yönelik amaçlı ve düzenli bir uygulamanın olmadığını belirterek, kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin ihmal edildiğini ifade etmiştir.

Kelime bilgisi, yazılı ve sözlü kelimelerin ayrı ayrı ölçümüyle değerlendirilebileceği gibi her ikisinin kullanıldığı farklı değerlendirme yöntemleriyle de ölçülebilir. Kelime hazinesinin değerlendirilmesi, farklı boyutları (boyut, derinlik, akıcılık) değerlendirmek için yalnızca bir test kullanmayı değil, farklı bilişsel parametreleri (sözlü veya yazılı, alıcı veya üretken) ve koşulları (bağlamsallaştırılmış veya bağlamından arındırılmış, ayrık veya gömülü) kullanarak bir dizi test kullanmayı gerektirir (Dujardin, vd., 2022, s. 39).

Kelime bilgisinin ölçülmesinde genellikle kelime testleri kullanılır. Her testte olduğu gibi kelime bilgisi testlerinin de taşıması gereken özellikler bulunmaktadır. Bunlardan geçerlilik ve güvenilirlik, herhangi bir testin oluşturulmasında dikkate alınması gereken iki önemli konudur. Geçerlilik, bir testin ölçmesi gereken şeyi ölçüp ölçmediği ve başka bir şeyi ölçüp ölçmediği sorusunu ele alırken güvenilirlik, bir testin bir şeyi tutarlı ve doğru bir şekilde ölçme yeteneğidir. Hazırlanacak olan kelime testinin her şeyden önce geçerli ve güvenir olması gerekir. Test hazırlanırken dikkat edilmesi gereken diğer hususlar ise şu şekildedir (Micheels ve Karnes'den aktaran Gürses, 2006, s. 154).

- *"Öğretimde uygulanacak testler, tek tip sorulardan oluşmamalıdır.*
- *Testlerde yer alacak sorular, şümullü (geniş kapsamlı) olmalıdır.*
- *Sorular, bilgiyi hatırlama ve tanımadan çok, öğrencilerin öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarını ölçecek düzeyde olmalıdır.*
- *Testlerde mümkün olduğunca fazla soru bulunmalıdır.*
- *Soru tipleri, hedef davranışları ölçer nitelikte olmalıdır.*
- *Sorularda açık ve anlaşılır ifadeler kullanılmalı. Birçok anlama gelecek ifadelerden kaçınılmalı. Soru maddeleri ile cevapları birbiriyle çelişmemelidir.*
- *Bir sorunun tek bir sayfada olmasına dikkat edilmeli. Yani, sorunun baş kısmı bir sayfada, sonu öbür sayfada olmamalıdır.*
- *Sorular numaralandırılmalıdır.*
- *Soruların sıralanışı, cevaplar için ipucu niteliğinde olmamalıdır.*
- *Test belli bir konuda olmalı. Dolayısıyla testler; "yazma testi", "dil bilgisi testi" gibi adlandırılabilmelidir. Yani, bir teste ait sorular belli bir alanla ilgili olmalıdır.*
- *Sorulara ilişkin açıklamalar, net, açık ve tam olmalı, soruların mahiyetini ortaya koymalıdır."*

Diğer taraftan, kelime öğretimine ilişkin eksik veya yanlış öğrenmelerle ilgili öğrencilere geri bildirim verilmesi ve öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenme düzeylerinin ve eksikliklerinin belirlenmesi amacıyla öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerine başvurulması gerekir (Tağa ve Öztürk, 2019, s. 173). Ancak öğrencilerin kelime bilgisini ölçmenin, okuryazarlıkla ilgili diğer beceri ve bilgileri ölçmekten daha karmaşık olduğu söylenebilir (Kieffer ve Lesaux, 2012, s. 368). Kelime bilgisinin

ölçülmesine ilişkin dil öğreticilerinin karşılaştığı, kelime bilgisinin nasıl ölçüleceği, hangi tür kelimelerin ölçme sürecine dahil edileceği, ölçme sürecinde hangi ölçeklerin kullanılacağı, ölçme işleminde bağlamın ne kadar önemli olduğu vb. gibi sorulara (Coombe, 2011, s. 113) cevap araması gerekmektedir.

Kelime testi hazırlanırken öncelikle ölçme için hangi kelimelerin seçileceği ve öğrencilerin bu kelimeleri bilip bilmediği veya kullanıp kullanmadığını kontrol etmek için hangi yöntemin (sıklık, metinden kelime seçme vb.) kullanılacağı belirlenmelidir (Milton, 2009, s. 20). Daha sonra ölçülmek istenilen özelliğe göre (kelime tanıma, derinlik, genişlik vb.) kelimenin eş ve zıt anlamını bulmaya yönelik, resimler yoluyla kelimeyi buldurmaya yönelik, cümle tamamlamaya yönelik, okuma metinleri yoluyla kelime bilgisini ölçmeye yönelik sorular (Bölükbaş Kaya ve Yusufoğlu, 2019) çoktan seçmeli, eşleştirme, kısa cevap, evet/hayır, doğru/yanlış, açık uçlu vb. şekillerde hazırlanarak değerlendirme soruları oluşturulmalıdır. Kelime bilgisi testlerinin hazırlanmasında soru türlerinin öğrencinin seviyesine uygunluğu, öğrencinin daha önce o soruyla karşılaşmış olması, soru türünün uygulanabilir ve yorumlanabilir olması dikkat edilmesi gereken hususlardandır (Bölükbaş Kaya ve Yusufoğlu, 2019, s. 561). Pearson, Hiebert ve Kamil (2007, s. 285) farklı dönemlerdeki değerlendirme sorularını Tablo 5'teki gibi göstermiştir.

Tablo 5

Farklı Dönemlerden Örnek Değerlendirme Soruları

Zaman Dilimi	Soru Örnekleri
1915–1920: Bağlamsallaşmamış kelime değerlendirmesi	Yemek yemek için bir _____ kullanılır. 1. Boşluğa uygun olan kelimeyi seçiniz: a) testere b) kaşık c) toplu iğne d) araba 2. İtalik olarak yazılmış kelimeye anlamca en yakın kelimeyi seçiniz: *Memnun* a) akıllı b) ılıman c) mutlu d) açık sözlü
1970'ler: Kelime hazinesini bağlamsallaştırmaya yönelik ilk çabalar	Çiftçi ahırın altında bir tünel *keşfetti*. 3. İtalik olarak yazılmış kelimeye anlamca en yakın kelimeyi seçiniz: a) inşa edilmiş b) bulundu c) arandı d) işlenen
1980'ler: Bağlamsallaştırmaya yönelik adımlar	Demokratik bir toplumda, suçluluğu kanıtlanana kadar ve kanıtlanmadıkça bireylerin masum olduğunu varsayarız. Suçluluk oluşturmak göz korkutucudur. Asıl soru, kovuşturmanın şüphelinin iddia edilen suçu işleyip işlemediğine dair makul şüphe varsayımının üstesinden gelip gelemeyeceğidir. 4. İtalik olarak yazılmış kelimeye anlamca en yakın kelimeyi seçiniz: *oluşturmak* a) atfetmek b) izleme c) yaratmak d) bağışlamak *göz korkutucu* a) heyecan verici b) zorlayıcı c) kasıtlı d) keyifli
1995: Gömülü kelime değerlendirmesi	"John, çiftlikte sabahın erken saatlerindeki işlerden sorumlu olduğu için genellikle okula *gecikirdi*." 5. "Gecikme" kelimesine anlamca en yakın kelimeyi seçiniz: a) erken b) gürültülü c) hazırlıklı d) geç kalan
1990'ların sonu: Bilgisayarlı biçim	Beyzbol, 120 yılı aşkın süredir en sevilen Amerikan aktivitesidir. Her yıl hayranlar bu tutkulu hobiyi sürdürmek için ülkenin dört bir yanındaki beyzbol sahalarına akın ediyor. 6. Parçadaki hobi kelimesine bakın. Metinde aynı anlama gelen kelimeye tıklayın.

Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading research quarterly*, *42*(2), 282-296. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Tablo 5'in incelenmesinde, ölçme sorularının zaman içerisinde şekil bilgisinden bağlam bilgisine doğru kaydığı söylenebilir. Tabloda dikkat çeken bir başka husus ise 1990'ların sonundan itibaren bilgisayarlı biçime geçilmesidir. Dijital araçların, çocukların yanıtlarının yanı sıra yanıt süresi ve doğru yanıtların doğru veri toplamasını ve analizini, artan geçerlilik ve değerlendirme güvenilirliğini ve çocukların göreve katılımını arttırması gibi avantajları nedeniyle (Dujardin, vd., 2022, s. 50) kelime değerlendirmesi bağlamında kullanılabileceği söylenebilir.

Yeni Okuryazarlıklar ve Teknoloji

1970'lerden önce okuryazarlık, genellikle gayri resmi eğitim ortamlarında ve özellikle okuma yazma bilmediği kabul edilen yetişkinlerle ilgili olarak kullanılan, yetişkinlere temel okuma ve yazma becerileri kazanmalarına yardımcı olmak için sunulan yaygın eğitim programlarına verilen addı (Lankshear ve Knobel, 2006, s. 7). Ancak 1970'lerden sonra medya araçlarının da yaygın kullanımıyla geleneksel okuryazarlık farklı anlamlar kazanmaya başlamıştır. Özellikle 1990'lardan sonra, okuryazarlığın çerçevesi teknolojik gelişmelere, şehirlerdeki hayat şartlarının değişmesine ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara bağlı olarak çeşitlenmiş, artık okuryazarlık kavramı tekil değil, çoğul olguları kapsar hale gelmiştir (Aşıcı, 2009, s. 15). Geçmişte okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin fonksiyonel amaçlar için kullanılması olarak tanımlanan okuryazarlık, teknolojinin hayatımızın bir parçası olmasıyla birlikte günümüzde artık "yeni okuryazarlık" olarak tanımlanmaktadır (Destebaşı, 2016, s. 898). Yeni okuryazarlığın birtakım temel ilkeleri bulunmakta olup bu ilkeler aynı zamanda geleneksel okuryazarlıkla yeni okuryazarlık arasındaki farkı da ortaya koymaktadır. Leu, Kinzer, Coiro, Castek ve Henry (2013, s. 1158) yeni okuryazarlığın ilkelerinin bazılarını şu şekilde sıralamıştır:

- *İnternet küresel toplumda öğrenenler ve okuryazarlar için, günümüz nesline hitap eden teknolojik bir gelişmedir.*
- *İnternet ve diğer ilgili teknolojilerden tam anlamıyla faydalanmak için ek yeni okuryazarlık becerileri gerekmektedir.*
- *Yeni okuryazarlık sürekli değişim halinde olan, dinamik bir kavramdır.*
- *Yeni okuryazarlık çok boyutludur.*
- *Yeni okuryazarlık için eleştirel okuryazarlık gereklidir.*
- *Yeni okuryazarlıkla birlikte stratejik bilginin yeni türleri gereklidir.*
- *Yeni okuryazarlığın temel bir ögesi yeni sosyal uygulamalardır.*
- *Yeni okuryazarlık için öğretmenler, değişen rollerinden ötürü önemli bir işleve sahiptirler.*

Yukarıda sıralanan ilkeler doğrultusunda yirmi birinci yüzyılda okumanın artık basılı materyallerle sınırlı olmadığı söylenebilir. Basılı materyaller hala önemli bir okuma biçimi olsa da günümüzde bilgisayarlar ve mobil cihazların yaygın kullanımı ile daha farklı okuma biçimleri ortaya çıkmıştır. Yirmi birinci yüzyıl, okuryazarlığı düşünmek için yeni bir mega bağlamdır çünkü beraberinde, özellikle okul dışı ortamlarda yeni okuma pratiklerini başlatan yeni okuma modlarını getirmiştir (Ng ve Graham, 2017, s. 19). Bilgi ve iletişim teknolojileri ile birlikte okuryazarlık geleneksel anlamda basılı materyallere dayalı okuma ve kâğıt-kalem kullanarak içerik oluşturmadan, çevrim içi okuma ve çevrim içi anlam oluşturmaya doğru kaymıştır (Yamaç, 2018, s. 384). Dijital çağda etkili okuma, çevrimiçi olarak okunan veya dijital olarak karşılaşılan materyalleri arayabilen, değerlendirebilen ve yorumlayabilen kritik okuyucular olmayı gerektirmiştir (Ng ve Graham, 2017, s. 21). Kritik okuyucuların, çevrimiçi okuma ve anlama sırasında; önemli soruları belirleme, bilgiyi bulma, bilgileri eleştirel olarak değerlendirme, bilgiyi sentezleme ve bilgiyi iletme için okuma ve yazma olmak üzere yeni beceri ve stratejiler kullanması gerekmiştir (Leu, Zawilinski, Forzani ve Timbrell, 2014, s. 315). Dolayısıyla okuryazarlığa dair geleneksel yaklaşımın ve öğretim yöntemlerinin, teknolojik gelişmelerle birlikte önemli oranda değişikliğe uğradığı söylenebilir. Teknolojiye dayalı yeni okuryazarlık daha çok teknolojik aletlerin sağladığı görsel ve işitsel materyallerle yeni bir boyut kazanmış hem öğretim yöntem ve tekniklerinde hem de öğrencilerin sahip olması gereken okuma ve yazma becerilerinde değişimin

yaşanması kaçınılmaz olmuştur. Bu nedenle, okuryazarlığın yeni okuryazarlığa doğru evirilmesinde önemli bir rol oynayan teknolojinin niteliğinden ve etkilerinden bahsetmek gerekmektedir.

Günümüzde çocuklar tabletler, cep telefonları, dizüstü bilgisayarlar gibi teknolojik cihazlarla çevrili dijital bir dünyaya gözlerini açmaktadır. Kullandıkları dijital cihazlar sayesinde bol bol okuma fırsatı yakalayan günümüz çocuklarının ve gençlerinin internete ve dijital cihazlara çok fazla zaman ayırmaları, teknolojinin okuryazarlık üzerinde nasıl etkisinin olduğu sorusunu gündeme getirmektedir. Çünkü dijital teknolojiler, politik yaşamın, günlük tüketimin, sosyal ilişkilerin ve aslında topluluk ve kamusal pedagoji ve öğrenmenin vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Luke, 2012, s. 9). Bu sebeple günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesiyle özellikle son yıllarda öğrencilerin dijital okuma yapmaları ve metne tepki vermeleri, dijital kitap oluşturmaları ve yayınlamaları, çoklu ortamda içerik oluşturmaları, işbirlikli yazılar yazmaları, çoklu ortamda tartışma ve paylaşımda bulunmaları, grafik düzenleyiciler oluşturmaları ve çok biçimli metinler oluşturmaları için birçok uygulama ve internet sitesi ortaya çıkmıştır (Yamaç, 2018, s. 399). Ortaya çıkan bu uygulama ve internet sitelerinin (diğer bir ifade ile Web 2.0 araçları), öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmek ve okuryazarlık eğitimine entegre etmek için etkin bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir. Dijital kaynaklar, çocukların metinlere erişmesinin yanı sıra üretmesini ve oluşturmasını, bir dizi iletişimsel uygulama yoluyla başkalarıyla etkileşime girmesini ve sanal dünyaları ve oyunları keşfetmesini sağlar (Burnett, 2017, s. 121). Baker (2010, s. 287) dijital kaynakların, çocukların geleneksel okuma ve yazma becerilerini uygulamalarına yardımcı olmak için kullanılabileceğini, çocukların belirli becerilerde ne kadar yetkin olduğunu değerlendirebileceğini ve bu becerilerde akıcılık, hız ve otomatiklik kazanabilmelerine yardımcı olmak için birden fazla alıştırma oturumu sağlayabileceğini ifade etmiştir. Castek, Zawilinski, McVerry, O' Byrne ve Leu (2011) akıcı okuma becerisine sahip olmayan bazı öğrencilerin çevrimdışı

okumalarının aksine çevrimiçi okumalarının akıcı olduğunu belirtmiştir. Bunun sebeplerini ise şu şekilde sıralamıştır.

- Çevrimiçi okuyan öğrencilerin bilgiyi bulma konusunda iyi olmaları,
- İnternetin daha kısa metin birimlerinin okunmasını gerektirmesi,
- İnternetin okuyucuların kendi metinlerini oluşturmalarına izin vermesi,
- İnternetin zor durumdaki okuyucular için destekleyici multimedya özellikler sağlaması,
- Çevrimiçi okuma becerilerinin genellikle evde geliştirilmesi,
- Çevrimiçi araçların, genellikle akıcı okuyamayan okuyucular için önemli destekler sağlaması.

Bireylerin çağdaş toplumun işlevsel bir üyesi olabilmesi, kendi iş ve yaşam koşullarını düzenleyebilmesi; özgür, bağımsız ve katılımcı bir kişilik oluşturabilmesi; hepsinden de öte çağdaş bir bakış açısı kazanabilmesi okuryazarlık becerilerini geliştirebilmelerine bağlıdır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010, s. 295). Yamaç (2018, s. 385) öğrencilerin yeterli düzeyde okuryazar olabilmelerinin internet ve bilgi iletişim teknolojilerini kullanarak dünya ile yazılı ve sözlü iletişim kurabilmelerine bağlı olduğunu, bunun için de öğretim programlarının ve sınıf çevrelerinin yeniden ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Ancak eğitimde yeni okuryazarlıkların önemine rağmen hem öğretim programlarında hem de sınıf içi uygulamalarda geleneksel okuryazarlık becerilerine ve basılı materyallere ağırlık verildiği söylenebilir. Konuya ilişkin olarak Luke (2012, s. 11) çocuklarımızın ve gençlerimizin çok yönlü, çok modlu ve dijital olan okuryazarlık uygulamalarına giderek daha fazla dahil olmasına rağmen, birçok öğretmenin hâlâ basılı ve tek modlu okuma yazma öğretimi uyguladığını ifade etmiştir. Oysa teknolojiyle birlikte, öğretmenlerin öğretimi desteklemek ve öğrencilerin yetkin okuyucular olmalarını sağlamak için ihtiyaç duydukları öğretimi ve uygulamayı vermek amaçlı başka alternatifleri de bulunmaktadır (Hasselbring, 2010, s. 37). Eğitim ve öğretim ortamlarında kullanılabilecek çeşitli uygulama ve internet siteleri gibi alternatiflerin öğretim programlarında ve sınıf içi uygulamalarda yer alması gerektiği

düşünülmektedir. Çünkü dijital materyallerin sınıf ortamlarında aktif olarak kullanılması öğrencilerin yeni okuryazarlık beceri ve yetkinliklerinin artmasına katkı sağlayacağından öğretimde dijitalleşmenin gerçekleşmesi önem arz etmektedir. Nitekim, teknoloji kullanımı için gereken beceri ve stratejileri belirlemek ve bunları geliştirmek, yirmi birinci yüzyılda önemli bir eğitim odağı olmuştur.

Son olarak yeni okuryazarlığa ilişkin farklı bakış açılarını ve teorileri gözden geçirmek gerekir. Okuryazarlığın geleneksel bakış açısından kopması ile birlikte yeni okuryazarlığa dair birçok kuramsal bakış açısı ve yaklaşım ortaya atılmıştır. Konuya dair farklı teorik bakış açıları, teknoloji odaklı yeni okuryazarlık kavramı ile ilgili bazı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu teorik bakış açıları, okuryazarlığın nasıl tanımlanacağına, okuryazarlığın kazanılmasında en önemli olan becerilerin tanımlanmasına, okuryazarlığın gelişimini desteklemek için gerekli çevresel faktörlerin belirlenmesine ve okuryazarlık yeteneklerini değerlendirmek için kriterlerin nasıl oluşturulacağına yardımcı olmuştur (Baker, 2010, s. 285). Bu nedenle, yeni okuryazarlık kavramına dair bazı teorik bakış açılarının özelliklerine değinmekte fayda vardır. Baker (2010, s. 307) yeni okuryazarlıkların teorik perspektiflerini davranışçı, göstergebilimsel, bilişsel, sosyo-kültürel, eleştirel ve feminist, astrofiziksel ve sistem teorisi şeklinde sıralamıştır. Bu perspektiflerden davranışçı, göstergebilimsel, bilişsel, sosyo-kültürel, eleştirel ve feminist perspektifleri geleneksel perspektifler; astrofiziksel ve sistem teorisi perspektiflerini ise yeni perspektifler olarak tanımlamıştır. Baker (2010) yeni okuryazarlıkların hem geleneksel hem de yeni perspektif özelliklerinden kısaca Tablo 6'daki gibi bahsetmiştir.

Tablo 6

Yeni Okuryazarlıkların Geleneksel ve Yeni Perspektiflerden Özellikleri

Perspektifler	*Özellikler*
Davranışçı	Teknoloji, bireyin geleneksel okuryazarlık ihtiyaçlarını değerlendirmek, hedeflenen uygulamaları sağlamak ve geleneksel otomatikliği ve akıcılığı artırmak için kullanılabilir.
Sosyo-kültürel	Kültür değiştikçe okuryazarlık değişir.
Göstergebilimsel	Okuryazarlık, alfabetik metinlerin yanı sıra, alfabe dışı, söz merkezli olmayan metinleri, okuma ve yazma becerilerini içerir.
Eleştirel ve feminist	Öğrenciler, söz merkezli pedagojiler ve müfredat tarafından güçlendiriliyor ve güçsüzleştiriliyor. Öğrencilerin alfabetik ve semiyotik işaret sistemleri aracılığıyla benimsenen baskıcı stereotiplerin somutlaştırılmasının farkında olmaları gerekir. Öğrencileri geçmiş yıl yerine geleceğe hazırlamak için pedagojilerin ve müfredatın yenilenmesi gerekir.
Bilişsel	Yeniden önceliklendirilmiş geleneksel bilişsel stratejilerin yanı sıra göstergebilimsel, hiper bağlantılı ve aktarılmış dijital metinlerin okunması ve yazılmasıyla ilgili yeni bilişsel stratejiler vardır.
Astrofiziksel	Yeni okuryazarlıklar, göstergebilimsel işaretlerin dijital teknolojiler aracılığıyla zamanı ve mekânı geçme yeteneklerini artırdıkça, basılı metinlere geleneksel olarak verilen güvenilirlik ve canlılık kazanılır.
Sistem Teorisi	Yeni edebiyatlar, tüm perspektiflerle tanımlanan yeni edebiyatların orkestrasyonunu içerir. Çoklu sistemlerin orkestrasyonunda, sistemler arasındaki ilişkiyi anlamak için analiz yapılması gerekir. Dijital metinlerin okuyucuları ve yazarları, sosyokültürel, göstergebilimsel, eleştirel ve feminist alanların aynı anda kullanılmasını talep eden bir tahmin oyununa girerler.

Baker, E. A. (2010). New literacies, new insights: An exploration of traditional and new perspectives. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 285-311). New York, NY: The Guildford. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Yeni okuryazarlıkların farklı perspektiflerden teorik özellikleri incelendiğinde, yeni okuryazarlığa ilişkin farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Perspektiflerin her biri yeni okuryazarlıkları tanımlamaya ve anlamaya yönelik öngörülerde bulunmuştur.

Dijital Yerli ve Dijital Göçmen Teorisi

Dijital yerli ve dijital göçmen kavramları Marc Prensky'nin 2001 yılında yayınladığı "Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler" adlı iki bölümlük makalesi (Prensky, 2001a, 2001b) ile ortaya

çıkmış ve yaygın olarak kabul görmüştür. Bu kavramlar günümüz dijital okuryazarlıklar noktasında sıklıkla kullanılmakla birlikte, farklı bilim dallarının kendi alanlarında teknoloji ile ilgili yaptıkları çalışmalarda da sıkça yer almaktadır. Prensky (2001a, s. 1) yirminci yüzyılın son on yıllarında dijital teknolojinin gelişi ve hızla yayılmasıyla 2000'li yılların öğrencilerinin farklılaştığını, onların teknoloji ile büyüyen ilk nesil olduğunu, bilgiyi öncekilerden farklı şekilde düşündüklerini ve işlediklerini belirtmiş, bu nedenle bu yeni öğrencilerin farklı bir şekilde adlandırılması gerektiği konusunda yaptığı çalışmalar sonucunda onları temsil edecek en kullanışlı ismin "dijital yerli" olduğu kanısına ulaşmıştır. Teknoloji ile doğan kuşağın kendine özgü dijital bir dili olması ve bu dili kendi ana dilleriymiş (native speaker) gibi konuşmaları nedeniyle "dijital yerli" (digital native) kavramını kullanmayı uygun bulmuştur. Dijital dünyada doğmamış kuşağı nitelemek için de "dijital göçmen" kavramını kullanmıştır. Prensky'nin güncel çalışmaları da dahil olmak üzere dijital yerliler ve dijital göçmenler konusunda çok sayıda çalışması bulunmaktadır (Prensky, 2001a, 2001b, 2009). Dijital yerli ve dijital göçmen kavramlarının nasıl ortaya çıktığına dair temel açıklamalardan sonra bu kavramların ne anlama geldiğini belirtmek gerekir.

Dijital yerliler genellikle şu anki dijital çağda doğmuş, teknolojiyle genç yaşta karşılaşmış, teknolojik dili gelişmiş ve yeni öğrenen nesil olarak tanımlanırken, dijital göçmenler ise dijital ortamda doğmamış ve daha sonra teknolojik ekipman kullanma niyet veya iradesini edinmiş ya da yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde teknolojik ekipman kullanma ihtiyacını yaşamış nesil olarak tanımlanmaktadır (Uygarer, Uzunboylu ve Özdamlı, 2016, s. 625). Teknolojinin yaygınlaşma süreci aynı zamanda dijital göçmen ve yerli ayrımının belirlenmesinde rol oynamıştır. Nesiller arasındaki dijital ayrımın teknoloji kullanımı ve becerilerinde yaşa bağlı farklılıklar olması nedeniyle yapıldığı söylenebilir. Bu nedenle, 1980 öncesi doğanlar teknolojiden uzak bir ortamda büyüdükleri için dijital göçmenler olarak adlandırılırken, 1980 sonrası doğanlar teknolojinin içerisinde ve teknolojik aletlerle iç içe büyüdükleri için dijital yerliler olarak adlandırılmaktadır (Prensky, 2001; Guo, Dobson

ve Petrina, 2008). Bu kavramların ortaya çıkmasında rol oynayan bir diğer faktör ise nesillerin bilgiye erişim noktasındaki farklılıkları olduğu söylenebilir. Dijital yerliler olarak anılan çocuklar ve gençler Google aramaları yürütür, Wikipedia'yı kullanır, çevrimiçi haberleri tarar ve çevrimiçi sohbet gruplarından bilgi alırken, önceki nesiller kütüphaneye gider, gazete satın alır ve kütüphanecilerle konuşurlardı (Palfrey ve Gasser, 2008, s. 6). Bilgiye erişim yöntemleri ve araçları göz önünde bulundurulduğunda dijital yerlilerin bilgiyi daha kısa sürede ve hızlı bir şekilde elde ettiği söylenebilir. Çünkü, dijital yerliler benzer yaşlarda dijital göçmenlere göre hem yerel hem de küresel olarak daha fazla bilgiye maruz kalmaktadırlar (Alex, Autry ve Berge, 2011, s. 460).

Teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesi nedeniyle dijital yerli nesillerin teknolojik aletlerin içinde doğup büyümesi ve teknolojiyi kolay bir şekilde içselleştirmesine karşın dijital göçmen nesillerin teknoloji ile ancak 20 yıl sonra tanışması bu iki nesil arasında dijital bir uçurumun oluşmasına sebep olmuştur (Uygarer vd., 2016, s. 624). Dijital yerlilerin, dijital çağda doğan yeni nesil genç insanlar olmaları, dijital göçmenlerin ise yetişkin yaşamlarının bir aşamasında bilgisayar kullanmayı öğrenmeleri; yine dijital yerlilerin doğası gereği teknoloji meraklısı olmaları, dijital göçmenlerin ise genellikle bilgi teknolojilerinde bazı zorluklar yaşamaları, dijital göçmen ve yerliler arasındaki temel farklılıklardandır (Wang, Myers ve Sundaram, 2013, s. 409). Ancak Wang vd. (2013) dijital yerliler ve dijital göçmenler arasındaki farkın katı bir ikilem olarak görülmesi yerine, bu farkın en iyi şekilde bir süreklilik olarak kavramsallaştırılabileceğini önermiştir. Alex vd. (2011, s. 462) hem dijital yerli hem de dijital göçmenlerin yaşayan, nefes alan yaratıklar ve aynı biyolojik bileşenlerden oluşan beyinlere sahip olduğunu, beynin ister dijital yerli ister dijital göçmen olsun bilgiyi aynı şekilde işlediğini, bununla birlikte beynin bilgiyi aynı şekilde işlerken, bu bilgiyi şimdi veya gelecekte farklı sonuçlar üretecek şekilde depolayabildiğini ifade etmiştir. Konuya ilişkin olarak Prensky (2009) dijital teknoloji çağında herkesin büyüyeceği 21. yüzyıla doğru ilerlerken, dijital yerliler ve dijital göçmenler arasındaki ayrımın daha az alakalı hale geldiğini ifade etmiştir. Geleceği yaratmak ve geliştirmek için çalışırken, yeni

bir ayrımlar dizisi hayal etmemiz gerektiğini ve bunun dijital bilgelik açısından düşünülmesi gerektiğini önermiştir. Dijital teknolojinin bizi sadece daha akıllı değil, aynı zamanda daha akıllı hale getirmek için de kullanılabileceğini ifade etmiş ve dijital bilgeliğin, hem doğuştan gelen kapasitemizin ötesinde bilişsel güce erişmek için dijital teknolojinin kullanımından doğan bilgeliğe hem de yeteneklerimizi geliştirmek için teknolojinin ihtiyatlı kullanımındaki bilgeliğe atıfta bulunduğunu belirtmiştir.

Dijital teknolojilerin, dijital yerlilerin günlük hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmesi, mobil teknolojiler aracılığıyla her yerde bilgi edinilmesini sağlaması, sosyal ağ siteleri aracılığıyla ilişki kurulması veya sürdürülmesi, ücretsiz ve güvenilir üretkenlik araçlarına erişim sağlaması (Uygarer vd., 2016, s. 625) gibi sebeplerle dijital yerli nesil, kendine has birtakım özellikler geliştirmiştir. Bu kuşak eski kuşaklara nazaran online ortamlarda bilgiyi başkalarının yardımı olmadan araştırıp bulmaya, yabancı oldukları insanlarla bu bilgileri paylaşmaya daha yatkın özelliklere sahip olmuşlardır (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu (2011, s. 260). Dijital yerlilerin sahip olduğu teknoloji tabanlı yetkinlikler, dijital yerli kuşağın özelliklerinin şekillenmesinde rol oynamıştır.

Dijital yerliler teknoloji tabanlı yetkinlikleri dolayısıyla zamanla kendi aralarında anlaşabilecekleri ve birbirleriyle dijital ortamlarda iletişim sağlayabilecekleri ortak bir dil geliştirmişlerdir. Dijital yerlilerin ortak dili teknolojik araçlar vasıtasıyla online olarak gerçekleşirken, bu dil onların iletişim dünyasının büyük bir kısmını meydana getirmiştir. Konuya ilişkin olarak, Alex, vd. (2011, s. 461) dijital yerlilerin bilgisayarlar, cep telefonları ve dijital oyunlar gibi dijital teknolojiler üzerindeki görevleri yerine getirme veya iş birliği yapma söz konusu olduğunda kendilerine ait bir dili olduğunu, bu teknolojilerin bu neslin günlük yaşamları boyunca rutin olarak maruz kaldığı ortak araçlar olduğunu ifade etmiştir. Yine, Uygarer vd. (2016, s. 624) 1980'lerden sonra doğan insanların yani dijital yerlilerin, dijital ve teknolojik araçları hayatlarının önemli bir parçası olarak gördüklerini, teknolojiyi günlük işlerini yapmak, sürekliliği artırmak ve bunları kullanabilen özel/belirli diller geliştirmek için kullandıklarını ifade etmiştir.

Dijital yerliler sahip oldukları dijital yetkinlikler sayesinde teknolojiyi hayatlarının farklı alanlarında etkin olarak kullanmaktadırlar. Waycott vd., (2010) dijital yerlilerin teknolojiyi kişisel ilgi alanları ve eğlence, sosyal iletişim, günlük kullanım, profesyonel çalışma ve üniversite/kurs çalışması olmak üzere beş farklı alanda kullandıklarını ifade etmiştir. Günümüzde bu alanlardan kişisel ilgi alanları ve eğlence olarak; sanal oyunlar oynamak, müzik dinlemek, haber ve elektronik kitap okumak, video ve film seyretmek, sosyal iletişim olarak; WhatsApp, Instagram, Twitter, Snapchat gibi yaygın sosyal medya uygulamalarını kullanmak, günlük kullanım olarak; alışveriş yapmak, temel ihtiyaçlarını karşılamak için internetten anlık sipariş vermek, profesyonel çalışma olarak; Kurum ve Kuruluşların elektronik bilgi sistemleri aracılığıyla internet tabanlı iş ve işlemleri yürütmek, internet üzerinden online satış gibi kazanç sağlayıcı faaliyetlerde bulunmak, üniversite/kurs çalışması olarak ise; online ders almak, online sınavlara katılmak, yabancı dil kursu gibi online gerçekleşen kurslara katılmak vb. somut örnekler verilebilir.

Dijital göçmenler yukarıda sayılan alanlarda kullandıkları teknolojik araçlarla aynı zamanda öğrenmeyi de aktif olarak gerçekleştirmektedirler. Neredeyse bütün yaşam alanlarının dijitalleşmesi hem öğrenme biçiminin hem de öğretim yöntem ve tekniklerinin dijitalleşmesine sebep olduğu için yeni nesil, öğrenme konusunda teknoloji odaklı yeni bir tarz geliştirmiştir. Dijital yerliler büyük ölçüde homojen bir nesilden oluşur ve dijital teknolojiler karşısında ebeveynlerinden, dijital göçmenlerden farklı bir dil konuşurlar; önceki nesil öğrencilerden farklı şekilde öğrenirler ve teknolojiye ilişkin yeni öğrenme öğretme yolları talep ederler (Hakkarainen, Hietajärvi, Alho, Lonka ve Salmela-Aro, 2015, s. 918). Bennett, Maton ve Kervin (2008, s. 777) dijital yerli neslin bilgi teknolojileri konusunda karmaşık bilgi ve becerilere sahip olduklarını ve yetiştirilmelerinin ve teknolojiyle olan deneyimlerinin bir sonucu olarak, önceki nesil öğrencilerden farklı olan belirli öğrenme tercihlerine veya tarzlarına sahip olduklarını ifade etmiştir. Bilgiç vd. (2011, s. 260) ise dijital yerli öğrenenlerin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır.

- Ulaşmak istedikleri bilgiye kolayca ve hızla erişmek isterler.

- Yazılı metinleri okumak yerine görsel olan grafikleri okumayı tercih ederler.
- Bir metni başından sonuna kadar okumak yerine parça parça önemli gördükleri kısımları okurlar.
- Ciddi çalışmalarla uğraşmak yerine tercihlerini eğlence içerikli oyunlardan yana kullanırlar.
- Bilişsel yapıları sıralı değildir bu nedenle birden fazla işi aynı anda yapmak isterler.
- Keşfederek öğrenmek isterler.

Bu özellikler dikkate alındığında dijital öğrenenlerin daha kısa yoldan ve daha zengin materyallerle bilgiye ulaştıklarını ve öğrenmeyi daha hızlı gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür. Teknolojinin etkin kullanımı dijital yerlileri bilgiyi edinmede daha yetkin kılmıştır. Ancak günümüzde hem dijital yerlilerin hem de dijital göçmenlerin teknolojiyi etkin kullanmaları sebebiyle dijital yerli öğrenenlerin temel özelliklerinin dijital göçmenler içinde geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle Covid-19 pandemi sürecinde insanların teknolojik araçlarla/aletlerle zorunlu olarak iç içe olması insan hayatında dijitalleşmeyi çok daha fazla ön plana çıkarmıştır. Pandemi süreci evrensel bir teknolojik kalkınmaya sebep olmuştur. Dijital göçmenlerde bu süreçte dijital yerlilerin sahip olduğu dijital yetkinliklere sahip olmak zorunda kalmış, teknoloji yediden yetmişe herkesin hayatında bir zorunluluk olmuştur. Dijitalleşmenin insan hayatında daha fazla yer kaplaması hem dijital yerlilerin hem de dijital göçmenlerin teknolojik araçlarla çok fazla zaman geçirmelerine sebep olmuştur. Bu durum ise dijital yerli ve dijital göçmenlerin dijital yetkinliklerinin artmasına yol açmıştır. Gerek pandemi sebebiyle gerekse dijitalleşmeye duyulan ihtiyacın artmasıyla dijital göçmen ve yerli kavramlarının sınırlarının değişmesi ve bu iki kavram arasındaki farkın belirsizleşmesi durumu meydana gelmiştir. Bu nedenle, dijital yerli ve dijital göçmen kavramlarının yeniden ele alınarak çok daha fazla bilimsel çalışmada yer alacağını ön görmek zor değildir.

WEB 2.0

WEB 2.0 Kavramı

"Web 2.0" internetin popüler hale gelmesi ve özellikle kullanıcı etkileşimine dayalı bazı uygulamaların artması nedeniyle 2004 yılında O'Reilly ve Dougherty tarafından mevcut Web 1.0'in yükseltilmesi hakkında fikirlerin tartışıldığı bir konferansta ortaya atılmış bir kavramdır. Kullanıcıların internet üzerinden bilgiye tek yönlü ulaşımı olan, insan iletişim ve etkileşiminin yer almadığı Web 1.0'in yetersizliği sonucu ortaya çıkan Web 2.0 teknolojisi internet ağları üzerinden insan etkileşimini mümkün kılmıştır (Akdoğan, 2020, s. 10). Web 2.0 kavramı ilk olarak 2004 yılında ortaya çıkmasına karşın ilk Web 2.0 sitelerinin çoğu 2003'ün sonlarında ve 2004'ün başlarında ortaya çıkmaya başlamıştır (Cormode ve Krishnamurthy, 2008). Choudhury (2014, s. 8099), Web 2.0 araçlarını Web 1.0 araçlarından ayıran özellikleri Tablo 7'de göstermiştir.

Tablo 7

Web 1.0 ve Web 2.0 Araçlarının Karşılaştırılması

Web 1.0	*Web 2.0*
1996-2004	2004-2016
Hipermetin Ağ	Sosyal Ağ
Tim Berners Lee	Tim O"Reilly, Dale Dougherty
Sadece Okunabilir	Hem Okunabilir Hem Yazılabilir
Milyonlarca Kullanıcı	Milyarlarca Kullanıcı
Ekosistem	Katılım ve Etkileşim
Tek Yönlü	Çift Yönlü
Firmaların Yayınladığı İçerikler	Kullanıcıların Yayınladığı İçerikler
Durağan İçerik	Hareketli İçerik
Kişisel İnternet Siteleri	Bloglar ve Sosyal Medya Profilleri
Mesajla İleti	Topluluk Portalları
Arkadaş Listeleri ve Adres Defteri	Çevrim İçi Sosyal Ağlar

Choudhury, N. (2014). World Wide Web and its journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100. adlı kaynaktan uyarlanmıştır.

Web 2.0 kavramı, iş ve sosyal süreçlerin katılımcıları olarak kullanıcıların deneyimlerini, bilgilerini ve pazar gücünü genişleten açık kaynaklı, etkileşimli ve kullanıcı kontrollü

çevrimiçi uygulamalar topluluğu olarak tanımlanabilir (Constantinides ve Fountain, 2008, s. 232). Web 2.0, kullanıcılara uygulamalar üzerinde kontrolü devretme, kullanıcıların bilgi ve verileri ayıklamasına ve bu bilgi ve verileri esnek bir şekilde yeniden kullanmasına ve bu süreçte onların belki de bilgi sisteminin yapısını değiştirmesine olanak tanıyan bir süreçtir (Tredinnick, 2006, s. 229). Web 2.0 kullanıcılara yalnızca daha zengin bir düzeyde katılım için daha fazla fırsat verilmekle kalmaz, aynı zamanda bloglar, wiki'ler, sosyal ağlar gibi Web 2.0 araçlarının kalitesi ve hatta hayatta kalması, büyük ölçüde kullanıcıların katkılarının kalitesine ve tutarlılığına bağlıdır (Stevenson ve Liu, 2010, s. 234).

Web 2.0 araçlarını kullanmak için ileri düzey bilgisayar bilgisine gerek yoktur. Temel düzeyde teknoloji okuryazarlığı olan herkes bu araçlar sayesinde etkili içerikler oluşturup, bu içerikleri başkalarıyla paylaşabilirler. Teknolojinin hızla ilerlemesi ile farklı amaçlara hizmet eden çok çeşitli Web 2.0 araçları geliştirilmiştir. Web 2.0 araçları kullanım amaçlarına göre farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Constantinides ve Fountain (2008, s. 233) Web 2.0 uygulamalarını aşağıdaki şekilde beş ana kategoriye ayırmıştır.

1. *Bloglar* : Web günlüklerinin kısaltması: Web 2.0 uygulamalarının en bilinen ve en hızlı büyüyen kategorisi olan çevrimiçi dergilerdir. Bloglar genellikle *Podcast'lerle*, yani taşınabilir cihazlara aktarılabilen veya indirilebilen dijital ses veya videolarla birleştirilirler.
2. *Sosyal ağlar* : Kullanıcıların kişisel içerik ve iletişim alışverişi için diğer kullanıcılar tarafından erişilebilen kişisel web siteleri oluşturmasına izin veren uygulamalardır.
3. *Topluluklar* (*İçerik*) : Belirli içerik türlerini düzenleyen ve paylaşan web siteleridir.
4. *Forumlar/bildiri panoları* : Genellikle özel ilgi alanları etrafında fikir ve bilgi alışverişi yapılan sitelerdir.
5. *İçerik toplayıcılar* : Kullanıcıların erişmek istedikleri web içeriğini tamamen özelleştirmelerine olanak tanıyan uygulamalardır.

Günümüzde bu uygulamalara ek olarak Web 2.0 araçları oyun, sunum, sınav, konferans, video, karikatür vb. birçok önemli alanda yer almaktadır. Bir araç birden fazla

sınıflandırmaya dahil olabilmektedir. Web 2.0 araçlarının dinamik yapısı nedeniyle bu araçların sınıflandırılması sürekli olarak değişmektedir. İşbulan, Demir Kaymak ve Kıyıcı (2020) Web 2.0 araçlarını Şekil 9'daki gibi on üç kategoriye ayırmıştır.



Şekil 9. Web 2.0 araçlarının sınıflandırılması. İşbulan, O., Demir Kaymak, Z. ve Kıyıcı, M. (2020). *101 araçla Web 2.0.* Ankara Pegem. adlı kaynaktan alınmıştır.

Web 2.0 uygulamaları, bilgi içeriğinin verimli bir şekilde üretilmesine, yayılmasına, paylaşılmasına ve düzenlenmesine/iyileştirilmesine izin vererek fikir ve bilgi akışını kolaylaştıran gayri resmi kullanıcı ağlarının oluşturulmasını destekler (Constantinides ve Fountain, 2008, ss. 232-233), kıtalar arasındaki mesafeleri küçültür, insanları ve fikirleri muazzam bir hızla birbirine bağlar, sınırsız bir dünya yaratır, özgün dilsel ve kültürel durumları öğrenciye daha yakın hale getirir ve kültürel alışverişi destekler ve güçlendirir (Kuznetsova ve Soomro, 2019, s. 82). Web 2.0 araçlarının kullanım kolaylığı, kullanıcı etkileşimi, uygulamalar arası bağlantı gibi sağladığı birçok avantaj nedeniyle reklam, işletme, ticaret, sağlık vb. alanların yanı sıra eğitim alanında da sıklıkla kullanıldığı söylenebilir.

WEB 2.0 Araçlarının Eğitim Öğretim Ortamlarında Kullanımı

Web 2.0 araçlarının son yıllarda eğitim ortamlarında sık kullanılan araçlar arasında olduğu söylenebilir. Web 2.0 araçları; ilerleme ve başarı gösterme, öğrenme hakkında bilgi edinme, öğrenme görevlerinde iş birliği yapma, düşünmeyi mümkün kılma, kanıtlanması gereken süreçler ve ürünleri belirleme, bilgiyi içselleştirme, iletme ve yayma, sosyal ağ içinde otantik ortamlar oluşturma, gerçek ve anlamlı uygulama toplulukları oluşturma gibi amaçlarla kullanılmaktadır (Hsu, Ching ve Grabowski, 2014, ss. 747-758). Bu araçların tercih edilmesinde genel özelliklerinin oldukça büyük bir önemi vardır. Web 2.0 araçlarının genel özellikleri; kullanım kolaylığı, sosyalleştirme, hızlı iletişim, içerik üretme ve paylaşma, zamandan tasarruf, ekonomik gelir ve pazarlama, bağımsız haber üretme ve haber alma, güncellik, iş birliği sağlama, bulut teknolojisi, eğitim faaliyetlerine destek şeklinde sıralanabilir (Batıbay, 2019). Web 2.0 araçları çevirim içi iş birliği ve paylaşım fırsatı, çift yönlü bilgi paylaşımı ve erişimi vb. nitelikleriyle kullanıcılara hareket özgürlüğü ve kullanım kolaylığı sağlamaktadır (Baki, 2015, s. 49).

Borich (2017, s. 208) Web 2.0 araçlarının dinamik, kullanımı kolay, sosyal ve iş birlikli bir yapıya sahip olduğunu, sınıf içi öğretimi ve öğrenmeyi kolaylaştıran önemli bir araç hâline geldiğini ve bu araçlar yardımıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif rol oynayabileceğini ifade etmiştir. Palli (2020, s. 16) ise bu araçların öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı yaratabileceğini, öğretme ve öğrenme ortamlarına etkileşim ve dinamizm getirebileceğini, dünyanın dört bir yanından öğrenciler, öğretmenler ve uzmanlar arasındaki bağlantı yoluyla sınıfa katılımı iyileştirebileceğini belirtmiştir.

Web 2.0 araçlarının öğrenci ve öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde gerekli olan desteği sağlayacak potansiyele sahip olduğu söylenebilir. Soylu (2020, ss. 62-64) öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanarak aşağıdaki etkinlikleri yapabileceğini ifade etmiştir.

- *"Sanal sınıflar (Google Classroom, Edmodo, ClassDojo, Seesaw, Teams, Wizer gibi) oluşturabilir. Çalışma sayfaları göndererek öğrencilerini buradan ödevlendirebilir, ödevlerle ilgili hatırlatmalar yapabilir, öğrencilerin hazırladıkları ödevleri sanal sınıf ortamında*

sunmalarına imkân tanıyarak onların kişisel gelişimine katkıda bulunabilir, ayrıca bu sınıf üzerinden velilerle de iletişime geçebilir.

- *Sınıflarına özel blog sayfaları (Google Sites, Blogger, WordPress gibi) açabilir. Örneğin blog sayfalarında her öğrenci için ayrı bir alan oluşturarak onların ürünlerini sergilemelerine fırsat verebilir, ders tekrarları için videolar ekleyebilir, anket oluşturarak öğrenci görüşlerini alabilir, bir kitabın içeriğinden bahsederek tanıtımını yapabilir ve okuyanların yorumlaması için bu alanın altına yorum ve değerlendirme alanı ekleyebilir.*
- *Sınıf içinde kullanılabilecek oyunlar hazırlayabilir ve bu oyunlarla derste eğlenceli bir ortam oluşturabilir. Kelime öğretimi, konu tekrarı gibi konularda ya da herhangi bir öğrencinin seçiminde zorluk çekildiği durumlarda bu oyunlardan (Flucky, LearningApps, Crossword Labs, Wordwall, Educandy gibi) yararlanabilir.*
- *Okul panolarında, sınıf içinde ve sanal ortamda kullanmak için ya da yapılacak olan herhangi bir programla ilgili ön bilgilendirme yapmak için farklı boyutlarda ve stillerde uygulamalar üzerinden (Padlet, Postermywall, Canva gibi) kolayca posterler hazırlayabilir. Hatta sanal ortamda kullanmak için hazırlanan bu posterlere diğer posterlerden farklı olarak videolar ve linkler ekleyerek bu posterleri ilgi çekici hâle getirebilir.*
- *Derse giriş aşamasında konuya dikkat çekmek için, ders esnasında konuyu pekiştirmek için, ders sonunda da bir değerlendirme yapmak için, öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirmek ve dersi daha etkili hâle getirmek için çizgi roman ve animasyon (Animaker, Cartoon Maker, Mjoc2, Toontastıc 3D gibi) hazırlayabilir.*
- *Dersin herhangi bir aşamasında ya da herhangi bir günün belirlenen bir saat diliminde öğrencilerin bilgilerini denetlemek ve çeşitli verilere ulaşmak için çevrim içi sınavlar (Kahoot, Quizlet, Socrative, Quizizz, Zipgrade, Go Formative gibi) düzenleyebilir.*
- *Kavramlar ve aralarındaki ilişkileri görsel olarak göstermek, bu ilişkiler arasındaki bağlantıları açıklamak, alt konular hakkında bilgi vermek için zihin haritaları (Bubbl.us, Mind 42 gibi) yapabilir.*
- *Öğrencilerin derse karşı dikkatini toplamak ve konuyu özetlemek gibi amaçlarla görsel destekli, grafikli, ses efektli, video bağlantılı etkili sunumlar (Slideshare, Prezi, Powtoon gibi) oluşturabilir.*
- *Öğrencilerin derse karşı güdülemek ve başarıları desteklenmek amacıyla sembolik sertifika ya da etiketlerden (Certificatemagic, Senteacher gibi) yararlanabilir.*

- *Çeşitli görselleri, fotoğrafları, ses kayıtlarını, fonları kullanarak konu anlatım videoları (Fantashow, Animoto gibi) oluşturabilir; daha sonra oluşturduğu videoları kaydederek yaygın olarak kullanılan "Youtube" gibi araçlarda paylaşabilir.*
- *Öğrencilerin kelime dağarcığını artırmak, kavram yanılgılarını belirlemek, bir konuda farkındalık oluşturmalarını sağlamak, konuya dikkatlerini çekmek, ders streslerini azaltmak, hayal dünyalarını geliştirmek gibi pek çok amaçla karikatürler (Toondoo, Bitstrips, Momentcam, Pixton, Make Beliefs Comix, Witty Comics, Storyboard That gibi) hazırlayabilir.*
- *Öğrencilerin bireysel proje ödevleri ya da ortak çalışmaları için sanal bir dergi ve kitap (Canva, Calameo, Bookcreator, Joomag, Madmagz, Storyjumper gibi) oluşturmalarına destek olabilir.*
- *Öğrencilerin projelerini sunabilecekleri sanal sergi ya da müze oluşturabilir (Emaze, Artsteps gibi).*
- *Yüz yüze öğretimin mümkün olmadığı dönemlerde ya da ders takviyesi için canlı ders (Zoom, Microsoft Teams, Adobe Connect, Webex, Bigbluebutton gibi) yapabilir."*

Web 2.0 araçlarının özel içerikler oluşturabilme, içeriğe müdahale edebilme, içeriği denetleyebilme gibi kendine özgü özellikleri nedeniyle, farklı alanlarda farklı içerikler oluşturmaya oldukça elverişli olduğu söylenebilir. Dil öğretimi ve öğreniminde de Web 2.0 araçlarının kullanımı, öğrencilerin hedef dillerinde aktif olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeleri için fırsat sunmaktadır. Yapılan araştırmalar, Web 2.0 araçlarının hem Türkçe hem de yabancı dil öğretiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirdiği, akademik başarıyı ve kelime hazinesini arttırdığı, temel dil becerilerine karşı duyuşsal ve bilişsel özellikleri geliştirdiğini ortaya koymuştur (Yaşar Sağlık ve Yıldız, 2021). Konuya ilişkin olarak Morgan (2012, s. 167) etkili dil öğretiminin Web 2.0 araçlarını etkili bir şekilde kullanmak ve öğrencilerin bunları sınıfın ötesinde kullanmalarını sağlamak olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan Web 2.0 araçlarını kullanmanın öğretmenler ve öğrenciler açısından birçok faydası bulunmaktadır. EFTA (2018) öğretmenler için web 2.0 araçlarını kullanmanın faydalarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır.

- *"Web 2.0 araçlarını kullanan bir öğretmen sınıfına getirdiği farklı aktivite, programlar ve ürünler sayesinde sınıfına canlılık ve hareket katar.*
- *Öğretmenin değerlendirme anlayışı çeşitlenir yazılı notlarının ötesinde öğrenciler tarafından ortaya konan ürünleri de değerlendirir.*
- *Öğretmen derslerinde daha güncel ve işlevsel içerikleri kullanır. Günlük hayattan güncel sorun ve problemler üzerinden rahatlıkla örnekler verebilir.*
- *Öğretmen ortaya konan bir ürünün izini internet üzerinden rahatlıkla sürebilir, çünkü hazırlanan ürünlerle ilgili alıntı yapılan yerler ve kullanılan araçlar detaylı olarak bağlantılarla belirtilmektedir."*

Web 2.0 araçlarının öğrenciler açıcından faydaları ise şunlardır:

- *"Yeteneklerini keşfederek geliştirmeye çalışan bireyler olmalarını sağlar.*
- *Hem bireysel hem de iş birliği yaparak içerik üretmelerine imkân tanır.*
- *Kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda düşüncelerini daha iyi ifade etmelerini sağlar.*
- *Derse katılımı artırarak öğrencilerin öz güvenlerini geliştirir.*
- *Öğrendiklerini ve ürettiklerini daha büyük bir kitle ile paylaşmaları için fırsatlar sunar (Soylu, 2020, s. 64)."*

Araştırmada Kullanılan WEB 2.0 Araçları

Araştırmada Web 2.0 araçları hem iletişim hem de uygulama amaçlı kullanılmıştır. Web 2.0 araçlarına erişim genellikle üyelik yapılarak sağlanmaktadır. Hemen hemen bütün uygulamaların öğretmenler tarafından kullanılabilmesi için e-posta, cep telefonu gibi kişisel bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciler için ise herhangi bir üyeliğe gerek yoktur. İçerikler öğrencilerle genellikle URL aracılığıyla paylaşılmaktadır. Uygulamaların birçoğu zaman zaman güncellenmekte, uygulamalara yeni içerik ve özellikler eklenmektedir. Kullanılan Web 2.0 araçları detaylıca ele alınmıştır.

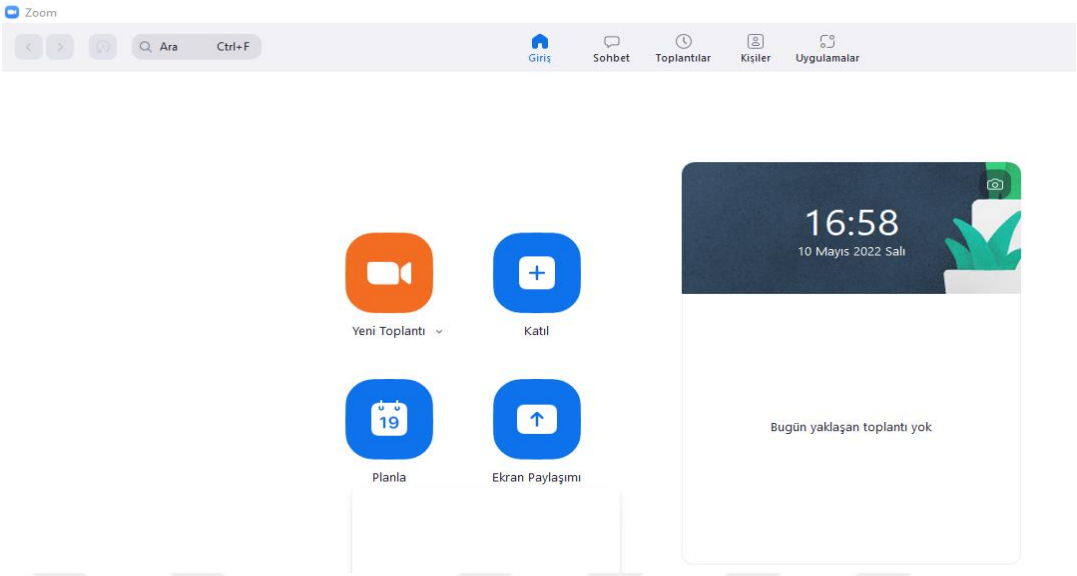
İletişim Amaçlı Kullanılan WEB 2.0 Araçları

Zoom (https://zoom.us)

Covid-19 pandemi sürecinde başta eğitim olmak üzere birçok sektörde popüler olan Zoom uygulaması, dizüstü ve masaüstü bilgisayarlar, tabletler, akılı telefonlar gibi mobil cihazlarla çalışan bir konferans teknolojisidir. Bulut tabanlı eşler arası yazılım platformu aracılığıyla görüntülü telefon görüşmesi ve çevrimiçi sohbet hizmetleri sağlayan Zoom; telekonferans, Webinar, uzaktan çalışma, uzaktan eğitim ve sosyal ilişkiler için kullanılır (Lorenz'den aktaran Wikipedia, 2022).

Zoom hem telefon hem de bilgisayar uygulaması olarak kullanıcılar tarafından kolaylıkla kullanılabilmektedir. Kişisel toplantı kimliği (PMI) ve kişisel bağlantı yoluyla toplantılara erişim sağlanmaktadır. Toplantıya katılan katılımcılar arasında oturum sahibi ve katılımcılar bulunmaktadır. Toplantılarda oturum sahiplerinin toplantıyı koordine edebilmesi amacıyla ses ve görüntü kontrolü, katılımcı kontrolü, ekran paylaşım kontrolleri, toplantı kaydı, sohbet penceresi erişimi, anket oluşturma, alt yazı/canlı döküm, sosyal medya hesaplarından toplantının canlı yayınlanması, toplantının herkes için sonlandırılması, oturum sahibi değişikliği gibi bazı yetkileri bulunmaktadır. Zoom uygulamasının ücretli ve ücretsiz sürümleri bulunmaktadır. Ücretsiz sürüm, 40 dakikalık toplantılara ve sınırlı özelliklere olanak sağlarken, ücretli sürüm süre sınırı olmayan ve fazla sayıda katılımcıyla gerçekleştirilen toplantılara, bulut depolama ve birden fazla oturum sahibi atama gibi birçok özelliğin kullanılmasına imkân tanır.

Bu araştırmada, araştırmacı deney grubu öğrencileriyle Zoom üzerinden toplantılar gerçekleştirmiş, Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinlikler bu uygulama üzerinden paylaşılmış, uygulama derslerinin tamamı Zoom toplantıları ile gerçekleştirilmiştir. Zoom uygulamasına ilişkin görsel Şekil 10'da sunulmuştur.



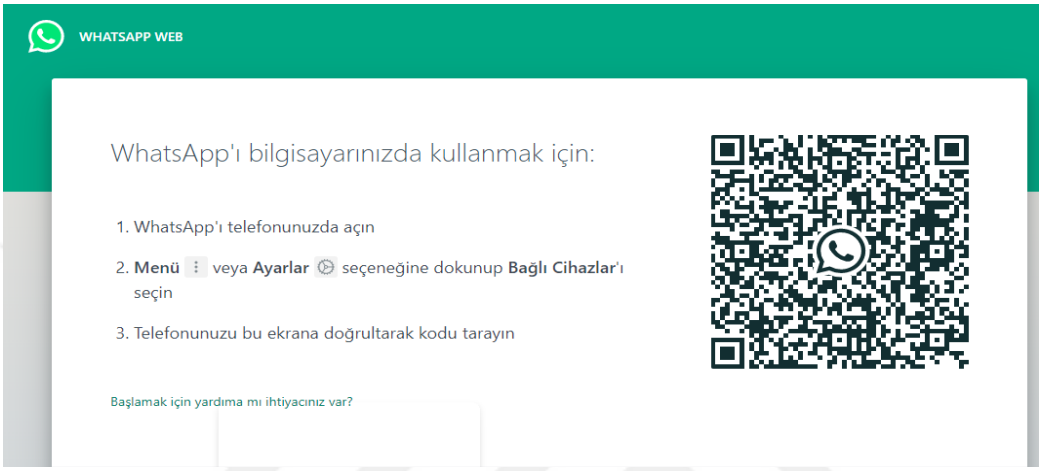
Şekil 10. "Zoom" uygulama görseli

WhatsApp (https://web.whatsapp.com)

Web 2.0 araçları içerisinde sosyal medya kategorisine giren WhatsApp, dünya genelinde sıklıkla kullanılan çevrimiçi uygulamalardan biridir. Daha çok akıllı telefon uygulaması olarak kullanılmasına rağmen son zamanlarda yapılan güncellemeler ile bilgisayar üzerinden de kullanımı mümkündür. WhatsApp tamamen ücretsiz bir uygulamadır. En büyük avantajı herhangi bir operatöre bağlı olmaksızın dünyanın neresinde olunursa olunsun internet bağlantısı üzerinden kullanılmasıdır.

WhatsApp üzerinden insanlar kolaylıkla iletişim kurabilmekte, birbirlerine çeşitli mesaj, resim, müzik, video, dosya, ses kaydı, konum vb. gönderebilmekte, sesli ve görüntülü aramalar yapabilmekte, WhatsApp Web sayesinde bilgisayardaki dosyaları telefona, telefondaki dosyaları bilgisayara aktarabilmektedir. Uygulamanın çeşitli gruplar oluşturma, eğlenceli emojiler kullanma, toplu mesaj, güvenlik ve gizlilik uygulamaları, durum güncellemesi gibi birçok özelliği bulunmaktadır. Coşkun (2017, s. 315) WhatsApp uygulamasının, eğitim amaçlı paylaşımlar yapılmasını sağlayan, öğretim sürecinde öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle bilgi alışverişinde bulunmasına yardımcı olan etkin bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Bu araç, araştırmacı tarafından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenci ve öğretmelerle iletişim kurulması, deney grubu öğrencileriyle ders saatlerine ilişkin bilgilerin paylaşılması, canlı derslerin yapıldığı Zoom uygulama adreslerinin paylaşılması, canlı dersler esnasında uygulanan etkinlik linklerinin paylaşılması gibi amaçlarla kullanılmıştır. WhatsApp Web uygulamasına ilişkin görsel Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. "WhatsApp Web" uygulama görseli

Etkinlik Amaçlı Kullanılan WEB 2.0 Araçları

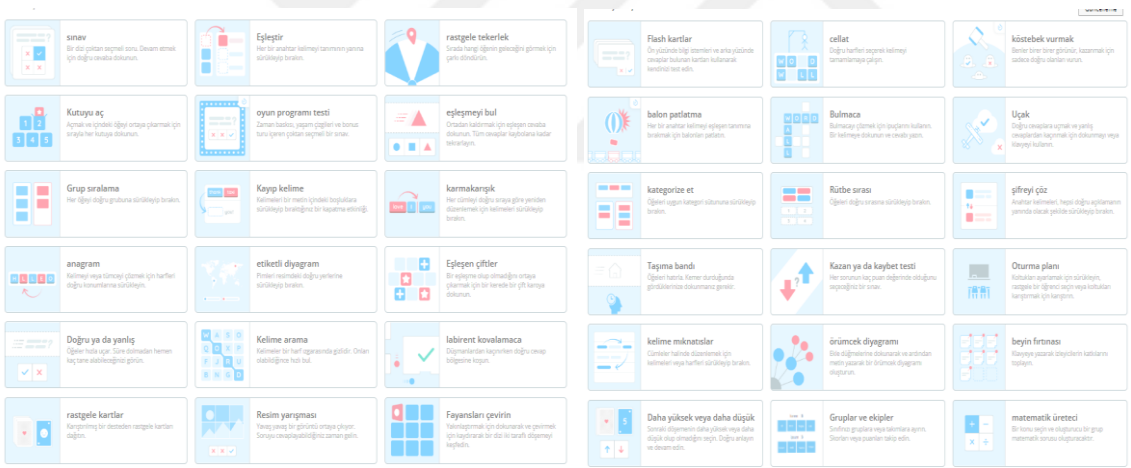
Wordwall (https://wordwall.net/)

Wordwall, etkileşimli ve yazdırılabilir içeriklerin oluşturulduğu bir oyunlaştırma aracıdır. Bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik cihazlar aracılığıyla internet bağlantısı üzerinden oyunlara erişim sağlanmaktadır. Oyunlar bireysel olarak oynanabileceği gibi grup olarak da oynanabilmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında öğretmenlerin kullanabileceği oldukça fazla içeriğe sahiptir. Uygulama içeriklerinin yıllarca kâğıt üzerinde kullanılmış etkinliklerin dijital ortama yansıtılarak oluşturulmuş hali olduğu söylenebilir.

Uygulamanın kelime arama, anagram, doğru yanlış, çoktan seçmeli, kayıp kelime, eşleştirme, resim yarışması, adam asmaca, kelime mıknatısı, bulmaca, çarkıfelek, grup sıralama, etiketli diyagram, kutuyu aç, labirent kovalamaca, rastgele kartlar, kutuları çevir, matematik jeneratörü gibi otuz üç farklı eğlenceli etkinliği bulunmaktadır. Etkinliklerin

bazıları tamamen ücretli bazıları ise belirli bir sayıda oluşturulması koşulu ile ücretsizdir. Ücretli uygulamaları oldukça uygun fiyatlandırılmıştır. Uygulamanın en önemli özelliği kullanıcılara var olan şablonları kullanarak içerik üretmelerine imkân tanımasıdır. Şablon değiştirme, içerik düzenleme, lider panosu, bir web sitesine gömme, Türkçe dil seçeneği, ücretsiz olarak sınırlı sayıda içerik oluşturma, içerikleri paylaşma gibi kullanıcı dostu birçok özelliği bulunmaktadır. Uygulamaya zaman zaman yeni içerikler ve özellikler eklenmektedir.

Wordwall uygulama içerikleri kullanılarak hemen hemen bütün disiplin alanları için etkinlikler oluşturulabilmektedir. Ancak uygulama şablonlarının kelime öğretimi için oldukça fazla seçeneği bulunması nedeniyle bu araştırmanın uygulama aşamasında en çok yer verilen Web 2.0 araçlarından biri Wordwall'dur. Wordwall uygulamasına ilişkin görseller Şekil 12'de sunulmuştur.

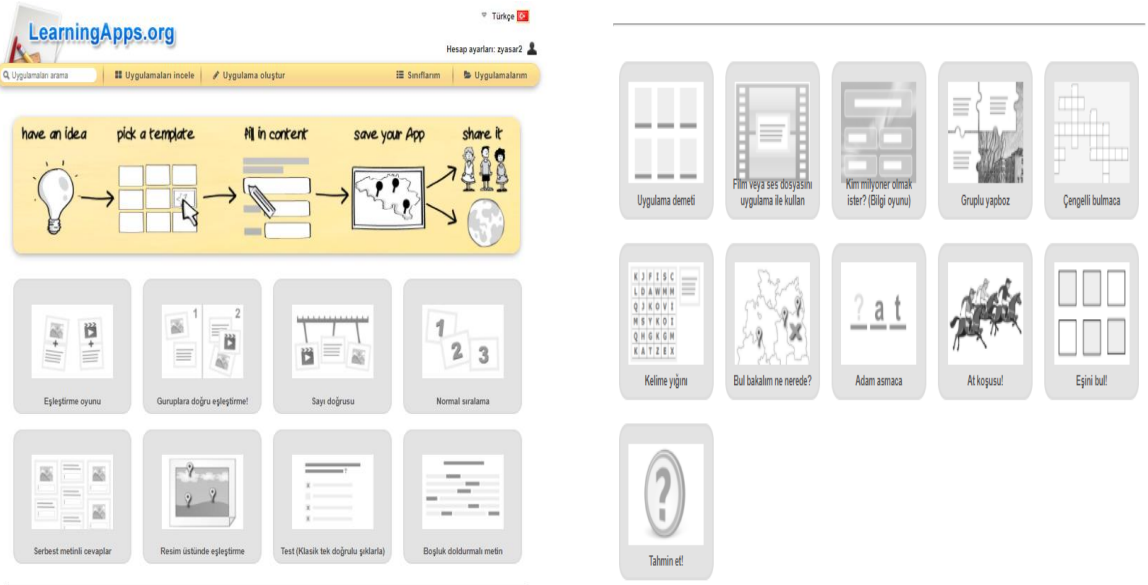


Şekil 12. "Wordwall" uygulama görselleri

LearningsApps (https://learningapps.org/about.php)

LearningsApps eğitim öğretim süreçlerini desteklemek için hazırlanmış Web 2.0 araçlarından biridir. Özellikleri ve içerikleriyle Wordwall uygulamasına benzer bir uygulamadır. Başta dil eğitimi olmak üzere birçok disiplin alanında kullanılabilen, öğrencileri derslere motive eden etkileşimli bir araç olduğu söylenebilir. Eşleştirme oyunu, gruplara doğru eşleştirme, sayı doğrusu, sıralama, serbest metinli cevaplar, resim üstünde

eşleştirme, çoktan seçmeli test, boşluk doldurmalı metin, uygulama demeti, film veya ses dosyasını uygulama ile kullanma, gruplu yap boz, çengel bulmaca, kelime yığını bulmaca, adam asmaca, at koşusu, eşini bul, tahmin et gibi on dokuz farklı eğitsel oyun ve içeriğe sahiptir. Bu etkinliklerin içerikleri öğretmenler tarafından kolaylıkla hazırlanabilmektedir. Tamamen ücretsiz bir uygulamadır. Eğitsel oyun ve içerik seçenekleriyle bu araştırmanın uygulama aşamasında en çok yer verilen uygulamalardan bir diğeridir. LearningsApps uygulamasına ilişkin görseller Şekil 13'te sunulmuştur.

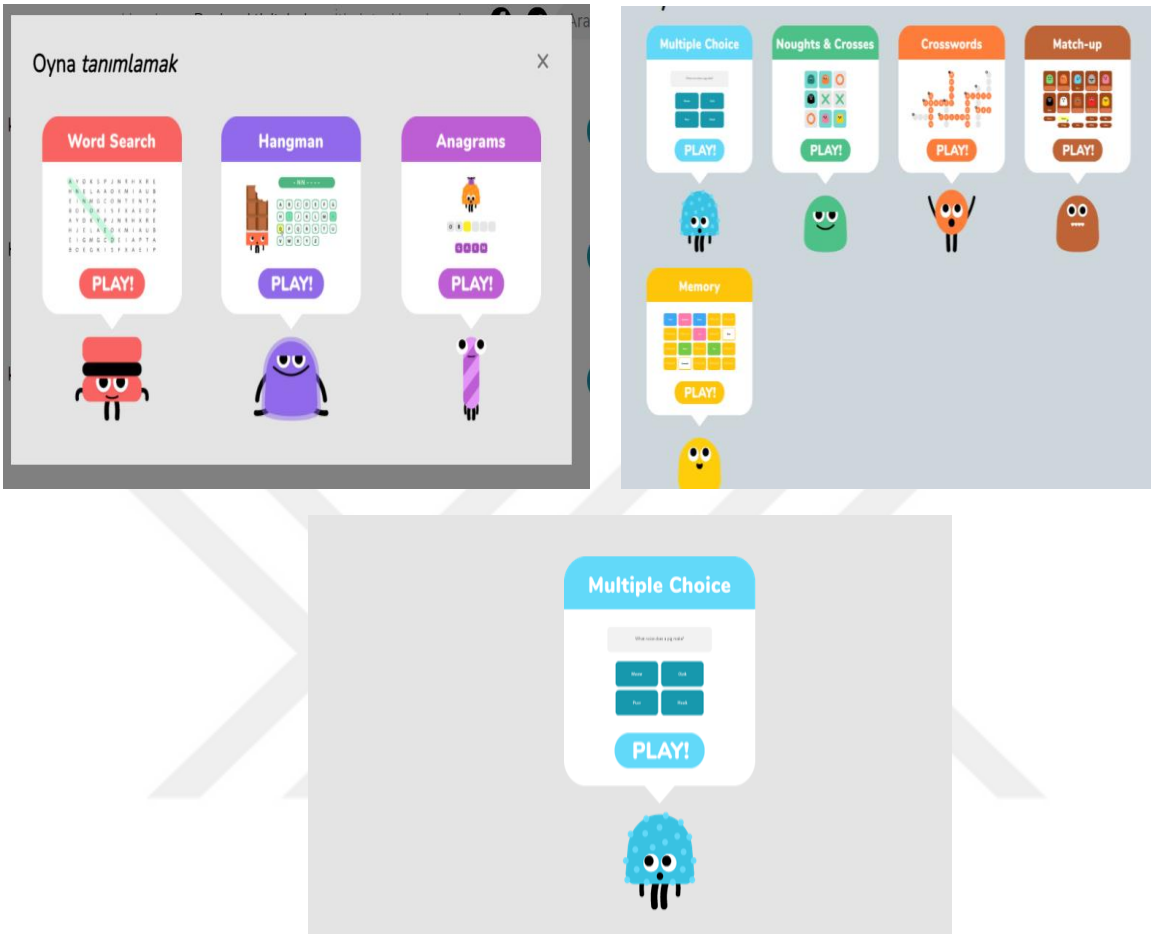


Şekil 13. "LearningsApps" uygulama görselleri

Educandy (https://www.educandy.com/)

İçeriğinin kullanıcı tarafından hızlı ve kolay bir şekilde hazırlanabileceği bir oyun geliştirme aracıdır. İçerik seçenekleri diğer uygulamalara göre daha sınırlı olsa da mevcut içerikleri oldukça eğlencelidir. Uygulama ile üç farklı kategoride dokuz farklı oyun hazırlanabilmektedir. İçerikler kelime öğretimi için uygundur. Açılış sayfasında kelimeler, eşleştirme ve çoktan seçmeli kategorilerinden herhangi birinin seçilmesi gerekmektedir. Kategori seçildikten sonra açılan ekrana öğretilmesi planlanan kelimelerin tek tek girilmesi, daha sonra oyunlardan birinin seçilmesi gerekmektedir. Hazırlanan oyunlar öğrencilere kod

veya URL aracılığı ile iletilebilmektedir. Educandy uygulamasına ilişkin görseller Şekil 14'te sunulmuştur.



Şekil 14. "Educandy" uygulama görselleri

Educaplay (https://www.educaplay.com/)

Educaplay, eğitsel oyun ve etkili içerikler hazırlamaya yarayan bir Web 2.0 aracıdır. Kurbağa atlayışları, harfleri çöz, çapraz bulmaca, kelime arama bulmacası, ABC, hafıza, test, sütunları eşleştirme, boşlukları doldur, eşleşme, bilmece, video testi, harita testi, şifreleri çöz, slayt gösterisi, dikte ve diyalog oyunu olmak üzere on yedi farklı içerik seçeneği mevcuttur. İçerikler kelime ve dil öğretimi için oldukça elverişlidir. Hazırlanması ve paylaşımı ücretsizdir. Oyunlar öğrencilerle URL aracılığıyla paylaşılmaktadır. Uygulamanın rapor hazırlama özelliği öğrencilerin değerlendirilmesi ve eksiklerinin giderilmesi

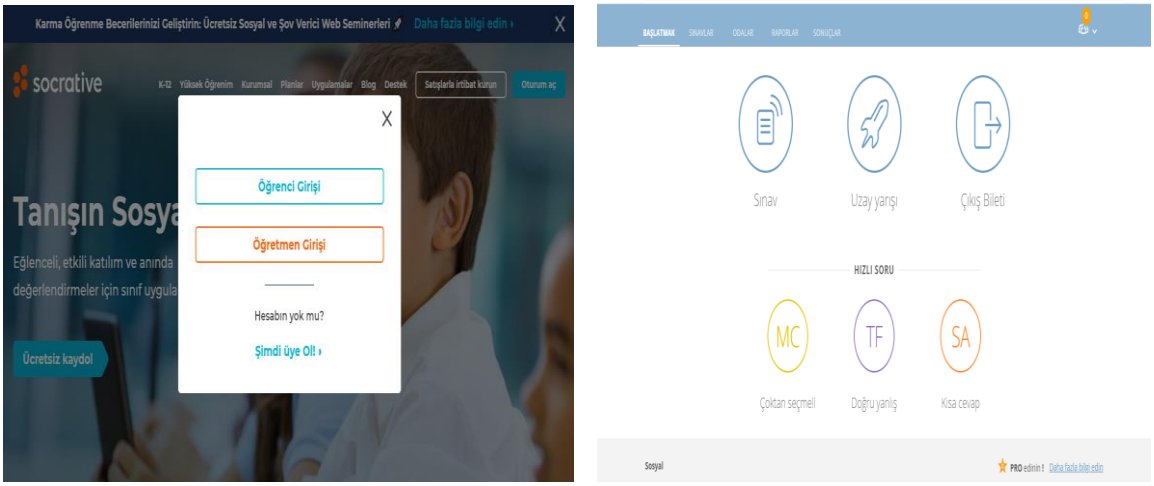
noktasında öğretmenlere rehber niteliktedir. Educaplay uygulamasına ilişkin görseller Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. "Educaplay" uygulama görselleri

Socrative (https://www.socrative.com/)

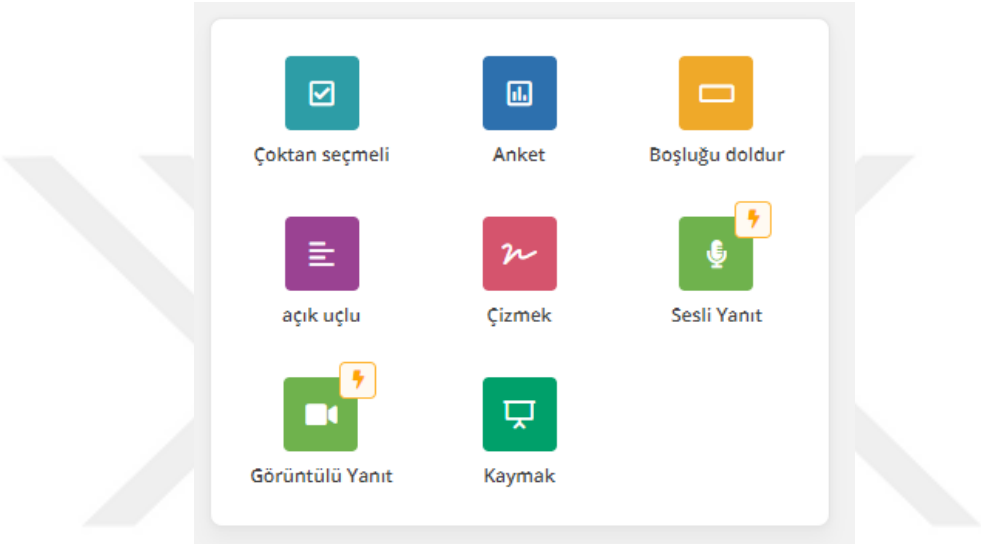
Online sınav hazırlama aracıdır. Uygulama sayfasında hem öğrenciler hem öğretmenler için giriş bulunmaktadır. Öğretmenler üye olarak giriş yaparken öğrenciler öğretmenler tarafından paylaşılan kod ile sınava giriş yaparlar. Çoktan seçmeli, anket, doğru yanlış, kısa cevap şeklinde şablonlara sahiptir. Bazı şablonların kullanımı ücretlidir. Uygulama her öğrencinin cevaplarını öğretmenlerinin görebileceği şekilde rapor sunmaktadır. Socrative uygulamasına ilişkin görseller Şekil 16'da sunulmuştur.



Şekil 16. "Socrative" uygulama görselleri

Quizizz (https://quizizz.com)

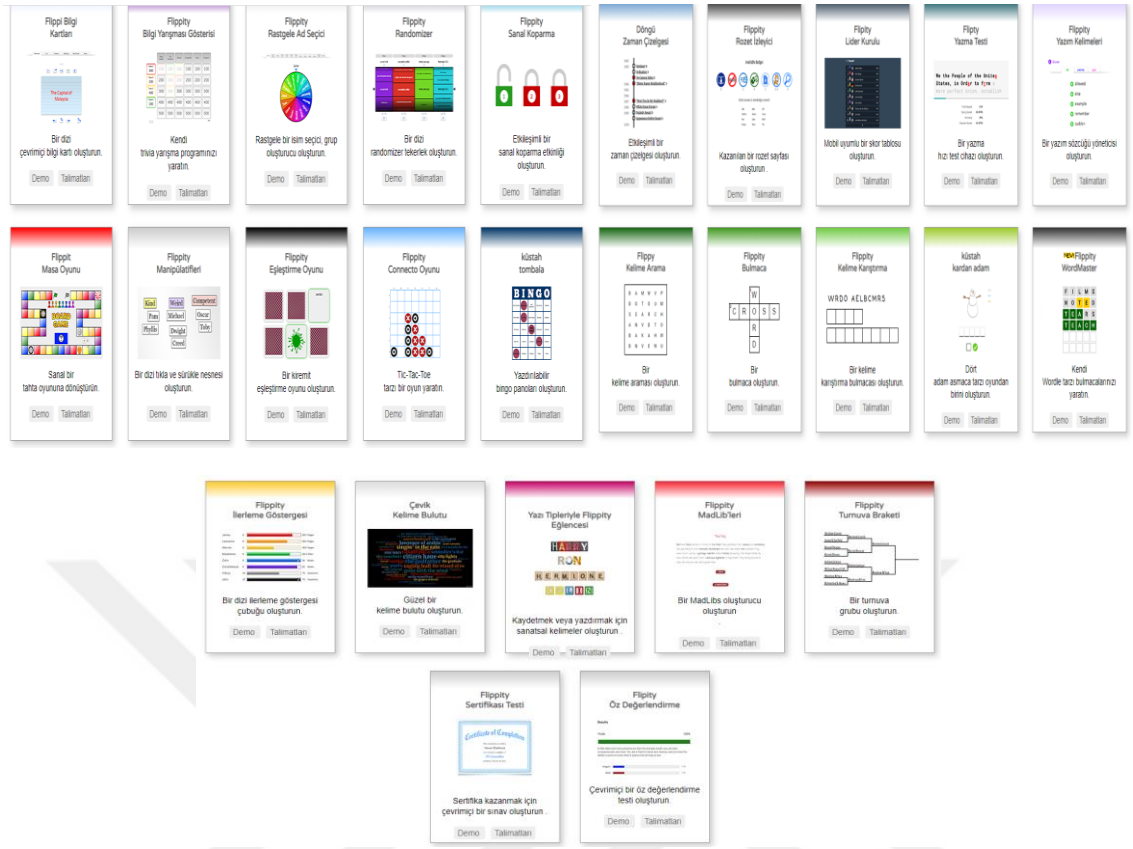
Quizizz Web 2.0 uygulaması diğer uygulamalar gibi bilgisayar, tablet ve mobil cihazlarla kullanılabilen bir değerlendirme aracıdır. Uygulama eğlenceli olması ve öğrencilerin rekabet etmelerini sağlaması nedeniyle son derece eğiticidir. Hazırlanan içerikler öğrencilere ödev olarak verilebileceği gibi canlı bir şekilde de uygulanabilmektedir. Quizizz uygulamasına ilişkin görsel Şekil 17'de sunulmuştur.



Şekil 17. "Quizizz" uygulama görseli

Flippity (https://www.flippity.net/)

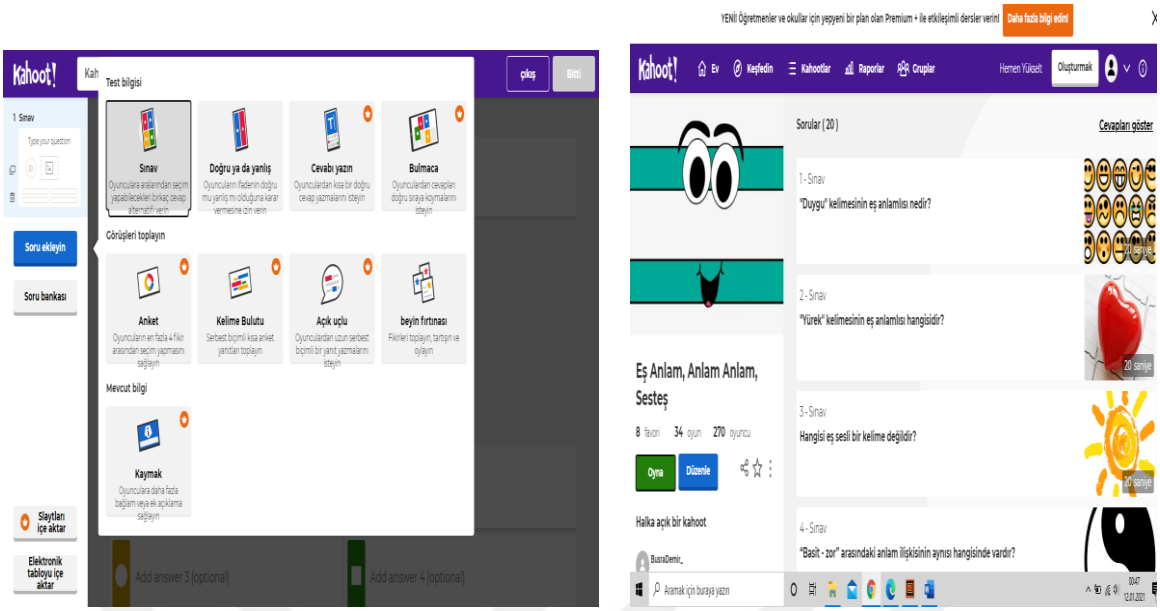
Çeşitli bilgisayar, tablet ve telefonlarda çalışan etkileşimli bir oyunlaştırma aracıdır. Uygulama bireysel ve grup katılımına olanak tanımaktadır. Bilgi kartları, bilgi yarışması, rastgele isim seçme, tombala, masa oyunu, eşleştirme oyunu, zaman çizelgesi, yazma testi, kardan adam, kelime arama, bulmaca, kelime karıştırma, kelime bulutu gibi yirmi yedi farklı içeriğe sahiptir. İçeriklerin çoğu kelime öğretimi için uygundur. Hazır verilen şablon kullanıcı tarafından seçilerek içeriği düzenlenebilmektedir. Flippity uygulamasına ilişkin görseller Şekil 18'de sunulmuştur.



Şekil 18. "Flippity" uygulama görselleri

Kahoot! (https://kahoot.com)

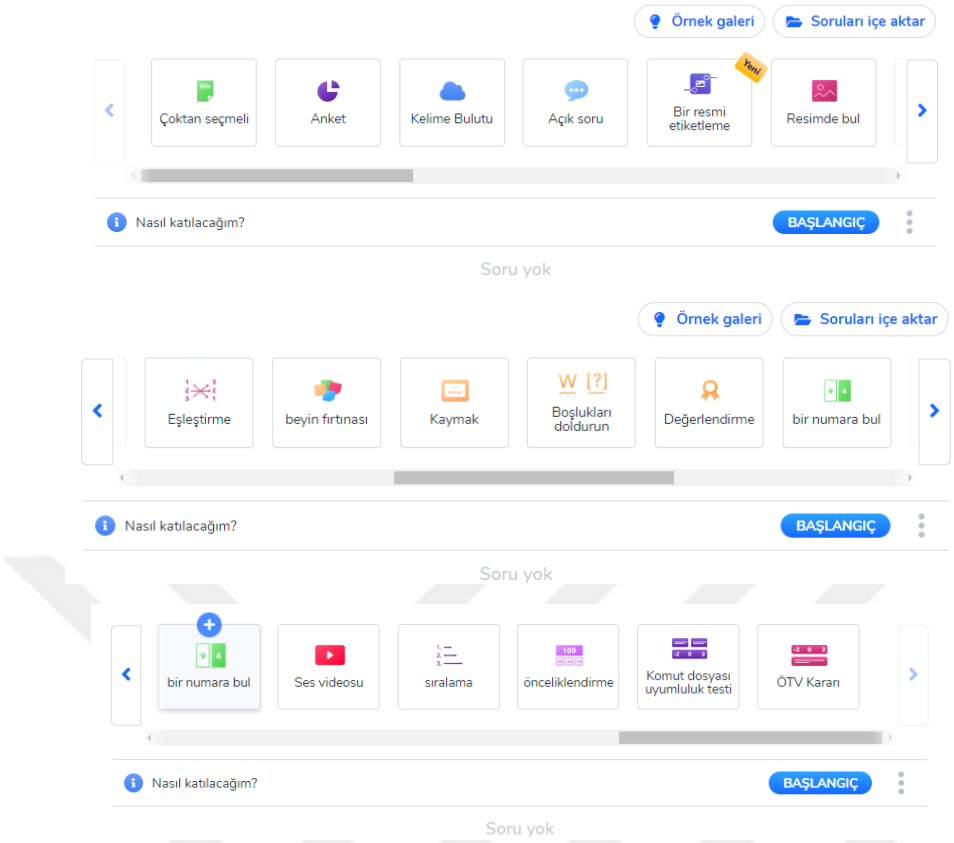
Bilgisayar, tablet, telefon gibi herhangi bir akıllı cihaz ve internet bağlantısı ile erişilebilen oyun ve değerlendirme aracıdır. Bu uygulama ile bilgi yarışması, beyin fırtınası, kısa cevap, çoktan seçmeli, doğru yanlış, kelime bulutu gibi içerikler oyunlaştırılarak hazırlanmaktadır. Sorular oluşturulurken fotoğraf, youtube bağlantısı gibi bağlantılar eklenebilmektedir. Uygulamanın esnek yapı, basit kullanım, çeşitlilik, ilgi çekici tasarım, raporlama gibi özellikleri bulunmaktadır. Birçok özelliğin kullanılabilmesi için Premium üye olunması gerekmektedir. Yalnızca çoktan seçmeli ve doğru yanlış soruları ücretsiz üyelik ile hazırlanabilmektedir. Bulmaca, açık uçlu sorular, anket, beyin fırtınası gibi şablonlar ücretlidir. Kahoot! uygulamasına ilişkin görseller Şekil 19'da sunulmuştur.



Şekil 19. "Kahoot!" uygulama görselleri

Wooclap (https://www.wooclap.com)

Derslerin daha keyifli, eğlenceli ve verimli geçmesini sağlayan oyunlaştırma ve değerlendirme aracıdır. Uygulamanın çoktan seçmeli, anket, kelime bulutu, açık uçlu, resimde bul, eşleştirme, beyin fırtınası, kayma, boşluk doldurma, değerlendirme, bir numara bul, ses videosu, sıralama, önceliklendirme, komut dosyası uyumluluk testi, ÖTV kararı gibi on yedi farklı içeriği bulunmaktadır. İçerikler hem eğitim hem de işletme sektörleri için hazırlanmıştır. Wooclap uygulamasına ilişkin görseller Şekil 20'de sunulmuştur.



Şekil 20. "Wooclap" uygulama görselleri

Cram (https://www.cram.com/)

Cram, dijital bir kart oyunudur. Her ders ve konu için kullanılabilir. Akıllı tahtada, bilgisayarda, tablet ve telefonlarda kolaylıkla oynanabilir. Uygulama ücretsizdir. Uygulamanın dezavantajı yalnızca iki oyun seçeneği sunmasıdır. Oyunların biri "Jewels of Wistom" diğeri "Stellar Speller" dir. Oyunlar sorular ve cevapların eşleştirilmesiyle oynanır. Cram uygulamasına ilişkin görsel Şekil 21'de sunulmuştur.

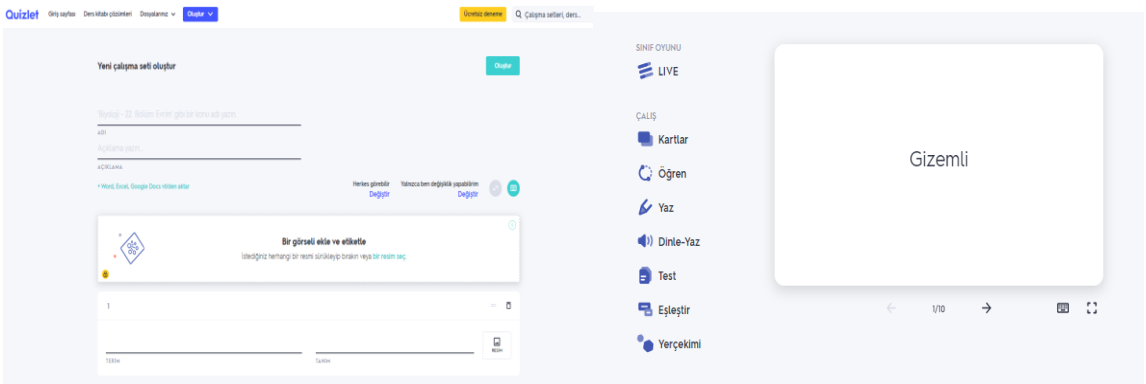


Şekil 21. "Cram" uygulama görseli

Quizlet (https://quizlet.com)

Quizlet online bir flashcard uygulamasıdır. Flashcard iki tarafında da bilgi içeren kartlardır. Ouizlet ile flashcartlar kullanıcı tarafından oluşturulduktan sonra kartlarda yazılı bilgilerin öğrenilmesi amacıyla kartlar; öğren, yaz, dinle-yaz, test, eşleştir, yerçekimi gibi oyun ve etkinlik içeriklerinden herhangi biri seçilerek alıştırmalar yapılır. Uygulamanın resim, görsel ve ses ekleme, Word, Excel, Google Docs gibi dosyalardan veri aktarma, öğrencilerin ilerleme durumlarını takip etme, veri setlerini düzenleme, öğrencilerle paylaşma, sınıf oluşturma gibi özellikleri bulunmaktadır.

Quizlet kelime öğretimi için oldukça faydalı bir uygulamadır. Yu ve Luo (2022, s. 192) en popüler mobil ve web tabanlı çalışma uygulamalarından birini, dil öğrenenlerin araçlar ve oyunlar aracılığıyla kelime öğrenmelerini sağlayan Quizlet olduğunu ifade etmiştir. Quizlet uygulamasına ilişkin görseller Şekil 22'de sunulmuştur.



Şekil 22. "Quizlet" uygulama görselleri

I Am A Puzzle (https://im-a-puzzle.com/)

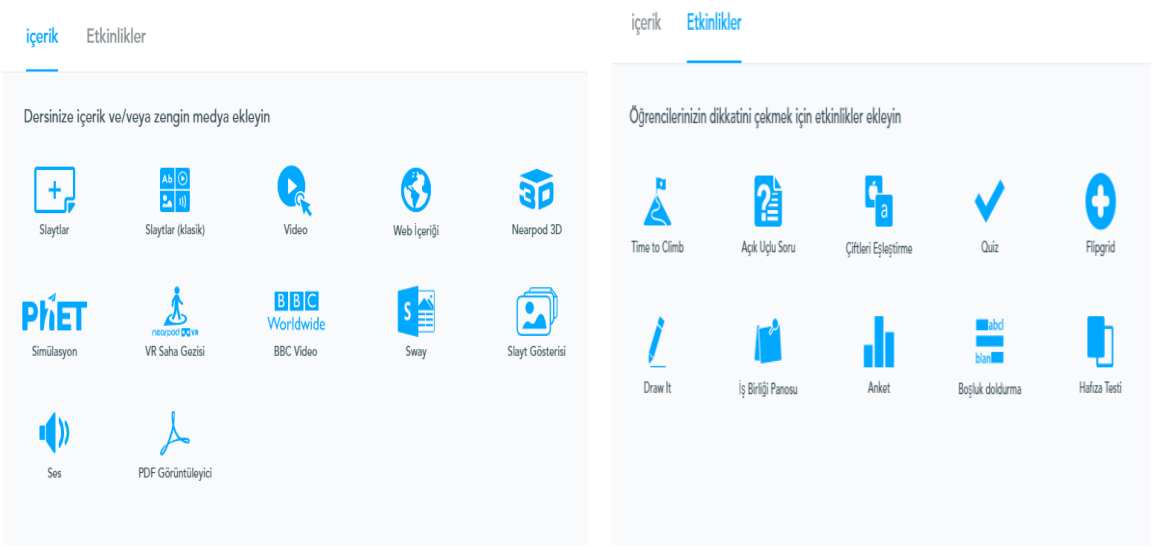
I Am A Puzzle uygulaması resimleri puzzle olarak dizayn etmektedir. Kullanımı oldukça kolaydır. Uygulama üzerinden hem üye olunarak hem de üye olunmadan içerik oluşturulabilmektedir. Uygulama içerisinde yer alan resimlerden veya bilgisayarınızda yer alan herhangi bir resim seçilerek klasik, kalp, bal peteği, kaymak, takas, gizem, matematik ve sınav modlarından herhangi biri seçilir. Son olarak oyunun zorluğu belirlenir ve oyuna başlanır. I Am A Puzzle uygulamasına ilişkin görseller Şekil 23'te sunulmuştur.



Şekil 23. "I Am A Puzzle" uygulama görselleri

Nearpod (https://nearpod.com/)

Video, slayt, quiz, sınav ve anket hazırlanabilecek bir Web 2.0 aracıdır. Açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, anket vb. birçok online değerlendirme sınavı oluşturulabilir. Ayrıca uygulama video ve slayt hazırlamak içinde kullanılmaktadır. Bazı içeriklerin oluşturulması ücretlidir. Uygulama bir öğretmenin ihtiyaç duyacağı neredeyse bütün araçları bir arada sunmakta, ders anlatımı için ayrı, oyun için ayrı, sınav için ayrı araçlara gerek kalmadan tüm etkinliklerin uygulanmasına imkân sağlamaktadır (S. Yalçın, 2022, s. 523). Nearpod uygulamasına ilişkin görseller Şekil 24'te sunulmuştur.



Şekil 24. "Nearpod" uygulama görselleri

İlgili Araştırmalar

Web 2.0 araçlarının kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmaların seçiminde; kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinden en az birinin araştırmanın bağımlı değişkeni olmasına, araştırmaların daha çok uygulamalı araştırmalar olmasına ve araştırmada en az bir Web 2.0 aracı kullanılmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda on iki yurt içi, yirmi bir yurt dışı olmak üzere toplam otuz üç çalışma incelenmiş olup, ele alınan çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Web 2.0 Araçlarının Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar

Bilaloğlu (2019) çalışmasında dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, deney grubunda yer alan öğrencilerle Türkçe derslerinde öğretim programına ek olarak dijital hikâye anlatımına dayalı uygulamalar gerçekleştirilmiştir. 14 hafta olarak gerçekleştirilen araştırmada Web 2.0 araçlarından "Photo Story 3" kullanılmıştır. Uygulama

sürecinde deney grubunda yer alan öğrencilerin her biri dijital hikâye oluşturma aracı olan "Photo Story 3" aracıyla üç farklı dijital hikâye oluşturmuştur. Araştırma sonucunda dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ve okuma motivasyonlarının gelişimi üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şentürk Leylek (2018) doktora çalışmasında ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden eşit olmayan kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. 22 deney, 22 kontrol grubu olmak üzere 44 öğrenciyle yürütülen çalışmada deney grubu öğrencileriyle 60 saat deneysel uygulama yapılmıştır. Deney grubu öğrencileriyle dijital hikâye oluşturma sürecinde Web 2.0 araçlarından "Movie Maker" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dijital hikâyeler aracılığı ile işlenen Türkçe dersi uygulamasının üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinden okuma hızı ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, öğrencilerin kelime tanıma, okuma hızı, prozodi ve okuduğunu anlama puanlarının önemli derecede yükseldiği ancak öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarının, yapılan uygulamalar sonrası anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çetin (2020) tarafından gerçekleştirilen "Arttırılmış Gerçeklik Temelli Hikayelerin Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi: Biçimlendirici Deney Araştırması" adlı doktora çalışmasında, arttırılmış gerçeklik temelli hikayelerin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları, okuduğunu anlama becerileri, okuduğunu yazılı ve sözlü olarak anlatabilme becerileri ve tepkileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Karma desenle yürütülen araştırmanın deneysel süreci 8 hafta sürmüştür. Arttırılmış gerçeklik temelli hikayelerin oluşturulmasında "Unity" Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hikâyelerin öğrencilerin okuma motivasyonları ve okuduğunu anlama beceri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı, okuduğunu yazılı ve sözel olarak anlatabilme becerileri üzerinde ise olumlu yönde anlamlı

bir farklılık olduğu, öğrencilerin metinlere yönelik verdikleri tepkilerin ise artmış olduğu tespit edilmiştir.

Tiryaki ve Karakuş (2019) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 64 Türkçe öğretmeni adayıyla son test kontrol gruplu desen kullanılarak yürütülmüştür. Web 2.0 araçlarından "Socrative" kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, dijital uygulama aracılığıyla yapılan okumanın, okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tabak (2017) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dijital Öykü Kullanımı" adlı doktora çalışmasında, dijital öykü kullanımının okuma becerisi üzerindeki etkisini incelemiştir. 14 haftalık eylem araştırması 19 yabancı uyruklu üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Dijital öykü kullanımı için "Photo Story 3", "Movie Maker", "Animoto" ve "Kahoot!" Web 2.0 araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri gözlemler, görüşmeler, ses kayıtları ve araştırma günlükleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, dijital öykülerin öğrencilerde metne yönelik bakış açısı ve ön bilgiler kazandırdığı, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini metne çektiği, zengin bir öğrenme ortamı oluşturduğu ve hatırlamayı kolaylaştırdığı, bir materyal olarak dijital öykülerin okuma öncesi etkinliklerde kullanımının, arka plan bilgisinin inşası için öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal avantajlar sağladığı tespit edilmiştir.

Karaoğlu (2022) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin gelişmesinde dijital hikâyelerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, bir bilgi verici bir hikâye edici metin olmak üzere iki metin üzerinden toplanmıştır. Uygulama aşamasında Web 2.0 aracı olarak "StoryJumper" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin gelişmesinde dijital hikâyelerin etkili olduğu, öğrencilerin okuma hızı, doğruluk ve prozodi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır.

Akdoğan (2020) “Dijital Hikâye Anlatım Yönteminin Öğrencilerin Okuma Becerileri ve Kelime Dağarcığı Gelişimine Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında dijital hikâye anlatım yönteminin İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin kelime dağarcığı ve okuma becerileri gelişimine olan etkisini incelemeyi ve bu uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma desen kullanılan araştırma 10 hafta boyunca devam etmiştir. Uygulama sürecinde “Google Classroom”, “Google Drive”, “Microsoft Word”, “Microsoft Powerpoint”, “Microsoft Photo Story 3” dijital araçları kullanılmıştır. Veriler başarı testi ve görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Başarı testi sonuçlarına göre öğrencilerin kelime dağarcığı, okuma becerileri ve toplam başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre ise, dijital hikâye anlatım yönteminin uygulanması için gereken desteğin sağlanmasının okuma becerileri ve kelime dağarcığı gelişimini destekleyebileceği ve bu yöntemin farklı disiplinlerde de uygulanmasının yararlı olabileceği ifade edilmiştir.

Çil (2021) tarafından yapılan “Wordwall Kullanmanın Beşinci Sınıf Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Kelime Bilgisini Artırmaya Etkisi” adlı üç haftalık deneysel çalışma sonucunda, Wordwall kullanımının öğrencilerin kelime bilgisini artırmada tek başına etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Canlı Bekar (2019) yüksek lisans çalışmasında yabancı dil öğretiminde dijital öykü anlatımının çocuk öğrencilerin motivasyonları, kelime öğrenimi ve kelimeleri akılda tutma becerileri üzerine etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. İlkokul 3. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma karma desenli olup, 8 hafta boyunca devam etmiştir. Dijital öykülerin oluşturulması aşamasında Web 2.0 araçlarından “Animaker” kullanılmıştır. Veriler “İçsel Motivasyon Envanteri”, “Kelime Bilgi Skalası” ve “Gözlem Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital öykü anlatımının, kelime dağarcığının gelişmesine ve öğrencilerin kelimeleri akılda tutma becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu, dijital öykülerin dil öğretimi ve öğrenme süreciyle bütünleştirilmesi

gerektiği, öğrencilerin dijital öykülerle ve sonrasında gerçekleştirilen etkinliklerle motive oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Karatay, Karabuğa ve İpek (2018) çalışmalarında, WEB 2.0 araçlarından Edmodo'nun Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımını incelemişlerdir. Araştırma Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören B2 düzeyindeki 20 öğrenci ve 2 öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Edmodo, Türkçe öğretimini destekleyici araç olarak B2 kurundan itibaren 8 hafta boyunca kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, Türkçe öğreniminde Edmodo kullanımının dil becerilerinin geliştirilmesine, yeni sözcük ve söz öbeklerinin, dil bilgisi kurallarının, hedef kültürün ve farklı kültürlerin öğrenilmesine, Türkçe öğrenme ilgisine ve isteğine katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tıraşoğlu (2019) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Web 2.0 Araçları: Kahoot! Örneği" adlı yüksek lisans çalışmasında, "Kahoot!" Web 2.0 aracının Türkçe öğrenen yabancıların söz varlıklarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma TÖMER'de eğitim gören 31 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. 13 hafta süren çalışmanın verileri "Kelime Testi" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda Kahoot! uygulamasının söz varlığı ve bu varlığın gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ancak gelişimin yeterli düzeyde olmaması nedeniyle grup ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır.

Türegün Çoban ve Adıgüzel (2022) çalışmalarında uzaktan eğitim yedinci sınıf İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutuma etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. 24 yedinci sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen yarı deneysel çalışmanın deneysel işlem sürecinde, deney grubunda Web 2.0 araçları kullanılmış, kontrol grubunda ise müdahale edilmeyen öğretim programı uygulanmıştır. Kelime başarı testi ve İngilizce dersi tutum ölçeğinden elde edilen bulgularına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test başarı puan

ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, kelime öğretiminde öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olduğu, Web 2.0 araçları kullanımının deney grubu öğrencilerinin tutumlarını da olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Web 2.0 Araçlarının Kelime Bilgisi, Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Becerilerine Etkisine İlişkin Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Yu ve Luo (2022) tarafından yapılan çalışma, Quizlet ve geleneksel yaklaşımın kelime öğretimi üzerinde etkililiğini karşılaştırmaktadır. İki haftalık süre boyunca 70 üniversite öğrencisinden oluşan iki gruptan deney grubuna Web 2.0 araçlarından "Quizlet" öğretimi, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Kelime testi öğrencilerin ders kitabındaki "Zooloji" ünitesindeki hedef kelime bilgisini test eden 30 boşluk doldurma sorusundan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin son testte kelime puanlarında kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede daha fazla gelişme gösterdiği saptanmıştır. Benzer şekilde Torres Álvarez (2022) çalışmasında, Quizlet uygulamasının İngilizce dilinin kelime dağarcığındaki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 15, 16 ve 17 yaşları arasındaki 21 kişilik tek bir öğrenci grubunun katılımıyla yarı deneysel ve bibliyografik, alan, keşfedici ve betimleyici bir tasarımla gerçekleştirilmiştir. Sekiz oturumluk deneysel uygulamanın ilk altı oturumu yüz yüze, son iki oturumu ise Covid-19 pandemisi nedeniyle Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, Quizlet uygulamasının İngilizce kelime öğrenimi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Antara (2022) doktora tezinde Educandy uygulamasının öğrencilerin kelime hazinesi üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada gömülü karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Punia Singaraja'daki 24 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kelime testleri, gözlem kontrol listeleri ve anketler kullanılmıştır. Sonuçlar, Educandy'nin orta düzeyde etkililik ile genç öğrencilerin kelime dağarcığı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca uygulama sonucunda öğrencilerin

motivasyon, ilgi ve kelime öğrenme konusundaki heveslerinin arttığı gözlenmiştir. Araştırmacı, Educandy uygulamasının özellikle kelime hazinesinde, genç öğrenciler için daha iyi öğrenme sonuçlarına giden yolu açma potansiyeline sahip olduğunu söylemiştir. Wahyuni (2021) doktora çalışmasında ilkokul beşinci sınıf öğrencileri için İngilizce kelime bilgisini geliştirmede eğitici oyun Educandy'nin etkililiğini incelemiştir. Yarı deneysel desene göre tasarlanmış araştırma sonucunda, Educandy uygulamasının İngilizce kelime becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı tarafından eğitsel oyun "Educandy" uygulamasının, ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin İngilizce kelime dağarcığını arttırmak için öğrenme ortamlarında kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Haq, Abdurahman ve Supriadi (2021) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin Arapça kelime öğrenmeye olan ilgilerini artırmak için Wordwall uygulamasının bir araç olarak kullanımının incelendiği betimsel çalışma sonucunda, Wordwall uygulamasıyla öğrenmenin etkileşimli, kolay, eğlenceli hale geldiği ve öğrencilerin Arapça kelimeleri anlamalarına yardımcı olduğu, Wordwall uygulaması ile oyun tabanlı öğrenmenin, Arapça öğrenmeye yeni başlayanlar için mükemmel bir uygulama olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Rahmawati ve Wijayanti (2022) okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için Web 2.0 araçlarından "Wordwall" kullanılmasını kuramsal açıdan ele almıştır. Wordwall'un, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini kolaylaştıran bilgi ve iletişim teknolojisinin bir parçası olduğu, uygulamanın kullanımının basit olup öğretmenler ve öğrenciler tarafından ücretsiz olarak ulaşılabileceği, uygulama sayesinde öğrencilerin ilerlemelerinin takip edilebileceği, uygulamanın öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu, bu uygulamayı kullanarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sırasında eğlenecekleri ifade edilmiştir.

Roviqoh, Heriyawati ve Fikri (2021) çalışmasında okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde Socrative uygulamasının etkili olup olmadığını araştırmıştır. Dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışma yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama

puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar Socrative uygulamasının okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği ifade etmiştir. Benzer bir çalışma Cha (2018) tarafından yapılmıştır. Cha (2018) araştırmasında Socrative uygulamasının okuma öncesi aşamada uygulandığında öğrencilerin okuduğunu anlamalarını desteklemede etkili olup olmadığını araştırmıştır. Öğrencilerin okuma metnine ilişkin ön bilgilerini harekete geçirmek için derse katılımını artırmak ve aralarında iş birliği yapmalarını sağlamak amacıyla Socrative Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, Socrative kullanan grup içinde anlamlı bir fark bulunmasına rağmen iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin okuma derslerinde Socrative kullanımına karşı olumlu bir tutum sergilediğini ortaya koymuştur. Bir başka araştırma Suci (2020) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, üniversite düzeyindeki öğrenciler tarafından yapılan İngilizce akademik okuma sınıflarında Socrative kullanımına yönelik öğrencilerin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin zor kelimeleri not etme, anlam arama gibi uygulaması gereken bir okuma stratejisi uyguladıkları için kelime hazinesini geliştirdiğini ancak bu çevrimiçi uygulamanın bir okuma dersi açısından eksik olduğunu ortaya koymuştur.

Pupah ve Sholihah (2022) çalışmasında Nearpod aracılığıyla COVID-19 salgını sırasında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma deseni olarak dört aşamalı eylem araştırması uygulanmıştır. Nitel veriler görüşme ve öğretmen alan notları yoluyla, nicel veriler ise öğrencilerin okuma ön testi ve son testi ile elde edilmiştir. Bulgular, öğrencilerin ana fikri belirlemeyi, çıkarım yapmayı ve ayrıntılı bilgileri metinlerden ayırt etmeyi öğrendiklerini göstermiştir. Araştırma sonuçları, Nearpod programının kullanıcı dostu olması nedeniyle öğrenciler için okumayı öğrenme sürecini başarıyla desteklediğini ve öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrencilerin ilerlemesini izlemelerine olanak tanıdığını ortaya koymuştur. Nearpod uygulamasının kullanıldığı bir başka araştırma Delacruz (2014) tarafından yapılmıştır. Mini iPad ve Nearpod adlı uygulamanın dördüncü sınıf öğrencilerinin rehberli okuma eğitimi esnasında kullanıldığı araştırmada, rehberli okumayı uygulama

aracılığıyla sunulan içeriği öğrenmede faydalı ve motive edici buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Quimbayo ve Sanabria (2017) araştırmasında Educaplay uygulaması kullanımının yedinci sınıf öğrencilerinin metinsel anlamalarını ne ölçüde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Metinleri anlama becerisi sonuçlarındaki aritmetik ortalamalar hem deney hem de kontrol gruplarına uygulanan son testte ön testte elde edilen sonuçlarla karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde Pérez Salazar (2014) çalışmasında, ortaokul birinci sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde okuduğunu anlama ve metin üretme becerilerinin geliştirilmesinde Educaplay platformunun kullanımının etkisini incelemiştir. Araştırma tasarımı yarı deneysel olarak geliştirilmiştir. Educaplay platformu ile çalışma öncesi ve sonrasında akademik performansı gözlemlemek için ön test ve son test uygulanmıştır. Ön test ve son testte elde edilen sonuçlar, deney grubunun "Educaplay" platformunda farklı etkinlikler yaptıktan sonra son testte sonuçlarını artırdığını göstermiştir. Páez Espitia ve Mercado Castro (2021) tarafından ilkokul ikinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada, Educaplay Web 2.0 aracılığıyla okuma becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Okumanın öğrenme sürecindeki etkinliğinin gösterildiği sanal öğrenme ortamında (Educaplay platformu) pedagojik bir müdahale tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Educaplay Web 2.0 aracının öğrencilerin okuduğunu anlama performansını yüksek düzeyde güçlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Guaqueta ve Castro-Garces (2018) tarafından karma yöntem yaklaşımıyla gerçekleştirilen, yabancı dil olarak İngilizce bağlamında kelime oluşturmak için öğretici bir araç olarak dil öğrenme uygulamalarının kullanımına ilişkin araştırmada, 20 lise öğrencisiyle altı aylık bir uygulama yapılmıştır. Araştırmada Web 2.0 araçlarından “Duolingo” ve “Kahoot” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda teknolojinin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmelerine yardımcı olduğu ve okuma motivasyonlarını arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Aulia, Wahjuningsih ve Andayani (2020) çalışmasında “Duolingo” uygulamasının İngilizce kelime bilgisine etkisini incelemiştir. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencileriyle yürütülen

çalışma yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları, Duolingo uygulamasını kullanan deney grubu ile kullanmayan kontrol grubu arasında anlamlı bir fark olduğunu ve deney grubu ortalama puanının kontrol grubu ortalama puanından yüksek olduğunu göstermiştir. "Kahoot!" Web 2.0 aracının yabancı dil eğitmenlerinin uygulama deneyimleri ve öğrencilerin kelime bilgisi üzerindeki etkisinin incelendiği Reynolds ve Taylor (2020) tarafından yapılan çalışmada, karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma 24 üniversite öğrencisi ve 15 dil eğitmeni ile on hafta boyunca yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, Kahoot! uygulamasının deney grubu öğrencilerinin hedef kelime bilgisinde kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı bir artışa sebep olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, eğitmenler tarafından uygulamanın eğlenceli olduğu, öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını arttırdığı, farklı zekâları harekete geçiren farklı duyusal girdi kanallarını kullanmaları için fırsat yarattığı gibi olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Priyanti, Santosa ve Dewi (2019) tarafından yapılan araştırmada Quızız uygulamasının on birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına yönelik etkisi incelenmiştir. Araştırma son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Araştırma sonucu, Quizizz uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ratnasari, Hikmawati ve Ghifari (2019) tarafından yapılan çalışma ile öyküleyici metinlerin okuduğunu anlama öğretiminde Quizizz uygulamasının etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, yarı deneysel desenli nicel yöntem kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak ön test ve son testten oluşan testler kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öyküleyici metinlerin okuduğunu anlama öğretiminde Quizizz uygulamasının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir araştırmanın sonuçlarına göre, Quizizz uygulamasının metinleri öğrenmede okuduğunu anlama başarıları açısından etkili olduğu gözlenmiştir (Zalika, Djunaidi ve Hidayad, 2021). Huei, Yunus ve Hashim (2021) ise COVID-19 salgını sırasında Quizizz uygulamasının İngilizce kelime bilgisini geliştirmeye yardımcı olup

olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yönteme göre tasarlanan araştırmanın bulguları, Quizizz uygulamasının ilköğretim öğrencilerinin kelime başarısını arttırdığını göstermiştir.

Web 2.0 araçlarının kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen araştırmaların incelenmesinde, genel olarak Web 2.0 araçlarının okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, okuma hızı, doğruluk ve prozodi becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve kelime hazinesi gelişimine yardımcı olduğu söylenebilir. Araştırmaların daha çok yabancı dil öğretimi üzerine yoğunlaştığı, anadil öğretiminde yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı ve yurt dışında yapılan çalışmaların sayıca daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Yine çalışmaların daha çok farklı yaş grupları ile yapıldığı, ilkokul seviyesinde yapılan çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Teknolojinin aktif kullanımı, internete erişimin kolaylaşması, Covid 19 sürecinde derslerin uzaktan yapılması gibi nedenlerle çalışmaların son yıllarda ağırlık kazandığı söylenebilir. Bir diğer dikkat çeken nokta araştırmalarda kullanılan Web 2.0 araçlarının sayısıdır. Birçok araştırmanın tek bir Web 2.0 aracı kullanılarak gerçekleştirildiği görülmektedir. Bazı araştırmalarda kullanılan araçların etkisiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araç sayısının uygulama sonuçlarına yansıdığı düşünülmektedir. Sonuçları etkisiz olan araştırmaların kullanılan araç sayısı ve uygulama süresinin kısa tutulması gibi uygulama kaynaklı etkisiz olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, Web 2.0 araçları kullanılarak gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileri gibi bilişsel özelliklerinin yanı sıra okuma motivasyonu, okumaya yönelik tutum, okumaya ve derse yönelik ilgi, okuma kaygısı gibi duyuşsal özelliklerinin üzerinde de olumlu etkilerinin olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, veri analizi ve uygulama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime etkinliklerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve kelime bilgisine etkisini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, katılımcıların gruplara rastgele atanamadığı durumlarda kullanılması uygun görülen (Creswell, 2012, s. 309) yarı deneysel desenlerden "*ön test son test kontrol gruplu desen*" kullanılmıştır. Eğitim kurumlarında rastgele atamanın mümkün olmaması ve öğretim süreci açısından olumsuz etkiler ortaya çıkarabilme ihtimali nedeni ile yarı deneysel desen tercih edilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2003). Eckhardt ve Ermann'dan aktaran Büyüköztürk (2016, s. 20) bu desende bir denek havuzu olduğu, kişilerin yansız atamayla ikiye ayrıldığı, daha sonra deney grubuna bağımsız değişken uygulanırken kontrol grubunda herhangi bir çalışma yapılmadığı, katılımcıların bir deneyin gerçekleştirildiğini bilseler bile hangi grupta yer aldıklarını bilmedikleri, deneysel uygulamadan önce deney ve kontrol grubundakilerden bağımlı değişkenlerin ön test ölçümünün alındığı, yalnızca deney grubundakilere bağımsız değişkenin uygulandığı, deney tamamlandığında deney ve kontrol grubundakilerden bağımlı

değişkenin son test ölçümünün alındığı, deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin karşılaştırıldığı ve bağımlı değişkende bir farklılık olup olmadığına karar verildiği gibi gereklerinin bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bilgilerden hareketle araştırmanın bağımlı değişkeni Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime etkinlikleri iken bağımsız değişkenleri kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerileridir. Araştırmanın yaklaşım deseni Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Desen Gösterimi

Grup	*Grupların Belirlenmesi*	*Eşleştirme*	*Ön test*	*Deneysel İşlem*	*Son test*
Deney grubu	M	İstatistiksel	KBBT HEMAT BVMAT KTY OH	Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinlikleri	KBBT HEMAT BVMAT KTY OH
Kontrol grubu	M	İstatistiksel	KBBT HEMAT BVMAT KTY OH		KBBT HEMAT BVMAT KTY OH

M: Grupların bazı değişkenler açısından eşleştirildiği, KBBT: Kelime Bilgisi Başarı Testi, HEMAT: Hikâye Edici Metni Anlama Testi, BVMAT: Bilgi Verici Metni Anlama Testi, KTY: Kelime Tanıma Yüzdesi, OH: Okuma Hızı

Bu araştırmada, deneysel işlem öncesi hem deney hem kontrol grubuna ön test uygulanarak gruplar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde deney grubuyla Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinlikleri yapılırken kontrol grubuna herhangi bir deneysel işlem yapılmamıştır. Uygulama sonrasında da yine her iki gruba son test uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklemenin zaman, para ve iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir

birimlerden seçilmesi gerekmektedir (Büyüköztürk, vd., 2017, s. 92). Çalışma grubu belirlenmeden önce Ankara ili Keçiören ilçesinde benzer özelliklere sahip iki farklı ilkokul belirlenmiştir. Ölçme araçlarının fazla olması, uygulamasının zaman alıcı olması, her şubede yer alan öğrencilerin teknolojik araçlara erişiminin olmaması gibi nedenlerle okul müdürleri ve dördüncü sınıf öğretmenleriyle görüşülmüş, her okuldan iki farklı sınıf olmak üzere toplam 4 dördüncü sınıf şubesine ön test uygulanmasına karar verilmiştir. Ön test sonucunda elde edilen verilerin analiz edilmesiyle aralarında anlamlı farklılık bulunmayan dört dördüncü sınıftan ikisi (aynı okulda yer alan şubelerin seçilmemesine özen gösterilerek) deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanmıştır. Bu doğrultuda, bu araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz ve bahar döneminde Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan benzer sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu iki ayrı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 51 öğrenciyle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ölçme araçlarından uygulama öncesi aldıkları puanlara ilişkin veriler Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Uygulama Öncesi Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları

	Grup	N	$\overline{X}$	S	Sd	T	*p*
KBBT	DG	25	53,36	13,48	49	,24	,82
	KG	26	52,35	17, 06			
HEMAT	DG	25	13,44	3,91	49	-1,47	,15
	KG	26	15,11	4,25			
BVMAT	DG	25	10,56	3,22	49	1,87	,07
	KG	26	8,54	4,40			
KTY	DG	25	,95	,40	49	,12	,91
	KG	26	,95	,40			
OH	DG	25	104,01	21,25	49	-,02	,98
	KG	26	104,23	27,22			

p>,05

Tablo 9'da yer alan t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin kelime bilgisi başarı testi, hikâye edici metni anlama testi, bilgi verici metni anlama testi, kelime tanıma yüzdesi ve okuma hızı ön testlerinden elde edilen puanların grup değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir (p>,05). Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	N	*%*	*N*	*%*	*N*	*%*
Kız	14	56	13	50	27	53
Erkek	11	44	13	50	24	47
Toplam	25	100	26	100	51	100

Tablo 10'a göre araştırmaya deney grubundan 14 kız, 11 erkek olmak üzere 25; kontrol grubundan 13 kız, 13 erkek olmak üzere 26 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %53'ünü kızlar oluştururken, %47'sini erkekler oluşturmuştur. Buna göre, katılımcıların ön test puanları ve cinsiyete göre dağılımlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini belirlemek için "Kelime Bilgisi Başarı Testi (KBBT)", okuduklarını anlama düzeylerini belirlemek için "Hikâye Edici Metni Anlama Testi (HEMAT)" ve "Bilgi Verici Metni Anlama Testi (BVMAT)", akıcı okuma düzeylerini belirlemek için akıcı okuma metninden elde edilen "Kelime Tanıma Yüzdesi (KTY)" ve "Okuma Hızı (OH)" kullanılmıştır.

Okuduğunu Anlama ve Akıcı Okuma Düzeylerinin Belirlenmesinde Kullanılacak Metinlerin Seçimi

Okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak metinler Koza Yayıncılığa ait ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerden seçilmiştir. Metinlerin seçiminde öğrencilerin bu metinlerle daha önce karşılaşmamış olmalarına dikkat edilmiştir. Bilindiği üzere, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından farklı bölgelerde yaşayan öğrencilere farklı yayın evlerine ait ders kitapları dağıtılmaktadır. Uygulamanın yapıldığı Ankara ilinde MEB Yayınlarına ait 4. sınıf Türkçe ders kitabı kullanılmaktadır. Bu nedenle metinlerin seçiminde farklı bir yayın evi olan Koza Yayıncılığa ait ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Metinlerin seçiminde uygulamanın yapılacağı okulda ders kitabı olarak kullanılan MEB Yayınları ile ortak olan millî mücadele ve Atatürk, erdemler, millî kültürümüz, bilim ve teknoloji, doğa ve evren temaları belirlenmiştir. Bu temalarda yer alan 5 bilgilendirici ve 5 hikâye edici metin araştırmacı tarafından hazırlanan "Metin Uygunluk Formu" (Ek 1) ile yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda tüm uzmanların ortak görüş bildirdiği bilim ve teknoloji temasında yer alan "Beyin Ne İş Yapar?" ve "Öğrenme ve Marie Curie" metinlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Okuduğunu anlama testinde kullanılan metinlere ilişkin bilgilere Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Okuduğunu Anlama Testinde Kullanılan Metinlere İlişkin Bilgiler

Metnin Adı	*Metnin Türü*	*Metnin Yazar(lar)ı*
Öğrenme ve Marie Curie	Hikâye Edici Metin	Özge SELÇUK Reyhan BASK
Beyin Ne İş Yapar?	Bilgi Verici Metin	Tarık USLU

Diğer taraftan, öğrencilerin akıcı okuma düzeylerinin belirlenmesinde Akyol vd. (2014) tarafından dördüncü sınıf düzeyi için önerilen akıcı okuma metni (Ek 2) ve öğretmen değerlendirme formu (Ek 3) kullanılmıştır.

Hedef Kelimelerin Belirlenmesi

Araştırmanın uygulama sürecinde kullanılacak olan hedef kelimeler tematik yaklaşıma uygun olarak ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sekiz temanın öyküleyici, bilgilendirici, şiir ve dinleme/izleme metinlerinin anahtar kelimeleri esas alınarak belirlenmiştir. Sekiz temadan toplam 119 anahtar kelime belirlenmiştir. Anahtar kelimelere ek olarak anahtar kelime olmayan ancak metin içerisinde anahtar kelime olabilecek 32 kelime daha araştırmacı tarafından belirlenmiş, toplam 151 kelimelik bir kelime listesi hazırlanmıştır. Bu kelimelerin dördüncü sınıf öğrencileri tarafından ne düzeyde bilindiğinin belirlenmesi amacıyla Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilen ve İlter (2015) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Kelime Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ)" (Ek 4) kullanılmıştır. 151 kelimenin tamamının tek bir öğrenciye uygulanmasının mümkün olmaması nedeniyle kelimeler otuzar kelimelik gruplar halinde farklı öğrencilere uygulanmıştır. Ölçek araştırmacı tarafından Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan iki ayrı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 153 öğrenciye yüz yüze uygulanarak toplanmıştır. Toplanan veriler Şekil 25'te yer alan kelime bilgisi değerlendirme ölçeği cevaplama seçenekleri ve puan değerleri dikkate alınarak puanlanmıştır.

Cevaplama Seçenekleri (Öz-Bildirim)	Muhtemel Puanlar	Puanın Anlamı
a) Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.	1	Kelime hiç tanıdık değil.
b) Bu kelimeyi daha önce gördüm fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.	2	Kelime tanıdık geliyor, ama anlamı bilinmiyor.
c) Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım … anlamına gelmektedir (Eş anlamlısı).	3	Kelime bir cümle içinde semantik uygunluk ile kullanılır.
d) Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim.	4	Kelime bir cümle içinde semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından doğru biçimde kullanılır.

Şekil 25. KBDÖ cevaplama seçenekleri ve puan değerleri anlamları

Ölçeğin puanlanmasında aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur.

- Ölçekten alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 4'tür.
- Ölçekte (a) ve (b) seçeneklerini cevaplayanlar sırasıyla 1, 2 puan alabilmektedir.
- Ölçekte (c) seçeneğini cevaplayanlar 3 puan alabilmektedir. 3 puan, hedeflenen kelimeyi semantik açıdan doğru, dilbilgisi açısından yanlış kullanıldığı takdirde verilir. Ancak kelime semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından da doğru cevaplanamazsa öğrenci sadece 2 puan alabilmektedir.
- Ölçekte (d) seçeneğini cevaplayanlar 4 puan alabilmektedir. (d) seçeneği, üç farklı puanlama düzeyinde uygulanır. Birincisi, ölçekte hedeflenen kelime bir cümle içerisinde semantik ve dilbilgisi açısından doğru kullanıldığı takdirde 4 puan, bu kelimeyi cümle içinde sadece semantik olarak uygun biçimde, ancak dilbilgisi açısından yanlış kullanılırsa 3 puan, hedef kelime bir cümle içinde hem semantik hem de dilbilgisi açısından doğru kullanılmazsa sadece 2 puan alabilmektedir.

İlter (2017) kelime bilgisi değerlendirme ölçeğinden 1 ve 2 puan alınan kelimelerin hedef kelime listesine dahil edilebileceğini belirtmiştir. Buna göre, 151 kelimelik kelime listesinden 25 kelime çıkarılarak, geriye kalan 126 kelime hedef kelime olarak belirlenmiştir. 126 hedef kelimenin temalara göre dağılımı Ek 5'te sunulmuştur.

Kelime Bilgisi Başarı Testi (KBBT)

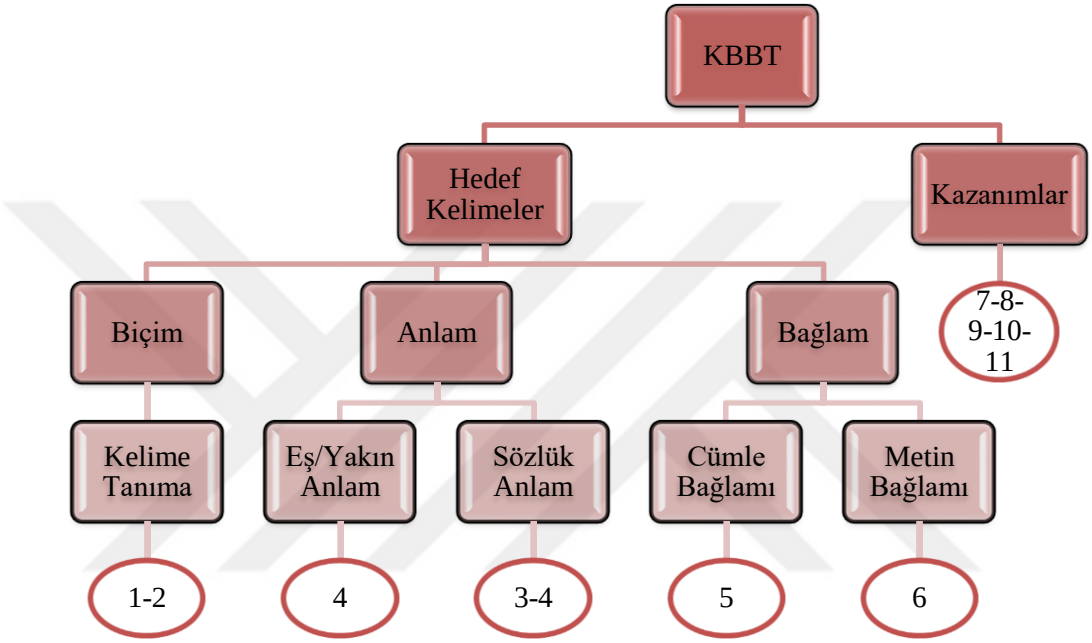
Literatür incelendiğinde öğrencilerin kelime bilgisinin ölçülmesi amacıyla geliştirilen kelime bilgisi başarı testlerinde kullanılan kelimelerin belirlenmesinde ve soruların oluşturulmasında genel bir ölçüt bulunmadığı görülmüştür. Ancak kelimenin sıklığı ve metinden kelime seçme yaklaşımları kelime seçiminde en fazla tercih edilen yaklaşımlardır (Beck vd., 2013; Çetinkaya, 2011; Çıplak, 2005; Çiftçi, 1991; Göz, 2003; Graves vd., 2014; Harit, 1971; Kılınçarslan, 2009; Ölker, 2011b). Bu nedenle, KBBT oluşturulurken araştırmanın uygulama aşamasında kullanılan hedef kelimeler ve Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programında (2019) yer alan söz varlığı kazanımları dikkate alınmıştır.

Başarı testinde kullanılacak kelimelerin belirlenmesi amacıyla öncelikle öğrencilerin 126 kelimelik kelime bilgisi değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları hesaplanmıştır. Seçilecek kelimelerin zorluk düzeyinin dengeli olması amacıyla puan ortalaması 1 ile 1,5 arasında olan kelimeler zor, 1,5 ile 2 arasında olan kelimeler orta, 2 ile 2,5 arasında olan kelimeler kolay olarak ifade edilmiştir. Testin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla her temadan 1 zor, 3 orta ve 1 kolay olacak şekilde 5 kelime olmak üzere toplam 40 hedef kelime seçilmiştir.

Kelimelerin seçiminde Beck ve diğerlerinin (2013) önerdiği seviye yaklaşımı esas alınmıştır. Seviye yaklaşımına göre hedef kelimeler kelimenin kullanım alanına ve yaygınlığına göre üç seviyeye ayrılmıştır. Beck, vd. (2013, s. 9) birinci seviye kelimelerin günlük dilde sıkça kullanılan kelimelerden (araba, elma, elbise vb.), üçüncü seviye kelimelerin birinci seviyenin tam aksine kullanım yaygınlığı az olan ve belirli bir alana özgü kelimelerden (faiz, basınç, boylam, radyasyon vb.), ikinci seviye kelimelerin ise yararlılığı yüksek ve birçok alanda karşılaşılabilen kelimelerden (önemsemek, inatlaşmak, yüce vb.) oluştuğunu ifade etmiştir. Birinci seviye kelimelerin kelime hazinesinde yoksa bile dilin günlük kullanımından öğrenilmesinin muhtemel olacağı, yine üçüncü seviye kelimelerin konu alanı ile sınırlı olması nedeniyle herhangi bir gereklilik durumunda öğretimin konusu olarak ele alınabileceği, ancak ikinci seviye kelimelerin kelime hazinesinde oynadığı büyük rol nedeniyle öğretiminin üretken olabileceği ve hedef kelimelerin ikinci seviye kelimelerden seçilmesi gerektiği belirtilmiştir (Beck vd., 2013, s. 9). Bu bağlamda, KBBT'de kullanılan kelimelerin ikinci seviye kelimelerden seçilmesine özen gösterilmiştir. Testte kullanılan kelimeler Ek 5'te yer alan tabloda sarı renkle gösterilmiştir.

Kelimelerin belirlenmesinin ardından başarı testinde yer alan sorular kelimelerin biçimi, anlamı ve bağlamı dikkate alınarak oluşturulmuştur. Nation (2001) sözcüksel niteliğin biçim, anlam ve bağlamdan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu bileşenlerin sıkı sıkıya bağlı oldukları anlayışıyla, KBBT oluşturulurken hedef kelimelerin hem biçim hem anlam hem de bağlamına yönelik sorulara ve Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programında (2019)

yer alan söz varlığı kazanımlarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Kelime bilgisi başarı testinin 1. ve 2. sorusu kelimenin biçimine, 3. ve 4. sorusu kelimenin anlamına, 5. ve 6. sorusu kelimenin bağlamına, 7., 8., 9., 10. ve 11. sorusu kazanımlara yönelik sorulardır. KBBT'de yer alan soruların hedef kelimelere ve kazanımlara göre dağılımı Şekil 26'da yer alan akış diyagramında sunulmuştur.



Şekil 26. KBBT soru dağılımı akış diyagramı

Hazırlanan başarı testinin kapsam geçerliliğinin belirlenme sürecinde Lawshe tekniğinden faydalanılmıştır. Lawshe (1975) tekniği altı aşamadan meydana gelmektedir. Bu aşamalar Şekil 27'de sunulmuştur.



Şekil 27. Lawshe tekniğinin aşamaları

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve Ek 6'da sunulan taslak başarı testinin kapsam geçerliğinin sağlanmasına yönelik olarak ilk aşamada sınıf eğitimi alanında görev yapan dört öğretim elemanı ve bir doktora öğrencisi olmak üzere 5 kişilik alan uzman grubu oluşturulmuştur. Ardından taslak başarı testi ve başarı testinin nasıl hazırlandığına ilişkin yönerge uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonrasında başarı testinin "kapsam geçerlik oranları (KGO)" ve "kapsam geçerlik indeksleri (KGİ)" hesaplanmıştır. KGO belirlenirken maddeye "gerekli" diyen uzman sayısı maddeye görüş bildiren uzman sayısının yarısına oranlanmış ve bir eksiği alınarak hesaplanmıştır. Kelime bilgisi başarı testine yönelik hazırlanan maddelerin KGO değerleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Kelime Bilgisi Başarı Testine Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO Değerleri

No	Uygun	Kısmen Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı
m1	5	0	1	0	0,67
m2	5	0	1	0	0,67
m3	6	0	0	0	1
m4	6	0	0	0	1
m5	5	0	1	0	0,67
m6	6	0	0	0	1
m7	5	0	1	0	0,67
m8	6	0	0	0	1
m9	5	0	1	0	0,67
m10	6	0	1	0	0,67
m11	6	0	0	0	1
Kapsam Geçerlik İndeksi					0,82

Uzman görüşleri doğrultusunda 1., 2., 5., 7., 9. ve 11. maddeler için yazım yanlışı, soruların açıklayıcılığı, gereksiz sözcük kullanımı, soru alanının kullanımı gibi düzeltmeler yapılmış, başarı testinin madde sayısında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Maddelerin kapsam geçerlik indeksinin 0,82 olması nedeniyle başarı testinin kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Uzman görüşleri sonrası düzenlenen başarı testinin dördüncü sınıf öğrencileriyle pilot uygulaması yapılmıştır. Verilerin tamamı araştırmacı tarafından Ankara ili Keçiören

ilçesinde yer alan iki ayrı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 117 dördüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Pilot uygulamanın ardından 4. 9. ve 10. maddeler hariç diğer maddeler için her doğru cevap "1" ve her yanlış cevap "0"; 4. madde kelimelerin eş anlamlısı için her doğru cevap "1" ve her yanlış cevap "0"; 4. madde kelimelerin anlamı ile 9. ve 10. maddeler için hiç cevaplanmayan ve yanlış cevaplanan sorular "0", yarı cevaplanan sorular "1", tam cevaplanan sorular "2" şeklinde puanlanmıştır. Üçlü puanlanan maddeler için (4. 9. ve 10.) güçlük katsayısı hesaplanırken aşağıdaki formülden yararlanılmıştır (Bookhart ve Nitko'dan aktaran Uysal, 2019, s. 55).

$$P\ (\text{Güçlük}) = \frac{\textit{Madde ortalaması - Olası minimum puan}}{\textit{Olası maksimum puan - Olası minimum puan}}$$

Başarı testinin belirlenen amaca uygun olması için madde güçlük indeksinin 0,20 ile 0,80 arasında (Atılgan, 2017; Crocker & Algina, 1986; Özçelik, 1992) değişmesi gerekmektedir. Madde ayırt edicilik indeksi ise 0,19 ve altında olan maddeler iyi düzeyde ayırt edici olmadığından testten çıkarılması gereken maddeler, 0,20 ile 0,29 arasında değer alan maddeler orta düzeyde ayırt edici olduğundan gerekli düzeltme yapıldıktan sonra teste alınması gereken maddeler, madde ayırt edicilik indeksi 0,30'dan yüksek olan maddeler yüksek düzeyde ayırt edici olduğundan direk olarak teste alınması gereken maddeler olarak kabul edilmektedir (Ebel ve Frisbie, 1986; Güler, 2012). Madde istatistiklerine yönelik olarak madde güçlüğü, nokta çift serili korelasyon katsayısı ve alt üst %27'lik gruplara ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13

Kelime Bilgisi Başarı Testine İlişkin Madde İstatistikleri (n = 117)

Madde No	Madde Güçlüğü	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı	Üst Grup (*n*=32)		Alt Grup (*n*=32)			
			$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	T	*p*
m1	,66	,70	9,23	1,69	4,91	2,52	6,67	,00
m2	*1,00*	*-,13*	*9,00*	*,00*	*8,95*	*,21*	*-1,00*	*,33*
m3	,86	,50	4,86	,64	3,36	1,65	3,98	,00
m4	,40	,61	8,41	3,26	3,59	1,89	5,99	,00
m5	,71	,82	6,50	,60	2,68	1,36	12,07	,00
m6	,52	,88	14,55	2,58	3,77	2,41	14,32	,00
m7	,52	,77	7,32	1,99	2,32	2,08	8,16	,00
m8	,89	,48	7,64	,73	6,23	1,23	4,62	,00
m9	,76	,62	7,55	,91	4,00	2,51	6,23	,00
m10	,46	,40	3,18	,80	2,36	,95	3,09	,00
m11	,45	,41	2,18	,91	1,59	,96	2,10	,04

p<,05

Tablo 13'ün incelenmesinde, madde güçlük indeksinin 0,40 ile 1, madde ayırt edicilik indeksinin -0,13 ile 0,88 arasında değiştiği görülmektedir. Madde 2 hariç diğer maddelerin alt ve üst gruplar açısından madde güçlük ve ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan üst ve alt 27'lik gruplar arasında yapılan t testi sonuçlarına göre madde 2 hariç tüm maddeler için üst grup lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (*p*<0,05). Başarı testinin 2. maddesi madde güçlük indeksinin 0,80'den büyük olması ve madde ayırt edicilik indeksinin 0,19'dan küçük olması nedeniyle testten çıkarılarak, 10 maddelik başarı testine son şekli verilmiştir (Ek 7).

Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testler, açık ve kapalı uçlu sorular, boşluk doldurma, cümle doğrulama, doğru yanlış, sıralama, eşleştirme ve soru cevap tekniği gibi alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada ööğrencilerin okuduğunu anlamaya düzeylerinin belirlenmesinde çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çoktan seçmeli sorular için her doğru cevap "1" her yanlış cevap

"0" şeklinde puanlanırken, açık uçlu soruların standart puanlara dönüştürülmesinde Akyol (2016) tarafından önerilen Tablo 14'teki yol izlenmiştir.

Tablo 14

Açık Uçlu Sorulara Ait Cevapların Puanlanması

Basit Anlamaya Dayalı Soruları için Puanlama sistemi	*Derin Anlamaya Dayalı Soruları İçin Puanlama Sistemi*
0 = Hiç Cevaplanmayan Sorular	0 = Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
1 = Yarı Cevaplanan Sorular	1 = Yarı Cevap Verilen Sorular
2 = Tam Cevaplanan Sorular	2 = Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
	3 = Tam ve Etkili Cevaplar

Hikâye Edici Metni Anlama Testi (HEMAT)

Hikâye edici metni anlama testi için MEB onaylı 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Öğrenme ve Marie Curie" metni kullanılmıştır. Metin dil ve anlatım bakımından gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Metnin başlığı "Marie Curie (Meri Küri)'nin Öğrenme İsteği" şeklinde değiştirilmiştir. Düzenlenen metne uygun olarak araştırmacı tarafından 15 çoktan seçmeli, 6 açık uçlu olmak üzere 21 soru oluşturulmuştur (Ek 8). Sorular oluşturulurken soruların Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programında (2019) yer alan okuma kazanımlarına ve yenilenmiş Bloom taksonomisine uygun nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan taslak hikâye edici metni anlama testi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Hikâye Edici Metni Anlama Testi Soru Dağılımı

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Basamakları	*Soru Numarası*
Hatırlama	4,5,7,12,
Anlama	1,2,8,9,13
Uygulama	19
Çözümleme	10,14,15,16
Değerlendirme	6,18
Yaratma	3,17,20, 21

Hazırlanan başarı testinin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi sürecinde Lawshe tekniğinden faydalanılmıştır. İlk aşamada sınıf eğitimi alanında görev yapan üç Prof. Dr., bir Dr. Öğr. Üyesi ve dört Ar. Gör. olmak üzere 8 kişilik alan uzman grubu oluşturulmuştur. Ardından taslak başarı testi uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından her soruyu kazanım-soru ilişkisi, dil ve anlatım, metin-soru ilişkisi ve zorluk derecesi bakımlarından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından hazırlanan soru değerlendirme formu Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Soru Değerlendirme Formu

Kazanım-Soru İlişkisi Bakımından				Zorluk Derecesi Bakımından		
Uygun	*Kısmen Uygun*	*Uygun Değil*	*Düzeltilmeli*	*Kolay*	*Orta*	*Zor*
( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Dil ve Anlatım Bakımından				Açıklama ve Önerileriniz		
Uygun	*Kısmen Uygun*	*Uygun Değil*	*Düzeltilmeli*			
( )	( )	( )	( )			
Metin-Soru İlişkisi Bakımından						
Uygun	*Kısmen Uygun*	*Uygun Değil*	*Düzeltilmeli*			
( )	( )	( )	( )			

Uzman görüşleri sonrasında anlama testinin "kapsam geçerlik oranları (KGO)" ve "kapsam geçerlik indeksleri (KGİ)" hesaplanmıştır. Hikâye edici metni anlama testine yönelik hazırlanan maddelerin KGO ve KGİ değerleri Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

Hikâye Edici Metni Anlama Testine Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO ve KGİ Değerleri

No	Uygun	Kısmen Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı
m1	7	0	1	0	0,75
m2	8	0	0	0	1
m3	7	1	0	0	0,75
m4	*5*	*1*	*0*	*2*	*0,25*
m5	7	0	0	1	0,75
m6	*5*	*0*	*1*	*2*	*0,25*
m7	6	0	1	1	0,50
m8	7	1	0	0	0,75
m9	7	0	1	0	0,75
m10	8	0	0	0	1
m11	7	0	1	0	0,75
m12	7	0	1	0	0,75
m13	7	0	1	0	0,75
m14	7	0	1	0	0,75
m15	8	0	0	0	1
m16	6	0	2	0	0,75
m17	7	0	1	0	0,75
m18	8	0	0	0	1
m19	7	0	1	0	0,75
m20	*5*	*1*	*0*	*2*	*0,25*
m21	8	0	0	0	1
Kapsam Geçerlik İndeksi					0,81

Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen KGO değeri düşük olan 4. ve 6. madde testte benzer maddelerin olması nedeniyle, 20. madde ise metin-soru ilişkisi bakımından uygun olmaması nedeniyle testten çıkarılmıştır. KGO değeri 0,50 ve 0,75 olan maddeler ise dil ve anlatım, yazım ve noktalama, çoktan seçmeli soruların seçenekleri, metin-soru ilişkisi bakımlarından yeniden ele alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygun olmayan maddelerin çıkarılması sonucu 18 madde için hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin 0,82 olması nedeniyle başarı testinin kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kapsam geçerliği sağlanan anlama testinin dördüncü sınıf öğrencileriyle pilot uygulaması yapılmıştır. Verilerin tamamı araştırmacı tarafından Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan

iki ayrı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 112 dördüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde madde istatistiklerine yönelik madde güçlüğü, nokta çift serili korelasyon katsayısı ve alt üst %27'lik gruplara ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18

Hikâye Edici Metni Anlama Testine İlişkin Madde İstatistikleri (n =112)

Madde No	Madde Güçlüğü	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı	Üst Grup (*n*=30)		Alt Grup (*n*=30)			
			$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	T	*p*
m1	0,72	0,48	,97	,18	,40	,50	5,85	,00
m2	0,79	0,60	1	,00	,33	,48	7,62	,00
m3	0,62	0,37	,70	,47	,40	,50	2,41	,01
m5	*0,31*	*0,21*	*,40*	*,50*	*,30*	*,47*	*,80*	*,42*
m7	*0,29*	*0,25*	*,40*	*,50*	*,23*	*,43*	*1,39*	*,17*
m8a	0,46	0,43	1,33	,71	,63	,56	4,25	,00
m8b	0,68	0,59	2	,00	,67	,92	7,91	,00
m9	0,74	0,32	,90	,31	,47	,51	4,00	,00
m10	0,62	0,45	,80	,41	,37	,49	3,73	,00
m11	0,70	0,36	,83	,40	,47	,51	3,17	,00
m12	0,56	0,43	,77	,43	,47	,51	2,47	,01
m13	0,62	0,50	,90	,31	,30	,47	5,90	,00
m14	0,77	0,57	1	,00	,40	,50	6,60	,00
m15	0,63	0,38	,87	,35	,30	,47	5,35	,00
m16	0,58	0,54	,80	,41	,33	,48	4,07	,00
m17	0,74	0,79	3	,00	,80	,96	12,54	,00
m18	0,60	0,80	2,70	,60	,67	,76	11,55	,00
m19	0,60	0,79	2,70	,60	,67	,80	11,14	,00
m21	0,58	0,81	2,77	,57	,57	,82	12,11	,00

p<,05

Tablo 18'in incelenmesinde, madde güçlük indeksinin 0,29 ile 0,79 arasında, madde ayırt edicilik indeksinin ise 0,21 ile 0,81 arasında değiştiği, maddelerin alt ve üst gruplar açısından madde güçlük ve ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğu (5. ve 7. madde hariç) görülmüştür. Diğer taraftan üst ve alt 27'lik gruplar arasında yapılan t testi sonuçlarına göre madde 5. ve 7. hariç tüm maddeler için üst grup lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<0,05). Başarı testinin 5. ve 7. maddesi madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksinin sınırda olması, üst ve alt 27'lik gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaması ve madde sayısının

fazla olması nedeniyle testten çıkarılarak, 16 maddelik başarı testine son şekli verilmiştir (Ek 9).

Testin "1" ve "0" olarak puanlanan maddelerinin güvenirliğine ilişkin olarak tek uygulamaya dayalı güvenirlik yöntemlerinden Kuder Richardson (KR-20) kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2017, s. 110) KR-20 formülünün bir test maddesine verilen cevaplar 1 (doğru) ve 0 (yanlış) ile puanlandığında kullanacağını ifade eder. KR-20 değerinin 10-15 madde içeren kısa testler için en az 0,50 olarak olması gerekmektedir (Kehoe, 1995, s. 1). Anlama testinin "1" ve "0" olarak puanlanan 11 maddesi için hesaplanan KR-20 değeri 0,63 bulunmuştur. Bu değer anlama testinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bilgi Verici Metni Anlama Testi

Bilgi verici metni anlama testi için MEB onaylı 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan "Beyin Ne İş Yapar?" metni kullanılmıştır. Metin dil ve anlatım bakımından gözden geçirilerek düzenlendikten sonra metne uygun olarak araştırmacı tarafından 16 çoktan seçmeli, 4 açık uçlu olmak üzere 20 soru oluşturulmuştur (Ek 10). Sorular oluşturulurken soruların Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programında (2019) yer alan okuma kazanımlarına ve yenilenmiş Bloom taksonomisine uygun nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan taslak bilgi verici metni anlama testi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre dağılımı Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Bilgi Verici Metni Anlama Testi Soru Dağılımı

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Basamakları	*Soru Numarası*
Hatırlama	4,5,6,15
Anlama	1,2,7,8,9,14
Uygulama	16,17
Çözümleme	12
Değerlendirme	18
Yaratma	3,13,19,20

Anlama testinin kapsam geçerliliğinin belirlenme sürecinde Lawshe tekniğinden faydalanılmıştır. İlk aşamada sınıf eğitimi alanında görev yapan üç Prof. Dr., bir Dr. Öğr.

Üyesi ve dört Ar. Gör. olmak üzere 8 kişilik alan uzman grubu oluşturulmuştur. Ardından taslak başarı testi uzman görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından her soruyu kazanım-soru ilişkisi, dil ve anlatım, metin-soru ilişkisi ve zorluk derecesi bakımlarından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından hazırlanan Tablo 16'da yer alan soru değerlendirme formu kullanılmıştır.

Uzman görüşleri sonrasında anlama testinin "kapsam geçerlik oranları (KGO)" ve "kapsam geçerlik indeksleri (KGİ)" hesaplanmıştır. Bilgi verici metni anlama testine yönelik hazırlanan maddelerin KGO ve KGİ değerleri Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20

Bilgi Verici Metni Anlama Testine Yönelik Hazırlanan Maddelerin KGO Değerleri

No	Uygun	Kısmen Uygun	Düzeltilmeli	Uygun Değil	Kapsam Geçerlik Oranı
m1	8	0	0	0	1
m2	8	0	0	0	1
m3	7	0	1	0	0,75
m4	8	0	0	0	1
m5	6	1	1	0	0,50
m6	*4*	*1*	*1*	*2*	*0*
m7	*5*	*0*	*1*	*2*	*0,25*
m8	*6*	*0*	*1*	*1*	*0,50*
m9	6	0	2	0	0,50
m10	7	1	0	0	0,75
m11	8	0	0	0	1
m12	8	0	0	0	1
m13	8	0	0	0	1
m14	8	0	0	0	1
m15	7	0	1	0	0,75
m16	*4*	*1*	*0*	*3*	*0*
m17	8	0	0	0	1
m18	7	1	0	0	0,75
m19	7	1	0	0	0,75
m20	7	1	0	0	0,75
Kapsam Geçerlik İndeksi					0,84

Uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen KGO değeri düşük olan 6. madde görsellerin anlaşılır olmaması, 7., 8. ve 16. maddeler ise kazanım-soru ve metin-soru ilişkisinin uygun olmaması nedeniyle testten çıkarılmıştır. KGO değeri 0,50 ve 0,75 olan maddeler ise dil ve

anlatım, yazım ve noktalama, çoktan seçmeli soruların seçenekleri, soru-kazanım ve metin-soru ilişkisi bakımlarından yeniden ele alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Buna göre, uygun olmayan maddelerin çıkarılması sonucu 16 madde için hesaplanan kapsam geçerlik indeksinin 0,84 olması nedeniyle başarı testinin kapsam geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kapsam geçerliği sağlanan anlama testinin dördüncü sınıf öğrencileriyle pilot uygulaması yapılmıştır. Verilerin tamamı araştırmacı tarafından Ankara ili Keçiören ilçesinde yer alan iki ayrı ilkokulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 109 dördüncü sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde madde istatistiklerine yönelik madde güçlüğü, nokta çift serili korelasyon katsayısı ve alt üst %27'lik gruplara ilişkin madde güçlük ve ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21'de yer almaktadır.

Tablo 21

Bilgi Verici Metni Anlama Testine İlişkin Madde İstatistikleri (n = 109)

Madde No	Madde Güçlüğü	Nokta Çift Serili Korelasyon Katsayısı	Üst Grup (*n*=29)		Alt Grup (*n*=29)			
			$\overline{X}$	Ss	$\overline{X}$	Ss	T	*p*
m1	0,52	0,57	,86	,35	,24	,44	5,98	,00
m2	0,50	0,31	,72	,45	,38	,49	2,77	,00
m3	0,66	0,34	,76	,44	,48	,51	2,21	,00
m4	0,56	0,46	,69	,47	,28	,45	3,40	,00
m5	0,68	0,56	,93	,25	,34	,48	5,76	,00
m9	0,62	0,52	,76	,44	,28	,45	4,13	,00
m10	*0,95*	*0,30*	*1*	*,00*	*,86*	*,35*	*2,12*	*,03*
m11	*0,22*	*0,26*	*,34*	*,48*	*,14*	*,35*	*1,86*	*,06*
m12	0,50	0,58	,72	,45	,38	,49	2,77	,00
m13	0,74	0,52	1	,00	,41	,50	6,30	,00
m14	0,55	0,41	,86	,35	,34	,48	4,66	,00
m15	0,55	0,36	,69	,47	,38	,49	2,45	,01
m17	0,50	0,60	2,20	,73	1,10	,98	4,88	,00
m18	0,48	0,60	1,97	,73	1	1,13	3,85	,00
m19	0,55	0,67	2,55	,68	,62	1,05	8,30	,00
m20	0,57	0,64	2,17	,85	1,14	,95	4,37	,00

p<,05

Tablo 21'in incelenmesinde, madde güçlük indeksinin 0,22 ile 0,95 arasında, madde ayırt edicilik indeksinin ise 0,26 ile 0,67 arasında değiştiği, madde 10 ve 11 hariç diğer maddelerin alt ve üst gruplar açısından madde güçlük ve ayırt ediciliğinin iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, üst ve alt 27'lik gruplar arasında yapılan t testi sonuçlarına göre madde 11 hariç tüm maddeler için üst grup lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (p<,05). Başarı testinin 10. maddesi madde güçlük indeksinin 0,80'den büyük olması nedeniyle ve 11. maddesi madde güçlük ve ayırt edicilik indeksinin sınırda olması ve üst ve alt 27'lik gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmaması nedeniyle testten çıkarılmış ve 14 maddelik anlama testine son şekli verilmiştir (Ek 11).

Testin "1" ve "0" olarak puanlanan maddelerinin güvenirliğine ilişkin olarak tek uygulamaya dayalı güvenirlik yöntemlerinden Kuder Richardson (KR-20) kullanılmıştır. Anlama testinin "1" ve "0" olarak puanlanan 10 maddesi için hesaplanan KR-20 değeri 0,58 bulunmuştur. Bu değer anlama testinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Akıcı Okuma

Akıcı okuma, okuma hızı (dakikada doğru okunan kelime sayısı), kelime tanıma (doğruluk yüzdesi) ve prozodi olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır. Bu araştırmanın amacına uygun olmadığı için akıcı okuma bileşenlerinden prozodi değerlendirmeye dahil edilmemiştir. Okuma hızı ve kelime tanıma bileşenlerine ilişkin verilerin toplanması amacıyla öğrencilere Akyol vd. (2014) tarafından önerilen akıcı okuma metni sesli olarak okutulmuştur. Okumalar öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemeleri amacıyla her bir öğrenciyle bireysel olarak sessiz bir ortamda (deney grubundaki öğrencilerle memur odasında, kontrol grubundaki öğrencilerle okul kütüphanesinde) yapılmıştır. Okumalar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Okuma sonrasında her bir öğrenci için hazırlanan öğretmen değerlendirme formu doldurularak öğrencilerin okuma hızı ve kelime tanıma becerilerine ilişkin veriler toplanmıştır.

Okuma Hızı (OH)

Okuma hızı öğrencilerin bir dakikada doğru olarak okudukları kelime sayısını ifade etmektedir. Öğrencilerin okuma hızlarının tespit edilmesi için öncelikle öğrencilerin okuma süresince yaptıkları hatalar bulunmuştur. Okuma hatalarının belirlenmesinde Ekwal ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri kullanılmıştır. Bu envantere göre, altı hata türü (atlama, ekleme, tekrar, hiç okuyamama, yanlış okuma ve ters çevirme) okuma hatası olarak ele alınmıştır. Bir dakikalık sürede okunan toplam kelime sayısından okuma süresi boyunca yapılan okuma hatalarının çıkarılması sonucu öğrencilerin okuma hızları elde edilmiştir.

Kelime Tanıma Yüzdesi (KTY)

Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesinde Akyol ve diğerlerinin (2014) hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Akyol vd. (2014, s.10) öğrencinin 60 saniyede okuduğu doğru kelime sayısının, toplam kelime sayısına bölünüp ardından 100 ile çarpılarak öğrenciye ait kelime tanıma düzeyinin elde edileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin bir dakikalık sürede okuduğu toplam kelime sayısı ve okuma süresi boyunca yaptıkları okuma hataları tespit edilmiştir. Daha sonra okunan toplam kelime sayısından okuma hataları çıkarılarak doğru okunan kelime sayısına ulaşılmıştır. Doğru okunan kelime sayısının toplam okunan kelime sayısına bölünüp yüz ile çarpılması sonucu öğrencilerin kelime tanıma yüzdeleri hesaplanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde IBM SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen ön test ve son test verileri SPSS programına aktarılmıştır. Araştırmada kayıp veri bulundurmamak amacıyla verilerin toplanması aşamasında her öğrencinin kâğıdı tek tek kontrol edilmiş ve veri girişlerine özen gösterilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarına ait genel bilgiler için verilerin aritmetik ortalaması, standart sapması, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmıştır. Deney ve kontrol grupları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Grupların uygulama öncesinden sonrasına değişimleri arasındaki farkı tespit etmek için ön testler ortak değişken olarak alınarak son testler üzerinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Kovaryans analizi, araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan değişken ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlar (Büyüköztürk, 2017).

Tek yönlü kovaryans analizinin yapılabilmesi için grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım göstermesi ve varyanslarının eşit olması gerekmektedir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri, grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile kontrol edilmiştir.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenilirliği

Araştırmada katılımcı özellikleri, ortam, katılımcı kaybı, veri toplama araçları, ön test etkisi, uygulama süreci, öğrenci tutumları gibi araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini tehdit eden unsurlar aşağıdaki şekilde kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

- Araştırma kapsamında elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olması için birbirine denk iki grup yansız olarak seçilmiştir.
- Seçilen grupların öğrenci sayısı, cinsiyet, sosyoekonomik durum, teknolojik araçlara erişim imkânı gibi kişisel ve olgunlaşma özellikleri bakımından birbirine denk olmasına özen gösterilmiştir.
- Araştırmaya gönüllü olan sınıf öğretmeni, öğrenci ve velilerin katılımı sağlanmıştır.
- Gruplar arasında rekabet ortamının oluşmaması ve kontrol grubunun deneysel uygulamadan haberdar olmaması amacıyla gruplar farklı okullardan seçilmiş ve sınıf öğretmenleri bilgilendirilmiştir.

- Uygulamanın gerçekleştiği zamanın sonuçları etkilememesi açısından ön test ve son testler her iki grup içinde benzer zamanlarda benzer sırayla yapılmıştır.
- Bütün veriler araştırmacının kendisi tarafından yüz yüze toplanmıştır.
- Her iki grupta da aynı ölçme araçları herhangi bir değişikliğe uğratılmadan kullanılmıştır.
- Öğrencilere yalnızca soruların nasıl cevaplanacağına ilişkin genel açıklamalarda bulunulmuş, soruların cevaplarına yönelik herhangi bir açıklama ve ipucu verilmemiştir.
- Öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemelerine özen gösterilmiş, kontrol grubu öğrencilerine KBBT uygulanmadan önce kelimelerin eş anlam ve zıt anlamlarının bulunduğu masa örtüleri toplattırılmıştır.
- Öğrencilerin testlerden sıkılmaları ve yorgunlukları göz önünde bulundurularak ölçme araçları üst üste uygulanmamıştır. Her iki gruba ikinci ve üçüncü ders saatlerinde ilk olarak BVMAT ve HEMAT uygulanmıştır. Bir gün arayla ikinci ders saatinde KBBT uygulanmıştır. Yine bir gün arayla ikinci ve üçüncü ders saatlerinde öğrencilere akıcı okuma metni okutularak akıcı okuma becerileri ölçülmüştür. Ön test ve son test arasında geçen süre her iki grup için aynı tutulmuştur.
- Katılımcıların herhangi bir nedenden dolayı araştırmaya devam edememesi veya katılımcı kaybı yaşanabileceği düşünülerek çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sayısı yüksek tutulmuştur. Ancak araştırmada katılımcı kaybı yaşanmamıştır.
- Veri kaybını önlemek adına öğrencilerin akıcı okumaları ve Zoom üzerinden gerçekleştirilen derslerin tamamı kayıt altına alınmıştır.
- Ön test etkisinin ortadan kaldırılması amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.
- Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır.
- İlgili Kurumlardan araştırma izni alınmıştır (Ek 12).

Uygulama Süreci

Hazırlık Süreci

Araştırmanın hazırlık sürecinde uygulamada hangi kelimelerin kullanılacağı, kelime öğretiminin ne şekilde yapılacağı, öğretim içeriklerinin nasıl oluşturulacağı, bir öğretim sürecinde kaç kelime öğretileceği, kelime öğretimine uygun hangi Web 2.0 araçlarının kullanılacağı gibi konularda ayrıntılı literatür taraması yapılmıştır. Kelime öğretimine yönelik yapılan çalışmaların incelenmesinde standart bir kelime öğretim yönteminin bulunduğu söylenemez. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar kelime öğretimi hakkında araştırmacılara yol gösterici niteliktedir. Araştırmalar, etkili bir kelime öğretimi için bir kelimenin tanımının yanı sıra bağlam içerisinde verilmesi, öğrencilerin kelimeye birden fazla maruz kalmasının sağlanması, öğrencileri tartışmaya ve kelimenin anlamının aktif olarak işlenmesine dahil edilmesi ve kelimeleri çeşitli bağlamlarda gözden geçirmelerine yardımcı olması gerektiğini göstermiştir (Graves vd., 2014, s. 335). Barcroft (2015, s. 6) kelime bilgisinin biçim, anlam ve eşleştirme olmak üzere üç ana bileşenden meydana geldiğini, bir kelimenin veya sözcük öbeğinin biçiminin fiziksel bir varlık olduğunu, anlamının, sözcük ya da sözcük öbeği tarafından iletilen ve onunla ilişkilendirilen tüm anlamsal (anlamla ilgili) özellikleri olduğunu, bir kelimenin veya sözcük öbeğinin biçimi ve anlamı arasındaki eşleştirmeyi, biçim ve anlamın zihinsel temsillerinin birbirine nasıl bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Kelime öğretimine yönelik cevaplanması gereken sorulardan bir diğeri kaç kelime ile öğretim yapılacağıdır. Konuya ilişkin olarak yapılan araştırmalar, çocukların haftada 8-12 yeni kök kelime öğrendiğini (Beimiller ve Boote, 2006), ilkokul öğrencilerinin günde yaklaşık 2-3 kelime veya haftada 10-15 kelime öğrenebildiklerini (Beck, Perfetti ve McKeown, 1982), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin her hafta yaklaşık 8-12 kelime öğrenebildiklerini (Baumann vd., 2009) göstermiştir. Graves vd. (2014) haftada 8-15 kelimenin temel veya içe aktarılan kelimelerse uygun olacağı, bununla birlikte,

öğretmenlerin öğrencilere ayrıca değerli ve erişilebilir sözcükleri öğretmenleri durumunda haftalık toplam 20 veya daha fazla kelime öğretilebileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, kelime öğretmek için tek bir yol olmadığından kelime öğretimi için çeşitli tekniklerin bir arada kullanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, yapılan literatür taraması sonucunda kelime öğretiminde dikkate alınan ilkeler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Akyol, 2019; Barcroft, 2015; Beck, Perfetti ve McKeown, 1982; Beimiller ve Boote, 2006; Karadağ, 2019; Manyak vd., 2014; Nation, 2001; Yaşar Sağlık ve Yıldız, 2021).

- Kelime öğretiminde kelimenin biçim, anlam ve bağlamına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Kelime anlamı sözlük anlamı ile eş/yan anlamlılık; kelime bağlamı cümle ve metin bağlamı çerçevesinde ele alınmıştır.
- Öğrencilerin uygulama sürecinden sıkılmaması amacıyla farklı Web 2.0 araçlarıyla farklı etkinlikler uygulanmıştır.
- Kelimeler arasında anlamlılık ve tanışıklık bağının olması kelime öğrenim süresini azaltacağından kelime öğretiminde temalarda yer alan kelimeler ayrılmamıştır. Benzer konu alanına sahip kelimelere birlikte yer verilmiştir.
- Öğretimde kelime tekrarlarına yer verilmiştir. Bir hafta boyunca öğrencilerin aynı kelimelere tekrar tekrar maruz kalması sağlanmıştır.
- Öğrencilerin yaş seviyesi dikkate alınarak haftada en az 10 en fazla 20 kelime öğretimi yapılmıştır.
- Kelime hazinesinde önemli bir yere sahip olan deyim, atasözü, eş ve zıt anlamlı kelimelere yer verilmiştir.

Kelime öğretim yöntemine ilişkin hazırlık sürecinin tamamlanmasının ardından uygulama sürecinde hangi Web 2.0 araçlarının kullanılacağına yönelik araştırmalar yapılmıştır. Araştırma kapsamında birçok Web 2.0 aracı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, kelime öğretimine uygun 13 farklı Web 2.0 aracının kullanılmasına karar verilmiştir.

Diğer taraftan, Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, okullardaki teknolojik alt yapı, donanım ve araç gereç eksikliğinin araştırmaların uygulama sürecini ciddi anlamda etkilediği görüldüğünden, uygulama derslerinin Zoom uygulaması üzerinden yapılmasına karar verilmiştir.

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Etkinliklerinin İçeriklerinin Oluşturulma Süreci

Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin içeriklerinin oluşturulma sürecine ilişkin olarak ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan sekiz temanın öyküleyici, bilgilendirici, şiir ve dinleme/izleme metinlerinin anahtar kelimeleri esas alınarak 126 hedef kelime belirlenmiştir. Temalar arasındaki bütünlük korunarak her temanın hedef kelimeleri ayrı ayrı listelenmiştir. Öncelikle kelimelerin anlamına dönük etkinliklerde kullanılmak üzere hedef kelimelerin eş/yakın ve sözlük anlamları Türk Dil Kurumu sözlüğünden taranarak elde edilmiştir. Kelime tanımları öğrenci seviyesine uygunluk, açık ve anlaşılır olma gibi hususlar göz önünde bulundurularak revize edilmiştir. Daha sonra cümle bağlamından kelime öğretimine hizmet edecek etkinliklerin içeriğinde kullanılmak üzere her bir kelime için 4. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun cümlelere ihtiyaç duyulmuştur. Bu cümleler için ilkokul 3., 4. ve 5. sınıf seviyelerindeki bütün ders ve yardımcı kitaplar ile TÜBİTAK Bilim Çocuk Dergisindeki makaleler taranmıştır. Taranan kitap ve makalelerden alınan anlamlı cümleler (bazıları revize edilerek) listeye eklenmiştir. Tarama sonucu herhangi bir cümlede geçmeyen kelimeler için araştırmacı tarafından cümle oluşturulmuştur. Son olarak metin bağlamından kelime öğretimine yönelik olarak “Sanat” teması hariç (temada yer alan kelimelerden bağlam üretilememiştir) her tema için okuma metni oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan cümle ve metinler için uzman görüşü alınarak görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonrası etkinlik içeriklerine son şekli verilmiş ve içerikler Ek 13’te sunulmuştur.

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Etkinlikleri

Deney grubu öğrencileriyle kelimelerin biçim, anlam ve bağlamına yönelik beyin fırtınası, anagram, kelime arama, eşleştir, eşleşen çiftler, eksik kelime, düzelt, çoktan seçmeli, labirent kovalamaca, bulmaca, kategorilendir, yapboz, boşluk doldurmalı metin ve kurbağa atlayışları etkinlikleri yapılmıştır. Etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası etkinliği dersin başlangıç aşamasında, bir önceki hafta öğrenilen kelimelerin hatırlanması amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilere önceki hafta öğrenilen kelimeler ve bu kelimelerin eş anlamlıları sorularak kelimelerin tekrar edilmesi sağlanmıştır. Bu etkinlik için Wordwall, Wooclap ve Kahoot! uygulamaları kullanılabilmektedir. Beyin fırtınasına ilişkin deney grubuyla Wooclap uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 28'de gösterilmiştir.



Şekil 28. "Beyin fırtınası" etkinlik örneği

Anagram

Kelimelerin biçimine dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerin harfleri karışık olarak verilen kelimeleri bulmaları istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall, Educandy ve Educaplay uygulamaları kullanılabilmektedir. Anagrama ilişkin deney grubuyla Wordwall uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 29'da gösterilmiştir.



Şekil 29. "Anagram" etkinlik örneği

Kelime Arama

Kelimelerin biçimine ve eş/yakın anlamlısına dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerden bulmacada gizli olan kelimeleri bulmaları istenmiştir. Öğrenciler bulmacada gizlenmiş kelimeyi bulmaya çalışmışlardır. Bu etkinlik için Wordwall, Educandy, LearningsApss, Flippity ve Educaplay uygulamaları kullanılabilmektedir. Kelime aramaya ilişkin deney grubuyla LearningsApss uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 30'da gösterilmiştir.

A	V	Ö	C	F	B	U	E	Ş	N	Z	T	O	H	U	M	J
N	V	B	N	Z	G	Ü	N	E	Ş	P	A	N	E	L	İ	J
S	P	I	I	K	L	Ş	D	G	F	U	S	I	N	Ü	Z	Ö
İ	I	I	M	Z	T	T	Ü	P	Ö	Ö	A	B	E	Y	S	Z
K	S	I	C	U	I	G	B	İ	L	C	R	A	S	S	F	I
L	F	I	O	H	O	B	T	S	Ç	H	L	N	N	B	D	Z
O	Ğ	R	Y	C	Ş	İ	S	T	İ	F	A	D	E	N	E	Y
P	Ö	T	U	R	G	L	Ö	O	L	Ü	M	O	V	N	N	P
E	M	U	H	A	B	İ	R	N	H	T	A	B	L	E	T	P
D	E	N	E	Y	İ	M	Ö	K	A	D	K	Y	S	M	V	Ö
İ	K	P	V	A	C	U	P	R	M	M	G	L	U	J	D	Ö
I	A	N	H	Ş	A	C	O	I	U	T	K	I	E	K	R	Ğ
Ğ	N	Ç	O	A	T	İ	R	V	G	H	Ğ	Ü	Ş	I	C	G
D	İ	C	G	M	N	T	T	R	A	I	Ü	B	M	A	Ü	F
C	K	Ş	F	C	F	B	A	Y	Ü	U	Ç	I	N	F	E	Ü
A	N	I	L	Ç	Ş	Z	J	Ş	K	H	G	Y	T	Ş	I	V

1. BİLİM
2. İSTİFADE
3. MUHABİR
4. DENEYİM
5. PİSTON
6. TASARLAMAK
7. İLHAM
8. NESNE
9. RÖPORTAJ
10. İCAT
11. BANDO
12. YAŞAM
13. ANSİKLOPEDİ
14. GÜNEŞPANELİ
15. MUCİT
16. TOHUM
17. DENEY
18. MEKANİK
19. TABLET

Şekil 30. "Kelime arama" etkinlik örneği

Eşleştir

Kelimelerin anlamına dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerden kelimeleri eş/yakın veya sözlük anlamıyla eşleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall, Educandy, LearningsApss, Educaplay, Flippity, Wooclap ve Cram uygulamaları kullanılabilmektedir. Eşleştir etkinliğine ilişkin deney grubuyla Cram uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 31'de gösterilmiştir.



Şekil 31. "Eşleştir" etkinlik örneği

Eşleşen Çiftler

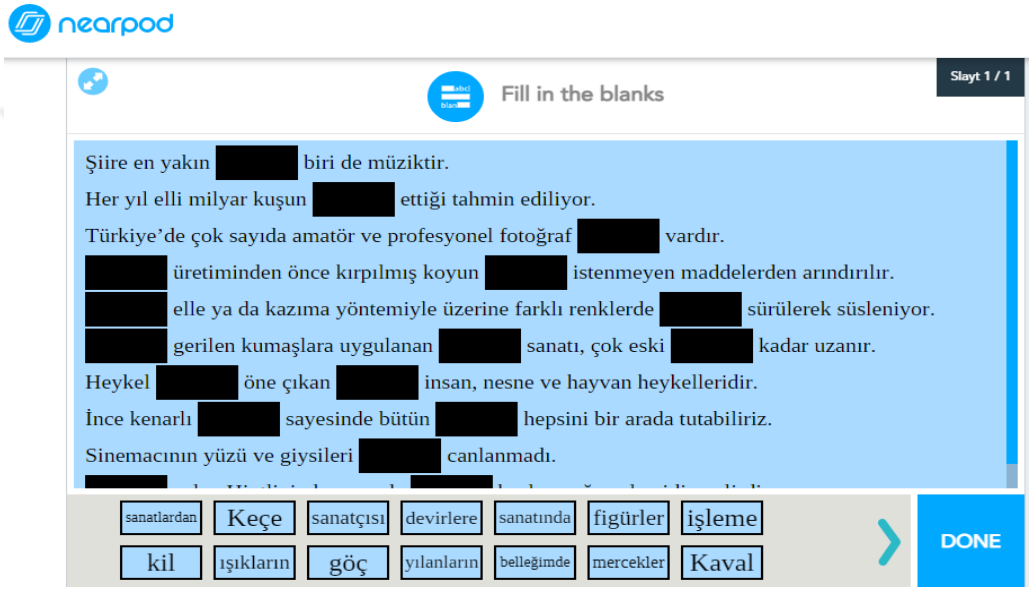
Kelimelerin anlamına dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerin bir seferde bir kutucuğa dokunarak kelimenin eş/yakın veya sözlük anlamını bulmaları istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall, Educandy ve LearningsApss uygulamaları kullanılabilmektedir. Eşleşen çiftlere ilişkin deney grubuyla Educandy uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 32'de gösterilmiştir.



Şekil 32. "Eşleşen çiftler" etkinlik örneği

Eksik Kelime

Kelimelerin bağlamına dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Bir cümle tamamlama etkinliğidir. Öğrencilerden metin veya cümle içinde boş bırakılan yere uygun kelimeyi yerleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall, LearningsApss, Educaplay, Wooclap ve Nearpod uygulamaları kullanılabilmektedir. Eksik kelimeye ilişkin deney grubuyla Nearpod uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 33'te gösterilmiştir.



Şekil 33. "Eksik kelime" etkinlik örneği

Düzelt

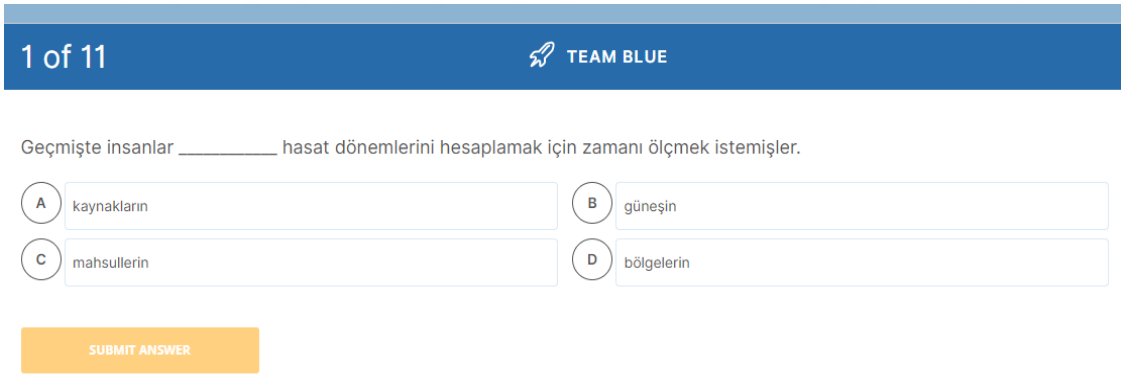
Cümle bağlamına dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerden karışık verilen kelimelerden anlamlı cümleler oluşturmaları istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall uygulaması kullanılmıştır. Düzelt etkinliğine ilişkin deney grubuyla yapılan bir uygulama Şekil 34'te gösterilmiştir.



Şekil 34. "Düzelt" etkinlik örneği

Çoktan Seçmeli

Kelimelerin anlamına ve bağlamına dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerden soruların cevabına yönelik birkaç seçenek arasından doğru olanın bulunması istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall, Educandy, Educaplay, Socrative, Quizizz, Quizlet, Nearpod ve Kahoot! uygulamaları kullanılabilmektedir. Çoktan seçmeli etkinliğe ilişkin deney grubuyla Socrative uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 35'de gösterilmiştir.



Şekil 35. "Çoktan seçmeli" etkinlik örneği

Labirent Kovalamaca

Kelimelerin anlamına dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Çoktan seçmeli etkinliğin oyunlaştırılmış halidir. Labirent kovalamaca etkinliğinde doğru cevaba ulaşmak için öğrencinin düşmanlardan kaçması gerekmektedir. Bu etkinlik için Wordwall uygulaması

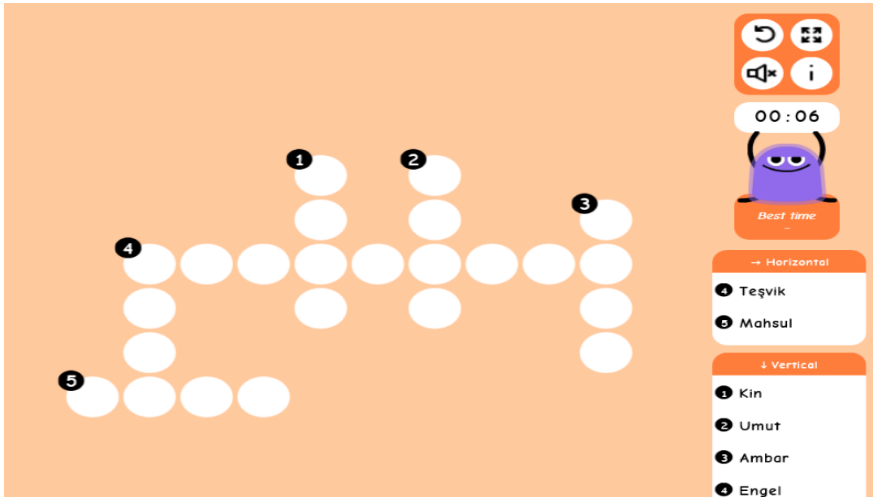
kullanılmıştır. Labirent kovalamaca etkinliğine ilişkin deney grubuyla yapılan bir uygulama Şekil 36'da gösterilmiştir.



Şekil 36. "Labirent kovalamaca" etkinlik örneği

Bulmaca

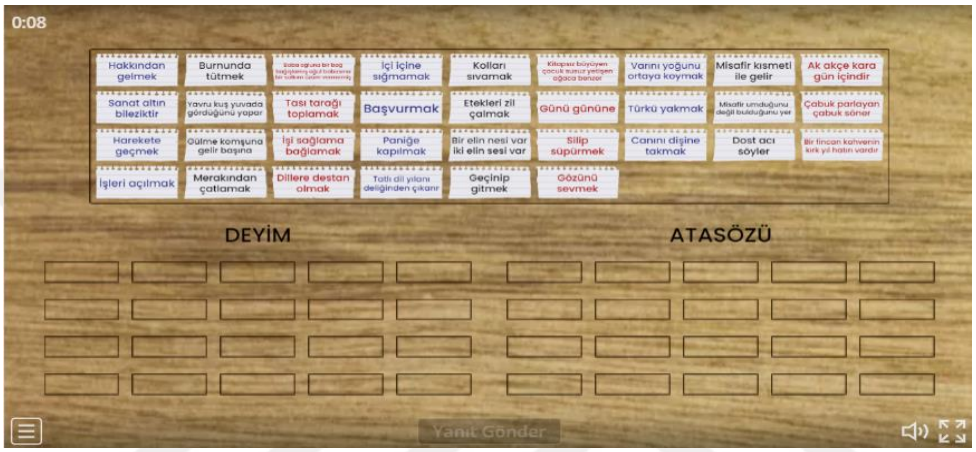
Kelimelerin eş/yakın veya sözlük anlamlarına dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerden bulmacada yer alan kutucuklara uygun kelimeleri yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall, Educandy, LearningApss ve Flipity uygulamaları kullanılabilmektedir. Bulmacaya ilişkin deney grubuyla Educandy uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 37'de gösterilmiştir.



Şekil 37. "Bulmaca" etkinlik örneği

Kategorilendir

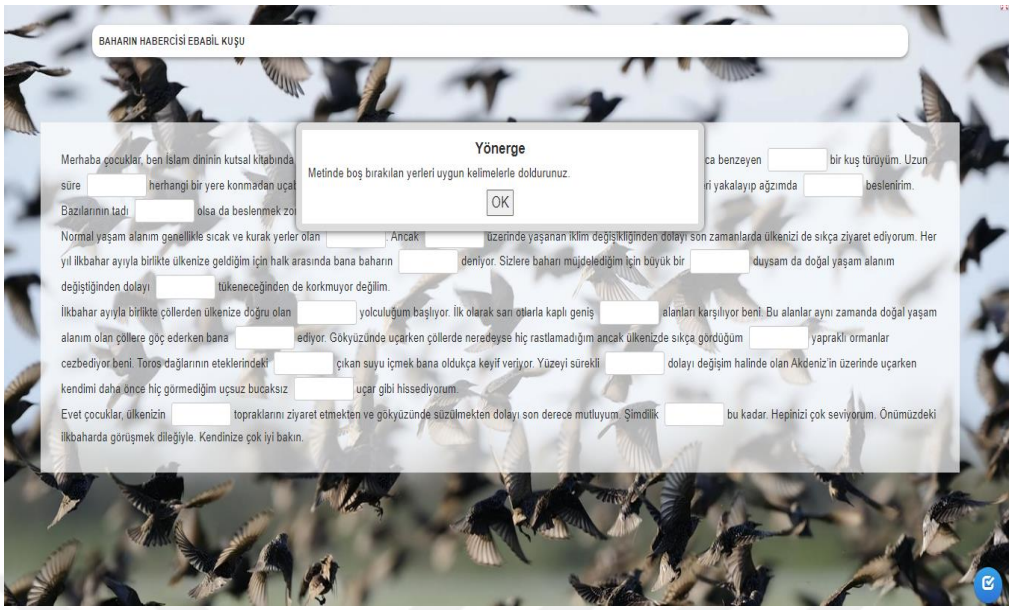
Kelimelerin eş ve zıt anlamlıları ile deyim ve atasözlerine dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerden verilen deyim ve atasözlerini uygun kategoriye yerleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall ve LearningApps uygulamaları kullanılabilmektedir. Kategorilendir etkinliğine ilişkin deney grubuyla Wordwall uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 38'de gösterilmiştir.



Şekil 38. "Kategorilendir" etkinlik örneği

Boşluk Doldurmalı Metin

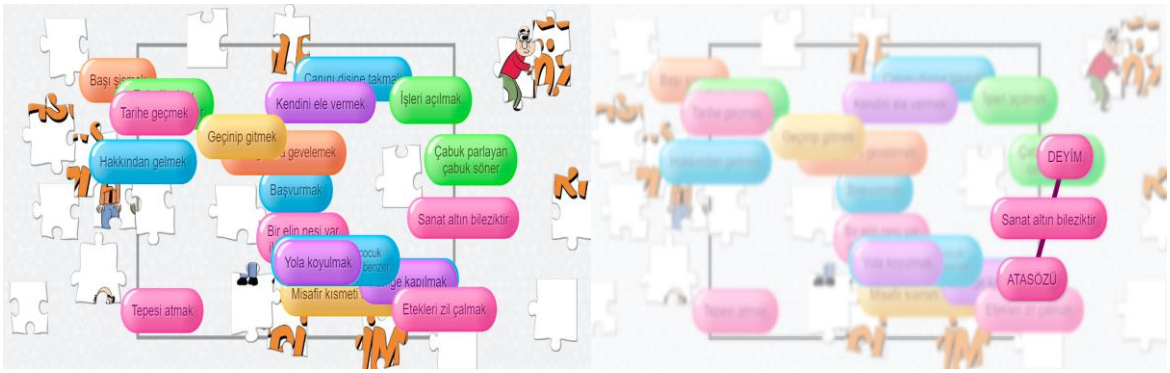
Metin bağlamına dönük kelime etkinliği için kullanılmıştır. Öğrencilerden verilen metinde boş bırakılan yerleri uygun kelimelerle tamamlamaları istenmiştir. Bu etkinlik için Wordwall, LearningApps, Educaplay, Wooclap ve Nearpod uygulamaları kullanılabilmektedir. Boşluk doldurmalı metne ilişkin deney grubuyla LearningApps uygulaması üzerinden yapılan bir etkinlik Şekil 39'da gösterilmiştir.



Şekil 39. “Boşluk doldurmalı metin” etkinlik örneği

Yapboz

Kelimelerin eş ve zıt anlamlıları ile deyim ve atasözlerine dönük etkinlikler için kullanılmıştır. Öğrencilerin yapbozu tamamlayabilmeleri için soruları cevaplamaları gerekmektedir. Her cevaplanan soru için yapbozun parçaları açılmaktadır. Bu etkinlik için I Am A Puzzle uygulaması kullanılmıştır. Yapboz etkinliğine ilişkin deney grubuyla yapılan bir uygulama Şekil 40’da gösterilmiştir.



Şekil 40. “Yapboz” etkinlik örneği

Kurbağa atlayışları

Etkinlik deyim ve atasözlerinin öğretilmesi amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerden tanımı verilen deyim ve atasözlerini bulmaları istenmiştir. Bu etkinlik için Educaplay uygulaması kullanılmıştır. Kurbağa atlayışları etkinliğine ilişkin deney grubuyla yapılan bir uygulama Şekil 41'de gösterilmiştir.



Şekil 41. "Kurbağa atlayışları" etkinlik örneği

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Etkinliklerinin Uygulama Süreci

Deney grubu öğrencileriyle uygulama sürecine başlamadan önce oyunların öğrenciler tarafından ne kadar sürede tamamlanacağı, derslerin kaç günde yapılması gerektiği gibi konulara açıklık getirilmesi amacıyla bir dördüncü sınıf öğrencisiyle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında derslerin haftada üç gün yaklaşık bir ders saati olması gerektiğine karar verilmiştir.

Araştırmanın asıl uygulaması 10 hafta boyunca her hafta pazartesi, çarşamba ve cuma günleri saat 18.30'da Zoom uygulaması üzerinden yürütülmüştür. Ön test ve son testlerle birlikte 14 haftalık uygulama süreci 03.01.2022-08.04.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Yapılan derslerin tamamı kayıt altına alınmıştır. Öğrencilerin derslere katılımının sağlanması amacıyla ilgili sınıf öğretmeni ile her dersin sonunda derse katılan öğrenci listesi paylaşılmıştır. Sınıf

öğretmeninin ilgisi ve desteğiyle öğrencilerin neredeyse tamamının bütün hafta boyunca derslere katılımı sağlanmıştır.

Deney grubu öğrencileriyle haftanın ilk günü kelime tanıma ve eş/yakın anlam, ikinci günü sözlük anlam ve cümle bağlamı, üçüncü günü ise metin bağlamı etkinlikleri yapılmıştır. Yapılan etkinliklerde kullanılan Web 2.0 araçları Şekil 42'de gösterilmiştir.



Şekil 42. Uygulama sürecinde kullanılan Web 2.0 araçları

Deney Grubuyla Gerçekleştirilen Bir Öğretim Süreci

Hafta/Tema: 7. Hafta/Sağlık ve Spor

Öğretilmesi Planlanan Kelimeler: Gizemli-küf-mikroskop-mikro-pehlivan-rakip-imkân-şifa-perhiz-müddet-niyet-iltihap-anjin-kimyasal-öğüt

Hazırlık:

- Uygulamaya ilişkin etkinlikler ve bu etkinliklerin öğrencilerle paylaşılmasını sağlayan linkler hazırlanmıştır.
- Ders öncesinde Zoom uygulaması üzerinden toplantı planlaması yapılmıştır. Toplantı linki öğrencilerle WhatsApp uygulaması üzerinden paylaşılmıştır.

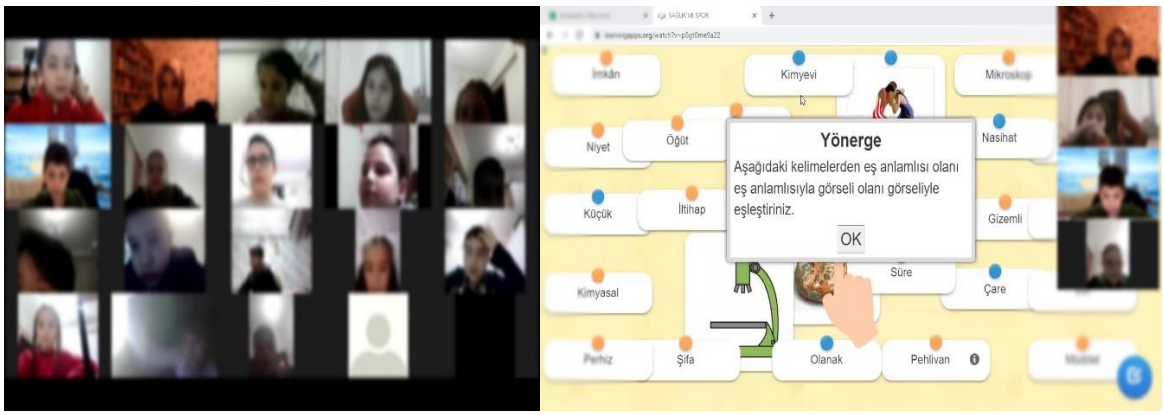
Etkinlik 1: Kelime Tanıma-Eş/Yakın Anlam

Süre: 40 dk.

Amaç: Öğrencilerin hedef kelimeleri ve eş/yakın anlamlılarını tanımalarını sağlamak.

Kullanılan Web 2.0 Aracı/Araçları: Educandy-LearningApps

Uygulamanın Görselleri:



Şekil 43. "Kelime tanıma-eş/yakın anlam" uygulama görselleri

Giriş: Derse başlamadan önce öğrencilere önceki hafta öğrenilen kelimeler ve bu kelimelerin eş/yakın anlamlıları sorulmuştur. Öğrencilerden gelen cevaplardan sonra bir önceki hafta öğrenilen kelimelerin tamamı araştırmacı tarafından öğrencilere hatırlatılmıştır.

Uygulama Süreci: Temada bulunan kelimelerin tanınması amacıyla Educandy uygulamasından anagram ve kelime arama etkinlikleri; kelimelerin eş/yakın anlamının

öğrenilmesi amacıyla LearningApps uygulamasından eşleştir etkinliği kullanılmıştır. İlk olarak Zoom uygulaması üzerinden ekran paylaşımı yapılarak öğrencilere etkinlikleri nasıl yapacakları gösterilmiştir. Daha sonra anagram ve kelime arama etkinlik linkleri Zoom uygulamasının sohbet kısmından öğrencilerle paylaşılmıştır. Etkinliklere erişim sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olunduktan sonra her öğrencinin etkinliği tamamlaması beklenmiştir. Etkinliği tamamlayan öğrencilerin sohbet kısmına kaç puan aldıklarını ve etkinliği ne kadar sürede tamamladıklarını yazmaları istenmiştir. Bütün öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra eşleştir etkinliğine geçilmiştir. Etkinlik linki öğrencilerle paylaşılarak her öğrencinin etkinliği tamamlaması beklenmiştir. Son olarak önümüzdeki derste bu kelimelerin anlamları ve cümle içinde kullanımıyla ilgili etkinlikler yapılacağı söylenerek ders sonlandırılmıştır.

Etkinlik 2: Sözlük Anlam/Cümle Bağlamı

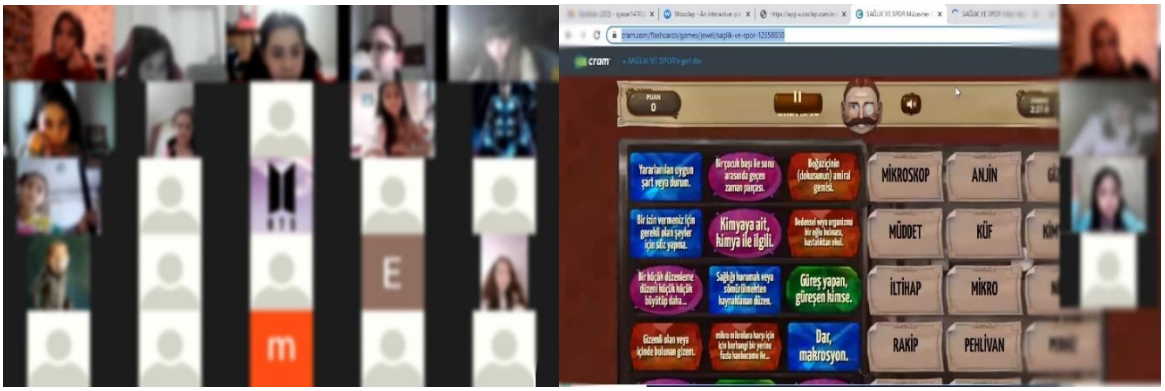
Süre: 40 dk.

Amaç:

- Öğrencilerin hedef kelimelerin sözlük anlamlarını öğrenmelerini sağlamak.
- Öğrencilerin hedef kelimelerle cümle bağlamında karşılaşmalarını sağlamak.

Kullanılan Web 2.0 Aracı/Araçları: Cram-Wordwall

Uygulamanın Görselleri:



Şekil 44. "Sözlük anlam/cümle bağlamı" uygulama görselleri

Uygulama Süreci: Kelimelerin sözlük anlamı için Cram uygulamasından eşleştir etkinliği; cümle bağlamı için Wordwall uygulamasından düzelt etkinliği kullanılmıştır. İlk olarak

Zoom uygulaması üzerinden ekran paylaşımı yapılarak öğrencilere etkinlikleri nasıl yapacakları gösterilmiştir. Daha sonra eşleştir etkinlik linki uygulamanın sohbet kısmından öğrencilerle paylaşılmıştır. Etkinliklere erişim sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olunduktan sonra her öğrencinin etkinliği tamamlaması beklenmiştir. Etkinliği tamamlayan öğrencilerin sohbet kısmına kaç puan aldıklarını ve etkinliği ne kadar sürede tamamladıklarını yazmaları istenmiştir. Bütün öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra düzelt etkinliğine geçilmiştir. Etkinlik linki öğrencilerle paylaşılarak her öğrencinin etkinliği tamamlaması beklenmiştir. Son olarak önümüzdeki derste bu kelimelerle metin içinde karşılaşacakları söylenerek ders sonlandırılmıştır.

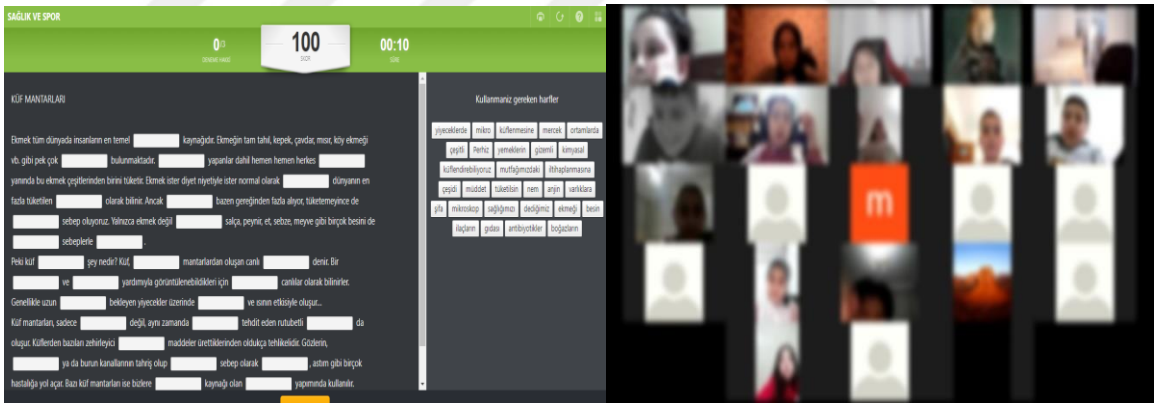
Etkinlik 3: Metin Bağlamı

Süre: 40 dk

Amaç: Öğrencilerin hedef kelimelerle metin bağlamında karşılaşmalarını sağlamak.

Kullanılan Web 2.0 Aracı/Araçları: Educaplay

Uygulamanın Görseli:



Şekil 45. "Metin bağlamı" uygulama görselleri

Uygulama Süreci: Metin bağlamı için Educaplay uygulamasından boşluk doldurmalı metin etkinliği kullanılmıştır İlk olarak Zoom uygulaması üzerinden ekran paylaşımı yapılarak öğrencilere etkinliklerin nasıl yapılacağı gösterilmiştir. Daha sonra etkinlik linki uygulamanın sohbet kısmından öğrencilerle paylaşılmıştır. Etkinliklere erişim sorunu yaşayan öğrencilere yardımcı olunduktan sonra her öğrencinin etkinliği tamamlaması

beklenmiştir. Bütün öğrenciler etkinliği tamamladıktan etkinliği en erken tamamlayan ilk iki öğrenciye metin sesli olarak okutulmuştur. Son olarak derse katılamayan, ders esnasında sorun yaşayan ya da etkinlikleri tekrar yapmak isteyen öğrenciler için hafta boyunca yapılan bütün etkinlik linkleri öğrencilerle paylaşılarak ders sonlandırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, “Kelime Bilgisi Başarı Testi (KBBT)”, “Hikâye Edici Metni Anlama Testi (HEMAT)”, “Bilgi Verici Metni Anlama Testi (BVMAT)”, “Kelime Tanıma Yüzdesi (KTY)” ve “Okuma Hızı (OH)” ile toplanan veriler araştırma soruları bağlamında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin analizinde tek yönlü kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için karşılaştırma yapılacak grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım sergilemesi ve varyanslarının eşit olması gerekmektedir (Can, 2016, s. 353). Bu koşulların kontrolünün ardından kovaryans analizi yapılmıştır. Karşılaştırma yapılacak grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların normal dağılım sergileyip sergilemediği çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) kontrol edilerek test edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (George ve Mallery, 2003). Betimleyici istatistikler kontrol edildiğinde hem deney hem de kontrol grubunun tüm ön test ve son test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir. Buna göre her iki grubun tüm ön test ve son test puanlarının normal dağıldığı söylenebilir. Diğer taraftan, grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Veri Toplama Araçlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

	F	df1	df2	*p*
KBBT-ST	,61	1	49	,44
HEMAT-ST	,03	1	49	,85
BVMAT-ST	,02	1	49	,89
KTY-ST	,78	1	49	,38
OH-ST	1,06	1	49	,31

p>,05

Tablo 22'de yer alan sonuçlara göre grup varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (p>,05). Bu nedenle grupların varyanslarının homojen olduğu söylenebilir (p>.05). Normallik ve varyansların homojenliği test edildikten sonra Kovaryans analizi yapılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Kelime Bilgisi Puanlarına Ait Grup Karşılaştırmaları

Araştırma verileri hakkında genel bir fikre sahip olmak amacıyla deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin KBBT ön test ve son testlerine ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Aritmetik ortalama ($\overline{X}$), varyans, standart sapma (Ss), minimum (Min), maksimum (Mak), çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Kelime Bilgisi Başarı Testinden Alınan Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Test	Grup	N	$\overline{X}$	Varyans	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
ÖT	DG	25	53,36	181,66	13,48	29	74	-,15	-1,25
	KG	26	52,35	291,11	17,06	21	83	-,31	-,49
ST	DG	25	74,24	134,02	11,58	51	91	-,38	-,89
	KG	26	56,92	336,15	18,33	21	92	-,16	-,20

Tablo 23'ün incelenmesinde, deney grubu öğrencilerinin KBBT ön test puanları aritmetik ortalamasının 53,36, varyansının 181,66 ve standart sapmasının 13,48 olduğu; öğrencilerin minimum 29, maksimum 74 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin KBBT ön test puanları aritmetik ortalamasının 52,35, varyansının 291,11 ve standart sapmasının 17,06 olduğu; minimum 21, maksimum 83 puan aldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin KBBT son test puanları aritmetik ortalamasının 74,24, varyansının 134,02 ve standart sapmasının 11,58 olduğu; minimum 51, maksimum 91 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin KBBT son test puanları aritmetik ortalamasının 56,92, varyansının 336,15 ve standart sapmasının 18,33 olduğu; minimum 21, maksimum 92 puan aldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KBBT ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest KBBT Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*	eta-kare η^2
Model	12456,96	2	6228,48	100,14	,00	,81
Ön test	1548,94	1	1548,94	24,90	,00	,34
Grup	3442,30	1	3442,30	55,35	,00*	,54
Hata	2985,39	48	62,20			
Toplam	15442,353	50				

*p<,05

Tablo 24 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test kelime bilgisi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F(1-48) =55,35, p<,05, η^2=,54). Bunun yanı sıra gruplar üzerinde uygulanan deneysel işlemin kelime bilgisi üzerinde geniş etkiye (η^2= ,54) sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ön testler kontrol edildiğinde son testlerdeki varyansın %54'ünün Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarının KBBT Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırmalar Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	*SH*	*p*	Bonferroni Düzeltilmiş 95% CI	
DG ve KG	16,44	2,21	,00	11,10,	20.89
KG ve DG	-16,44	2,21	,00	-20,89,	-11,10

*p<,05

Tablo 25 incelendiğinde, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ($\overline{X}$ = 74,24), kontrol grubundaki öğrencilerden ($\overline{X}$ =56,92) daha başarılı olduğu görülmüştür (MD = 16,44, SH = 2,21, p = ,00). Sonuç olarak, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin öğrencilerin kelime bilgisini geliştirmede mevcut programa göre anlamlı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Okuduğunu Anlama Puanlarına Ait Grup Karşılaştırmaları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin HEMAT ön test ve son testlerine ilişkin aritmetik ortalama, varyans, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Hikâye Edici Metni Anlama Testinden Alınan Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Test	Grup	N	$\overline{X}$	Varyans	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
ÖT	DG	25	13,44	15,26	3,91	7	21	,15	-,70
	KG	26	15,12	18,02	4,25	8	26	,23	,50
ST	DG	25	21,20	12,42	3,52	13	25	-1,15	,67
	KG	26	16,12	21,63	4,65	6	25	-,45	,23

Tablo 26'nın incelenmesinde, deney grubu öğrencilerinin HEMAT ön test puanları aritmetik ortalamasının 13,44, varyansının 15,26 ve standart sapmasının 3,91 olduğu; öğrencilerin minimum 7, maksimum 21 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin KBBT ön test puanları aritmetik ortalamasının 15,12, varyansının 18,02 ve standart sapmasının 4,25 olduğu; minimum 8, maksimum 26 puan aldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin HEMAT son test puanları aritmetik ortalamasının 21,20, varyansının 12,42 ve standart sapmasının 3,52 olduğu; minimum 13, maksimum 25 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin HEMAT son test puanları aritmetik ortalamasının 16,12, varyansının 21,63 ve standart sapmasının 4,65 olduğu; minimum 6, maksimum 25 puan aldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin HEMAT ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 27'de sunulmuştur.

Tablo 27

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest HEMAT Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*	eta-kare η^2
Model	809,96	2	404,98	54,27	,00	,69
Ön test	480,46	1	480,46	64,38	,00	,57
Grup	495,39	1	495,39	66,38	,00*	,58
Hata	358,20	48	7,46			
Toplam	1168,16	50				

*p<,05

Tablo 27 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test HEMAT puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F(1-48)= 66,38, p<,05, η^2=,58). Bunun yanı sıra gruplar üzerinde uygulanan deneysel işlemin HEMAT puan ortalamaları üzerinde geniş etkiye (η^2= ,58) sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ön testler kontrol edildiğinde son testlerdeki varyansın %58'inin Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarının HEMAT Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırmalar Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	*SH*	*p*	Bonferroni Düzeltilmiş 95% CI	
DG ve KG	6,37	,78	,00	4,80	7,94
KG ve DG	-6,37	,78	,00	-7,94	-4,80

*p<,05

Tablo 28 incelendiğinde, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ($\overline{X}$ = 21,20), kontrol grubundaki öğrencilerden ($\overline{X}$ =16,12) daha başarılı olduğu görülmüştür (MD = 6,37, SH = ,78, p = ,00). Sonuç olarak, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki

öğrencilerin mevcut programa göre uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilere göre hikâye edici metni anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin BVMAT ön test ve son testlerine ilişkin aritmetik ortalama, varyans, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Bilgi Verici Metni Anlama Testinden Alınan Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Test	Grup	N	$\overline{X}$	Varyans	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
ÖT	DG	25	10,56	10,34	3,22	2	15	-,81	,47
	KG	26	8,54	19,38	4,40	2	18	,62	-,31
ST	DG	25	16,36	10,66	3,26	9	21	-,71	-,14
	KG	26	12,27	19,97	4,47	3	20	-,05	-,48

Tablo 29'un incelenmesinde, deney grubu öğrencilerinin BVMAT ön test puanları aritmetik ortalamasının 10,56, varyansının 10,34 ve standart sapmasının 3,22 olduğu; öğrencilerin minimum 2, maksimum 15 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin BVMAT ön test puanları aritmetik ortalamasının 8,54, varyansının 19,38 ve standart sapmasının 4,40 olduğu; minimum 2, maksimum 18 puan aldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin BVMAT son test puanları aritmetik ortalamasının 16,36, varyansının 10,66 ve standart sapmasının 3,26 olduğu; minimum 9, maksimum 21 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin BVMAT son test puanları aritmetik ortalamasının 12, 27, varyansının 19,97 ve standart sapmasının 4,47 olduğu; minimum 3, maksimum 20 puan aldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin BVMAT ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest BVMAT Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*	eta-kare η^2
Model	528,02	2	264,01	28,79	,00	,55
Ön test	314,74	1	314,74	34,32	,00	,42
Grup	91,02	1	91,02	9,93	,00*	,17
Hata	440,14	48	9,17			
Toplam	968,16	50				

*p<,05

Tablo 30 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test BVMAT puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F(1\text{-}48)= 9,93$, $p<,05$, $\eta^2= =,17$). Bunun yanı sıra gruplar üzerinde uygulanan deneysel işlemin BVMAT puan ortalamaları üzerinde geniş etkiye ($\eta^2= ,17$) sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ön testler kontrol edildiğinde son testlerdeki varyansın %17'sinin Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Deney ve Kontrol Gruplarının BVMAT Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırmalar Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	*SH*	*p*	Bonferroni Düzeltilmiş 95% CI	
DG ve KG	2,76	,88	,00	1,00	4,53
KG ve DG	-2,76	,88	,00	-4,53	-1,00

*p<,05

Tablo 31 incelendiğinde, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ($\overline{X}$ = 16,36), kontrol grubundaki öğrencilerden ($\overline{X}$ =12,27) daha başarılı olduğu görülmüştür (MD = 2,76, SH = ,88, *p* = ,00). Sonuç olarak, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin mevcut programa göre uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilere göre bilgi verici metni anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ön Test ve Son Test Akıcı Okuma Puanlarına Ait Grup Karşılaştırmaları

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin KTY ön test ve son testlerine ilişkin aritmetik ortalama, varyans, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Kelime Tanıma Yüzdesi Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

Test	Grup	N	$\overline{X}$	Varyans	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
ÖT	DG	25	,95	,00	,04	,82	1	-1,57	,23
	KG	26	,95	,00	,04	,84	,99	-1,25	1,05
ST	DG	25	,96	,00	,03	,90	1	-,58	-,66
	KG	26	,97	,00	,04	,82	1	-,20	,91

Tablo 32'nin incelenmesinde, deney grubu öğrencilerinin KTY ön test puanları aritmetik ortalamasının ,95, varyansının ,00 ve standart sapmasının ,04 olduğu; öğrencilerin minimum ,82, maksimum 1 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin KTY ön test puanları aritmetik ortalamasının ,95, varyansının ,00 ve standart sapmasının ,04 olduğu; minimum ,84, maksimum ,99 puan aldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin KTY son test puanları aritmetik ortalamasının ,96, varyansının ,00 ve standart sapmasının ,03 olduğu; minimum ,90, maksimum 1 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin KTY son test puanları aritmetik ortalamasının ,97, varyansının ,00 ve

standart sapmasının ,04 olduğu; minimum ,82, maksimum 1 puan aldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KTY ön test puanları kontrol altına alınarak son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest KTY Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*	eta-kare η^2
Model	,02	2	,01	8,56	,00	,26
Ön test	,02	1	,02	16,96	,00	,26
Grup	,00	1	,00	,22	,65*	,00
Hata	,04	48	,00			
Toplam	,06	50				

**p*>,05

Tablo 33 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test KTY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F(1\text{-}48)= ,22$, $p>,05$, $\eta^2=,00$). Bunun yanı sıra gruplar üzerinde uygulanan deneysel işlemin KT puan ortalamaları üzerinde herhangi bir etkiye ($\eta^2= ,00$) sahip olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle mevcut programa göre uygulama yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında kelime tanıma becerisi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin OH ön test ve son testlerine ilişkin aritmetik ortalama, varyans, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık katsayısı değerlerinin yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 34'te sunulmuştur.

Tablo 34

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızlarına İlişkin Betimleyici İstatistikleri

Test	Grup	N	$\overline{X}$	Varyans	Ss	Min.	Max.	Çarpıklık (Std. Hata)	Basıklık (Std. Hata)
ÖT	DG	25	104,08	450,49	21,22	59	137	-,38	-,96
	KG	26	104,23	740,59	27,21	54	154	-,11	-,84
ST	DG	25	117,28	396,88	19,92	81	147	-,22	-1,27
	KG	26	107,58	782,65	27,98	57	156	-,13	-,99

Tablo 34'ün incelenmesinde, deney grubu öğrencilerinin OH ön test puanları aritmetik ortalamasının 104,08, varyansının 450,49 ve standart sapmasının 21,22 olduğu; öğrencilerin minimum 59, maksimum 137 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin OH ön test puanları aritmetik ortalamasının 104,23, varyansının 740,59 ve standart sapmasının 27,21 olduğu; minimum 54, maksimum 154 puan aldığı görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin OH son test puanları aritmetik ortalamasının 117,28, varyansının 396,88 ve standart sapmasının 19,92 olduğu; minimum 81, maksimum 147 puan aldığı; kontrol grubu öğrencilerinin OH son test puanları aritmetik ortalamasının 107,58, varyansının 782,65 ve standart sapmasının 27,98 olduğu; minimum 57, maksimum 156 puan aldığı görülmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puanlarına ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında yer alması nedeniyle puanların normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test OH puanları kontrol altına alınarak son test puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kovaryans (ANCOVA) analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35

Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Okuma Hızlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	*p*	eta-kare η^2
Model	28007,97	2	14003,99	294,39	,00	,93
Ön test	26808,02	1	26808,02	563,55	,00	,92
Grup	1235,85	1	1235,85	25,98	,00*	,35
Hata	2283,36	48	47,57			
Toplam	30291,333	50				

*p<,05

Tablo 35 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test OH puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (F(1-48)= 25,98, p<,05, η^2=,35). Bunun yanı sıra gruplar üzerinde uygulanan deneysel işlemin OH puan ortalamaları üzerinde geniş etkiye (η^2= ,35) sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç, ön testler kontrol edildiğinde son testlerdeki varyansın %35'inin Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Belirlenen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Bonferroni ikili karşılaştırmalar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36

Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Hızlarına İlişkin Bonferroni İkili Karşılaştırmalar Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Fark	*SH*	*p*	Bonferroni Düzeltilmiş 95% CI	
DG ve KG	9,85	1,93	,00	5,96	13,73
KG ve DG	-9,85	1,93	,00	-13,73	-5,96

*p<,05

Tablo 36 incelendiğinde, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin ($\overline{X}$ = 117,28), kontrol grubundaki öğrencilerden ($\overline{X}$ =107,58) daha başarılı olduğu görülmüştür (MD = 9,85, SH = 1,93, p = ,00). Sonuç olarak, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin mevcut programa göre uygulama yapılan kontrol grubundaki öğrencilere göre okuma hızlarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçları her bir alt problem için ayrı başlıklarda ele alınmış ve tartışılmıştır.

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Öğretiminin Kelime Bilgisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri son test ve ön test kelime bilgisi puanları arasındaki farkın kontrol grubu öğrencileri son test ve ön test puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime bilgisini arttımada etkili olduğunu göstermiştir. Buna göre, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisi gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmanın sonuçları literatürde benzer amaçlarla yapılan birçok yurtiçi ve yurtdışı araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Akdoğan, 2020; Antara, 2022; Aulia, Wahjuningsih ve Andayani, 2020; Canlı Bekar, 2019; Chen ve Wang, 2015; Çil, 2021; Guaqueta ve Castro-Garces, 2018; Huei vd., 2021; Karatay

vd., 2018; Torres Álvarez, 2022; Türegün, Çoban ve Adıgüzel, 2022; Wahyuni, 2021; Yu ve Luo, 2022). Literatürde Web 2.0 araçlarının kelime öğretimi için etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar olmakla birlikte sonuçları etkisiz olan çalışmalar da bulunmaktadır (Reynolds ve Taylor, 2020; Tıraşoğlu, 2019). Araştırmanın öğretim yöntemi, süresi ve içeriği, araştırmada kullanılan araçların seçimi, hedef kitle özellikleri vb. gibi faktörlerin araştırma sonuçlarına yansıdığı düşünülmektedir.

Öğrencilerin kelime bilgi düzeylerindeki artışı açıklayan birçok etkenden söz edilebilir. Bunlardan ilki Web 2.0 araçlarının pratik ve kullanışlı özelliklere sahip olmasıdır. Web 2.0 araçlarının öğrenci performansını göstermesi, tablet, telefon, bilgisayar gibi araçlarla erişim sağlaması, etkileşimli oyunlara müsaade etmesi, bireysel değerlendirme yapması, öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte etkileşimli olarak etkinliklere katılmalarını sağlaması, uygulama içeriklerinin çeşitli ve eğlenceli olması gibi özelliklerinin öğrenci başarısında etkisi olduğu düşünülmektedir. Kelime öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemlerin aksine Web 2.0 araçları çoklu ortam desteği sağlamaktadır. S. Yalçın (2022, s. 518) çoklu öğrenme modelini destekleyen, sınırsız tekrar imkanı sunan, yer ve süre kısıtlaması olmayan teknolojik araçların, kelime öğrenme deneyimini sadece kelimenin anlamını ezberlemekten çıkarıp, öğrencinin kelimenin bağlam içinde kullanımını farklı etkinliklerle görebileceği, interaktif olarak kendini test edebileceği, ilerleme hızını görebileceği, hangi kelimelerde öğrenme eksikliğinin olduğunu saptayabileceği, kelime öğretim sürecini oyunlaştıran ve kelime öğretiminin kalıcılığını arttıran bir deneyim haline getirdiğini ifade etmiştir. Konuya ilişkin olarak Sharma ve Unger (2016) ise kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının anlamayı derinleştirdiğini, kavram yanılgılarını ortadan kaldırdığını ve içeriğin pratik uygulamasını desteklemek için öğrenme süresini hızlandırdığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin kelime bilgi düzeylerindeki artışı açıklayan faktörlerden ikincisi araştırmanın amacına uygun Web 2.0 araçlarının seçilmesidir. Gelişen teknolojiyle birlikte Web 2.0 araç sayısı ve çeşitliliği her geçen gün artmaktadır. Bu nedenle yapılan bazı araştırmalar amaca uygun hangi Web 2.0 araçlarının kullanılacağına dair araştırmacılara önerilerde

bulunmaktadır. Örneğin İnal ve Arslanbaş'ın (2021) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğrenci ve eğitmenler arasında aktif iletişimi sağlayabilecek web 2.0 araçlarına ve bu araçların hangi seviyelerde kullanılabileceğine yönelik Padlet, Lyrics Training, Google Classroom, Mindmeister, LearningApps, Voki, Quizlet, Wordwall uygulamalarına yer verilmiştir. Yine S. Yalçın (2022) kelime öğretim sürecinde Nearpod, Miro, Thinglink, LearningApps ve Quizizz uygulamalarının kullanılabileceğini belirtmiştir. C. Yalçın (2020) ise çalışmasında Almanca dil becerilerinin gelişiminde faydalı ve etkili olabileceği düşünülen Storybird, Storyboardthat, Quizlet, Memrise, Voki, Vocaroo, Padlet, Duolingo, Pixton, Kahoot ve Canva uygulamalarını ele almıştır. Yapılan bu araştırmada kullanılan araçların kelime öğretimine uygun olmasına özen gösterilmiş ve deneysel süreçte on beş farklı Web 2.0 uygulamasına yer verilmiştir. Uygulamaların birçoğu öğrencilerin eğlenerek öğrenecekleri oyun özellikleriyle tasarlanmıştır. Nitekim, Sprenger (2013) oyun yoluyla kelime dağarcığının birden çok şekilde aktif olarak işlenmesinin bilgiye ulaşmayı kolaylaştırdığını belirtmiştir.

Araştırma sonuçları üzerinde etkisi olan bir diğer faktör ise uygulanan yöntemdir. Öğretim sürecinde Web 2.0 uygulamaları birer araç olarak kullanılmıştır. Kelime bilgisi üzerinde etkili sonuçlar alınmasının asıl nedeninin kelime öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve hazırlanan içerikler olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada kelime öğretiminde kelimenin biçim, anlam ve bağlamına yönelik uygulamalara yer verilmiş ve kelime tekrar yöntemiyle kelime hazinesinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme amacıyla hazırlanan kelime bilgisi başarı testinde kelimenin biçim, anlam ve bağlamının yanı sıra öğretim programında yer alan söz varlığı kazanımlarına yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğrencilerin kelime bilgileri uygulama aşamasında kullanılan yönteme uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları yapılan uygulamaların kelime hazinesini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Baturay (2007) çalışmasında kelime öğretiminde bağlam ve aralıklı tekrar yöntemini kullanmıştır. Bağlam modelinde ve aralıklı tekrarlarda Web tabanlı multimedya açıklamalı kelime öğreniminin orta seviye İngilizce

öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada, öğrencilerin boşluk doldurma, çoktan seçmeli testler, oyunlar, bulmacalar gibi etkileşimli alıştırmalarla hedef kelimeleri aralıklı olarak tekrarlaması sağlanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin İngilizce kelime öğrenimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin yanı sıra aralıklı tekrarlar yoluyla kelime öğretiminin öğrencilerin kelime hazinelerini arttığını ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmalar bağlam temelli kelime öğretiminin geleneksel kelime öğretimine nazaran kelime hazinesini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Konuya ilişkin olarak Gür (2014) ilkokul öğrencilerinin yeni kelime öğretiminde uygulanabilecek tekniklerden geleneksel sözlük kullanım tekniği ile bağlam temelli kelime öğretim tekniğini karşılaştırmış, bağlam temelli kelime öğretim tekniğinin daha verimli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, yapılan bu araştırmada öğrencilerin kelime hazinesi üzerinde bağlam temelli kelime öğretimine yönelik hazırlanmış cümle ve metinlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Söz varlığını oluşturan unsurlar arasında deyim ve atasözlerinin önemli bir yeri vardır. Web 2.0 araçları deyim, atasözü ve eş/zıt anlamlı kelimelerin öğretilmesinde oldukça kullanışlı araçlardır. Şahin'in (2019) ilkokul ikinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, arttırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin deyim öğrenmeleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin kelime bilgi düzeylerindeki artışın kelime öğretiminde hedef kelimeler dışında deyim, atasözü ve eş/zıt anlamlı kelimelere yer verilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Hem anadil hem de yabancı dil kelime öğretiminde teknolojinin rolü yadsınamaz. Teknolojinin öğretici bir araç olarak sıklıkla kullanıldığı günümüzde, Web 2.0 araçlarının kelime öğretimine uygun stratejilerle birlikte kullanılması durumunda etkili sonuçlar doğuracağını öngörmek kaçınılmazdır. Alanyazın incelendiğinde, Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuş dijital hikayeler, karikatürler, oyunlar, artırılmış gerçeklik uygulamaları vb.

etkinliklerin kelime öğretiminde oldukça etkili olduğu görülmektedir. Örneğin Akdoğan'ın (2020) yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kendilerini ifade etmek üzere dijital hikayelerle yaptıkları kelime çalışmalarının kelime başarılarını olumlu yönde etkilediği ve öğrencileri mevcut öğretim programında önerilen yöntemlere göre daha etkin kıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Çınar (2019) ise çalışmasında, Web 2.0 araçlarından Quizlet uygulamasının dersleri daha keyifli hale getirdiğini, ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarını ve kelime öğrenme performanslarını arttığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Arslan'ın (2020) çalışması Quizlet uygulamasının yabancı dil kelime öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, Quizlet'in kelime bilgisini arttırmakla birlikte öğrencilerin motivasyonunu, başarısını, kendi kendine çalışma yeteneklerini etkilediğini göstermiştir. Yine, Barreira vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada bir artırılmış gerçeklik uygulaması olan Mow'un kelime öğretmek için etkili olduğu, M. Akçayır ve G. Akçayır'ın (2016) çalışmasında ise arttırılmış gerçeklik uygulamalarının yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kelime öğrenmelerine yardımcı bir araç olarak kullanılabileceği ortaya konulmuştur.

Web 2.0 araçlarının kelime öğretimi üzerindeki olumlu etkilerine dair kullanıcı ve uygulayıcı görüşlerini ele alan nitel araştırma bulguları da bu araçların kelime hazinesini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir. Arslan (2020) üniversite öğrencilerinin yabancı dil kelime öğretiminde Quizlet'i kelime dağarcığını eğlenceli bir şekilde artırmak için oldukça motive edici, rekabetçi ve etkileyici bulduklarını ifade etmiştir. Karatay ve diğerlerinin (2018) durum çalışmasında Web 2.0 araçlarından Edmodo'nun yeni sözcük ve söz öbeklerinin öğrenilmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Hadijah, Pratolo ve Rondiyah (2020) öğrencilerin Web 2.0 araçlarından "Kahoot!" kullanımına yönelik bakış açılarını araştırdığı çalışmasında, Kahoot!'un kelime bilgisini değerlendirmek için uygun bir araç olduğunu, uygulamanın öğrencilerin dikkatini çektiğini, motivasyonlarını arttıdığını ve sınıfta daha aktif olmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Daha geniş sonuçların yer aldığı Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik olarak incelendiği Yaşar Sağlık ve Yıldız'ın (2021) çalışmasında, Web 2.0

uygulamalarının öğrenci görüşlerine göre ilgi çekici, eğlenceli ve etkileyici olduğu, kullanımının keyifli olduğu, derse karşı olumlu tutum geliştirdiği, yararlı ve kullanışlı olduğu, akılda kalıcılığı arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, konunun anlaşılırlığını arttırdığı; öğretmen görüşlerine göre, yararlı ve kullanışlı olduğu, zaman tasarrufu sağladığı, kâğıt israfını önlediği, öğrencilerin yaratıcılıklarını arttığı, öğrencileri derse karşı isteklendirdiği, öğrenmeye katkı sağladığı; araştırmacı görüşlerine göre, öğrencileri eğlendirdiği, öğrencilerin ders boyunca motivasyonlarını yükselttiği, dersin etkililiğini arttırdığı, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çektiği, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırdığı, öğrencilerin derse karşı ilgilerini ve hazırbulunuşluk düzeylerini arttırdığı, derse katılımı arttırdığı, kolay ve uygulanabilir olduğu, öğrencilerin dersten sıkılmalarını önlediği, öğrenmelerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı, öğrencilerin sorulara özgün cevaplar vermesini sağladığı, derse yönelik farkındalık oluşturduğu gibi olumlu görüşler yapıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak, araştırma sonuçları etkili kelime öğretim ilkelerini içeren teknoloji aracılı kelime müdahalesinin öğrencilerin kelime hazinelerini arttırmalarına yardımcı olduğunu göstermiştir.

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Öğretiminin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri son test ve ön test okuduğunu anlama puanları arasındaki farkın kontrol grubu öğrencileri son test ve ön test puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin hikaye edici ve bilgi verici metni anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarının etkili olmasının sebepleri arasında kelimenin biçim, anlam ve bağlamına yönelik kelime müdahalelerinin yapılması, öğretim sürecinde Web 2.0 araçlarının kullanılması ve ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan başarı testlerinde basit ve derin anlamaya dayalı sorulara yer verilmesi sayılabilir. Bu nedenlere ilişkin olarak araştırma sonuçları aşağıda tartışılmıştır.

Kelime müdahalelerinin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu gösteren önceki araştırmalardan elde edilen bulgular araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve bunları genişletmektedir. Konuya ilişkin olarak Kayahan'ın (2011) araştırması kelime öğretim etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuma hatalarını azalttığı ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ancak Weekley (2017) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları kelime müdahalelerinin akıcılık ve anlama becerisine etki etmediğini göstermiştir. McKeown, Beck, Omanson ve Pople (1985) kelime öğretimi yoluyla anlama üzerinde hiçbir etki göstermeyen çalışmaların, genellikle her bir kelimeyle az sayıda karşılaşma ve kelime tanım bağlantılarını vurgulayan veya kelimelerle etkileşim için sınırlı fırsatlar sunan öğretim formatları ile karakterize edildiğini ifade etmiştir.

Kelime hazinesinin, okuduğunu anlamayı değerlendirmek için kullanılan metin türlerinden etkilendiği söylenebilir. Yıldırım, Yıldız ve Ateş'in (2011) çalışmasında kelime hazinesinin hikaye edici metni anlamaya kıyasla bilgi verici metni anlamanın daha güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Fogarty vd. (2020) tarafından yapılan teknoloji aracılı kelime müdahalesinin kelime hazinesi ve anlama ölçümleri üzerindeki etkisinin incelendiği bir başka çalışmada ise, Vocabulators programı kullanılarak yapılan uygulamaların öğrencilerin bilgi verici metni anlama, alıcı ve ifade edici söz varlığı ile cümlelerdeki sözcükleri anlama üzerinde etkisi bulunurken, hikaye edici metni anlama ölçümlerinde herhangi bir etkisi bulunamamıştır. Buna göre, kelime hazinesinin genişliği ve derinliğinin alana özgü kelime ve kavramların yoğun olarak kullanıldığı bilgi verici metinleri anlama noktasında oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ancak yapılan bu çalışma kelime hazinesinin öğrencilerin hem

hikaye edici hem de bilgi verici metni anlama becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Sonuçların etkili olmasının okuduğunu anlama başarı testinde yer verilen basit ve derin anlamaya dayalı sorulardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kullanılan metin türünün yanı sıra okuduğunu anlama performası üzerinde üzerinde etkili olan bir başka faktör bağlamdır. Bağlam temelli öğretim yöntemi okuduğunu anlama becerisini geliştirme yollarından biridir. İlter (2017) araştırmasında bağlam temelli öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını önemli ölçüde geliştirdiğini, bilinmeyen kelimelerin anlamlarının karmaşıklığını bağlamdan çözebildiklerini ve okuma engelleriyle baş etmek için okuma sırasında ihtiyaç duyulan bilişsel stratejileri kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Araştırmacı öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimini onların okuma esnasında karşılaştığı bilinmeyen kelimeler ile baş etmek için bağlamdan kelime anlamı çıkarma stratejilerini öğrenmelerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu çalışmada ise yapılan kelime öğretim müdahalesinde yer alan cümle ve metin bağlamlarının deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarını olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirilmek için kullanılan materyal ve etkinliklerin öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına duyarlı bir şekilde seçilmesi gerekmektedir. Günümüz öğrencilerinin ihtiyaçları ve ilgi alanları göz önünde bulundurulduğunda Web 2.0 araçlarının bu amaca hizmet ettiği söylenebilir. Bu sebeple, Web 2.0 araçlarıyla yapılan uygulamaların okuduğunu anlama becerisine etkisine dair son yıllarda çok sayıda çalışma yapılmıştır (Akdoğan, 2020; Bilaloğlu, 2019; Bursalı, 2022; Cha, 2018; Çetin, 2020; Páez Espitia ve Mercado Castro, 2021; Priyanti, vd., 2019; Pupah ve Sholihah, 2022; Quimbayo ve Sanabria, 2017; Rahmawati ve Wijayanti, 2022; Ratnasari vd., 2019; Roviqoh vd., 2021; Şentürk Leylek, 2018; Tabak, 2017; Tiryaki ve Karakuş, 2019; Zalika vd., 2021). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Socrative (Cha, 2018; Roviqoh vd., 2021; Tiryaki ve Karakuş, 2019), Nearpod (Delacruz, 2014; Pupah ve Sholihah, 2022), Educaplay (Páez Espitia ve Mercado Castro, 2021; Pérez Salazar, 2014; Quimbayo ve Sanabria, 2017) ve Quizizz

(Priyanti vd., 2019; Ratnasari vd., 2019; Zalika vd., 2021) uygulamalarının okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen uygulamaların tamamının kullanıldığı bu araştırmanın sonuçları da önceki çalışmaları destekler nitelikte Web 2.0 araçlarıyla yapılan uygulamaların okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Öğretiminin Akıcı Okuma Becerisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretimi yapılan deney grubu öğrencileri son test ve ön test okuma hızı puanları arasındaki farkın kontrol grubu öğrencileri son test ve ön test puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğu, ancak deney grubu öğrencileri son test ve ön test kelime tanıma puanları arasındaki farkın kontrol grubu öğrencileri son test ve ön test puanları arasındaki farktan anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma hızlarını arttırdığı, kelime tanıma düzeylerine herhangi bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Buna göre, Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime öğretim uygulamalarının akıcı okuma becerilerinden okuma hızı üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.

Deneysel süreçte kullanılan kelime tekrar tekniğinin okuma hızı puan ortalamaları üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerisini geliştirdiğine yönelik alanyazında birçok çalışma bulunmaktadır. Nitekim, Yılmaz (2008) kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisini incelediği çalışmasında, bu tekniğin akıcı okuma becerilerini geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Yine Sağlam, Baş ve Akyol'un (2020) çalışmasında kelime tekrar tekniğinin okuma esnasında ortaya çıkan sesli okuma yanlışlarını gidermede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede faydalı olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Glazer'ın

(2007), çalışmasında kelime tekrar tekniği ile tekrarlı okuma tekniğinin sesli okumadaki yanlışları azalttığı tespit edilmiştir.

Akıcı okuma, okuduğunu anlamanın kritik bileşenlerinden biridir. Akıcı okuma, basılı metnin doğru ve hızlı sözlü çevirisini ifade eder ve hem bağlamdan bağımsız (kelime düzeyinde) hem de bağlam içinde (metin düzeyinde) okumayı kapsar (Lee ve Chen, 2019, s. 1658). Rasinsk, Reutzel, Chard ve Limon-Thompson (2011, s. 292) kelime hazinesi gelişmiş okuyucuların daha akıcı okuduklarını bu nedenle akıcı okuma becerisinin gelişiminde kelime hazinesi gelişimine önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu nedenle, yapılan bu çalışmayla Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş kelime etkinliklerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerini (prozodi ihmal edilerek) arttıracağı öngörülmüştür. Araştırma sonuçları yapılan uygulamaların öğrencilerin okuma hızlarını arttırdığını ancak kelime tanıma düzeylerine etki etmediğini ortaya koymuştur. Kelime tanıma düzeyine etki etmemesinin nedeninin uygulama süreci ve içeriğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Diğer taraftan, son yıllarda okullarda teknoloji entegrasyonunda belirgin bir artış görülmekte ve birçok araştırma sınıfta teknoloji kullanımının öğrenciler için artan katılım ve öğrenmeye katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğunu öne sürmektedir (Dazzeo ve Rao, 2020, s. 5). Yapılan araştırmalar herhangi bir teknoloji öğesinin öğretime dahil edilmesinin öğrencilerin okuma becerilerine olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Trainin, Hayden, Wilson ve Erickson (2016) tarafından yapılan çalışmada, QuickReads teknolojisinin ilkokul öğrencileri için akıcılık, anlama ve kelime gelişimi üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Karaoğlu'nun (2022) çalışmasında ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerisinin gelişmesinde dijital hikâyelerin etkili olduğu, öğrencilerin okuma hızı, doğruluk ve prozodi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Literatürde yer alan çalışmaları destekler nitelikte bu araştırmada Web 2.0 araçlarıyla yapılan kelime etkinliklerinin öğrencilerin okuma hızlarını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Dijital teknoloji unsurlarının günümüzdeki yaygınlığı ve popülaritesi göz önüne alındığında bilişim toplumunun bireyleri olarak dijital unsurların okul öncesi süreçten itibaren hedefi haline geldiğimiz âşikardır (Yazar, 2019, s. 613). Bu noktada teknoloji ile kuşatılmış genç nesilleri geleneksel sınıflara sokmak ve onları geleneksel yöntemlerle teknolojiden uzakta eğitmek mümkün değildir (Elmas ve Geban, 2012, s. 251). Bu nedenle, bu araştırma sonuçlarının teknoloji uygulamalarının ilkokul seviyesinde anadil kelime öğretimi üzerinde yapılan sınırlı sayıda çalışmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Bu bölümde çalışmanın bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Öneriler, öğretmenlere, araştırmacılara ve eğitim yöneticilerine dönük öneriler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

Uygulamaya Dönük Öneriler

- Kelime bilgisi temel dil becerileri için oldukça önemlidir. Bu nedenle Türkçe derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük kelime çalışmalarına yer verilebilir. Yalnıca bir beceriyi geliştirmeye dönük kelime çalışmaları yapılabileceği gibi birden fazla becerinin birbirini destekleyeceği çalışmalara da yapılabilir. Örneğin, öğrencilere kelimeler dinletildikten sonra bu kelimeleri yazmaları istenerek dinleme ve yazma becerilerinin birbirlerini desteklemeleri sağlanabilir.
- Kelime öğretimi ders kitaplarında yer alan kelime etkinlikleriyle sınırlı kalmamalı farklı yollarla öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu nedenle, kelime öğretimi yapılırken öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden faydalanılabilir.

- Kelime öğretiminin kalıcı olması için belirli bir konu alanına özgü kelimelerin yer aldığı metinler oluşturularak kelimelerin birbirleri ile ilişkileri bağlam içerisinde sunulabilir. Bağlamdan hareketle öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenmeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin kelime anlamlarına daha iyi hakim olabilmesi ve öğrenilen kelimeleri unutmaması için önceden öğrenilen kelimeler zaman zaman tekrar edilebilir ve yeni öğrenilen kelimlerin öğretilmesi sürecinde de bu kelimelerden yararlanılabilir.
- Kelime öğretiminin tesadüfi kelime öğretiminden ziyade zengin yöntemlerle ve farklı etkinliklerle amaçlı bir şekilde yapılması sağlanabilir.
- Web 2.0 araçlarının öğrencilerin motivasyonunu arttırması, kalıcı öğrenmeler sağlaması, derse karşı ilgiyi arttırması gibi faydaları bilinmektedir. Bu sebeple, temel dil becerilerinin kazandırılması aşamasında ve kelime öğretim sürecinde çeşitli dijital oyunlardan, karikatürlerden, dijital hikayelerden, animasyonlardan, videolardan yararlanılabilir.

Araştırmacılara Dönük Öneriler

- Bu araştırmada 15 farklı Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Farklı Web 2.0 araçları kullanılarak farklı araştırmalar tasarlanabilir.
- Bu araştırmada hedef kelimeler metinden kelime seçme yaklaşımına göre belirlenmiştir. Benzer bir çalışmada hedef kelimelerin seçiminde farklı yaklaşımlara yer verilebilir.
- Bu araştırmanın uygulama süreci Zoom uygulaması üzerinden sanal ortamda gerçekleştirilmiştir. Okullardaki teknolojik alt yapı sağlandıktan sonra öğrencilerle benzer bir uygulama yüzyüze yapılabilir.

- Web 2.0 araçları araştırmacılara oldukça zengin içerikler sağlamaktadır. Bu nedenle farklı disiplin alanlarında, farklı sınıf seviylerinde, farklı amaçlarla çeşitli çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada uygulamaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin uygulamaya ilişkin görüşleri alınmamıştır. Başka bir araştırmada katılımcıların görüşlerine yer verilebilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin okuma becerileri çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların yer aldığı başarı testleri ile ölçülmüştür. Okuma becerilerini ölçen farklı soruların yer aldığı farklı değerlendirme araçları kullanılabilir.
- Bu araştırma dördüncü sınıf öğrencileriyle 10 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Farklı örneklemlerde uygulama süresi daha uzun süren çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada deneysel uygulamanın öğrencilerin kelime bilgisi üzerindeki etkisi araştırmacı tarafından geliştirilen kelime bilgisi başarı testi ile ölçülmüştür. Öğrencilerin ifade edici kelime bilgisini de ölçen farklı özelliklerde ölçme araçlarına yer verilebilir.

Eğitim Yöneticilerine Dönük Öneriler

- Millî Eğitim Bakanlığınca Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesinin (MEB, 2016) amaçlarından biri anaokulundan 12. sınıfa kadar sınıf seviyelerine göre söz varlığı listeleri oluşturmaktır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığınca yürütülen bu çalışma henüz tamamlanmamıştır. Projenin tamamlanarak sınıf seviyelerine uygun hedef kelime listeleri oluşturulmalıdır.
- Türkçe ders ve çalışma kitaplarında bütün beceri alanlarına dönük kelime etkinliklerine yer verilebilir.

KAYNAKLAR

Akbarian, I. H. (2018). Vocabulary development and teaching speaking. In J. Liontas, M. DelliCarpini, & S. Abrar-ul-Hassan (Eds.), *TESOL Encyclopedia of English language teaching*. Hoboken, NJ.: Wiley-Blackwell.

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2016). Yabancı dil öğretiminde arttırılmış gerçeklik uygulamalarının kelime öğrenimine ve kalıcılığa etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*, 331-345.

Akdoğan, F. (2020). *Dijital hikâye anlatım yönteminin İngilizce kelime dağarcığı ve okuma becerilerinin gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi.

Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. & Şahin, A. (2019). *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç., & Rasinski, T. (2014). *Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol*. Ankara: Pegem Akademi.

Alex, J., Auty, J., & Berge, Z. (2011). Digital natives and digital immigrants: Getting to know each other. *Industrial and Commercial Training, 43*(7), 460-466.

Altıok, S., Yükseltürk, E., & Üçgül, M. (2017). Web 2.0 eğitimine yönelik gerçekleştirilen bilimsel bir etkinliğin değerlendirilmesi: Katılımcı görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, *6*(1), 1-8.

Antara, I. (2022). *The implementation of Educandy as a digital game-based language learning application in teaching vocabulary to young learners*. Doctoral dissertation, Universitas Pendidikan Ganesha.

Apthorp, H., Randel, B., Cherasaro, T., Clark, T., McKeown, M., & Beck, I. (2012). Effects of a supplemental vocabulary program on word knowledge and passage comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 5*(2), 160–188.

Arslan, M. S. (2020) *Quizlet kullanımının özel amaçlı İngilizce öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimlerine etkileri.* Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 9-26.

Aşuluk, Y. (2020). *Zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ateş, S., Yıldırım, K., Can, R., & Türkyılmaz, M. (2014). Relations among contextual silent reading fluency, non-contextual silent reading fluency, and reading comprehension: A path analysis of fifth grade readers. *Social and Behavioral Sciences, 116*, 4010-4014.

Atılgan, H. (2017). Madde ve test istatistikleri. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde. Ankara: Anı.

Aulia, H. R., Wahjuningsih, E., & Andayani, R. (2020). The effect of Duolingo application on students'Englısh vocabulary mastery. *ELTR Journal*, *4*(2), 131-139.

Baker, E. A. (2010). New literacies, new insights: An exploration of traditional and new perspectives. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 285-311). New York, NY: The Guildford.

Baki, Y. (2015). *Dijital öykülerin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma sürecine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Barcroft, J. (2015). *Vocabulary in language teaching*. Routledge.

Barreira, J., Bessa, M., Pereira, L. C., Adão, T., Peres, E., & Magalhães, L. (2012). MOW: Augmented Reality game to learn words in different languages: Case study: Learning English names of animals in elementary school. In *7th Iberian conference on information systems and technologies (CISTI 2012)* (pp. 1-6). IEEE.

Başaran, M. (2021). Okuduğunu anlayamayan öğrencilerin okuma esnasındaki bilişsel davranışları ve duygu durumları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(1), 45-58.

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

Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

Batıbay, E. F. (2019). *Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Dersinde Motivasyona ve Başarıya Etkisi: Kahoot Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baturay, M. H. (2007). *Effects of web-based multimedia annotated vocabulary learning in context model on foreign language vocabulary retention of ıntermediate level english langauge learners*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baumann, J.F., Blachowicz, C.L.Z., Manyak, P.C., Graves, M.F., & Olejnik, S. (2009). *Development of a multi-faceted, comprehensive, vocabulary instructional program for the upper-elementary grades* [R305A090163]. U.S. Department of Education,

Institute of Education Sciences, National Center for Education Research (Reading and Writing Program).

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2005). Choosing words to teach. E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), *Teachingand learning vocabulary: Bringing research to practice* içinde (pp. 209-222). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: The Guilford.

Beck, I.L., Perfetti, C.A., & McKeown, M.G. (1982). The effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 74*(4), 506 – 521.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology, 39*(5), 775-786.

Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective model for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology, 98*, 44–62.

Bilaloğlu, F. (2019). *Dijital hikâye anlatımının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okuma motivasyonları üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Bilge, H. (2019). *Okuma, yazma ve konuşmada akıcılık ile okuduğunu anlama ve kelime hazinesi arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bilgiç, G. H., Duman, D. & Seferoğlu, S. S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrimiçi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *İnönü Üniversitesi Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, Malatya: İnönü Üniversitesi, 257-263.

Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri*. (M. B. Acat, Çev.) Ankara: Nobel.

Boyacı Altınay, Y. (2022). *Dördüncü sınıf Türkçe dersinin söz varlığı öğretimi açısından değerlendirilmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bölükbaş Kaya, F., & Yusuoğlu, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük bilgisini ölçme. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s. 551-572). Ankara: Pegem Akademi.

Brassell, D., & Rasinski, T. (2008). *Comprehension that works: Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension*. Teacher Created Materials.

Breznitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R., & Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly, 26*(2), 117-128.

Burnett, C. (2017). Reading the future: The contribution of literacy studies to debates on reading and reading engagement for primary-aged children. In *Improving reading and reading engagement in the 21st century* (pp. 119-140). Springer, Singapore.

Bursalı, H. (2022). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına, motivasyonlarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler: Ön test-son test, kontrol grubu, desen ve veri analizi (5. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Caldwell, J. S. (2008). *Comprehension assessment a classroom guide*. New York- London: The Guilford.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Canlı Bekar, N. (2019). *Exploring the effects of digital storytelling on young learners' motivation, vocabulary learning and retention ın foreign language teaching*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University.

Carver, R. P. (2000). *The causes of high and low reading achievement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Castek, J., Zawilinski, L., McVerry, G., O'Byrne, I., & Leu, D.J. (2011). The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins, & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp.91 – 110). New York, NY: Springer.

Cha, Y. (2018). Using a student response system (Socrative) as a pre-reading method in an EFL reading environment. *STEM Journal*, *19*(2), 95-119.

Chard, D.J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. H. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In T. V., Rasinski, C. L., Blachowicz, & K. Lems, (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices,* (pp. 39-61). Guilford.

Chen, C. P., & Wang, C. H. (2015). *The effects of learning style on mobile augmented-realityfacilitated English vocabulary learning*. In Information Science and Security (ICISS), 2015 2nd International Conference (pp. 1-4).

Choudhury, N. (2014). World wide Web and its journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, *5*(6), 8096-8100.

Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). *Developing reading comprehension*. Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Coiro, J. (2017). Advancing Reading Engagement and Achievement through Personal Digital Inquiry, Critical Literacy, and Skilful Argumentation. In *Improving Reading and Reading Engagement in the 21st Century* (pp. 49-76). Springer, Singapore.

Collins, M. F. (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly, 25,* 84–97.

Constantinides, E., & Fountain, S. J. (2008). Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice, 9*(3), 231-244.

Coombe, C. (2011). *Assessing vocabulary in the language classroom*. Malaysia: Kind Permission.

Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*, *13*(6). https://doi.org/10.5210/fm.v13i6.2125

Coyne, M. D., McCoach, D. B., Loftus, S., Zipoli Jr, R., & Kapp, S. (2009). Direct vocabulary instruction in kindergarten: Teaching for breadth versus depth. *The Elementary School Journal*, *110*(1), 1-18.

Creswell, J.W. (2012). *Educational researc*h: Planning, conducting and evaluating. Boston: Pearson.

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 311–325.

Çetin, H. (2020*). Arttırılmış gerçeklik temelli hikayelerin okuma becerileri üzerindeki etkisi: biçimlendirici deney araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, F. Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetinkaya, F. Ç., Ateş, S., & Yıldırım, K. (2016). Prozodik okumanın aracılık etkisi: Lise düzeyinde okuduğunu anlama ve akıcı okuma arasındaki ilişkilerin incelenmesi.

Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,11(3), 809-820.

Çınar, İ. (2019). The effects of Quizlet on secondary school students' vocabulary learning and attitudes towards English. *Asya Öğretim Dergisi, 7*(2), 60-73.

Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıflarının yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çil, E. (2021). The effect of using wordwall.net in increasing vocabulary knowledge of 5th grade efl students. *Language Education & Technology (LET Journal), 1*(1), 21-28.

Dazzeo, R., & Rao, K. (2020). Digital Frayer model: Supporting vocabulary acquisition with technology and UDL. *TEACHING Exceptional Children, 53*(1), 34-42.

Delacruz, S. (2014). Using Nearpod in elementary guided reading groups. *TechTrends, 58*(5), 62-69.

Demir, S., & Demiriz, H. N. (2019). Okuma eğitimi ve sözcük öğretimi. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s. 39-63). Ankara: Pegem Akademi.

Demiriz, H. N. (2019). Sözcük, anlam, bağlam ilişkisi. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.

Destebaşı, F. (2016). Yeni okuryazarlıklar: Tanımı, kapsamı ve teorik ilkeleri. *Turkish Studies (Elektronik), 11*(3), 895-910.

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

Dujardin, E., Auphan, P., Bailloud, N., Ecalle, J., & Magnan, A. (2022). Tools and teaching strategies for vocabulary assessment and instruction: A review. *Social Education Research, 3*(1), 34-66.

Duran, E., & Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretiminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 70-94.

Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1986). *Essentials of educational measurement*, https://ebookppsunp.files.wordpress.com/2016/06/robert_l-ebel_david_a-_frisbie_essentials_of_edbookfi-org.pdf sayfasından erişilmiştir.

EFTA (2018). *21. yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları*. http://www.efta.org.tr/21-yuzyil-ogretmenleri-icin-web-2-0-araclari/ sayfasından erişilmiştir.

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *2*(1), 1–44.

Elmas, R., & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(1), 243-254.

Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, *23*(3), 1219-1230.

Fogarty, M., Coyne, M. D., Simmons, L. E., Simmons, D. C., Henri, M., Kwok, O. M., ... & Wang, H. (2020). Effects of technology-mediated vocabulary intervention for third-grade students with reading difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *13*(2), 271-297.

Ford-Connors, E., & Paratore, J. R. (2015). Vocabulary instruction in fifth grade and beyond: Sources of word learning and productive contexts for development. *Review of Educational Research*, *85*(1), 50–91.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2003). *How to design and evaluate research in education*. New York: The McGraw-Hill.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence. A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*, 239–256.

Gedizli, M. (2019). Yabancı dil öğretiminde sözlük kullanımı ve sözcük öğretimi. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s. 425-448). Ankara: Pegem Akademi.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn and Bacon.

Glazer, A. D. (2007). *The effects of a skill based intervention pack age including repeated reading and error correction on the oral reading fluency of at risk readers*. Master Thesis, University of Connecticut.

Goerss, B. L., Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1999). Increasing remedial students' ability to derive word meaning from context. *Reading Psychology, 20*(2), 151–175.

Good, T., & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology*. New York: Longman.

Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies, 5*(1), 1007-1036.

Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağarcığı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 48-63.

Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Göçen, G. (2019). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s. 249-260). Ankara: Pegem Akademi.

Göçen, G., & Okur, A. (2019). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimi teknikleri. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s. 273-294). Ankara: Pegem Akademi.

Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Grabe, W. (2010). Fluency in reading thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language, 22*(1), 71-83.

Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., Davis, J. R. & Von Gunten, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach?. *The Reading Teacher, 67*(5), 333-346.

Guaqueta, C. A., & Castro-Garces, A. Y. (2018). The use of language learning apps as a didactic tool for EFL vocabulary building. *English Language Teaching*, *11*(2), 61-71.

Guo, R. X., Dobson, T., & Petrina, S. (2008). Digital natives, digital ımmigrants: An analysis of age and ict competency in teacher education. *Journal of Educational Computing Research, 38*(3), 235–254.

Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2012). İyi ve zayıf okuyucuların sözcük işlemleme ve okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(4), 2807- 2828.

Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(1), 29-40.

Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Gür, T. (2014) Bağlam temelli öğretimin ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2,* 242-253.

Gürses, R. (2006). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 54,* 131-154.

Hadijah, H., Pratolo, B. W., & Rondiyah, R. (2020). Interactive game "Kahoot!" as the media of students' vocabulary assessment. *Journal on English as a Foreign Language, 10*(1), 84-102.

Hakkarainen, K., Hietajärvi, L., Alho, K., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. (2015). Sociodigital revolution: Digital natives vs digital immigrants. *In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 918-923). Elsevier Scientific Publ. Co.

Harit, Ö. (1971). *Samsun ve Ankara illerinin 6-7 yaş çocuklarında kelime hazinesi araştırması*. Ankara: MEB Planlama, Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Başkanlığı.

Hasselbring, T. S. (2010). Reading proficiency, the struggling reader, and the role of technology. In E.A. Baker (Eds.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 23-40). New York: The Guilford.

Haq, F. Y. A., Abdurahman, M., & Supriadi, R. (2021). Wordwall: A digital game application to ıncrease the ınterest of rabbaanii junior high school's students in learning Arabic vocabulary. In *International Conference on Arabic Language and Literature*, 37-47.

Herman, P. A., & Dole, J. (1988). Theory and practice in vocabulary learning and instruction. *The Elementary School Journal*, *89*(1), 43-54.

Hiebert, E. H., & Cervetti, G. N. (2012). What differences in narrative and informational texts mean for the learning and instruction of vocabulary. In E.B. Kame'enui & J.F. Baumann (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (2nd ed., pp 322-344). New York: Guilford.

Hsu, Y. C., Ching, Y. C. & Grabowski, B. L. (2014). Web 2.0 applications and practices for learning through collaboration. In M. Spector, D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 747-748), New York: Springer Science Business Media.

Huei, L. S., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2021). Strategy to improve english vocabulary achievement during COVID-19 epidemic. Does quizizz help?. *Journal of Education and e-Learning Research*, *8*(2), 135-142.

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *Reading Teacher, 58*(8), 702-714.

İlter, İ. (2015). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin geliştirilmesinde frayer modelinin etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 14*(3), 1107-1129.

İlter, İ. (2017). Farklı okuma yeteneklerindeki öğrencilere kelime anlamlarının öğretimi: Bağlam temelli öğretimin okuduğunu anlama üzerinde kontrollü bir değerlendirmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 437-463.

İnal, E. & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri [Özel Sayı]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 228-249.

İşbulan, O., Demir Kaymak, Z. & Kıyıcı, M. (2020). *101 araçla Web 2.0*. Ankara Pegem Akademi.

İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi-Yöntem etkinlikler* (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi.

Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi.

Karadağ Yılmaz, R. & Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratısı yazma soruları. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* içinde (s. 55-80). Ankara: Pegem Akademi.

Karaoğlu, A. (2021). *Dijital hikâye oluşturmanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.

Karatay, H., Karabuğa, H., & İpek, O. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Edmodo'nun kullanımı: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(4), 1064-1090.

Kaya, M. (2020). Okumanın unsurları. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 27-48). Ankara: Pegem Akademi.

Kayahan, D. (2011). *Kelime öğretimi etkinliğinin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi* Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Kılıç, A., & Seven, S. (2007). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Akademi.

Kehoe, J. (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 4*(10), 1-3.

Kılınçarslan, B. (2009). *Orhan Veli'nin şiirlerinde kelime sıklığı üzerine bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2012). Knowledge of words, knowledge about words: Dimensions of vocabulary in first and second language learners in sixth grade. *Reading and Writing, 25*(2), 347-373.

Kim, Y. S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 50*(4), 459-481.

Kim, Y.-S., Petscher, Y., Foorman, B., & Zhou, C. (2010). The contributions of phonological awareness and letter-name knowledge to letter sound acquisition: A cross-classified multilevel model approach. *Journal of Educational Psychology, 102,* 313–326.

Kim, Y.-S., Wagner, R. K., & Foster, L. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading, 15,* 338–362.

Kim, Y. -S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*(1), 93-111.

Kintsch, E., & Kintsch, W. (2005). Comprehension. In S. G. Paris, & A. S. Stahl (Eds), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Konza, D. (2010). Understanding the reading process. *Research İnto Practice, 1,* 1-8.

Korkmaz, Z. (2007). *Gramer terimleri sözlüğü (3. Baskı).* Ankara*:* TDK.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research, 30*(1), 119-138.

Kurudayıoğlu, M. (2018). Kelime hazinesinin zihinsel boyutu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6*(1), 1-16.

Kurudayıoğlu, M., & Dölek, O. (2019). Söz varlığı ve sözcük öğretiminin önemi. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s. 19-37). Ankara: Pegem Akademi.

Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, A. G. M. S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi*. Türklük Bilimi Araştırmaları, 28*, 283-298.

Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, *7*(16), 962-979.

Kuznetsova, N., & Soomro, K. A. (2019). Students' out-of-class web 2.0 practices in foreign language learning. *Journal of Education and Educational Development, 6*(1), 78-94.

Lai, S. A., Benjamin, R. G., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2014). The longitudinal relationship between reading fluency and reading comprehension skills in secondgrade children. *Reading & Writing Quarterly, 30*(2), 116-138.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Berkshire: OpenUniversity.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personel Psychology, 28*, 563–575.

Lee, K., & Chen, X. (2019). An emergent interaction between reading fluency and vocabulary in the prediction of reading comprehension among French immersion elementary students. *Reading and Writing*, *32*(7), 1657-1679.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A Dual-level theory of the changing nature of literacy, ınstruction, and assessment. In

D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Sixth Edit., pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D. J., Zawilinski, L., Forzani, E., & Timbrell, N. (2014). Best practices in teaching the new literacies of online research and comprehension. In L.B. Gambrell & L.M. Morrow (Ed.), *Best practices in literacy instruction* (5th ed., pp. 343–364). New York: Guilford.

Luke, A. (2012). After the testing: Talking and reading and writing the world. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56*(1), 8–13.

Manyak, P. C., Von Gunten, H., Autenrieth, D., Gillis, C., Mastre-O'Farrell, J., Irvine-McDermott, E., Blachowicz, C. L. (2014). Four practical principles for enhancing vocabulary instruction. *The Reading Teacher, 68*(1), 13-23. https:// doi.org/10.1002/trtr.1299

McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Pople, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly, 20*(5), 522–535.

MEB. (2016). Söz varlığını tespit ve geliştirme projesi. *Millî Eğitim*, *210*, 709–713.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB EARGED (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön rapor*. Ankara: MEB.

Mete, F. & Batıbay, E., F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(4), 1029-1047.

Milton, J. (2009). Measuring second language vocabulary acquisition. In *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Multilingual Matters.

Morgan, L. (2012). Generation Y, learner autonomy and the potential of Web 2.0 tools for language learning and teaching. *Campus-Wide Information Systems, 29*(3), 166-176.

Müller, B., Richter, T., & Karageorgos, P. (2020). Syllable-based reading improvement: Effects on word reading and reading comprehension in Grade 2. *Learning and Instruction, 66,* 101304.

Nagy, W (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. E.H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), *Teachingand learning vocabulary: Bringing research to practice (pp. 27–44)* içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nagy, W. E., & Hiebert, E. H. (2011). Toward a theory of word selection. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of reading research vol. 4* (pp. 388–404). New York, NY: Routledge.

Nagy, W. E., & Scott J. A. (2013). Vocabulary Processes. Alvermann, D.E., Unrau, N.J., & Ruddell, R.B. (Eds.). *Theoretical models and processes of reading (6th ed.)*. (pp. 458-475). Newark, DE: International Reading Association.

Nation, P. (2001). Using small corpora to investigate learner needs: Two vocabulary research tools. In M. Ghadessy, A. Henry & R. L. Roseberry (Eds.) *Small Corpus Studies and ELT* (pp. 31-45). Amsterdam: Benjamins.

Ng, C., & Bartlett, B. (2017). Improving reading and reading engagement: An international focus. In *Improving reading and reading engagement in the 21st century* (pp. 3-16). Springer, Singapore.

Ng, C., & Graham, S. (2017). Engaging readers in the twenty-first century: What we know and need to know more. In *Improving reading and reading engagement in the 21st century* (pp. 17-46). Springer, Singapore.

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2014). *Understanding and teaching reading comprehension: A handbook*. New York: Routledge.

Ölker, G. (2011a). Sözlük türleri ve kelime sıklığı sözlüğü üzerine. *Dil Araştırmaları, 9*(9), 45-60.

Ölker, G. (2011b). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü (1945-1950 Arası)*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Özcan, E. (2019). Dil bilgisi eğitimi ve sözcük öğretimi. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s.151-176). Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.

Özdemir, B. (2017). Sözcük öğretimi ve kalıp sözlerin öğretimi. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, & D. Melanlıoğlu (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* içinde (s. 55-110). İstanbul: Kesit.

Özdemir, O. & Baş, Ö. (2019). Okuma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* içinde (s. 29-54). Ankara: Pegem Akademi.

Özkan, E. & Başkan, A. (2020). Okuma ve söz varlığı ilişkisi. M. Kaya & M. N. Kardaş (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (s. 67-77). Ankara: Pegem Akademi.

Páez Espitia, L. E., & Mercado Castro, E. C. (2021). *Fortalecimiento de la lectura comprensiva mediante el recurso educativo digital Educaplay en segundo grado de la Institución Educativa Distrital Camilo Torres de Barranquilla*. Master's thesis, Universidad de Cartagena.

Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1983). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1*(2), 117-175.

Palli, S. (2020). *The use of technology and Web 2.0 tools in English Language teaching and learning*. Master of Digital Media, Communication and Journalism, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher, 58*(3), 272-280.

Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E., Israel, & G. G., Duffy, (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routledge.

Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly, 42*(2), 282-296.

Pérez Salazar, N. R. (2014). *Influencia del uso de la plataforma educaplay en el desarrollo de las capacidades de comprensión y producción de textos en el área de inglés en alumnos de 1er año de secundaria de una institución educativa particular de lima.* Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.

Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *NCB University Press, 9*(5), 1-6

Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon, 9*(6), 1-6.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education, 5*(3), 1-9.

Pressley, M., & Woloshyn, V. E., (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic peiformance*. Cambridge MA: Brookline Books.

Priyanti, N. W. I., Santosa, M. H., & Dewi, K. S. (2019). Effect of Quizizz towards the eleventh-grade english students'reading comprehension in mobile learning context. *Language and Education Journal Undiksha*, *2*(2), 71-80.

Pupah, E. M., & Sholihah, U. (2022). Enhancing EFL students' reading learning process in COVID-19 pandemic through Nearpod. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, *9*(2), 17-31.

Quimbayo, Y., & Sanabria, O. (2017). *Uso de la plataforma Educaplay en el fortalecimiento de la comprensión textual de los estudiantes del grado séptimo de la institución educativa Policarpa Salavarrieta de Girardot*. Lima: Universidad Privada Norbert Wiener.

Rahmawati, A. P., & Wijayanti, P. R. (2022). Implementing joyful learning strategy using wordwall in order to improve reading comprehension skills. *Proceedings Series on Physical & Formal Sciences*, *3*, 32-35.

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2nd ed.). New York: Scholastic.

Rasinski, T. V., & Samuels, S. J. (2011). Reading fluency: What it is and what it is not. *What Research Has to Say About Reading İnstruction*, *23*(2), 94-114.

Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Limon-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp. 286–319). New York: Rutledge.

Ratnasari, E., Hikmawati, R., & Ghifari, R. N. (2019). Quizizz application as gamification platform to bridge students in teaching reading comprehension. *Prosiding Seminar Nasional Pendidikan 1*, 1333-1337.

Reinders, H. (2017). Digital games and second language learning. In Steven L. Thorne & Stephen May (Eds.), *Language, education and technology* (pp. 329–344), New York: Springer.

Rentel, V. M. (1971). Concept formation and reading. *Literacy Research and Instruction*, *11*(2), 111-119.

Reynolds, E. D., & Taylor, B. (2020). Kahoot!: EFL instructors' implementation experiences and impacts on students' vocabulary knowledge. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, *21*(2), 70-92.

Ridel, B. W. (2007). The relation between DIBELS, reading comprehension, and vocabulary in urban first-grade students. *Reading Research Quarterly, 42,* 546–567.

Roe, B., Smith, S. H., & Kolodziej, N. J. (2018). *Teaching reading in today's elementary schools*. Cengage Learning.

Roehrig, A. D., Petscher, Y., Nettles, S. M., Hudson, R. F., & Torgesen, J. K. (2008). Not just speed reading: Accuracy of the DIBELS oral reading fluency measure for predicting high-stakes third grade reading comprehension outcomes. *Journal of School Psychology, 46,* 343–366.

Roviqoh, L. A., Heriyawati, D. F., & Fikri, D. (2021). The effectiveness of Socrative in learning reading comprehension at ninth grade of junior high school al hidayah. *Jurnal Penelitian, Pendidikan, Dan Pembelajaran, 16*(27).

Sağlam, A., Baş, Ö., & Akyol, H. (2020). Kelime tekrar tekniğinin üçüncü sınıf özel yetenekli öğrencilerin akıcı okuma düzeylerine etkisi. *Journal of History School, 46*, 1605-1629.

Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Electronic Turkish Studies, 15*(4), 959-975.

ading Association. Schif, R., Schwartz, S., & Nagar, R. (2011). Efect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. Annual of Dyslexia, 61, 44–63., R., Schwartz, S., & Nagar, R. (2011). Efect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. *Annual of Dyslexia, 61,* 44–63.

Schmitt, N. (2020). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University.

Schwanenflugel, P.J., & Ruston, H.P. (2008). Becoming a fluent reader: From theory to practice. In M.R. Kuhn & P.J. Schwanenflugel (Eds.), *Fluency in the classroom* (pp. 1–16). New York: Guilford.

Sharma, S. A., & Unger, S. (2016). Employing Web 2.0 technologies to support students' academic vocabulary acquisition. *Michigan Reading Journal, 48*(3), 5.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.

Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Sprenger, M. (2013). *Teaching the critical vocabulary of the common core: 55 words that make or break student understanding*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Stahl, S. A., & Hiebert, E. H. (2005). The "word factors": A problem for reading comprehension assessment. In S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 179-204). New York: Routledge.

Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. Mckeown & M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Stevenson, M. P., & Liu, M. (2010). Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites. *CALICO Journal, 27*(2), 233-259.

Suci, D. N. (2020). Revealing efl students'responses on the use of socrative in reading activity. *Abjadia, 5*(2), 122-131.

Şahin, S. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin deyimleri öğrenme düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şentürk Leylek, B. (2018). *İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişiminde ve okumaya yönelik tutumlarında dijital hikâyelerin etkisi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı*. Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Tağa, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tağa, T., & Öztürk, H. (2019). Kelime öğretiminde ihmal edilen bir konu: Ölçme ve değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 7*(2), 172-189.

Taylor, R. T. (2006). *Improving reading, writing, and content learning for students in grades*. California: Corwin.

Türk Dil Kurumu (2011). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK. 27.01.2022 tarihinde https://sozluk.gov.tr/ adresinden ulaşılmıştır.

Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 25-34.

Temizyürek, F. (2008). The impact of different types of texts on Turkish language reading comprehension at primary school grade eight. *Eurasian Journal of Educational Research, 30*, 141-152.

Temizyürek, F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2016). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Tıraşoğlu, C. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik Web 2.0 araçları: Kahoot! Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Tiryaki, E. N., & Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies, 1*(1), 1-11.

Tompkins, G.E. (2006*). Literacy for the 21st century: A balanced approach*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Torres Álvarez, M. I. (2022). *Quizlet and English language vocabulary*. Bachelor's thesis, Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y extranjeros.

Topçuoğlu Ünal, F. (2019). Konuşma eğitimi ve sözcük öğretimi. A. Okur & G. Göçen (Ed.), *Türkçenin sözcük öğretimi* içinde (s. 91-112). Ankara: Pegem Akademi.

Trainin, G., Hayden, H. E., Wilson, K., & Erickson, J. (2016). Examining the impact of QuickReads' technology and print formats on fluency, comprehension, and vocabulary development for elementary students. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, *9*(1), 93-116.

Tredinnick, L. (2006). Web 2.0 and Business: A pointer to the intranets of the future?. *Business Information Review, 23*(4), 228–234. doi:10.1177/0266382106072239

Tu, C., Blocher, M., & Ntoruru, J. (2008). Integrate Web 2.0 technology to facilitate online professional community: EMI special editing experiences. *Educational Media International, 45*(4), 335–341.

Türegün Çoban, B., & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan eğitim İngilizce dersi kelime öğretiminde Web 2.0 araçları kullanımının öğrenci başarısına ve tutuma etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, *12*, 164-180.

Türkyılmaz, M., Can, R., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2014). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, retell fluency, and reading comprehension. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 4030-4034.

Uygarer, R., Uzunboylu, H., & Özdamlı, F. (2016). Dijital yerliler hakkında bir parça nitel araştırma. *Antropolog*, *24*(2), 623-629.

Uysal, İ. (2019). *Açık uçlu maddelerde otomatik puanlamanın güvenirliği ve test eşitleme hatalarına etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehension in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading, 20*(3), 189-202.

Wahyuni, S. (2021). *Application of educational game Educandy in ımproving English vocabulary for grade V elementary school students in shape*. Doctoral dissertation, Universitas Pendidikan Indonesia.

Wang, Q. E., Myers, M. D., & Sundaram, D. (2013). Digital natives and digital immigrants. *Business & Information Systems Engineering*, 5(6), 409-419.

Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B., & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education, 54*(4), 1202-1211.

Weekley, T. (2017). *The impact of word-study intervention strategies on students' measures of reading comprehension and fluency*. Doctoral Dissertation, University of Mississippi, Mississippi.

Wikipedia (2022, Nisan 8). Zoom Video Communications. https://en.wikipedia.org/wiki/Zoom_Video_Communications sayfasından erişilmiştir.

Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M., & Yelok, V. S. (2011). *Üniversiteler için Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Gazi Kitabevi.

Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, *8*(3), 344-357.

Yalçın, S. (2022). Arapça kelime öğretiminde Web 2.0 araçlarının önemi ve materyal hazırlama uygulamaları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 517-538.

Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bir bakış: karar alıcılar, araştırmacılar ve öğretmenler için bazı öneriler. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(3), 383-410.

Yaşar Sağlık, Z., & Yıldız, M. (2021) Türkiye'de dil öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, *8*(2), 418-442.

Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *The Journal of International Social Research, 12*(64), 612-623.

Yıldırım, G. (2020). Kelime öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences, 2*(1), 215-231.

Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary according to text types. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(3), 1541-1547.

Yıldız, M. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerinin metin türleri bakımından karşılaştırılması*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi sempozyumunda sunulmuş bildiri. On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Yıldız, M. (2010*). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2019). Kelime hazinesi ve anlama becerilerinin geliştirilmesi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için Türkçe öğretimi* içinde (s. 129-179). Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 323-350.

Yopp, H. K., Yopp, R. H., & Bishop, A. (2008). *Vocabulary instruction for academic success*. Huntington Beach, CA: Shell Education.

Yu, H., & Luo, B. (2022). To what extent does the effectiveness of utilizing quizlet to teach vocabulary outweigh traditional vocabulary teaching. *International Journal of Education and Management, 7*(1), 191-195.

Zalika, V., Djunaidi, D., & Hidayad, F. (2020). Quizizz as an alternative game for teaching narrative texts to junior high school students. *English Empower: Journal of Linguistics and Literature*, *5*(2), 76-78.

Zutell, J., & Rasinski, T. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice, 30*(3), 211-217.

EKLER

EK 1. Metin Uygunluk Formu

Sayın ……..,

Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi adlı doktora tez çalışmam kapsamında ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılacak olan metinlerin belirlenmesi aşamasında siz değerli bilim insanlarının görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Sizlerden ilkokul 4. sınıf ders kitabından alınmış 5 bilgi verici, 5 hikâye edici olmak üzere 10 metni aşağıdaki tabloda belirtilen ölçütlere göre ayrı ayrı değerlendirmenizi rica ederim. Çalışmaya katılımınızdan ve sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Metnin Başlığı: …….

Değerlendirme Ölçütleri	*Uygun*	*Kısmen Uygun*	*Uygun Değil*	*Açıklama ve Önerileriniz*
Konu bakımından,				
Ana fikir bakımından,				
Başlık-metin ilişkisi bakımından,				
Konu-tema ilişkisi bakımından,				
Açık ve anlaşılır bir dille yazılıp yazılmaması bakımından,				
Metnin anlam bütünlüğü bakımından,				
Yazım ve imla kuralları bakımından,				
Metnin kısalığı-uzunluğu bakımından,				
Kelime tercihi bakımından,				
Metin türüne (bilgi verici ve hikâye edici) özgü özellikler bakımından,				

EK 2. Akıcı Okuma Metni

Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki:

"Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, bunların yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim.

En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir ampul içinde denemeye karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısılı bir fırına bıraktık. Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça kömürleşmiş ip elde ettik.

Bundan sonra yapılacak iş, ipliğin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlattığımız camcının evine götürmemiz gerekiyordu.

Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı? Tekrar laboratuvara döndük ve işe yeniden başladık. Akşama doğru ikinci bir kömürleşmiş ip elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir tornavida düşüverdi.

İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasının boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampulü bir elektrik devresine bağladık. İşte o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek zayıf bir ışık vermeye başladı. O gün, 1879 yılı Kasım ayının 21. günü idi."

EK 3. Akıcı Okuma Öğretmen Formu

Edison, birçok buluş yapmıştı. Bu buluşlardan sonra elektriği aydınlatmada kullanmak **- 10**
için çalışmalara başladı. O zamana kadar bazı elektrik lambaları yapılmıştı. Fakat bunlar hiç de **-24**
kullanışlı değildi. Edison; faydalı, kullanışlı, ucuz bir elektrik ampulü yapmak istiyordu. Elli **-36**
kadar asistanı da kendisine yardımcı oluyordu. Çalışmalarını anlatırken diyor ki: **-46**
"Elektrik ampulü yapmak için üç bin yol düşündüm desem, mübalağa ettiğimi **-57**
sanmayın. Bu yolların hepsi önceleri mümkün görünüyordu. Yaptığım sayısız denemeler, **-67**
bunların yalnız ikisinin doğru olduğunu gösterdi. Karşılaştığım en büyük güçlük, beyaz ışık **-79**
verecek maddeyi bulmaktı. Bu iş için 1600 madde denedim. **-88**
En sonunda dikiş ipliğini kömürleştirerek havası alınmış bir ampul içinde denemeye **-99**
karar verdik. Uzun bir ipliği, bir kabın içine koyarak yüksek ısılı bir fırına bıraktık. **-113**
Asistanlarımla iki gece ve bir gündüz uğraştık. Bir yumak ip harcadık. Sonunda bir parça **-127**
kömürleşmiş ip elde ettik. **-131**
Bundan sonra yapılacak iş, ipliğin ampule yerleştirilmesi ve ampuldeki havanın **-141**
boşaltılmasıydı. Bu işler için kömürleşmiş ipliği, ampulü hazırlattığımız camcının evine **-151**
götürmemiz gerekiyordu. **-153**
Asistanlarımdan biri, bu ipliği aldı. Birlikte yola çıktık. Ben, bir hazine koruyormuş gibi **-166**
asistanın arkasından yürüyordum. Camcının karşısına kadar geldik. Tam o anda bütün **-177**
dikkatimize rağmen iplik kırılmasın mı? Tekrar laboratuvara döndük ve işe yeniden başladık. **-189**
Akşama doğru ikinci bir kömürleşmiş ip elde ettik. Fakat aksilik bu ya onun da üzerine bir **-205**
tornavida düşüverdi. **-207**
İşe tekrar başladık. Uzun çalışmalardan sonra nihayet o gece, kömürleşmiş ipliği **-218**
ampulün içine yerleştirebildik. Ampulün havasının boşalttık. Ağzını iyice kapattık. Çok **-228**
heyecanlıydık. Uzun çalışmaların mahsulü olan bu ampulü bir elektrik devresine bağladık. İşte **-240**
o zaman, ampulün içindeki kömürleşmiş iplik, kızarıp ateş haline gelerek zayıf bir ışık vermeye **254**
başladı. O gün, 1879 yılı Kasım ayının 21. günü idi." **-264**

EK 4. Kelime Bilgisi Değerlendirme Ölçeği (KBDÖ)

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda kelime bilginizi ölçmek amacıyla hazırlanmış bazı kelimeler ve açıklamalar yer almaktadır. Kelimeleri ve açıklamaları dikkatlice okuyunuz.

- Bu kelimelerden daha önce hiç görmediğiniz kelimeler için A seçeneğine, daha önce gördüğünüz fakat anlamını bilmediğiniz kelimeler için B seçeneğine **(X)** işareti koyunuz.

- Daha önce gördüğünüz ve anlamını bildiğiniz kelimelerin anlamını ve varsa eş anlamlısını **C** seçeneğinin altına, cümle içinde kullanabileceğiniz kelimeler için oluşturacağınız bir cümleyi ise **D** seçeneğinin altına yazınız.

Unutmayın! Her yeni kelime okuduğumuzu daha rahat anlamamıza katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, gerekli alanları içtenlikle doldurmanızı rica ediyorum.

Zehra Yaşar Sağlık

A= Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.
B= Bu kelimeyi daha önce gördüm fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.
C= Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım ---------- anlamına gelmektedir (Eş anlamlısı).
D= Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim.

	A	B	C	D

EK 5. Temalara Göre Hedef Kelimeler

1.Tema Okuma Kültürü	2. Tema Millî Mücadele ve Atatürk	3. Tema Erdemler	4. Tema Bilim ve Teknoloji	5. Tema Doğa ve Evren	6. Tema Milli Kültürümüz	7. Tema Sağlık ve Spor	8. Tema Sanat
Gizem	Uygarlık	Mahsul	Tohum	Yayvan	Mâni	Gizemli	Sanat
Manyetik	Sosyoloji	Adalet	Mucit	Mukaddes	Bölge	Küf	Göç
Sıkıntı	Onbaşı	Bağlılık	Yaşam	Alem	Bahşiş	Mikroskop	Sanatçı
Egzersiz	Anıt	Umut	Nesne	Bozkır	Civar	Mikro	Keçe
Cehalet	Memleket	Engel	İcat	Mayhoş	Zenne	Pehlivan	Çömlek
Kalkınmak	Efe	Kin	Bilim	Kaynak	Mercan	Rakip	Kasnak
Vefa	Direniş	Teşvik	İlham	Gayrı	Fişek	İmkân	Figür
Hakikat	Meclis	Gayret	Tablet	Gelgit	Bahane	Şifa	Mercek
Bilge	Rütbe	Ambar	Mekanik	Aziz	Kallavi	Perhiz	Bellek
Cilt	Erzak	Hasat	İstifade	Okyanus	Beyit	Müddet	Kaval
İbaret	Cephe	Kâr	Piston	Göçmen	Yayla	Niyet	
Çöl	Postal		Muhabir	Rehber	Şafak	İltihap	
Büyü	Destan		Röportaj	Kıvanç	Zılgıt	Anjin	
Beyin	Dil bilimi		Deneyim	Öğütmek	Beddua	Kimyasal	
İnanç	Askerlik		Tasarlamak		Derman	Öğüt	
Sistemli	Tarih		Bando		Devir		
Özgür	Psikoloji		Ansiklopedi		Tüccar		
İçlenmek	Ekonomi		Güneş paneli		Önsöz		
	Örgütlemek		Deney		Töre		
	Bağımsızlık						

EK 6. Kelime Bilgisi Başarı Testi (Taslak)

Adı ve Soyadı:	Sınıfı:	Numarası:	Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

KELİME BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

1. **Aşağıda harfleri karışık olarak verilmiş kelimelerin doğrusunu ipuçlarından yararlanarak karşılarına yazınız.**

K-A-A-Ş-F	_ _ _ _ K
A-V-E-F	_ E _ _
Y-M-D-E-İ-N-E	D _ _ _ Y _ _ _
T-A-I-N	_ _ I _
L-İ-H-M-A	_ _ H _ _
C-İ-A-T	İ _ _ _
M-A-R-B-A	_ _ _ _ R
C-H-L-T-A-E-E	_ _ H _ _ E _
G-T-A-E-Y-R	_ _ _ R _ _
K-K-A-H-İ-A-T	H _ K _ _ _ _

2. **Aşağıda verilen kelimeleri örnekteki gibi bulmacadan bularak işaretleyiniz.**

İ	A	S	İ	F	A	K	K	G	S
S	V	Ç	K	G	D	A	Ş	İ	Ö
A	Ş	R	R	G	E	S	B	Z	N
N	Ö	Ş	R	Ş	V	N	N	E	Ş
A	N	B	İ	Ç	İ	A	Ç	M	G
T	İ	Z	A	B	R	K	B	L	Ö
Ç	Y	B	E	L	L	E	K	İ	Ç
I	E	B	S	A	S	S	L	V	M
N	T	A	Ç	Ö	M	L	E	K	Ü
M	Ü	D	D	E	T	N	İ	R	E

~~ŞİFA~~
DEVİR
GİZEMLİ
İMKAN
MÜDDET
NİYET
GÖÇ
SANATÇI
ÇÖMLEK
KASNAK
BELLEK

3. **Aşağıdaki kelimeleri anlamları ile eşleştiriniz.**

1.ANIT		Yapılan bir hizmete ödenen ücretten ayrı olarak fazladan verilen para.
2.POSTAL		Tane durumundaki nesneleri bir araçla ezerek un durumuna getirmek.
3.RÖPORTAJ		Radyo ve televizyon habercisinin araştırma ve soruşturma sonucunda hazırlamış olduğu program.
4.BAHŞİŞ		Genellikle askerlerin giydiği ayak bileğini örtecek kadar uzun olan, bağcıklı veya yan tarafı lastikli ayakkabı.
5.ÖĞÜTMEK		Önemli bir olayın veya büyük bir kişinin gelecek kuşaklarca tarih boyunca anılması için yapılan, göze çarpacak büyüklükte, sembol niteliğinde yapı.

4. **Aşağıda yıldız içerisinde yer alan kelimeleri, tabloda eş anlamlılarına karşılık gelecek şekilde yerleştiriniz. Kelimelerin anlamlarını yazınız.**



KELİME	EŞ ANLAMI	ANLAMI
EGZERSİZ		
İSTİFADE		
YAYVAN		
MUKADDES		
KALLAVİ		
TEŞVİK		

kıvanç	**derman**	**örgütlemek**	**kutlamak**	**şafak**	**utanç**
yorgunluk	**memlekete**	**mayhoş**	**hasat**	**direniş**	**uzaya**

5. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri yukarıdaki kelimelerden en uygun olanı ile tamamlayınız.

a. Atatürk, milleti ile birlikte adeta düşman ülkelere karşı bir _____ başlatmıştı.
b. Onca yolu yürüdükten sonra dizlerimde _____ kalmadı.
c. Kendilerini _____ götürecek gemiyi umutla beklediler.
d. Bütün bir yaz emek verdiğimiz ürünler _____ zamanı yüzümüzü güldürdü.
e. Ülkemizden Aziz Sancar gibi bilim insanlarının çıkmasından dolayı _____ duyduk.
f. Atatürk Türk milletini _____ için Samsun'a çıktı.
g. Bahçeden heyecanla toplayıp, bir çırpıda yediğim böğürtlenler ağzımda _____ bir tat bıraktı.

istifade	**yaşamlarını**	**devirlerden**	**çömlekleri**	**gizemli**	**müddet**
deneyimler	**egzersizler**	**ilham**	**vefa**	**nesnelerdir**	**gayretler**
mucit	**cehaleti**	**icattır**	**bilim**	**hakikati**	**esinlenerek**

6. Yukarıda karışık olarak verilen kelimeleri aşağıdaki metinde boş bırakılan yerlere uygun şekilde yerleştiriniz.

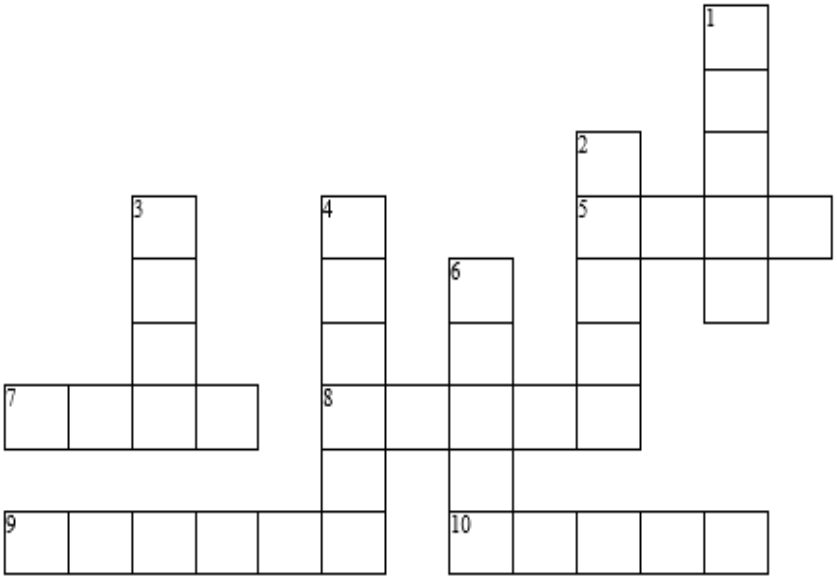
İCAT NEDİR?

İnsanlar, _____ kolaylaştırmak ve ihtiyaçlarını gidermek için eski _____ beri çeşitli araç gereçler yapmışlardır. Her araç gereç aslında yeni birer _____. Tüm icatlar insanların ihtiyaçlarından doğmuştur. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için icatlardan çeşitli şekillerde _____ etmişlerdir. Örneğin, yemek pişirmek için topraktan yapılmış olan _____, besinlerini uygun ortamda uzun _____ saklamak için ise buzdolaplarını icat etmişlerdir. O halde icat, insanların yeni bir şeyler bulmasıdır diyebiliriz. İcadı bulan kişilere ise _____ denir. Mucitler, yaptığı araştırmalarla doğru bilgiyi yanlış bilgiden ayırarak _____ ortadan kaldıran ve _____ şeyleri aydınlatan kişilerdir.

Tarih boyunca insanların icat ettiği ve geliştirdiği bütün araç gereçler _____ ve teknoloji ürünüdür. Bu ürünler _____ arayan mucitler tarafından büyük _____ ve farklı _____ sonucunda ortaya çıkmıştır. Thomas Edison elektrikle çalışan aydınlatma aracı olan ampulü birçok deneme ve yaptığı sürekli _____ sonucunda bulmuştur. Edison gibi mucitler hiç yılmadan ve pes etmeden çalıştıkları için başarılı olmuşlardır. Mucitler bazen de icatları yaparken doğadan _____ almışlardır. Örneğin uçakların kanatları, uçan hayvanların kanatlarından _____ yapılmıştır.

Evet çocuklar, çevremizde gördüğümüz her şey aslında bir ihtiyacı karşılamak için mucitler tarafından icat edilmiş _____. Mucitler, icatlarıyla bizlere daha iyi bir gelecek sunmak için çalışıyorlar. Bu yüzden mucitlere yaptıkları buluşlarla hayatımızı kolaylaştırdıklarından dolayı her daim _____ borcumuz bulunmaktadır.

7. Aşağıdaki kelimelerin eş anlamlılarını bularak bulmacaya yerleştiriniz.



SOLDAN SAĞA

5. DÜNYA
7. ŞAİR
8. DİLEK
9. ÖYKÜ
10. AMAÇ

YUKARIDAN AŞAĞIYA

1. LİDER
2. ACELE
3. DÜŞ
4. GÖREV
6. TÜM

8. Aşağıdaki tabloda verilen sözcüklerin zıt anlamlarını yazınız.

SÖZCÜKLER	ZIT ANLAMLISI
YUMUŞAK	
SAĞ	
ÖZGÜR	
CESUR	

SÖZCÜKLER	ZIT ANLAMLISI
İÇERİ	
AĞIR	
FARKLI	
KÖTÜLÜK	

9. Aşağıda verilen deyimlerin ne anlama geldiğini açıklayınız.

DEYİMLER	ANLAMI
Kolları sıvamak	
Yaka silkmek	
Türkü yakmak	

10. Aşağıda verilen atasözlerinin ne anlama geldiğini açıklayınız.

ATASÖZLERİ	ANLAMI
Yavru kuş, yuvada gördüğünü yapar.	
Çabuk parlayan çabuk söner.	

11. Aşağıdakilerden atasözleri olanların başındaki kutuya A, deyim olanların başındaki kutuya D yazınız.

	Sanat altın bileziktir.		Dillere destan olmak.
	Varını yoğunu ortaya koymak.		Silip süpürmek.
	Dost acı söyler.		Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
	Canını dişine takmak.		Ak akçe kara gün içindir.

EK 7. Kelime Bilgisi Başarı Testi (Son)

Adı ve Soyadı:	Sınıfı:	Numarası:	Cinsiyeti: Kız ( )	Erkek ( )

KELİME BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

1. **Aşağıda harfleri karışık olarak verilmiş kelimelerin doğrusunu ipuçlarından yararlanarak karşılarına yazınız.**

N-K-İ	_ İ _
K-A-A-Ş-F	_ _ _ _ K
A-V-E-F	_ E _ _
Y-M-D-E-İ-N-E	D _ _ _ Y _ _
T-A-I-N	_ _ I _
L-İ-H-M-A	_ _ H _ _
C-İ-A-T	İ _ _ _
M-A-R-B-A	_ _ _ _ R
C-H-L-T-A-E-E	_ _ H _ _ E _
G-T-A-E-Y-R	_ _ _ R _ _
K-K-A-H-İ-A-T	H _ K _ _ _ _

2. **Aşağıdaki kelimeleri anlamları ile eşleştiriniz.**

1.ANIT		Yapılan bir hizmete ödenen ücretten ayrı olarak fazladan verilen para.
2.POSTAL		Tane durumundaki nesneleri bir araçla ezerek un durumuna getirmek.
3.RÖPORTAJ		Radyo ve televizyon habercisinin araştırma ve soruşturma sonucunda hazırlamış olduğu program.
4.BAHŞİŞ		Genellikle askerlerin giydiği ayak bileğini örtecek kadar uzun olan, bağcıklı veya yan tarafı lastikli ayakkabı.
5.ÖĞÜTMEK		Önemli bir olayın veya büyük bir kişinin gelecek kuşaklarca tarih boyunca anılması için yapılan, göze çarpacak büyüklükte, sembol niteliğinde yapı.

3. **Aşağıda yıldız içerisinde yer alan kelimeleri, tabloda eş anlamlılarına karşılık gelecek şekilde yerleştiriniz. Kelimelerin anlamlarını yazınız.**



KELİME	EŞ ANLAMI	ANLAMI
EGZERSİZ		
İSTİFADE		
YAYVAN		
MUKADDES		
KALLAVİ		
TEŞVİK		

kıvanç	**derman**	**örgütlemek**	**kutlamak**	**şafak**	**utanç**
yorgunluk	**memlekete**	**mayhoş**	**hasat**	**direniş**	**uzaya**

4. **Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri yukarıdaki kelimelerden en uygun olanı ile tamamlayınız.**

   a. Atatürk, milleti ile birlikte düşmanlara karşı büyük bir _____ başlatmıştı.
   b. Onca yolu yürüdükten sonra dizlerimde _____ kalmadı.
   c. Kendilerini _____ götürecek gemiyi umutla beklediler.
   d. Bütün bir yaz emek verdiğimiz ürünler _____ zamanı yüzümüzü güldürdü.
   e. Ülkemizden Aziz Sancar gibi bilim insanlarının çıkmasından dolayı _____ duyduk.
   f. Atatürk Türk milletini _____ için Samsun'a çıktı.
   g. Bahçeden heyecanla toplayıp, bir çırpıda yediğim böğürtlenler ağzımda _____ bir tat bıraktı.

5. Aşağıda karışık olarak verilen kelimeleri metinde boş bırakılan yerlere uygun şekilde yerleştiriniz.

istifade	**yaşamlarını**	**devirlerden**	**çömlekleri**	**gizemli**	**müddet**
deneyimler	**egzersizler**	**ilham**	**vefa**	**nesnelerdir**	**gayretler**
mucit	**cehaleti**	**icattır**	**bilim**	**hakikati**	**esinlenerek**

İCAT NEDİR?

İnsanlar, _____ kolaylaştırmak ve ihtiyaçlarını gidermek için eski _____ beri çeşitli araç gereçler yapmışlardır. Her araç gereç aslında yeni birer _____. Tüm icatlar insanların ihtiyaçlarından doğmuştur. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için icatlardan çeşitli şekillerde _____ etmişlerdir. Örneğin, yemek pişirmek için topraktan yapılmış olan _____, besinlerini uygun ortamda uzun _____ saklamak için ise buzdolaplarını icat etmişlerdir. O halde icat, insanların yeni bir şeyler bulmasıdır diyebiliriz. İcadı bulan kişilere ise _____ denir. Mucitler, yaptığı araştırmalarla doğru bilgiyi yanlış bilgiden ayırarak _____ ortadan kaldıran ve _____ şeyleri aydınlatan kişilerdir.

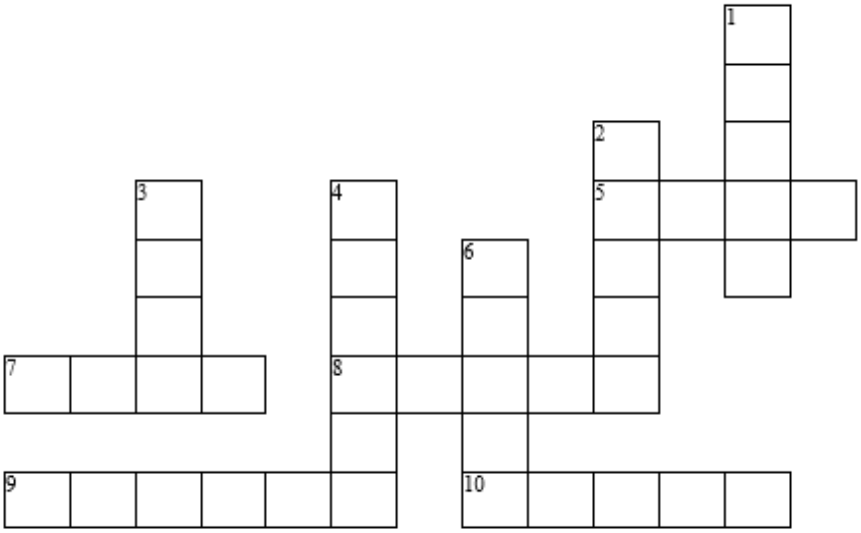
Tarih boyunca insanların icat ettiği ve geliştirdiği bütün araç gereçler _____ ve teknoloji ürünüdür. Bu ürünler _____ arayan mucitler tarafından büyük _____ ve farklı _____ sonucunda ortaya çıkmıştır. Thomas Edison elektrikle çalışan aydınlatma aracı olan ampulü birçok deneme ve yaptığı sürekli _____ sonucunda bulmuştur. Edison gibi mucitler hiç yılmadan ve pes etmeden çalıştıkları için başarılı olmuşlardır. Mucitler bazen de icatları yaparken doğadan _____ almışlardır. Örneğin uçakların kanatları, uçan hayvanların kanatlarından _____ yapılmıştır.

Evet çocuklar, çevremizde gördüğümüz her şey aslında bir ihtiyacı karşılamak için mucitler tarafından icat edilmiş _____. Mucitler, icatlarıyla bizlere daha iyi bir gelecek sunmak için çalışıyorlar. Bu yüzden mucitlere yaptıkları buluşlarla hayatımızı kolaylaştırdıklarından dolayı her daim _____ borcumuz bulunmaktadır.

6. Aşağıdaki kelimelerin eş anlamlılarını başındaki numaralara dikkat ederek bulmacaya yazınız.

SOLDAN SAĞA
5. DÜNYA
7. ŞAİR
8. DİLEK
9. ÖYKÜ
10. AMAÇ

YUKARIDAN AŞAĞIYA
1. LİDER
2. ACELE
3. DÜŞ
4. GÖREV
6. TÜM



7. Aşağıdaki tabloda verilen sözcüklerin zıt anlamlarını yazınız.

SÖZCÜKLER	ZIT ANLAMLISI
YUMUŞAK	
SAĞ	
ÖZGÜR	
CESUR	

SÖZCÜKLER	ZIT ANLAMLISI
İÇERİ	
AĞIR	
FARKLI	
KÖTÜLÜK	

8. Aşağıdakilerden atasözleri olanların başındaki kutuya A, deyim olanların başındaki kutuya D yazınız.

	Sanat altın bileziktir.
	Varını yoğunu ortaya koymak.
	Dost acı söyler.
	Canını dişine takmak.

	Dillere destan olmak.
	Silip süpürmek.
	Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
	Ak akçe kara gün içindir.

9. Aşağıda verilen deyimlerin ne anlama geldiğini birkaç cümle ile açıklayınız.

DEYİMLER	ANLAMI
Kolları sıvamak	
Yaka silkmek	
Türkü yakmak	

10. Aşağıda verilen atasözlerinin ne anlama geldiğini birkaç cümle ile açıklayınız.

ATASÖZLERİ	ANLAMI
Yavru kuş, yuvada gördüğünü yapar.	
Çabuk parlayan çabuk söner.	

EK 8. Hikâye Edici Metni Anlama Testi (Taslak)

MARIE CURIE (MERİ KÜRİ)'NİN ÖĞRENME İSTEĞİ
(Bilim ve Teknoloji Teması)

(Bilim dünyasında Marie olarak bilinen Maria, karlı bir kış günü Varşova'da doğar. Yüzünde hiç eksilmeyen gülümsemesi ve sevecenliğiyle tüm kasabanın ilgisini üzerine çeker. Dört beş yaşlarına geldiğinde babasının odasındaki deney kitaplarına ilgi duyar. Kızının fen dersine aşırı ilgisi olduğunu fark eden baba, onun gelecekte her güçlüğü yeneceğine inanır.

Ortaokul yıllarında Maria bir yandan okula devam ederken bir yandan babasının laboratuvarında deneyler yapar. O yıllarda Polonya'da kız çocukları liseye gönderilmez. Ancak babası, Maria'nın öğrenme isteğini ve üstün yeteneğini değerlendirmek ister.

Okuyacağınız bölüm, Maria'nın bu aşamadan sonra yaşadıklarını anlatmaktadır.)

(...)

Bir gün babası ve Maria, yakındaki bir lisenin müdürüyle konuşmaya gitmişler. Babası yaptığı işin ne derece doğru olduğundan emin değilmiş. Çünkü lisedeki bütün öğrenciler erkek çocuklarmış. Babası Maria'nın öğrenme tutkusunu ve yeteneklerini lisenin müdürüne anlatmış. Aslında müdür de bütün çocukların okula gitmesini, kız ya da erkek ayrımı yapılmamasını istiyormuş. Ayrıca Maria'nın öğrenme hevesi ve okuma isteği, onun bir kız çocuğu olması nedeniyle engellenmemeli, diye düşünüyormuş. Bu Maria için büyük bir şans olmuş ve liseye kabul edilmiş.

Maria'nın içindeki istek öyle büyükmüş ki ne olursa olsun çalışmaya ve her gün yeni bir şeyler öğrenmeye devam ediyormuş. Sonunda liseyi birincilikle bitirmiş. Onun bu başarısı, diğer kız çocuklarına ve anne babalara örnek olmuş. Kasabalılar artık kız çocuklarını liseye göndermeye başlamışlar.

Şimdi Maria'nın en büyük isteği, dünyaca ünlü bilim insanlarından ders almak ve daha da çok şey öğrenmekmiş. Babası, Maria'ya burs bulabilmek için birçok yere başvurmuş. Sonunda, Maria okulunda çok başarılı olduğu için devleti para yardımı yaparak onu Paris'te okutmaya karar vermiş. Maria Paris'e gitmiş. Orada birçok bilim insanıyla tanışmış, onlardan ders almaya başlamış.

Maria'nın içindeki öğrenme isteği ona hep güç veriyormuş. Sıkıntılı anlarında, "Ben yeni şeyler bulmak, yeni şeyler öğrenmek için buradayım. İçim öğrenme arzusuyla, dünya gizemlerle dolu. Ne kadar okusam, ne kadar araştırsam hâlâ o kadar çok şey var ki öğrenilecek." diye kendi kendini motive ediyormuş.

Maria her gün yeni şeyler öğreniyor, laboratuvarda araştırmalar yapıyormuş. Çalıştığı laboratuvarda onun gibi araştırmacı olan Pierre Curie (Piyer Küri) ile tanışmış. Pierre Curie de devamlı çalışıyor, deneyler yapıyor, hiç yorulmuyormuş. Birbirlerini ve öğrenmeyi seven bu iki çalışkan insan, sonunda evlenerek birlikte çalışmaya başlamışlar. Artık ona herkes Fransızca Maria'nın karşılığı olarak Marie (Meri) diyormuş.

Bir gün eşi ile beraber çalıştıkları üniversiteden araştırmaları için bir laboratuvar istemişler. Bu istekleri yerine getirilmeyince yılmamış ve üniversitenin bahçesine baraka kurarak çalışmalarına orada devam etmişler.

Maria ve eşi, baraka laboratuvarlarında uranyum taşının üzerinde yaptıkları deneyler sonucunda "radyum" ve "polonyum" diye adlandırdıkları iki element bulmuşlar. Maria, ülkesinin adı Polonya olduğu için bulduğu elemente "polonyum" adını vermiş. Bu başarısından dolayı "bilim tarihine geçen ilk kadın" olmuş. Uranyum taşıyla yaptığı çalışmalar nedeniyle Nobel Kimya ve Nobel Fizik ödüllerini almaya hak kazanmış.

Maria, hiçbir karşılık beklemeden daha çok öğrenmek için uğraşmış. Hiçbir şey onu öğrenmekten alıkoyamamış. O bulduğu şeylerle insanlığın yararına çalışmış. Bulduğu element, hastalıkların iyileşmesinde ve ilaç yapımında kullanılmış.

Özge SELÇUK – Reyhan BASK

(Kısaltılıp düzenlenmiştir.)

1. **Okuduğunuz metnin konusunu en iyi ifade eden seçenek aşağıdakilerden hangisidir?**

A. Marie Curie'nin bilim hakkındaki düşünceleri
B. Marie Curie'nin bilim insanı olmak için verdiği mücadele
C. Marie Curie'nin eğitim hayatındaki önemli kişiler
D. Marie Curie'nin üniversite yıllarında yaşadığı zorluklar

2. **Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?**

A. İyi bir bilim insanı olmak için mutlaka bir icat yapmalıyız.
B. Çevremizdeki insanların yardımına koşmalıyız.
C. İsteklerimizi imkânlarımız dahilinde gerçekleştirmeliyiz.
D. Karşılaştığımız zorluklardan yılmayıp mücadele etmeliyiz.

3. **Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne uygun bir başlık olamaz?**

A. Öğrenme ve Marie Curie
B. Bir Bilim İnsanının Mücadelesi
C. Marie Curie'nin Yetenekleri
D. Marie Curie'nin Başarı Öyküsü

4. **Okuduğunuz metne göre Marie Curie ne zaman, nerede doğmuştur?**

A. Yaz mevsiminde Varşova'da
B. İlkbahar mevsiminde Polonya'da
C. Kış mevsiminde Paris'te
D. Kış mevsiminde Varşova'da

5. **Okuduğunuz metinde Marie Curie ile ilgili aşağıdakilerden hangisine <u>değinilmemiştir</u>?**

A. Bulduğu elementin hangi amaçlarla kullanıldığına
B. Ortaokul yıllarında devletinden burs aldığına
C. Nobel ödülünü hangi alanlarda aldığına
D. Sıkıntılı anlarında kendini nasıl motive ettiğine

6. **Marie Curie'nin babasının lisenin müdürüyle konuşmaya giderken endişelenmesinin sebebi nedir?**

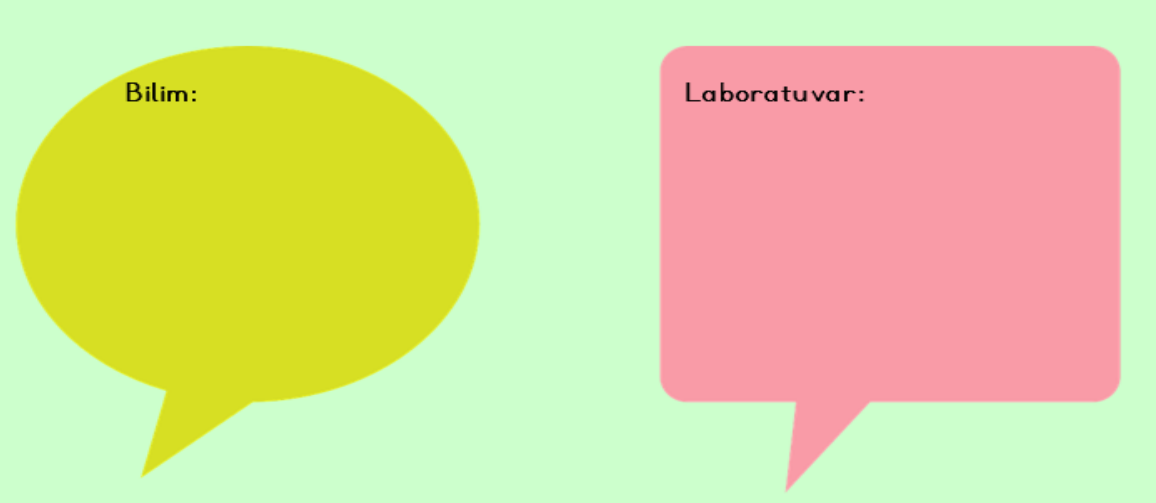
A. Kızına zarar gelebileceğini düşünmesi
B. Lisede kız öğrencilerin olmaması
C. Kasabalıların baskısından çekinmesi
D. Kızını okutacak gücünün olmaması



7. **Yukarıda karışık olarak verilen görsellerdeki olayların metin içindeki oluş sırası hangi seçenekte doğru verilmiştir?**

A. I-II-III **B.**II-I-III **C.**I-III-II **D.**III-II-I

8. **Okuduğunuz metinde "bilim" ve "laboratuvar" kelimelerinin yerlerini bulup anlamlarını tahmin ederek yazınız.**



9. **Okuduğunuz metinde geçen "ilgiyi üzerine çekmek" deyiminin anlamı aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

A. Etkili konuşmasıyla herkesin dikkatini topladı.
B. İçeriye girdiğinde kimse onu fark etmedi.
C. Yeni doğmuş kedilere karşı oldukça ilgiliydi.
D. Onu aniden karşısında görünce ilgisi dağıldı.

10. **Marie Curie'nin başarısından dolayı kasabalıların artık kız çocuklarını liseye göndermeye başlamalarının sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

A. Kız çocuklarının okula gitmek istemesi
B. Kız çocuklarının okumasına yönelik önyargının yıkılması
C. Kız çocuklarının daha başarılı olması
D. Devletin kız çocuklarına destek vermesi

11. Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi yoktur?

A. Yaptığı çalışmalar nedeniyle Nobel ödüllerini almaya hak kazandı.
B. Maria çok başarılı olduğu için devleti onu Paris'te okuttu.
C. Maria, ülkesinin adı Polonya olduğu için bulduğu elemente "polonyum" adını vermiş.
D. Bulduğu element, hastalıkların iyileşmesinde ve ilaç yapımında kullanılmış.

Babasının ***Devletinin***

Kasabalıların ***Pierre Curie'nin***

12. Yukarıda sembollerle gösterilenlerden hangisinin Marie Curie'ye eğitim hayatı boyunca desteği <u>olmamıştır</u>?

A. **B.** **C.** **D.**



13. Marie Curie'nin yan taraftaki cümlesi ile asıl anlatılmak istenen şey nedir?

A. Dünyayla ilgili bilinmeyenlerin ortaya çıkarılması için gösterilen çaba
B. İçindeki sürekli öğrenme isteğinin bir gün biteceği endişesi
C. Henüz açıklanmamış ve çözülememiş şeylere karşı duyduğu merak
D. Gizemli şeyleri açığa çıkarmanın verdiği büyük mutluluk

- **Aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz.**
- **14., 15. ve 16. soruları aşağıdaki metni dikkate alarak cevaplayınız.**

Aziz Sancar 1946 yılında Mardin'in Savur ilçesinde dünyaya geldi. Anne ve babası okuma yazma bilmiyordu. Ancak eğitime çok önem verdiklerinden oğullarını okula gönderdiler. Aziz Sancar önce memleketinde ilk ve orta öğrenimini tamamladı, ardından tıp eğitimi almak üzere İstanbul'a gitti. Tıp eğitimini tamamladıktan sonra yeniden Savur'a dönerek iki yıl boyunca doktor olarak görev yaptı. Daha sonra doktora çalışması yapmak üzere Amerika Birleşik Devletleri'ne gitti. Doçentliğini yine bu ülkedeki Yale Üniversitesi'nde DNA onarımı üzerine yaptığı tezle aldı. Bunun yanı sıra hücre dizilimi, kanser tedavisi ve biyolojik saat gibi alanlarda çalışmalar yürüttü. Aziz Sancar'ın ABD'deki ilk yılları hayli zorlu geçmişti. Deneylerde istediği sonuçları bir türlü alamıyordu. Hatta bir arkadaşı onun bilimsel araştırmadan pek de anlamadığını, yeniden başarılı olduğu doktorluk mesleğine dönmesi gerektiğini söylemişti. Ama o yılmadı ve azimle çalışmalarına devam etti. 30 yıl süren gayretli çalışmalarının karşılığını da Nobel Kimya Ödülü'nü 2015'te kazanarak aldı ve bu ödülünü Anıtkabir'e armağan etti. Aziz Sancar'ın hücrelerdeki DNA onarımı ve genetik bilginin korunumuyla ilgili çalışmaları kanser hastalığının önlenmesinde ve tedavisinde çığır açıcı bir niteliğe sahip oldu.

Çağlar SUNAY

(Düzenlenmiştir)

14. Marie Curie ile Aziz Sancar'ın benzer özellikleri aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir.

A. Yoksul-Başarılı-Bilgili-Güvenilir
B. Yetenekli-Başarılı-Kibirli-Saygılı
C. İyimser-Başarılı-Mücadeleci-Güvenilir
D. Başarılı-Azimli-Çalışkan-Gayretli

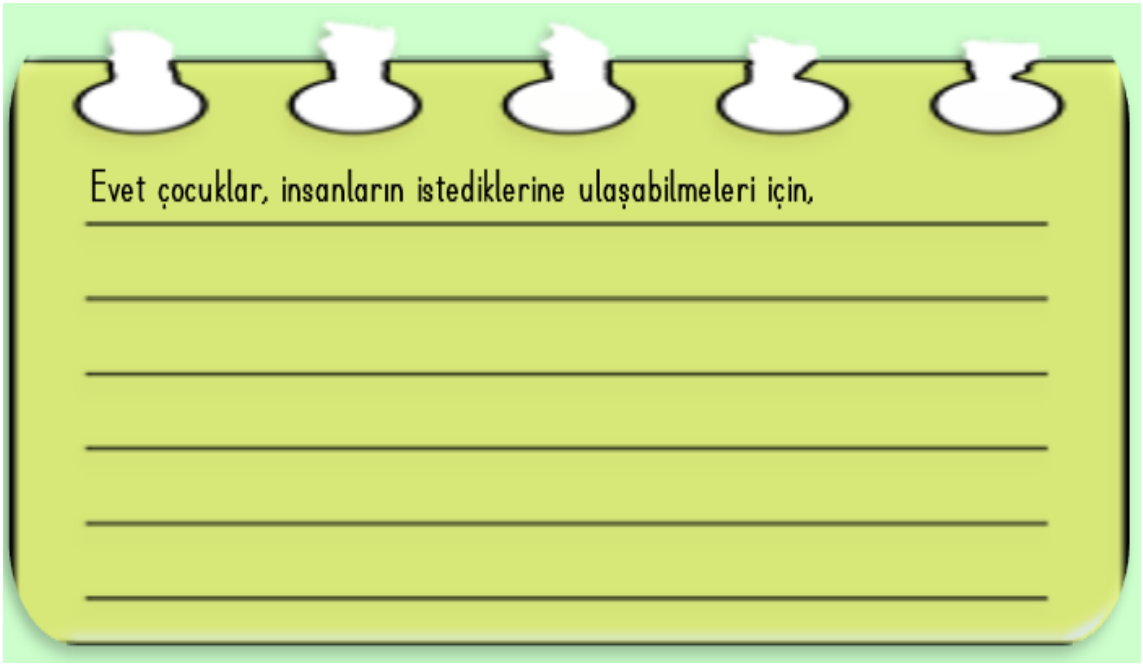
15. **Marie Curie ve Aziz Sancar yaptıkları bilimsel çalışmalar sonucunda ortak olarak insanlara hangi konuda yararlı olmuşlardır?**

A. Hastalıkların bulaşmasını önlemede
B. Hastalıkların tedavi edilmesinde
C. Hastalıkların teşhis edilmesinde
D. Hastalıkların nedenlerinin belirlenmesinde

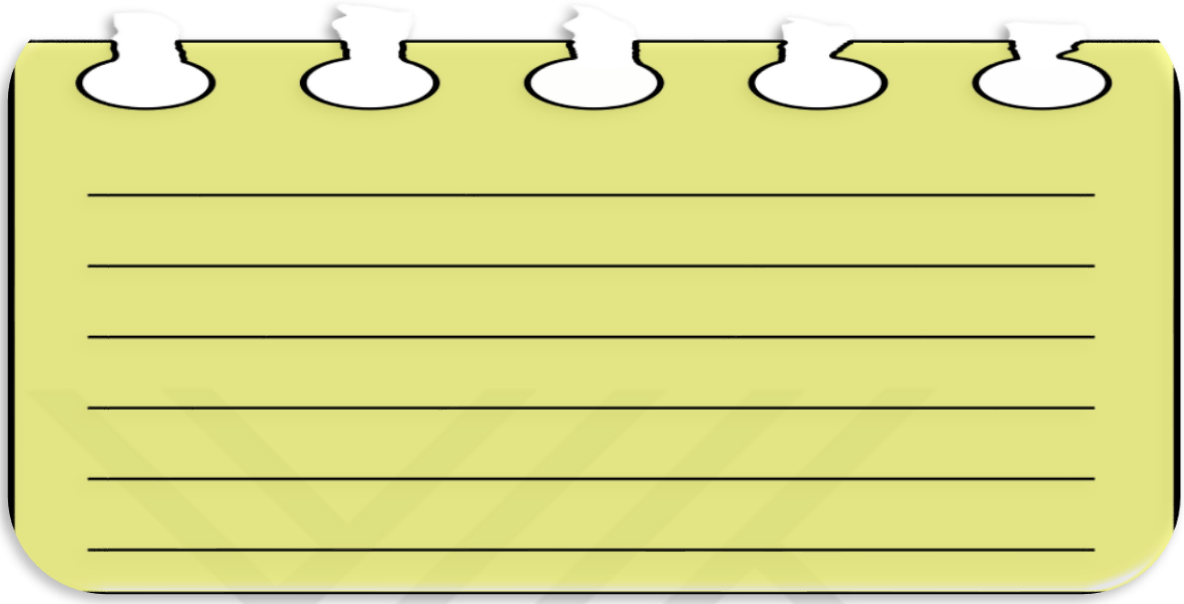
16. **Marie Curie'nin bulduğu elemente polonyum adını vermesinin ve Aziz Sancar'ın kazandığı Nobel Ödülünü Anıtkabir'e armağan etmesinin sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

A. Ülkelerine destek olmak istemeleri
B. Vatan özlemi duymaları
C. Sorumluluk sahibi olmaları
D. Vatansever olmaları

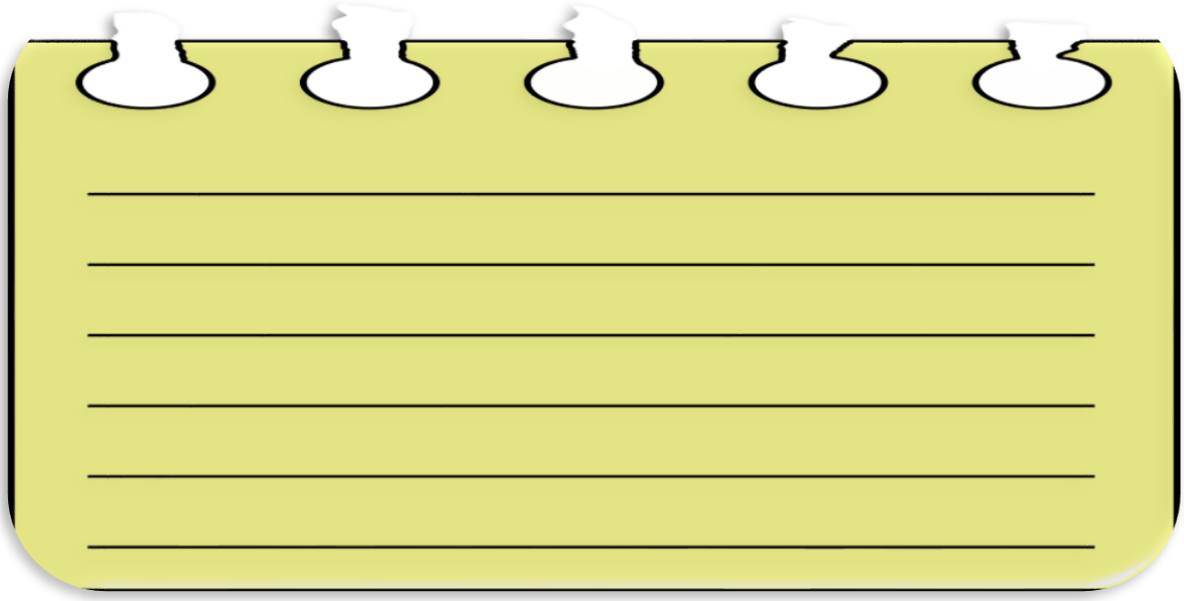
17. **Okuduğunuz metnin sonuna aşağıdaki şekilde bir paragraf daha eklenmiş olsaydı siz bu metni nasıl tamamlardınız? Yazınız.**



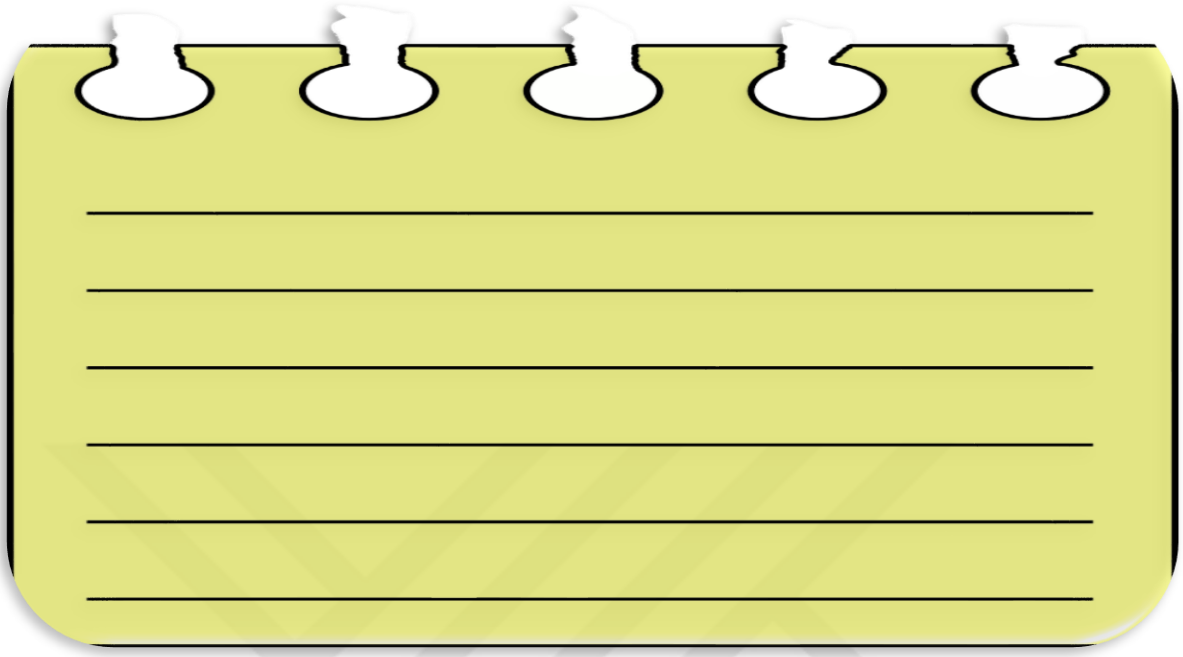
18. **Yaptığı çalışmalar nedeniyle Nobel ödüllerini almaya hak kazanması ve bu başarısından dolayı bilim tarihine geçen ilk kadın olması Marie Curie'ye neler hissettirmiş olabilir? Yazınız.**



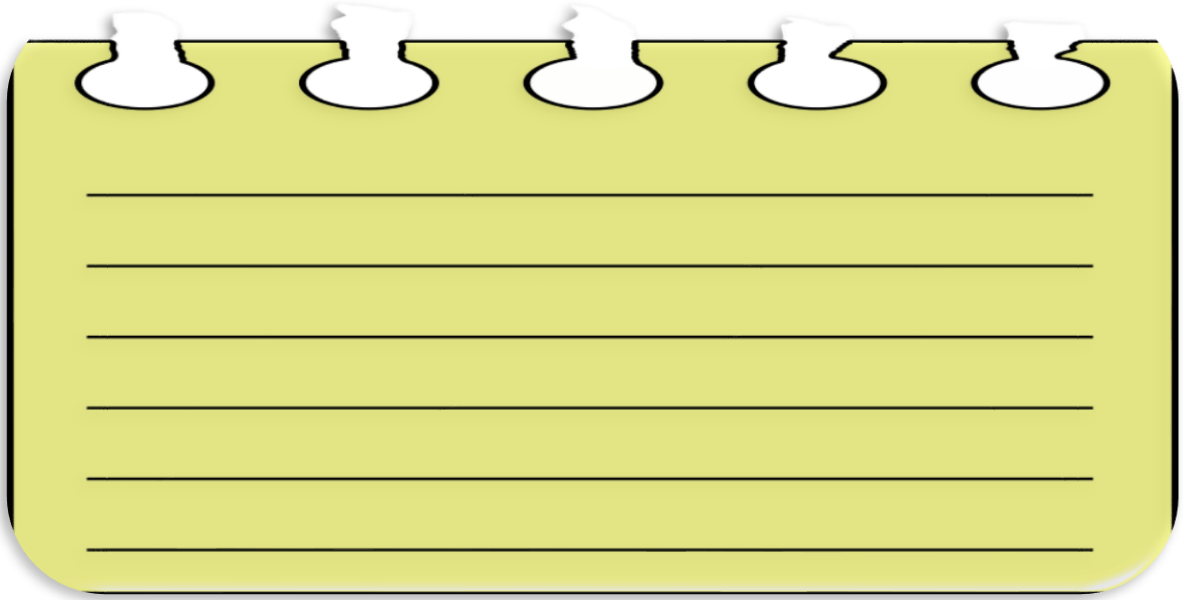
19. **Çalıştıkları üniversiteden araştırmaları için bir laboratuvar isteyen Marie Curie ve eşi, bu istekleri yerine getirilmeyince üniversitenin bahçesine baraka kurarak çalışmalarına orada devam etmişlerdir. Böyle bir durum karşısında siz olsaydınız neler yapardınız? Yazınız.**



20. **Siz bir bilim insanı olsaydınız bilime nasıl bir katkı sağlamak isterdiniz? Bu katkınızın insanlara nasıl bir faydası olurdu? Açıklayınız.**



21. **Marie Curie'nin başarılı bir bilim insanı olacağına inanan ve ona destek veren insanlar olmasaydı Marie Curie'nin hayatında neler değişirdi? Yazınız.**



EK 9. Hikâye Edici Metni Anlama Testi (Son)

Adı ve Soyadı:	Sınıfı:	Numarası:	Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

MARIE CURIE (MERİ KÜRİ)'NİN ÖĞRENME İSTEĞİ

(Bilim dünyasında Marie olarak bilinen Maria, karlı bir kış günü Varşova'da doğar. Yüzünde hiç eksilmeyen gülümsemesi ve sevecenliğiyle tüm kasabanın ilgisini üzerine çeker. Dört beş yaşlarına geldiğinde babasının odasındaki deney kitaplarına ilgi duyar. Kızının fen dersine aşırı ilgisi olduğunu fark eden baba, onun gelecekte her güçlüğü yeneceğine inanır.

Ortaokul yıllarında Maria bir yandan okula devam ederken bir yandan babasının laboratuvarında deneyler yapar. O yıllarda Polonya'da kız çocukları liseye gönderilmez. Ancak babası, Maria'nın öğrenme isteğini ve üstün yeteneğini değerlendirmek ister.

Okuyacağınız bölüm, Maria'nın bu aşamadan sonra yaşadıklarını anlatmaktadır.)

(...)

Bir gün babası ve Maria, yakındaki bir lisenin müdürüyle konuşmaya gitmişler. Babası yaptığı işin ne derece doğru olduğundan emin değilmiş. Çünkü lisedeki bütün öğrenciler erkek çocuklarmış. Babası Maria'nın öğrenme tutkusunu ve yeteneklerini lisenin müdürüne anlatmış. Aslında müdür de bütün çocukların okula gitmesini, kız ya da erkek ayrımı yapılmamasını istiyormuş. Ayrıca Maria'nın öğrenme hevesi ve okuma isteği, onun bir kız çocuğu olması nedeniyle engellenmemeli, diye düşünüyormuş. Bu Maria için büyük bir şans olmuş ve liseye kabul edilmiş.

Maria'nın içindeki istek öyle büyükmüş ki ne olursa olsun çalışmaya ve her gün yeni bir şeyler öğrenmeye devam ediyormuş. Sonunda liseyi birincilikle bitirmiş. Onun bu başarısı, diğer kız çocuklarına ve anne babalara örnek olmuş. Kasabalılar artık kız çocuklarını liseye göndermeye başlamışlar.

Şimdi Maria'nın en büyük isteği, dünyaca ünlü bilim insanlarından ders almak ve daha da çok şey öğrenmekmiş. Babası, Maria'ya burs bulabilmek için birçok yere başvurmuş. Sonunda, Maria okulunda çok başarılı olduğu için devleti para yardımı yaparak onu Paris'te okutmaya karar vermiş. Maria Paris'e gitmiş. Orada birçok bilim insanıyla tanışmış, onlardan ders almaya başlamış.

Maria'nın içindeki öğrenme isteği ona hep güç veriyormuş. Sıkıntılı anlarında, "Ben yeni şeyler bulmak, yeni şeyler öğrenmek için buradayım. İçim öğrenme arzusuyla, dünya

gizemlerle dolu. Ne kadar okusam, ne kadar araştırsam hâlâ o kadar çok şey var ki öğrenilecek." diye kendi kendini motive ediyormuş.

Maria her gün yeni şeyler öğreniyor, laboratuvarda araştırmalar yapıyormuş. Çalıştığı laboratuvarda onun gibi araştırmacı olan Pierre Curie (Piyer Küri) ile tanışmış. Pierre Curie de devamlı çalışıyor, deneyler yapıyor, hiç yorulmuyormuş. Birbirlerini ve öğrenmeyi seven bu iki çalışkan insan, sonunda evlenerek birlikte çalışmaya başlamışlar. Artık ona herkes Fransızca Maria'nın karşılığı olarak Marie (Meri) diyormuş.

Bir gün eşi ile beraber çalıştıkları üniversiteden araştırmaları için bir laboratuvar istemişler. Bu istekleri yerine getirilmeyince yılmamış ve üniversitenin bahçesine baraka kurarak çalışmalarına orada devam etmişler.

Maria ve eşi, baraka laboratuvarlarında uranyum taşının üzerinde yaptıkları deneyler sonucunda "radyum" ve "polonyum" diye adlandırdıkları iki element bulmuşlar. Maria, ülkesinin adı Polonya olduğu için bulduğu elemente "polonyum" adını vermiş. Bu başarısından dolayı "bilim tarihine geçen ilk kadın" olmuş. Uranyum taşıyla yaptığı çalışmalar nedeniyle Nobel Kimya ve Nobel Fizik ödüllerini almaya hak kazanmış.

Maria, hiçbir karşılık beklemeden daha çok öğrenmek için uğraşmış. Hiçbir şey onu öğrenmekten alıkoyamamış. O bulduğu şeylerle insanlığın yararına çalışmış. Bulduğu element, hastalıkların iyileşmesinde ve ilaç yapımında kullanılmış.

Özge SELÇUK – Reyhan BASK
(Kısaltılıp düzenlenmiştir.)

1. **Okuduğunuz metnin konusunu en iyi ifade eden seçenek aşağıdakilerden hangisidir?**

A. Marie Curie'nin bilim hakkındaki düşünceleri
B. Marie Curie'nin eğitim mücadelesi ve hayatı
C. Marie Curie'nin eğitim hayatındaki önemli kişiler
D. Marie Curie'nin üniversite yıllarında yaşadığı zorluklar

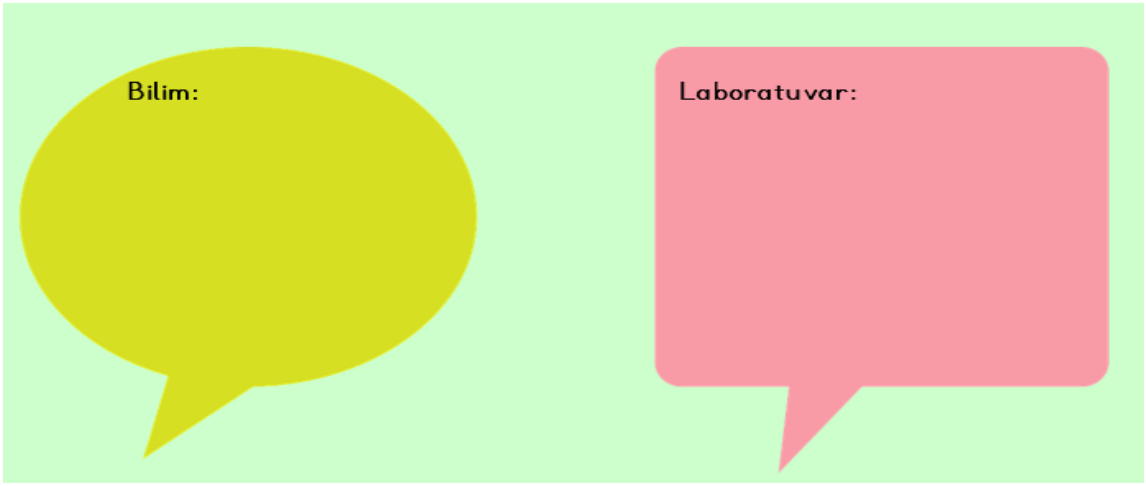
2. **Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?**

A. İyi bir bilim insanı olmak için mutlaka bir icat yapmalıyız.
B. Çevremizdeki insanların yardımına koşmalıyız.
C. İsteklerimizi imkânlarımız dahilinde gerçekleştirmeliyiz.
D. Karşılaştığımız zorluklardan yılmayıp mücadele etmeliyiz.

3. **Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne uygun bir başlık olamaz?**

A. Öğrenme ve Marie Curie
B. Bir Bilim İnsanının Hayatı
C. Marie Curie'nin Yetenekleri
D. Marie Curie'nin Başarı Öyküsü

4. **Okuduğunuz metinde "bilim" ve "laboratuvar" kelimelerinin yerlerini bulup anlamlarını tahmin ederek yazınız.**



5. **Okuduğunuz metinde geçen "ilgiyi üzerine çekmek" deyiminin anlamı aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?**

A. Etkili konuşmasıyla herkesin dikkatini topladı.
B. Onu önemsemeyen arkadaşıyla ilgisini kesti.
C. Yeni doğmuş kedilere karşı oldukça ilgiliydi.
D. Onu aniden karşısında görünce ilgisi dağıldı.

6. **Marie Curie'nin başarısından dolayı kasabalıların artık kız çocuklarını liseye göndermeye başlamalarının sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

A. Kız çocuklarının okula gitmek istemesi
B. Kız çocuklarının okutulmasına yönelik önyargının yıkılması
C. Kız çocuklarının daha başarılı olması
D. Devletin kız çocuklarına destek vermesi

7. **Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi <u>yoktur</u>?**

A. Yaptığı çalışmalar nedeniyle Nobel ödüllerini almaya hak kazandı.
B. Maria çok başarılı olduğu için devleti onu Paris'te okuttu.
C. Ülkesinin adı Polonya olduğu için bulduğu elemente polonyum adını vermiş.
D. Bulduğu element, hastalıkların iyileşmesinde ve ilaç yapımında kullanılmış.

8. **Aşağıdakilerden hangisinin Marie Curie'ye eğitim hayatı boyunca desteği <u>olmamıştır</u>?**

A. Babasının **B.** Kasabalıların **C.** Devletinin **D.** Pierre Curie'nin



9. Marie Curie'nin yan taraftaki cümlesi ile asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A. Dünyayla ilgili bilinmeyenlerin ortaya çıkarılması için gösterilen çaba

B. İçindeki sürekli öğrenme isteğinin bir gün biteceği endişesi

C. Henüz açıklanmamış ve çözülememiş şeylere karşı duyduğu istek

D. Gizemli şeyleri açığa çıkarmanın verdiği büyük mutluluk

- **Aşağıdaki metni dikkatlice okuyunuz.**
- **10., 11. ve 12. soruları aşağıdaki metni dikkate alarak cevaplayınız.**

Aziz Sancar 1946 yılında Mardin'in Savur ilçesinde dünyaya geldi. Anne ve babası okuma yazma bilmiyordu. Ancak eğitime çok önem verdiklerinden oğullarını okula gönderdiler. Aziz Sancar önce memleketinde ilk ve orta öğrenimini tamamladı, ardından tıp eğitimi almak üzere İstanbul'a gitti. Tıp eğitimini tamamladıktan sonra yeniden Savur'a dönerek iki yıl boyunca doktor olarak görev yaptı. Daha sonra doktora çalışması yapmak üzere Amerika Birleşik Devletleri'ne gitti. Doçentliğini yine bu ülkedeki Yale Üniversitesi'nde DNA onarımı üzerine yaptığı tezle aldı. Bunun yanı sıra hücre dizilimi, kanser tedavisi ve biyolojik saat gibi alanlarda çalışmalar yürüttü. Aziz Sancar'ın ABD'deki ilk yılları hayli zorlu geçmişti. Deneylerde istediği sonuçları bir türlü alamıyordu. Hatta bir arkadaşı onun bilimsel araştırmadan pek de anlamadığını, yeniden başarılı olduğu doktorluk mesleğine dönmesi gerektiğini söylemişti. Ama o yılmadı ve azimle çalışmalarına devam etti. 30 yıl süren gayretli çalışmalarının karşılığını da Nobel Kimya Ödülü'nü 2015'te kazanarak aldı ve bu ödülünü Anıtkabir'e armağan etti. Aziz Sancar'ın hücrelerdeki DNA onarımı ve genetik bilginin korunumuyla ilgili çalışmaları kanser hastalığının önlenmesinde ve tedavisinde çığır açıcı bir niteliğe sahip oldu.

Çağlar SUNAY

(Düzenlenmiştir)

10. Okuduğunuz her iki metin dikkate alındığında Marie Curie ile Aziz Sancar'ın benzer özellikleri aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru verilmiştir?

A. Yoksul-Başarılı-Bilgili-Sabırsız
B. Yetenekli-Başarılı-Kibirli-Saygılı
C. İyimser-Kararsız-Mücadeleci-Güvenilir
D. Başarılı-Azimli-Çalışkan-Gayretli

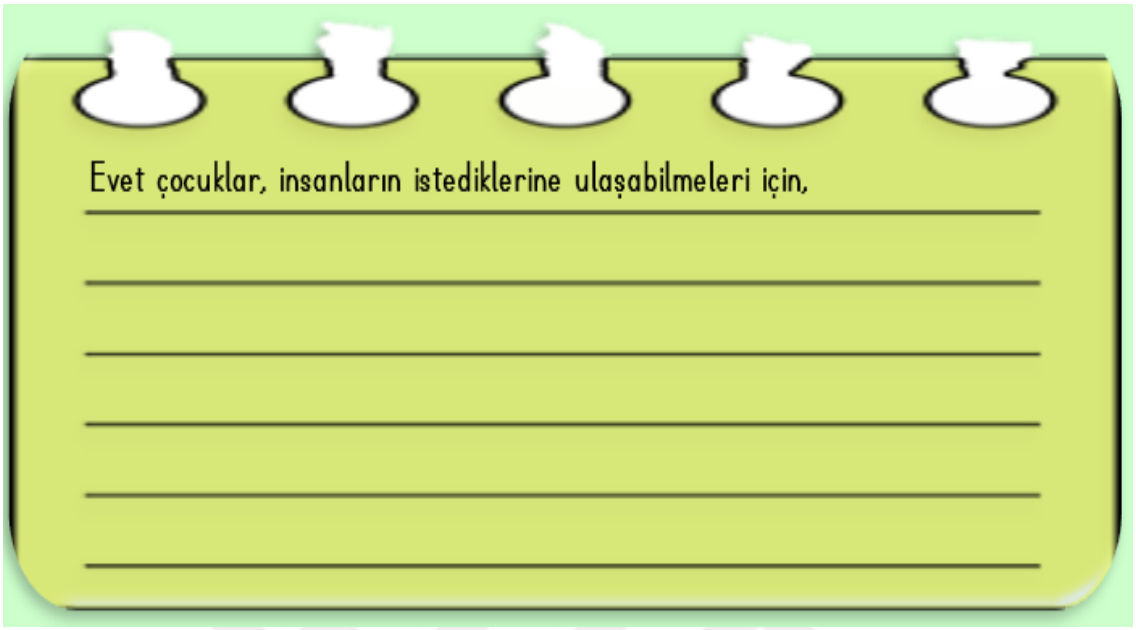
11. Okuduğunuz her iki metin dikkate alındığında Marie Curie ve Aziz Sancar yaptıkları bilimsel çalışmalar sonucunda ortak olarak insanlara hangi konuda yararlı olmuşlardır?

A. Hastalıkların bulaşmasını önlemede
B. Hastalıkların tedavi edilmesinde
C. Hastalıkların teşhis edilmesinde
D. Hastalıkların nedenlerinin belirlenmesinde

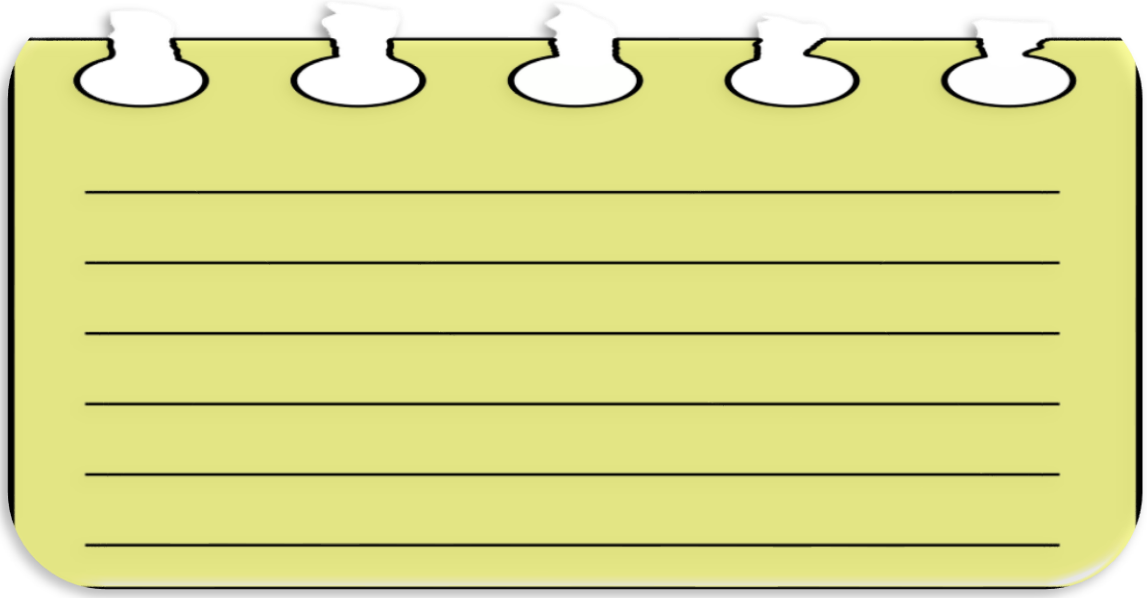
12. Marie Curie'nin bulduğu elemente polonyum adını vermesinin ve Aziz Sancar'ın kazandığı Nobel Ödülünü Anıtkabir'e armağan etmesinin sebebi aşağıdakilerden hangisi olabilir?

A. Ülkelerine dönmek istemeleri
B. Vatansever olmaları
C. Kendilerini geliştirmek istemeleri
D. Ülkelerinin talebi

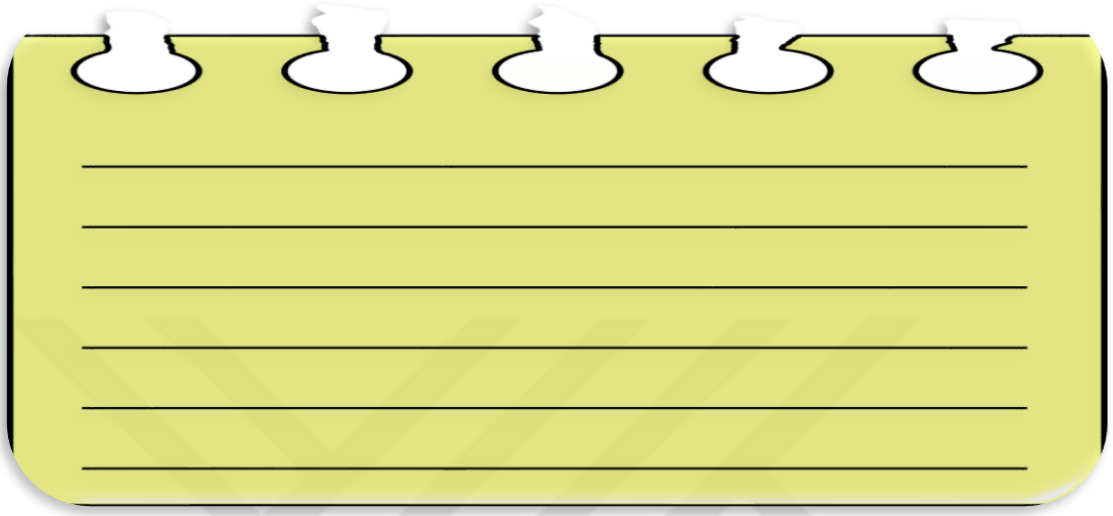
13. **Marie Curie ile ilgili okuduğunuz metnin sonuna aşağıdaki şekilde bir paragraf daha eklenmiş olsaydı siz bu metni nasıl tamamlardınız? Yazınız.**



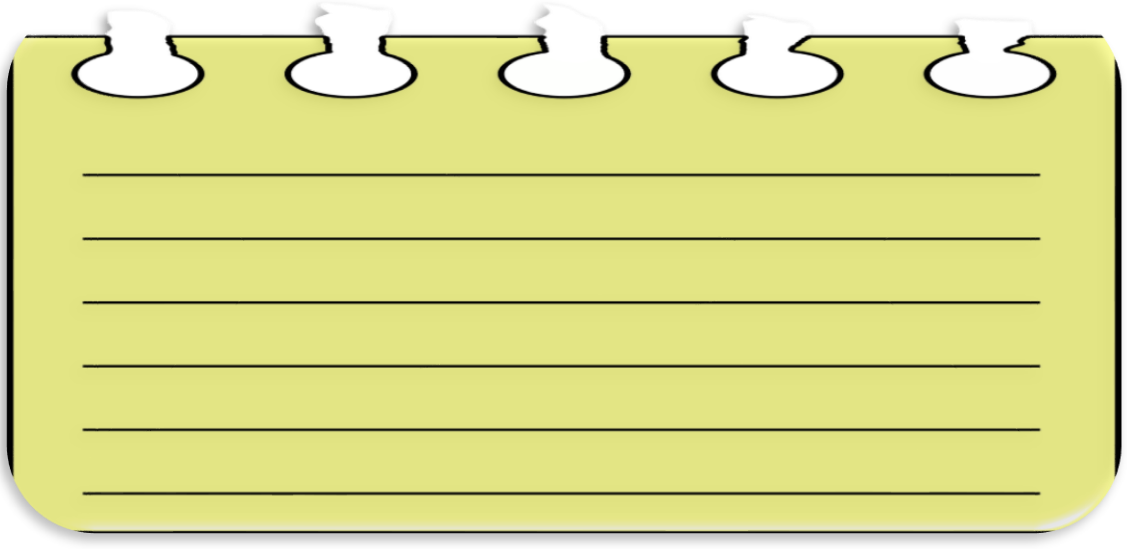
14. **Yaptığı çalışmalar nedeniyle Nobel ödülü almaya hak kazanması ve bu başarısından dolayı bilim tarihine geçen ilk kadın olması Marie Curie'ye neler hissettirmiş olabilir? Yazınız.**



15. **Çalıştıkları üniversiteden araştırmaları için bir laboratuvar isteyen Marie Curie ve eşi, bu istekleri yerine getirilmeyince üniversitenin bahçesine baraka kurarak çalışmalarına orada devam etmişlerdir. Marie Curie ve eşinin yerinde siz olsaydınız üniversitenin çalışmalarınıza destek vermemesi durumunda neler yapardınız? Yazınız.**



16. **Marie Curie'nin başarılı bir bilim insanı olacağına inanan ve ona destek veren insanlar olmasaydı Marie Curie'nin hayatında neler değişirdi? Yazınız.**



EK 10. Bilgi Verici Metni Anlama Testi (Taslak)

BEYİN NE İŞ YAPAR?

(Bilim ve Teknoloji Teması)

Tüm vücudumuz olağanüstü bir haberleşme ağı ile sarılıdır. Buna sinir sistemi denir. Sinir sistemini internet ağına benzetebiliriz. Fakat internet ile kıyaslanamayacak kadar hızlı ve karmaşık bir ağdır bu!

Vücudumuzun her organından ve her bir noktasından beynimize mesajlar gider. Mesela ayağımıza bir iğne batsa, bu mesaj sinir hücrelerimiz tarafından saatte 240 kilometre bir hızla beynimize iletilir. Ayağınızla beyniniz arasındaki mesafeyi ve bu hızı karşılaştırdığınızda sinir sisteminizin hızını az çok kestirebilirsiniz. Dokunduğumuz şeyin sıcak mı soğuk mu olduğunu yine bu sistem sayesinde anında fark ederiz.

Dokunma ve hissetme duyumuzun dışındaki duyularımız da yine sinir sistemimizden beynimize giden uyarılar sayesinde çalışır.

Gözümüze gelen görüntüler, kulağımıza gelen sesler, burnumuza gelen kokular, dilimizin tattığı tatlar... Hepsini sinir sistemimizin, beynimize yolladığı mesajlar aracılığıyla bilebiliriz. Beynimizde tüm bu organlarımız için özel bölümler vardır. Mesela gözümüzün gördüğü şeyleri, beynimizin görme ile ilgili bölgesine ileten sinir hücreleri aracılığı ile fark edebiliriz. Ancak iş bununla da kalmaz. Beynimizin bölümleri birbirleri ile her an iletişim içindedir. Biz tanıdığımız birinin yüzünü gördüğümüzde, hafızamız devreye girer ve kimin yüzüne baktığımızı biliriz. Annemizin sesini, teyzemizin sesinden de yine beynin bu eşsiz sistemleri sayesinde ayırt edebiliriz.

Beynimiz, vücudumuzun tüm fonksiyonlarını yöneten ve denetleyen kontrol merkezidir. Şu an sizlere bu kelimeleri yazarken kafamın içinde sayısız işlem gerçekleşmekte ve beyin hücrelerim milyarlarca bilgi alışverişini bir anda yapabilmektedir.

Kim bilir kaç sene önce öğrendiğim kelimeler ardı ardına zihnimde sıralanmakta, otuz sene önce öğrendiğim harfleri anında tanıyıp arka arkaya dizebilmekteyim. Bunun için gözlerim, görme merkezine klavyenin, bilgisayar ekranının, içinde oturduğum odanın görüntüsüne ait hesapsız bilgiyi ulaştırıyor. Kollarımdaki kaslar, beynimin kim bilir hangi bölgesinden gelen emirlerle kasıla gevşeye hareket etmekte ve böylece parmaklarım, klavyenin üzerinde tıkır tıkır gezinmekte... Bu sırada kalbim her zamanki gibi çalışmakta, az önce yediğim kaşarlı tost ise midemde sindirilmektedir.

Tarık USLU

(Kısaltılıp düzenlenmiştir.)

1. **Okuduğunuz metnin konusunu en iyi ifade eden seçenek aşağıdakilerden hangisidir?**

   A. Beynin ve sinir sisteminin kapasitesi
   B. Beyin hücrelerinin bilgi alışverişi
   C. Beynin ve sinir sisteminin işleyişi
   D. Duyu organlarının beyinle ilişkisi

2. **Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?**

   A. Sinir sisteminin görevi mesajları beyne iletmektir.
   B. Beynimiz vücudumuzun denetim ve kontrol merkezidir.
   C. Sinir sistemi vücutta internet ağı gibi çalışır.
   D. Beynimizde her organımız için özel bir bölüm vardır.

3. **Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne uygun bir başlık olmaz?**

   A. Beyin Ne İşe Yarar?
   B. Beynin Çalışma Sistemi
   C. Sinir Sistemi Nasıl Çalışır?
   D. Beynin Yapısı ve Bölümleri

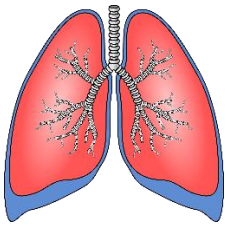
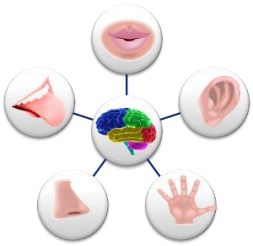
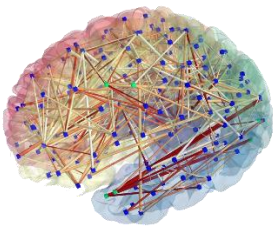
4. **Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

   A. Sinir sistemindeki mesajların kaç kilometre hızla beyne iletildiğine
   B. Vücudumuzdaki haberleşme ağının adına
   C. Annemizin sesini teyzemizin sesinden nasıl ayırdığımıza
   D. Beynimizin yalnızca belirli fonksiyonları yöneten merkez olduğuna

5. **Okuduğunuz metne göre dokunduğumuz şeyin sıcak veya soğuk olduğunu hangi sistem sayesinde fark ederiz?**

   A. Duyu sistemi **B.** Sindirim sistemi
   C. Sinir sistemi **D.** Dolaşım sistemi

6. **Aşağıdaki görsellerden hangisi okuduğunuz metinle ilgili <u>değildir</u>?**

A.  **B.**  **C.**  **D.** 

- *Canlı bir varlığı oluşturan organların bütününün (organizma) yapı ve görev bakımından en küçük birimi.*

7. **Okuduğunuz metinde geçen ve yukarıda tanımı verilen kelime aşağıdakilerden hangisidir?**

A. Sinir **B.** Doku **C.** Organ **D.** Hücre

- *Yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü.*

8. **Okuduğunuz metinde geçen ve yukarıda tanımı verilen kelime aşağıdakilerden hangisidir?**

A. Beyin **B.** Hafıza **C.** Duyu **D.** His

9. **Okuduğunuz metinde aşağıdaki soruların hangisinin cevabı <u>yoktur</u>?**

A. Vücudumuzun yönetim ve denetim merkezinin adı nedir?
B. İnsan beyni hangi bölümlerden oluşur?
C. Sinir hücrelerinin mesajları beynimize iletme hızı saatte kaç kilometredir?
D. Gördüğümüz şeyleri birbirinden ayırt etmemizin sebebi nedir?

10. Okuduğunuz metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

A. Hikâye **B.** Anı **C.** Bilgi verici **D.** Gezi yazısı

11. Aşağıdaki ifadelerden hangisinde yazarın kişisel görüşü yansıtılmıştır?

A. Tanıdığımız birinin yüzünü gördüğümüzde hafızamız devreye girer.
B. Beynimizde tüm organlarımız için özel bölümler vardır.
C. Tüm vücudumuz olağanüstü bir haberleşme ağı ile sarılıdır.
D. Beynimizin bölümleri birbirleri ile her an iletişim içindedir.

12. Okuduğunuz metnin son paragrafında beynin hangi özelliği vurgulanmıştır?

A. Aynı anda birden fazla işlem yapması
B. Görüntüleri uzun süreli kaydetmesi
C. Yiyeceklerin midede sindirilmesini sağlaması
D. Olayların zihinde sıralanmasını sağlaması

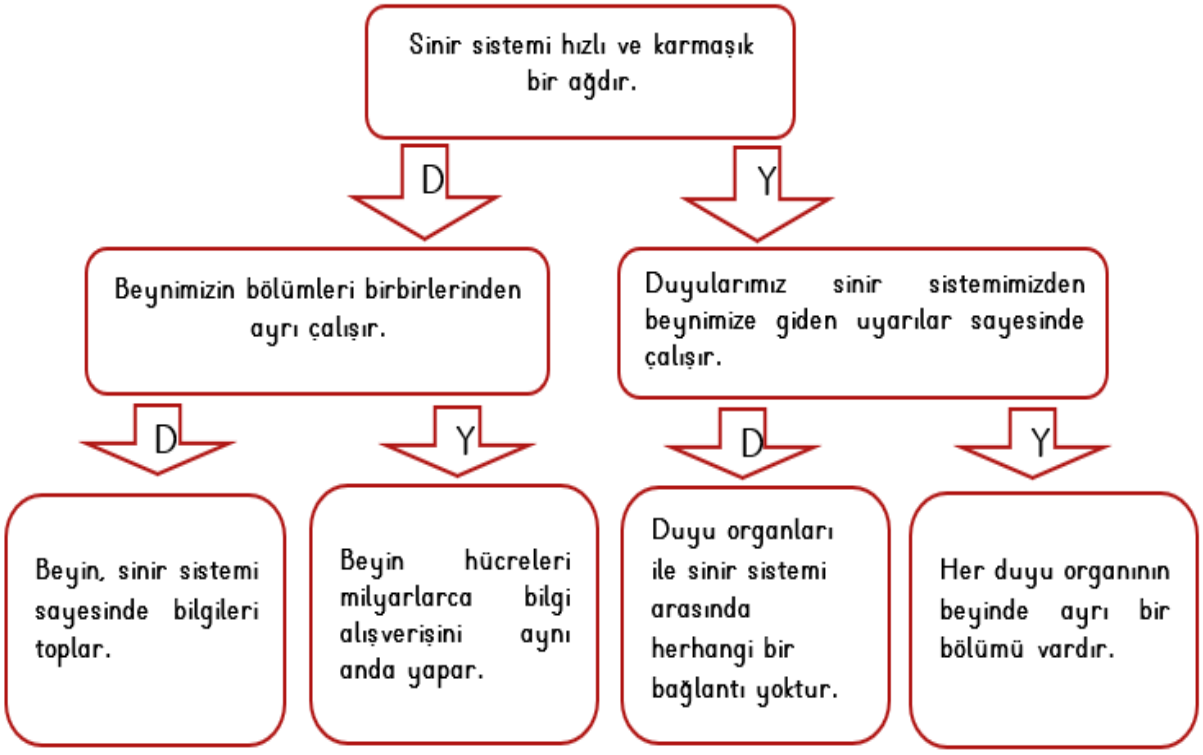
13. Sinir sistemi mesajları beynimize hızlı bir şekilde iletmeseydi aşağıdakilerden hangisi meydana gelirdi?

A. Anılarımızı daha uzun süre hatırlardık.
B. Kulağımıza gelen sesleri daha geç işitirdik.
C. Duyu organlarımıza ihtiyaç duymazdık.
D. Beynimizde daha fazla bilgi depolardık.

14. "Organ" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde parçadaki anlamının dışında kullanılmıştır?

A. Devletin temel organları belli konularda birlikte hareket eder.
B. Vücudumuzu ve organlarımızı dış etkenlere karşı korumalıyız.
C. Alkol kullanan insanlarda en fazla zarar gören organ akciğerdir.
D. Organlarımızın düzenli çalışması için minerallere ihtiyacımız vardır.

15.



Yukarıda yer alan ifadeler doğru ise "D", yanlış ise "Y" yönünde ilerlediğimizde hangi çıkışa ulaşırız?

A. 1.Çıkış **B. 2.Çıkış** **C. 3.Çıkış** **D. 4.Çıkış**

16. Okuduğunuz metinle ilişkili olarak aşağıda verilen ifadelerden doğru olanların başına "D" yanlış olanların başına "Y" yazınız.

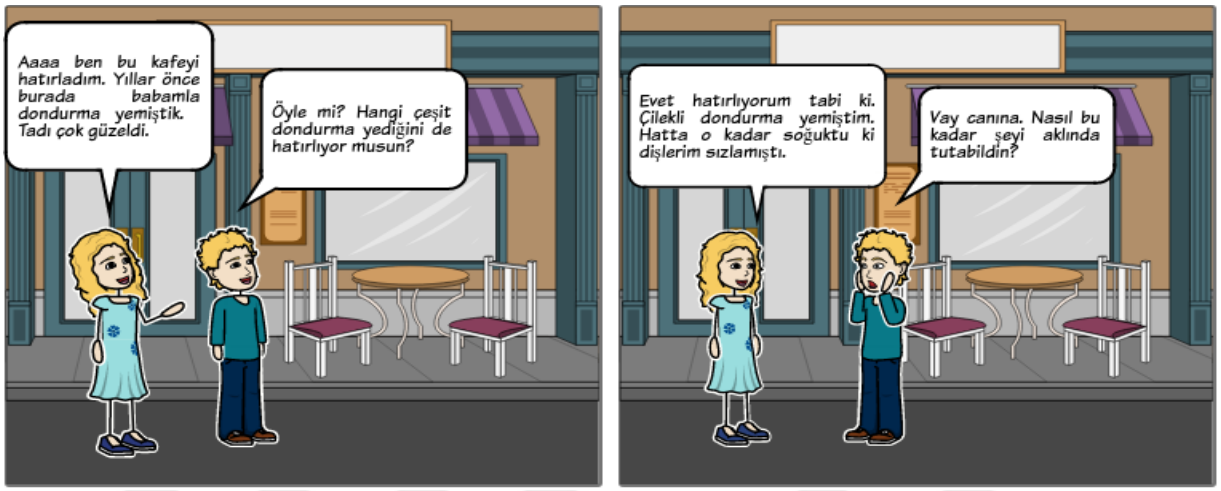
( ) Beynimiz sayesinde çevremizdeki nesneleri birbirinden ayırt edebiliriz.

( ) Tüm vücut hareketlerimize iskelet sistemimiz sayesinde yön veririz.

( ) Acı, nefret, sevinç gibi duygularımızı kontrol eden merkez kalbimizdir.

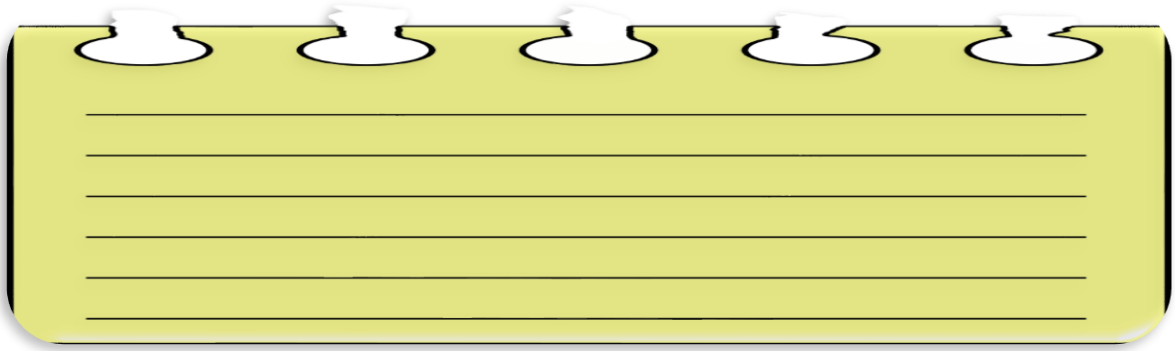
( )Uyurken veya uyanıkken yaptığımız her şey beynimiz sayesinde gerçekleşir.

17.

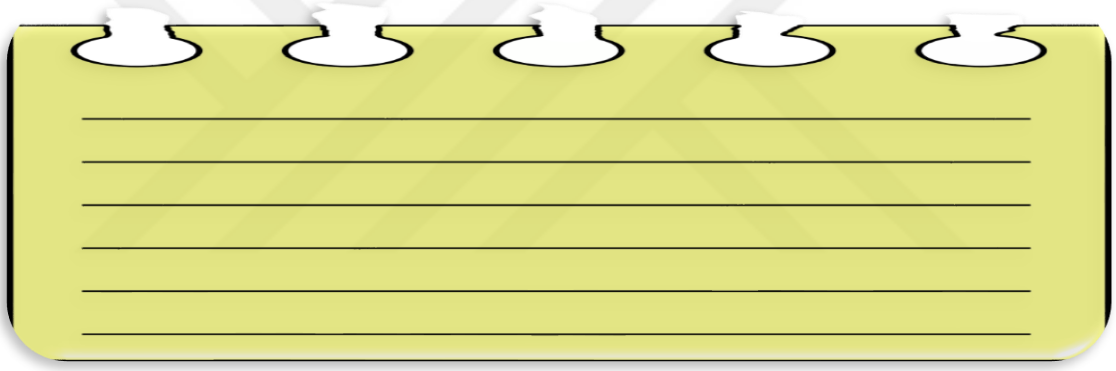


Yukarıdaki karikatürü inceleyiniz. Karikatürde yer alan çocuğun yıllar önce babasıyla gittiği kafeyi, kafede yediği dondurmanın tadını, çeşidini ve soğukluğunu nasıl hatırladığını okuduğunuz metinde yer alan bilgilerden yola çıkarak açıklayınız.

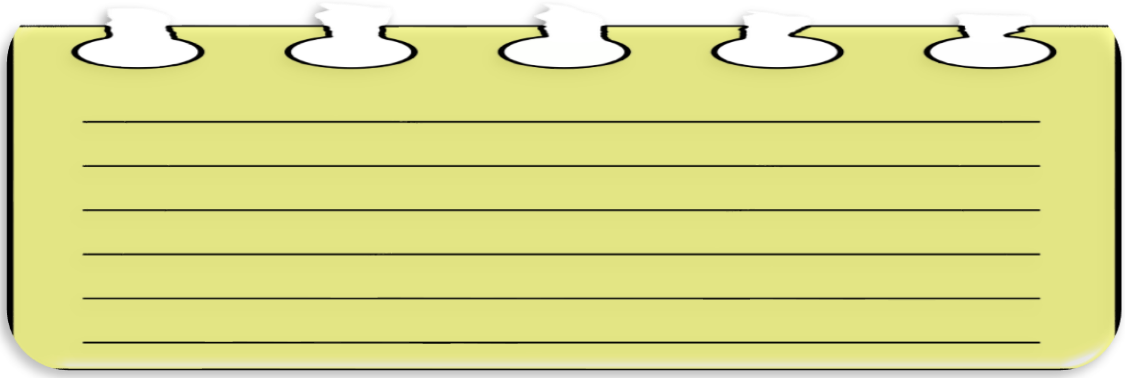
18. **Sizce yazar sinir sistemini hangi özelliklerinden dolayı internet ağına benzetmiş olabilir? Açıklayınız.**



19. **Okuduğunuz metinde geçen "Beynimizin bölümleri birbirleri ile her an iletişim içindedir." şeklindeki ifadeyi kanıtlayacak ve metinde yer almayan bir örnek yazınız.**



20. **Beynimizin yaşadığımız olayları hatırlama gibi bir özelliği olmasaydı günlük hayatımızda ne gibi değişiklikler olurdu? Örnekler vererek açıklayınız.**



EK 11. Bilgi Verici Metni Anlama Testi (Son)

Adı ve Soyadı:	Sınıfı:	Numarası:	Cinsiyeti: Kız ( ) Erkek ( )

BEYİN NE İŞ YAPAR?

Tüm vücudumuz olağanüstü bir haberleşme ağı ile sarılıdır. Buna sinir sistemi denir. Sinir sistemini internet ağına benzetebiliriz. Fakat internet ile kıyaslanamayacak kadar hızlı ve karmaşık bir ağdır bu!

Vücudumuzun her organından ve her bir noktasından beynimize mesajlar gider. Mesela ayağımıza bir iğne batsa, bu mesaj sinir hücrelerimiz tarafından saatte 240 kilometre bir hızla beynimize iletilir. Ayağınızla beyniniz arasındaki mesafeyi ve bu hızı karşılaştırdığınızda sinir sisteminizin hızını az çok kestirebilirsiniz. Dokunduğumuz şeyin sıcak mı soğuk mu olduğunu yine bu sistem sayesinde anında fark ederiz.

Dokunma ve hissetme duyumuzun dışındaki duyularımız da yine sinir sistemimizden beynimize giden uyarılar sayesinde çalışır.

Gözümüze gelen görüntüler, kulağımıza gelen sesler, burnumuza gelen kokular, dilimizin tattığı tatlar... Hepsini sinir sistemimizin, beynimize yolladığı mesajlar aracılığıyla bilebiliriz. Beynimizde tüm bu organlarımız için özel bölümler vardır. Mesela gözümüzün gördüğü şeyleri, beynimizin görme ile ilgili bölgesine ileten sinir hücreleri aracılığı ile fark edebiliriz. Ancak iş bununla da kalmaz. Beynimizin bölümleri birbirleri ile her an iletişim içindedir. Biz tanıdığımız birinin yüzünü gördüğümüzde, hafızamız devreye girer ve kimin yüzüne baktığımızı biliriz. Annemizin sesini, teyzemizin sesinden de yine beynin bu eşsiz sistemleri sayesinde ayırt edebiliriz.

Beynimiz, vücudumuzun tüm fonksiyonlarını yöneten ve denetleyen kontrol merkezidir. Şu an sizlere bu kelimeleri yazarken kafamın içinde sayısız işlem gerçekleşmekte ve beyin hücrelerim milyarlarca bilgi alışverişini bir anda yapabilmektedir.

Kim bilir kaç sene önce öğrendiğim kelimeler ardı ardına zihnimde sıralanmakta, otuz sene önce öğrendiğim harfleri anında tanıyıp arka arkaya dizebilmekteyim. Bunun için gözlerim, görme merkezine klavyenin, bilgisayar ekranının, içinde oturduğum odanın görüntüsüne ait hesapsız bilgiyi ulaştırıyor. Kollarımdaki kaslar, beynimin kim bilir hangi bölgesinden gelen emirlerle kasıla gevşeye hareket etmekte ve böylece parmaklarım, klavyenin üzerinde tıkır tıkır gezinmekte... Bu sırada kalbim her zamanki gibi çalışmakta, az önce yediğim kaşarlı tost ise midemde sindirilmektedir.

Tarık USLU

(Kısaltılıp düzenlenmiştir.)

1. **Okuduğunuz metnin konusunu en iyi ifade eden seçenek aşağıdakilerden hangisidir?**

   A. Beynin ve sinir sisteminin kapasitesi
   B. Beyin hücrelerinin bilgi alışverişi
   C. Beynin ve sinir sisteminin işleyişi
   D. Duyu organlarının beyinle ilişkisi

2. **Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?**

   A. Sinir sisteminin görevi mesajları beyne iletmektir.
   B. Beynimiz vücudumuzun denetim ve kontrol merkezidir.
   C. Sinir sistemi vücutta internet ağı gibi çalışır.
   D. Beynimizde her organımız için özel bir bölüm vardır.

3. **Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metne uygun bir başlık olmaz?**

   A. Beyin Ne İşe Yarar?
   B. Beynin Çalışma Sistemi
   C. Beynin Vücudumuzdaki Görevi
   D. Beynin Yapısı ve Bölümleri

4. **Okuduğunuz metinde aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

   A. Sinir sistemindeki mesajların kaç kilometre hızla beyne iletildiğine
   B. Vücudumuzdaki haberleşme ağının adına
   C. Annemizin sesini teyzemizin sesinden nasıl ayırdığımıza
   D. Beynimizin yalnızca belirli fonksiyonları yöneten merkez olduğuna

5. Okuduğunuz metne göre dokunduğumuz şeyin sıcak veya soğuk olduğunu anında fark etmemizin sebebi nedir?

A. Duyu organları
B. Sindirim sistemi
C. Sinir sistemi
D. Dolaşım sistemi

6. Okuduğunuz metinde aşağıdaki soruların hangisinin cevabı yoktur?

A. Vücudumuzun yönetim ve denetim merkezi nedir?
B. İnsan beyni hangi bölümlerden oluşur?
C. Sinir hücrelerinin mesajları beynimize iletme hızı kaçtır?
D. Gördüğümüz şeyleri birbirinden ayırt etmemizin sebebi nedir?

7. Okuduğunuz metnin son paragrafında beynin hangi özelliği vurgulanmıştır?

A. Aynı anda birden fazla işlem yapması
B. Görüntüleri uzun süreli kaydetmesi
C. Yiyeceklerin midede sindirilmesini sağlaması
D. Olayların zihinde sıralanmasını sağlaması

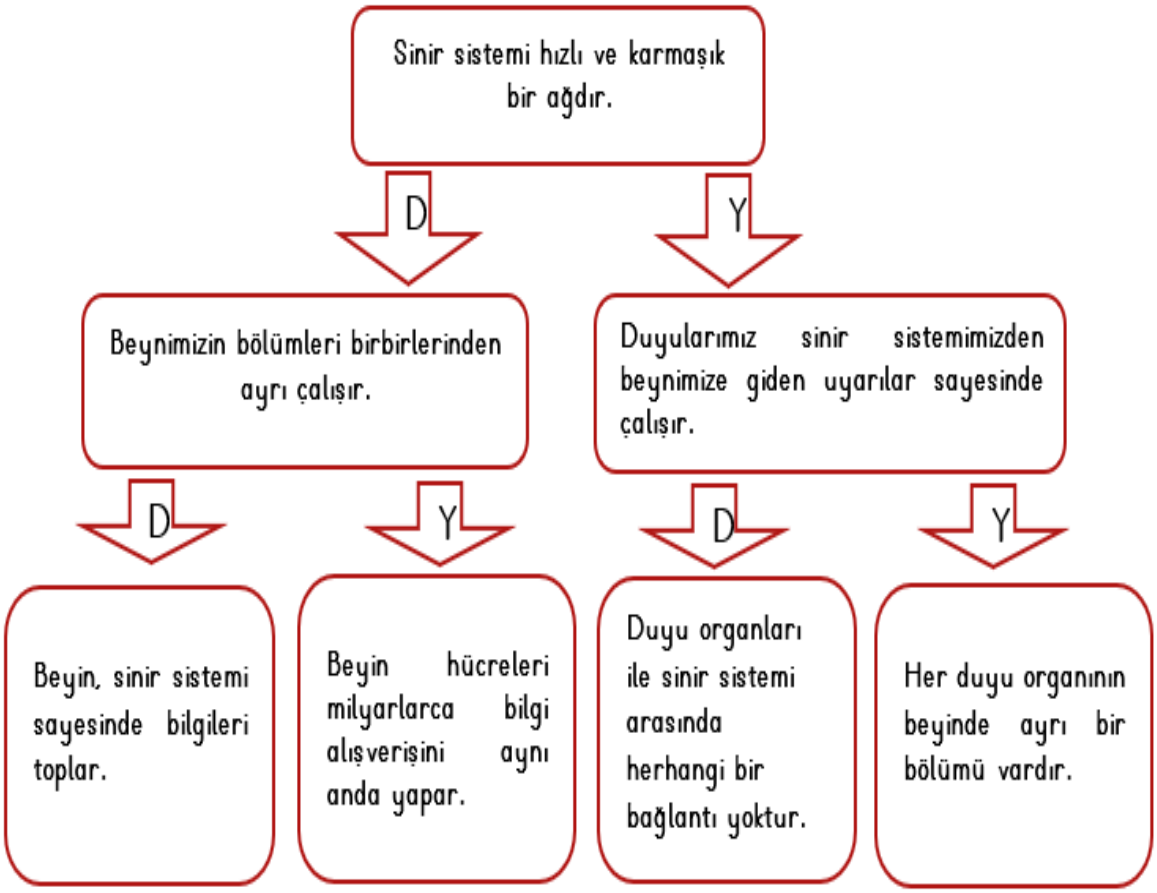
8. Sinir sistemi mesajları beynimize hızlı bir şekilde iletmeseydi aşağıdakilerden hangisi meydana gelirdi?

A. Anılarımızı daha uzun süre hatırlardık.
B. Kulağımıza gelen sesleri daha geç işitirdik.
C. Duyu organlarımıza ihtiyaç duymazdık.
D. Beynimizde daha fazla bilgi depolardık.

9. "Organ" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde parçadaki anlamının dışında kullanılmıştır?

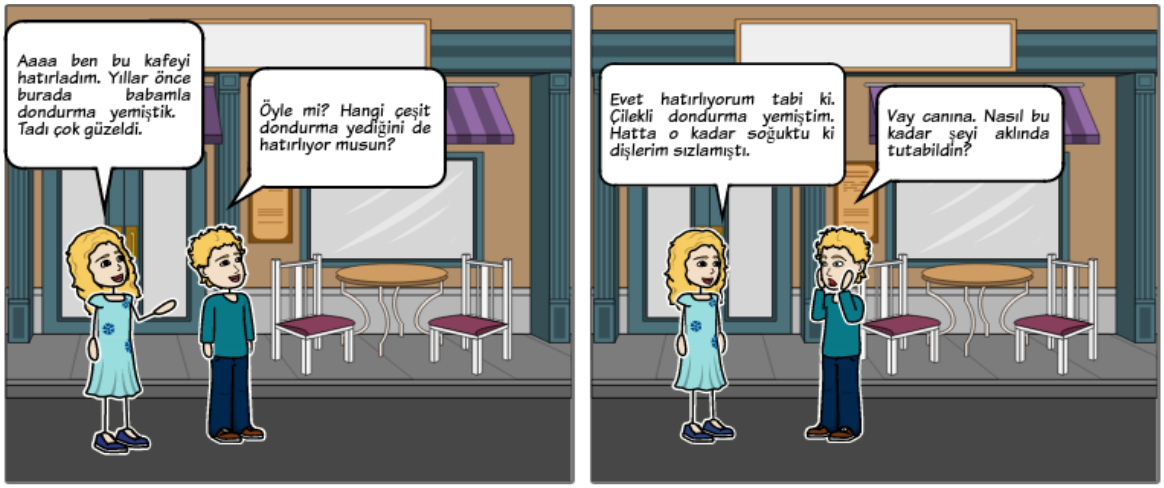
A. Devletin temel organları belli konularda birlikte hareket eder.
B. Vücudumuzu ve organlarımızı dış etkenlere karşı korumalıyız.
C. Alkol kullanan insanlarda en fazla zarar gören organ akciğerdir.
D. Organlarımızın düzenli çalışması için minerallere ihtiyacımız vardır.

10.



Yukarıda yer alan ifadeler doğru ise "D", yanlış ise "Y" yönünde ilerlediğimizde hangi çıkışa ulaşırız?

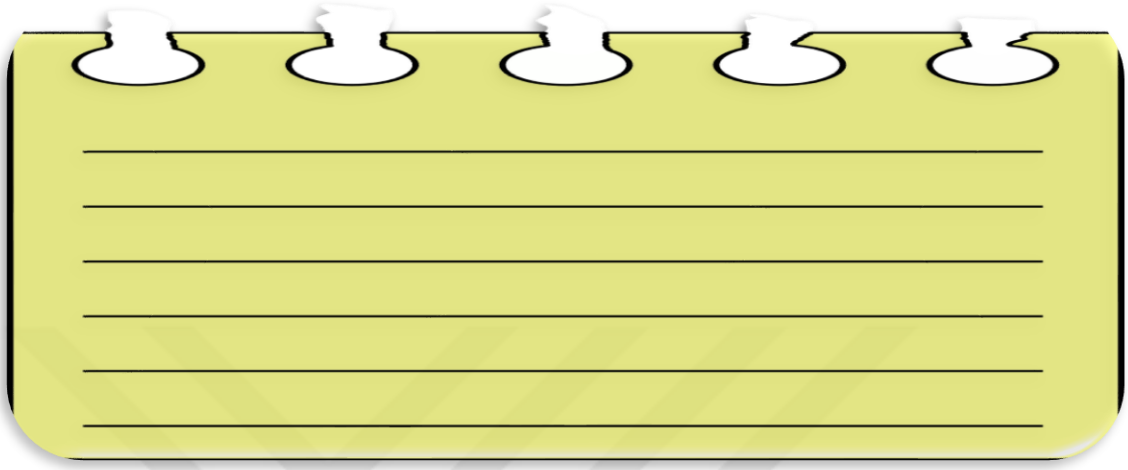
A. 1. Çıkış **B.** 2. Çıkış **C.** 3. Çıkış **D.** 4. Çıkış



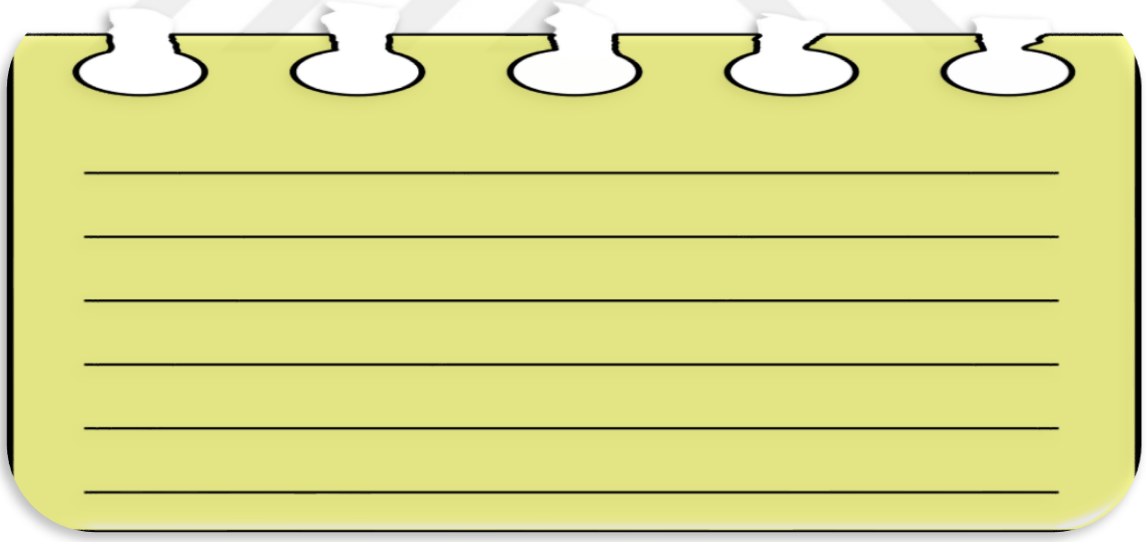
11. Yukarıdaki karikatürü inceleyiniz. Karikatürde yer alan çocuğun yıllar önce babasıyla gittiği kafeyi, kafede yediği dondurmanın tadını, çeşidini ve soğukluğunu nasıl hatırladığını okuduğunuz metinde yer alan bilgilerden yola çıkarak açıklayınız.

12. Sizce yazar sinir sistemini hangi özelliklerinden dolayı internet ağına benzetmiş olabilir? Açıklayınız.

13. **Sevdiğimiz bir yemeğin kokusunu aldığımız zaman o yemeğin ne olduğunu, tadını, görüntüsünü ve içindeki malzemeleri de aynı anda anımsarız. Çünkü beynimizin bölümleri birbirleri ile her an iletişim halindedir. Sizde beynimizin bölümlerinin iletişim halinde çalıştığını kanıtlayacak bir örnek yazınız.**



14. **Beynimizin yaşadığımız olayları hatırlama gibi bir özelliği olmasaydı günlük hayatımızda ne gibi değişiklikler olurdu? Örnekler vererek açıklayınız.**



EK 12. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.01.2021-E.18613

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-19859025 28.01.2021
Konu : Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) 05.01.2021 tarihli ve 739 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Zehra YAŞAR SAĞLIK'ın "**Dijital Kelime Oyunlarının Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Kelime Bilgisine Etkisi**" konulu tezi kapsamında ilkokullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları (41 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
25 İlçe MEM

EK 13. Web 2.0 Araçlarıyla Desteklenmiş Kelime Etkinliklerinin İçerikleri

1. Hafta Öğrenilmesi Gereken Kelime, Kelime Anlamı ve Bağlamları

Kelime	Eş/Yakın Anlam	Sözlük Anlam	Cümle
Gizem	Sır	Açıklanamayan ya da çözülemeyen şey.	Bilim adamları uzayla ilgili gizemi ortaya çıkardı.
Manyetik	Çekici	Mıknatısla ilgili, kendinde mıknatıs özellikleri bulunan.	Her mıknatısın görünmez bir manyetik alanı vardır.
Sıkıntı	Dert	İşsizlik, tekdüzelik, bezginlik vb. sebeplerden doğan ruhsal yorgunluk.	Verdiği sözü tutamamanın sıkıntısını çekiyor.
Egzersiz	Alıştırma	Bir beceriyi, bilgiyi kazanmak için yapılan tekrar, alıştırma.	Dansçılar dans hareketlerini yapabilmek için günlerinin büyük bir kısmını egzersiz yapmakla geçirir.
Cehalet	Bilgisizlik	Bilgisiz olma veya bilgi yokluğu durumu, bilmezlik.	Tüm çocukların okula gitmesiyle cehalet sorunu çözülecektir.
Kalkınmak	İlerlemek	Durumunu düzeltme, aşamalı bir biçimde gelişme, ilerleme işi.	Almanya akılalmaz bir çabuklukla yeniden kalkındı.
Vefa	Bağlılık	Sevgiyi sürdürme, sevgi, dostluk bağlılığı.	Mehmet Âkif Ersoy, vefalı bir insan olduğundan dostları onu çok severdi.
Hakikat	Gerçek	Yalan olmayan, doğru olan şey, gerçeklik.	Kişi aklıyla bilimin ortaya çıkardığı hakikatleri arar.
Bilge	Bilgili	İyi ahlaklı, olgun ve örnek kimse.	Bilge insan olmanın tek anahtarı devamlı soru sormaktır.
Cilt	-	Formaları veya yaprakları birbirine dikilerek veya yapıştırılarak bir kitaba geçirilen deri, bez veya kâğıtla kaplı kapak.	Ciltlenmiş kitaplar kitaplığın üst raflarına sıralanmış.
İbaret	-	Oluşan, meydana gelen.	Bu söylediklerim tamamen bilimsel verilerden ibarettir.
Çöl	Sahra	Kumluk, susuz ve ıssız geniş arazi, sahra.	Çöllerde görülen bitkilerden kaktüsler, susuz yaşama konusunda en başarılı bitkilerdendir.
Büyü	Sihir	Tabiat kanunlarına aykırı sonuçlar elde etmek iddiasında olanların başvurdukları gizli işlem ve davranışlara verilen genel ad.	Büyülü mağaraya girenlerin çok eski devirlere giderek zamanda yolculuk yaptıkları söylenir.
Beyin	-	Kafatasının içinde beyin zarları ile örtülü, iki yarım küre biçiminde sinir kütlesinden oluşan, duyum ve bilinç merkezlerinin bulunduğu organ.	Araştırmalar çok dil bilmenin beynin çalışmasını etkilediğini gösteriyor.

İnanç	Düşünce	Bir düşünceye gönülden bağlı bulunma.	Bu zor günleri atlatacağımıza inancımız tamdır.
Sistemli	Düzenli	Belli ilkelere, kurallara uyan, dizgeli, sistematik.	Başarılı olmak için sistemli çalışmak gerekir.
Özgür	Hür	Herhangi bir kısıtlamaya, zorlamaya, şarta bağlı olmayan.	İstemediğim şeylerin zorla yaptırılması özgür olmamı engeller.
İçlenmek	Duygulanmak	Kimseye belli etmeden bir şeyi kendine dert etmek.	Arkadaşının gözlükleriyle ilgili söylediklerine çok içlendi.

KÜTÜPHANELER

Etrafımızda kullanılmayı bekleyen ne çok kütüphane var öyle değil mi? Milli kütüphaneler, okul kütüphaneleri, halk kütüphaneleri bunlardan sadece birkaçı. Sistemli ders çalışmak, kitap okumak, araştırma yapmak için ideal ortamlardır kütüphaneler. Raflarında büyüklü küçüklü ciltli ciltsiz okunmayı bekleyen o kadar çok kitap ve ansiklopedi var ki…

Kütüphanelerde bulunan kitapların her biri içerisinde beynimizin gelişmesi için birçok bilgi barındırır. Bu kitapları okuyarak hakikate ulaşan bilge insanlar ise, bilinmezliklerin arkasındaki gizemi çözerek cehaletin ortadan kalkmasına yardımcı olurlar. Ancak kütüphaneler yalnızca kitaplardan ibaret değildir. Aynı zamanda özgürce ödünç kitap alınabilen, internet, gazete, dergi gibi kaynaklara ücretsiz erişim sağlanan, çeşitli eğitici ve kültürel faaliyetler düzenlenen kısacası toplumsal kalkınmayı sağlayan özel yerlerdir. Buraya gelen insanlar sıkıntılarını bir kenara bırakarak hem sessiz bir ortamda vakit geçirirler hem de çeşitli okumalar yaparak beyin egzersizi yaparlar.

Kütüphaneler bu kadar önemli olmasına rağmen kütüphanelere yeterince değer verilmemektedir. Ancak bazı vefalı insanlar kütüphanelerin değerini yitirmesine içlenerek bu özel yerleri ayakta tutmaya çalışırlar. Bizler de kütüphanelerin önemini yitirmeyeceğine olan inancımızla bu insanlara her zaman destek olmalıyız.

2. Hafta Öğrenilmesi Gereken Kelime, Kelime Anlamı ve Bağlamları

Kelime	Eş/Yakın Anlam	Sözlük Anlam	Cümle
Uygarlık	Medeniyet	Bir ülkenin, bir toplumun, maddi ve manevi varlıklarının, fikir, sanat çalışmalarıyla ilgili niteliklerinin tümü.	Atatürk'ün çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmamız için gerçekleştirdiği devrimleri hiç unutmadık.
Sosyoloji	Toplum Bilimi	Toplumun oluşum, işleyiş ve gelişim yasalarını inceleyen bilim dalı	Sosyoloji, insanların birbirleriyle olan ilişkilerini inceler.
Onbaşı	-	On ere kumanda eden asker, erin üstündeki ilk rütbe.	Koca Seyit'e Çanakkale Zaferi'nden sonra onbaşı rütbesi verildi.
Anıt	Abide	Önemli bir olayın veya büyük bir kişinin gelecek kuşaklarca tarih boyunca anılması için yapılan, göze çarpacak büyüklükte, sembol niteliğinde yapı.	Ulus Meydanı'nda bulunan Atatürk Anıtı, Türk milletinin maddi katkılarıyla yaptırılmıştır.
Memleket	Ülke	Bir devletin egemenliği altında bulunan toprakların bütünü.	Bağımsızlık olmayan bir memlekette ölüm ve çöküş vardır.
Efe	Yiğit	Batı Anadolu köy delikanlısı.	Efeler dizlerini yere vurarak zeybek oynadılar.
Direniş	Dayanma	Direnme işi veya biçimi.	Türk halkı düşman işgallerine karşı güçlü bir direniş gösterdi.
Meclis	Kurul	Bir konuyu konuşmak veya görüşmek için yapılan toplantının yapıldığı yer.	Çocukların her yıl 23 Nisan'da meclis kürsüsüne çıkma geleneği uzun yıllar önce başlamış.
Rütbe	Mevki	Subay, astsubay ve polislerin sahip olduğu derece.	Ordudaki rütbesi teğmenlikten üsteğmenliğe yükseldi.
Erzak	Yiyecek	Uzun süre saklanabilen yiyeceklerin genel adı.	Erzaklarımızı, bayatlama ve bozulmaya karşı buzdolabında veya uygun koşullarda saklamalıyız.
Cephe	-	Üzerinde savaşın sürdüğü bölge.	Erkekler cephede düşmanla mücadele ederken, Türk kadınları onlara cephe arkasından destek vermiştir.

Postal	Asker ayakkabısı	Genellikle askerlerin giydiği ayak bileğini örtecek kadar uzun olan, bağcıklı veya yan tarafı lastikli ayakkabı.	Cepheden dönen askerlerin ilk işi ayaklarındaki postalları çıkarmak oldu.
Destan	Epope	Tarih öncesi tanrı, tanrıça, yarı tanrı ve kahramanlarla ilgili olağanüstü olayları konu alan şiir.	Destanlar, eski çağlarda yaşayan insanların yaşadıkları coğrafya hakkında bizlere bilgi verir.
Dil bilimi	Filoloji	Dillerin yapısını, gelişmesini, dünyada yayılmasını ve aralarındaki ilişkileri ses, biçim, anlam ve cümle bilgisi bakımından genel veya karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim.	Yapılan dilbilimi çalışmalarıyla Türkçe 'ye yeni kelimeler kazandırıldı.
Askerlik	Vatani görev	Asker olma durumu, askerlik hizmeti.	Askerlik, günümüzde birçok ülkede hâlen zorunlu hizmettir.
Tarih	-	Toplumları, milletleri, kuruluşları etkileyen hareketlerden doğan, olayları zaman ve yer göstererek anlatan, bu olaylar arasındaki ilişkileri, daha önceki ve sonraki olaylarla bağlantılarını, karşılıklı etkilenmeleri, her milletin kurduğu medeniyeti inceleyen bilim.	Bir ulus tarihini ilk kaynaklardan araştırarak öğrenmelidir.
Psikoloji	Ruh bilimi	Duyum, heyecan, düşünme vb. olguları ve bunların yasalarını inceleyen bilim.	Psikolojinin hedefi, insanların zihinsel süreçlerini ve davranışlarını tanımlamaktır.
Ekonomi	İktisat	İnsanların yaşayabilmek için üretme, ürettiklerini bölüşme biçimlerinin ve bu faaliyetlerden doğan ilişkilerin bütünü.	Bütün ticari faaliyetler ülke ekonomisine katkıda bulunur.
Örgütlemek	Teşkilatlandırmak	İnsanları veya işleri örgütlü duruma getirmek.	Atatürk Türk halkını örgütleyerek inanılmaz bir zaferi dünya tarihine kazıdı.
Bağımsızlık	İstiklal	Bağımsız olma durumu.	Ülkemizin bağımsızlığını kazanmasında ordumuzun çok büyük rolü vardır.

KURTULUŞ SAVAŞI VE ANITKABİR

Ben bir gazi torunuyum. Dedem askerde onbaşı rütbesiyle görev almış ve askerlik görevini gazi unvanı alarak tamamlamıştı. Dedem bana her fırsatta memleketin kurtuluş yıllarından bahsederdi. Bu sebeple Dedem Hasan'ın Kurtuluş yıllarına ve Atatürk'e dair birçok anısını dinleyerek büyüdüm.

Dedemin anlattığına göre, Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk Samsun başta olmak üzere yurdun çeşitli yerlerinde halkı örgütlemişti. O yıllarda tüm halk ülkenin bağımsızlığını kazanmak adına düşmana karşı büyük bir direniş göstermişti. Kadın-erkek, çoluk-çocuk, genç-yaşlı demeden tüm halk topyekûn savaşmıştı. Halide Onbaşı, Şerife Bacı gibi kadın kahramanlar cephede savaşan askerlere kağnılarla erzak taşımıştı. Yörük Efe gibi kahramanlar ise Aydın'da Yunan ordusuna karşı büyük bir mücadele vererek düşmanın ilerlemesini durdurmuş ve bunun gibi daha sayamadığımız nice vatansever kahraman yurdumuzu kurtarmak için destanlara konu olacak bir mücadele vermişti.

Dedemin Kurtuluş Savaşı'na dair anlattıkları beni o kadar etkilemişti ki o yılları biraz olsun hissetmek ve bu eşsiz mücadeleyi gözümde canlandırmak için Anıtkabir Atatürk ve Kurtuluş Savaşı Müzesi'ni ziyaret etmeye karar verdim. Büyük bir heyecanla geldiğim Anıtkabir'de postallarını yere vura vura yürüyen askerlere hayranlıkla bakakaldım. Askerleri bir süre izledikten sonra müzeye girdim. Müzenin içerisinde Atatürk'e ait özel eşyalar, mecliste yaptığı konuşmaları gösteren videolar, savaş yıllarını anlatan canlandırmalar ve fotoğraflar büyük bir özenle sergilenmişti. Savaş yıllarına ait canlandırmalar ve müzikler o kadar gerçekçiydi ki gördüklerim karşısında adeta büyülendim. Böylece, daha önce dedemden dinlediğim Kurtuluş Savaşı'nın ne kadar zor koşullarda kazanıldığını bir kez daha anlamış oldum.

Müzeden ayrılmadan önce Atatürk'ün kitaplarının bulunduğu bölüm dikkatimi çekti. Raflarda dünya dillerinin yapısına dair araştırmaları içeren dilbilimi kitapları, farklı toplumlar hakkında bilgiler içeren sosyoloji kitapları, insanların zihinsel süreçlerini

inceleyen psikoloji kitapları, milletlerin kurduğu medeniyetleri anlatan tarih kitapları, insanların üretme ve ürettiklerini bölüşme biçimlerini anlatan ekonomi kitapları ve bunlar gibi birçok farklı alanda yazılmış kitaplar yer alıyordu. Aslında bu kitaplar, ülkemizi çağdaş uygarlık düzeyine taşıyan Atatürk'ün başarısının arkasındaki kaynağı gösteriyordu bizlere.

Bir gazi torunu olarak dedelerimizin verdiği mücadeleyi daha iyi anlamak için herkesin Anıtkabir'i ziyaret etmesi gerektiğini düşünüyorum.

3. Hafta Öğrenilmesi Gereken Kelime, Kelime Anlamı ve Bağlamları

Kelime	Eş/Yakın Anlam	Sözlük Anlam	Cümle
Mahsul	Ürün	Doğadan elde edilen, üretilen yararlı şey.	Geçmişte insanlar mahsullerin hasat dönemlerini hesaplamak için zamanı ölçmek istemişler.
Adalet	-	Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme.	Aile bireyleri ev işlerini adaletli bir iş bölümü yapıp yardımlaşarak yapmalıdırlar.
Bağlılık	Sadakat	Birine karşı, sevgi, saygı ile yakınlık duyma ve gösterme.	Yaşamda her alanda başarılı olmamız bilime olan bağlılığımızla alakalıdır.
Umut	Ümit	Olması beklenilen veya olacağı düşünülen şey.	Genç mucidin icadı engelliler için yeni bir umut oldu.
Engel	Özür	Sakatlık, bozukluk, eksiklik veya elverişsizlik.	Bazı çocukların bedensel veya zihinsel bir engeli olabilir.
Kin	Hınç	Birine karşı duyulan öç alma isteği.	Kin besleyen insanlar çevreleri tarafından sevilmez.
Teşvik	Özendirme	İsteklendirme.	Şirket çalışanları, insanları otomobil kullanmaya teşvik etmek için ilginç bir yol bulmuşlar.
Gayret	Çaba	Çalışma, çalışma isteği.	Hedeflerimizi gerçekleştirmek için büyük gayret göstermeliyiz.
Ambar	Depo	Genellikle tahıl saklanan yer.	Çiftçiler tarladan topladıkları ürünleri ambarlarda muhafaza ederler.
Hasat	-	Ürün kaldırma, ekin biçme işi.	Zeytinyağının rengi, zeytinin hasat zamanına göre yeşilden sarıya değişebilen renktedir.
Kâr	Kazanç	Alışveriş işlerinin sağladığı para kazancı.	Satışlardan elde ettiğimiz kâr ile yeni ürünler aldık.

EKMEĞİN ÖYKÜSÜ

Hasan doğuştan görme engelliydi. Etrafındaki nesnelerin ne olduğunu anlamak için onlara dokunması gerekiyordu. Bir pazar sabahı ailecek kahvaltı yaparken Hasan eline aldığı ekmeğin nasıl yapıldığını merak etti. Bugüne dek yalnızca dokunarak hissettiği ekmeğin nasıl yapıldığını öğrenecek olmanın heyecanıyla babasına ekmeğin nasıl yapıldığını sordu. Babası ise ona şöyle bir cevap verdi:

-Bak oğlum, ekmeğin öyküsü aslında küçücük bir buğday tanesiyle başlar. Sonbaharda büyük bir gayretle tarlalarını süren çiftçiler, buğday tohumlarını toprağa serperek ekinlerini ekerler. Daha sonra buğdaylardan daha fazla mahsul elde etmek için tarlalarına gübre serperler. Yağmur ve kar sularıyla beslenen buğdaylar ilkbaharla birlikte filizlenmeye başlar. Çiftçilerin en büyük umudu o senenin bol yağışlı geçmesidir. Çünkü bol yağış alan buğdaylar daha fazla başak vererek hasat zamanı çiftçilerin yüzünü güldürür. Yaz aylarında ise sıcaklığın artmasıyla birlikte başaklar olgunlaşır. İyice sararan başaklar biçilerek içindeki buğday taneleri çıkarılır. Buğdaylar çuvallara doldurularak ambarlara taşınır. Çiftçiler buğdayların bir kısmını kendi ihtiyaçlarını karşılamak için ayırırlar. Diğer kısmını ise kar elde etmek amacıyla un fabrikalarına satarlar. Çünkü buğday taneleri ancak fabrikalarda ezilerek un haline getirilebilir. Elde edilen unlar su, maya ve tuz ile karıştırılarak hamur elde edilir. Hamurlar ise yüksek sıcaklıkta pişirilerek ekmeğe dönüştürülür. İşte soframıza kadar gelen ekmeğin öyküsü budur.

Hasan babasından ekmeğin öyküsünü büyük bir dikkatle dinledikten sonra nasıl yapıldığını artık hayal edebiliyordu.

4. Hafta Öğrenilmesi Gereken Kelime, Kelime Anlamı ve Bağlamları

Kelime	Eş/Yakın Anlam	Sözlük Anlam	Cümle
Tohum	-	Bitkilerde döllenme sonunda yumurtacıktan oluşan ve yeni bir bitki oluşmasını sağlayan tane.	Tohumlar şartlar uygun olmadığı sürece çimlenmez.
Mucit	-	Yeni bir buluş ortaya koyan, icat eden kimse.	Edison yaşamımızdaki birçok teknolojik aletin mucididir.
Yaşam	Hayat	Doğumla ölüm arasında yaşanan süre.	Yaşam için gerekli olan kaynaklardan biri de besinlerdir.
Nesne	Obje	Belli bir ağırlığı ve hacmi, rengi olan her türlü cansız varlık.	Aile tarihimizi oluştururken çeşitli nesnelerden yararlanabiliriz.
İcat	Buluş	Yeni bir şey yaratma, bulma.	Bilimsel düşünme sayesinde yeni icatlar yapılmaktadır.
Bilim	İlim	Evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak sonuç çıkarmaya çalışan düzenli bilgi.	Bilim insanları kaynakların tasarruflu kullanılmasına yönelik projeler üretmektedir.
İlham	Esin	Etkilenme, çağrışım veya içe doğmayla akla gelen yaratıcı duygu.	Mühendisler, bazı ürünlerin tasarımını yaparken hayvanların vücut yapılarından ilham alırlar.
Tablet	-	Sadece tek parça bir yapıt olarak tasarlanmış; içerisinde hem bataryası hem de ekranıyla ilgili devrelerin bulunduğu bilgisayar çeşidi.	Vivaldi'nin "Dört Mevsim" adlı eserini dinlemek için karekodu tablete okutun.
Mekanik	-	Makine ile yapılan.	İlk mekanik saatlerin ağırlıkla çalışan mekanizmaları vardı.
İstifade	Yararlanma	Yaralanma işi, faydalanma.	Okul kütüphanesi güncellenerek öğrencilerin istifadesine sunuldu.
Piston		Bazı araçlarda, motorlarda bir silindir içinde düzenli hareket eden daha küçük çaplı silindir.	Su gücüyle dönen çarklar pistonları hareket ettirip su pompalıyor.
Muhabir	Haberci	Basın ve yayın organlarına haber toplayan, bildiren veya yazan kimse.	Muhabir her an gelecek olan bir son dakika haberine karşı hazırlıklı olmalıdır.

Röportaj	Mülakat	Radyo ve televizyon habercisinin araştırma ve soruşturma sonucunda hazırlamış olduğu program.	Gazetemizin muhabiri depremzedelerle röportaj yapmak için yola koyuldu.
Deneyim	Tecrübe	Bir kimsenin belli bir sürede veya hayat boyu edindiği bilgilerin tamamı.	Denizlerdeki akıntılarla ilgili bildiklerimiz eski denizcilerin deneyimlerine dayanıyor.
Tasarlamak	Planlamak	Bir şeyin nasıl gerçekleşebileceğini düşünmek, zihinde hazırlamak.	Leonardo Da Vinci kuşlardan ilham alarak uçan araçlar tasarlamıştır.
Bando	Mızıka	Türlü üflemeli ve vurgulu çalgılardan oluşan ve genellikle geçit törenlerinde kullanılan mızıkacılar topluluğu veya takımı.	Bando takımları pek çok etkinlikte bizlere mükemmel bir müzik şöleni sunar.
Ansiklopedi	Bilgilik	Belli bir yönteme göre düzenlenen, bilim, sanat ve uğraş dallarının tüm bilgilerini ayrıntılı olarak bir arada bulunduran, genellikle birkaç ciltten oluşan kitap.	Beş ciltten oluşan ansiklopedik bir kitap yazdı.
Güneş paneli	-	Isınma veya suyu ısıtma amacıyla güneş ışığından yararlanmayı sağlayan araç.	Okul için gerekli elektrik enerjisinin büyük bir bölümü güneş panellerinden sağlanıyor.
Deney	-	Bilimsel bir gerçeği göstermek, bir yasayı doğrulamak, bir varsayımı kanıtlamak amacıyla yapılan işlem.	Bilim insanları yaptıkları deney sonuçlarını diğer insanlar ile paylaşır.

GÜNEŞ ENERJİSİ

Güneş, en büyük doğal enerji kaynağımızdır. Dünyamızı ısıtan ve aydınlatan güneşten dünyaya ulaşan enerjiye güneş enerjisi denir. Canlı yaşamının devam etmesi, bitki tohumlarının çimlenmesi, rüzgarların oluşması gibi birçok olay bu enerji sayesinde gerçekleşir. Bu nedenle, güneş enerjisi dünyamız için vazgeçilmez bir enerji kaynağıdır.

Güneşin ürettiği ısıdan yararlanmanın birçok yolu vardır. İnsanlar geçmişten günümüze ateş yakmak, evleri ısıtmak, sebze ve meyve yetiştirmek gibi amaçlarla güneş enerjisinden farklı şekillerde istifade etmişlerdir. Güneş enerjisinden daha fazla yararlanmak için ise birçok araştırma yapılmıştır. Ancak güneş enerjisinin elektrik enerjisine dönüştürülebileceği fikri bilim ve teknoloji alanında bir dönüm noktası olmuştur. Bu fikir, ilk kez henüz 19 yaşında gencecik bir mucit olan Edmond Becquerel tarafından piller üzerinde yapılan bir deney sonucunda ortaya atılmıştır. Bu düşünceden alınan ilhamla bugün güneş paneli dediğimiz araçlar geliştirilmiştir.

Güneş panelleri, güneş enerjisini depolamaya ve depolanan bu enerjiden elektrik enerjisi elde etmeye yarayan araçlardır. Güneş panelleri, güneş ışınlarını panellerde toplayacak şekilde tasarlanmıştır. Güneş panellerinde oluşturulan manyetik alan sayesinde güneşten gelen enerji elektrik enerjisine dönüştürülerek güneş pillerinde depolanır. Güneş olmadığı vakitlerde bu pillerde depolanan enerji kullanılır.

Çevremizde güneş panellerinin ürettiği enerjiyle çalışan pek çok mekanik alet görmek mümkündür. Bunlardan biri de güneş enerjisi ile çalışan güneş arabalarıdır. Güneş arabalarının üzerinde bulunun güneş panelleri sayesinde elde edilen elektrik enerjisi, motor pistonlarını hareket ettirerek arabanın çalışmasını sağlar. Güneş arabalarının yanı sıra, güneş enerjili uçak, bisiklet, tren, akıllı saat vb. birçok alet icat edilmiştir.

Sizde, güneş panelleri kullanılarak elde edilen elektrik enerjisiyle bir tablet bilgisayarın nasıl şarj edilebileceğini çeşitli araştırmalar yaparak öğrenebilir, bu deneyiminizi arkadaşlarınızla paylaşabilirsiniz.

5. Hafta Öğrenilmesi Gereken Kelime, Kelime Anlamı ve Bağlamları

Kelime	Eş/Yakın Anlam	Sözlük Anlam	Cümle
Yayvan	Geniş	Eni boyundan ve derinliğinden çok olan, basık ve geniş.	Köyümüzün yaylası yayvan yapraklı ağaçlara ev sahipliği yapıyor.
Mukaddes	Kutsal	Güçlü bir dinî saygı uyandıran veya uyandırması gereken.	Çeltik kargası eski Mısır'da mukaddes sayılır.
Alem	Dünya	Üzerinde yaşadığımız toprak ve denizler, yeryüzü, cihan.	Tüm alemde farklı yaşlarda ve farklı özelliklerde pek çok insan yaşıyor.
Bozkır	Step	Kurakçıl otsu bitkilerden oluşan, sıcak ve ılıman iklimlerdeki ağaçsız doğal alan.	Genellikle ağaçtan yoksun olan bozkırlarda tek tük ağaç ve ağaççıklara rastlanır.
Mayhoş	Ekşimsi	Tadı şekerli ve az ekşi olan.	Mayhoş bir tadı olan böğürtlen, sağlığımız için de çok faydalıdır.
Kaynak	Pınar	Bir suyun çıktığı yer.	Dağın eteklerinden çıkan su kaynaklarını bilinçli kullanmalıyız.
Gayrı	Artık	Bundan böyle.	Bundan gayrı senin adın Mustafa Kemal olsun.
Gelgit	-	Ay ve Güneş'in yer yuvarlağı üzerindeki çekim güçleri sebebiyle deniz yüzünde, özellikle ana denizlerde su düzeyinin alçalması, kabarması olayı.	Gelgitlerden dolayı denizlerin ve okyanusların yüzeyi sürekli değişim halindedir.
Aziz	Muazzez	Sevgide üstün tutulan.	Vatanını savunan aziz milletimiz demokrasi etrafında birleşmiştir.
Okyanus	Umman	Kıtaları birbirinden ayıran deniz, ana deniz.	Plastik atıklar, okyanuslardaki en önemli kirlilik kaynağı olarak biliniyor.
Göçmen	Muhacir	Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk).	Göçmen kuşlar farklı mevsimleri farklı yaşam alanlarında geçiren kuş türleridir.
Rehber	Kılavuz	Birinin doğruyu bulmasına yardımcı olan, yol gösteren kimse veya şey.	Bilim ve teknik dışında bir rehber aramaya gerek yoktur.
Kıvanç	Övünç	Övünmek.	Ülkesine yararlı biri olmanın kıvancını yaşıyor.
Öğütmek	Ezmek	Tane durumundaki nesneleri bir araçla ezerek un durumuna getirmek.	Buğdayları özenle temizleyip taş değirmende öğüttük.

BAHARIN HABERCİSİ EBABİL KUŞU

Merhaba çocuklar, ben İslam dininin kutsal kitabında mukaddes olarak bahsedilen ebabil kuşuyum. Yaklaşık olarak 15 cm boylarında, kırlangıca benzeyen göçmen bir kuş türüyüm. Uzun süre boyunca herhangi bir yere konmadan uçabilirim. Hatta uçarken uyuyabilen nadir kuşlardanım. Havada uçarken önüme çıkan böcekleri yakalayıp ağzımda öğüterek beslenirim. Bazılarının tadı mayhoş olsa da beslenmek zorunda olduğum için birini diğerinden ayırt etmeden yerim.

Normal yaşam alanım genellikle sıcak ve kurak yerler olan çöllerdir. Ancak dünya (alem) üzerinde yaşanan iklim değişikliğinden dolayı son zamanlarda ülkenizi de sıkça ziyaret ediyorum. Her yıl ilkbahar ayıyla birlikte ülkenize geldiğim için halk arasında bana baharın habercisi deniyor. Sizlere baharı müjdelediğim için büyük bir kıvanç duysam da doğal yaşam alanım değiştiğinden dolayı neslimin tükeneceğinden de korkmuyor değilim.

İlkbahar ayıyla birlikte çöllerden ülkenize doğru olan göç yolculuğum başlıyor. İlk olarak sarı otlarla kaplı geniş bozkır alanları karşılıyor beni. Bu alanlar aynı zamanda doğal yaşam alanım olan çöllere göç ederken bana rehberlik ediyor. Gökyüzünde uçarken çöllerde neredeyse hiç rastlamadığım ancak ülkenizde sıkça gördüğüm yayvan yapraklı ormanlar cezbediyor beni. Toros dağlarının eteklerindeki kaynaklardan çıkan suyu içmek bana oldukça keyif veriyor. Yüzeyi sürekli gelgitlerden dolayı değişim halinde olan Akdeniz'in üzerinde uçarken kendimi daha önce hiç görmediğim uçsuz bucaksız okyanuslarda uçar gibi hissediyorum.

Evet çocuklar, ülkenizin aziz topraklarını ziyaret etmekten ve gökyüzünde süzülmekten dolayı son derece mutluyum. Şimdilik anlatacaklarım bu kadar. Hepinizi çok seviyorum. Önümüzdeki ilkbaharda görüşmek dileğiyle. Kendinize çok iyi bakın.

6. Hafta Öğrenilmesi Gereken Kelime, Kelime Anlamı ve Bağlamları

Kelime	Eş/Yakın Anlam	Sözlük Anlam	Cümle
Mâni	-	Genellikle birinci, ikinci ve dördüncü dizeleri uyaklı olan, daha çok hecenin yedili ölçüsüyle söylenen halk şiiri.	Davulcu hem tokmağı vurur hem mâniler okurdu.
Bölge	Alan	Sınırları idari, ekonomik birliğe, toprak, iklim ve bitki özelliklerinin benzerliğine veya üzerinde yaşayan insanların aynı soydan gelmiş olmalarına göre belirlenen toprak parçası.	Bazı canlılar yeryüzünün yalnızca belirli bölgelerinde yaşar.
Bahşiş	-	Yapılan bir hizmete ödenen ücretten ayrı olarak fazladan verilen para.	Müşterileri ile yakından ilgilenen garsonlara bahşiş verilir.
Civar	Etraf	Bir bölgenin belli bir yer ve çevresini kapsayan sınırlı bölümü.	Çiftliğin civarında başıboş dolaşan güçlü bir at görünmüş.
Zenne	-	Orta oyununda veya Karagöz'de kadın rolüne çıkan erkek oyuncu.	Ali'nin arkadaşları onun Karagöz'de zenne rolünü oynamasını yadırgadı.
Mercan	-	Kırmızı kalker iskeletli hayvanın iskeletinden elde edilen ve süs eşyaları yapımında kullanılan madde.	Mercan taşı değerli taşlar aleminde büyülü olarak kabul edilirmiş.
Fişek	Maytap	Donanma ve şenliklerde kullanılan çeşitli yanıcı veya patlayıcı maddeler.	Havai fişek patladıktan sonra önce ışığı görüp sonra sesini duyarız.
Bahane	Mazeret	Bir şeyin gerçek sebebi gizlenerek ileri sürülen uydurma sebep.	Spor yapmamak için herkesin mutlaka bir bahanesi vardır.
Kallavi	İri	Çok iri, kocaman.	Doğum günü pastasından şöyle kallavi bir dilim aldım.
Beyit	-	Anlam bakımından birbirine bağlı iki dizeden oluşmuş şiir parçası.	Kahvenin bir bahane, istenilenin dostlarla sohbet etmek olduğunu ifade eden beyit dillerden düşmez.
Yayla	Otlak	Akarsularla derin bir biçimde yarılmış, parçalanmış, üzerinde düzlüklerin belirgin olarak bulunduğu, deniz yüzeyinden yüksek yeryüzü parçası.	Hayvancılık yapan insanlar yazın yüksek yaylalara, kışın alçak düzlük alanlara gider.
Şafak	Tan	Güneş doğmadan az önce beliren aydınlık.	Şafak sökmeden askerlerin yola çıkması gerekiyor.
Zılgıt	-	Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin bazı yerlerinde genellikle düğünlerde eğlenmek amacıyla dili ağız içinde değişik bir biçimde oynatarak ahenkli bir ses çıkarma.	Şanlıurfa düğünlerinde zılgıt çekenler halay çekenleri coşturur.
Beddua	Ah	Birinin kötü duruma düşmesini gönülden isteme.	Ettiği beddualar tutarsa diye çok korkuyorum.
Derman	Mecal	Bir şeyi yapabilme, başarabilme gücü.	
Devir	Çağ	Kendine özgü bir özellik taşıyan zaman parçası	Onun yaşadığı devirde bilge olmak zordu.

Tüccar	Tacir	Ticaret yapan, ticaretle uğraşan kimse.	Tüccarlar eliyle Avrupa'ya yayılan kahve, ticari bir ürüne dönüştürüldü.
Ön söz	Sunuş	Kitapların giriş kısmına konulan, o eserin konusunu, amacını, işleniş biçimini anlatan yazı.	Yeni kitabımın ön sözünün sizin gibi değerli bir yazar tarafından yazılmış olması beni çok mutlu etti.
Töre	Âdet	Bir toplulukta benimsenmiş, yerleşmiş davranış ve yaşama biçimlerinin, kuralların, görenek ve geleneklerin, ortaklaşa alışkanlıkların, tutulan yolların bütünü.	Yolunuz misafirperverlik törelerini sürdüren bir Anadolu köyüne düşerse sakın ola ikramlarını geri çevirmeyin.

YAZ TATİLİ

Hasan elinde sıkı sıkı tuttuğu karnesiyle eve doğru yaklaşırken mutluluktan havalara uçacak gibiymiş. Adeta karnında kelebekler uçuşuyormuş. Çünkü bu yaz tatilinde Karadeniz Bölgesinin en güzel yaylalarından birinde oturan büyükanne ve büyükbabasını ziyarete gideceklermiş.

Beklenen gün gelip çatmış. Hasan ve ailesi yaylaya doğru yola koyulmuş. Hasan'ın büyükannesi ve büyükbabası da torunlarını ve çocuklarını görecek olmanın heyecanıyla şafak vakti erkenden uyanmış. Gerçi Hasan'ın büyükbabası tüccarlık mesleğinden gelen alışkanlığından olsa gerek hemen her gün erken uyanırmış. Büyükbaba, mercandan yapılmış tespihini eline alarak bahçede misafirlerini beklemeye koyulmuş. O sırada bahçedeki sebzelere zarar veren tavukları kovalamaktan dizlerinde derman kalmayan büyükanne homurdanarak tavuklara beddualar savuruyormuş.

Hasan ve ailesinin yaylaya ulaşmak için az bir yolu kalmış. Ancak yaylaya gelmeden civar köyleri dolaşıp oradaki akrabalarını ziyaret etmeye karar vermişler. Hasan ziyaret ettiği köylerin birinde ağaçlara fenerlerin takılıp, her tarafın aydınlatıldığını görmüş. Akraba ziyaretlerini tamamlayıp yaylaya ulaşan Hasan, hızla arabadan inerek tüm gücüyle büyükanne ve büyükbabasına sarılmış. Daha sonra büyükbabasına dönerek "Dedeciğim gelirken ağaçlara fenerlerin takılıp, her tarafın aydınlatıldığını gördüm, yoksa düğün mü var?" diye sormuş. Dedesi hemen cevap vermiş "Evet Hasancığım aşağı köyde düğün var. Bizi de davet ettiler. Eğer istersen birlikte gidebiliriz. Bu bahaneyle düğün ortamını da yakından görmüş olursun." demiş. Bunun üzerine Hasan "Yaşasın!" diye bağırarak bir kez daha büyükbabasına sıkıca sarılmış.

Beklenen saat gelmiş. Ailecek aşağı köye gitmişler. Hasan, etrafı meraklı gözlerle süzmeye başlamış. Düğün alanının girişinde kallavi bir gencin lokum doldurduğu tepsiyi gelen misafirlere uzatarak ikramda bulunduğunu görmüş. Düğün başlamadan köyün büyüklerinden biri gelin ve damada nasihat olması dileğiyle bir önsöz yapmış. İyi niyet

dileklerde bulunup bir ömür mutlu olmaları için gelin ve damada dua etmiş. Bir beyit okuyarak da konuşmasını sona erdirmiş. Konuşma sonrasında bir anda patlayan havai fişekler Hasan'ı çok korkutmuş. Havai fişek eşliğinde uzun bir halay oluşturan köylüler, zılgıtlar çalarak gelin ve damadı halaya kaldırmış. Hasan halayın tam ortasında kadın kıyafetleriyle meydana çıkan zenneyi görünce çok şaşırmış. Büyük bir coşkuyla misafirleri eğlendiren davulcu bir yandan verilen bahşiş toplayıp bir yandan da maniler söylüyormuş.

Geline bak geline
Kına yakmış eline
Ne mutlu bu geline
Gidiyor sevdiğine

Eve döndükleri sırada Hasan'ın şahit oldukları karşısında şaşkınlığını fark eden dedesi ona dönerek "Canın torunum bunlar bizim törelerimizdir. Yani önceki devirlerden beri süregelen adetlerimizdir." demiş.

Bu tatilde töreleri hakkında birçok bilgi edinen Hasan eve döndüğünde görüp öğrendiklerini arkadaşlarına anlatmak için çok sabırsızlanmış.

7. Hafta Öğrenilmesi Gereken Kelime, Kelime Anlamı ve Bağlamları

Kelime	Eş/Yakın Anlam	Sözlük Anlam	Cümle
Gizemli	Esrarengiz	Gizem niteliğinde olan veya içinde gizem bulunan.	Kimsenin çözemediği gizemli olayı delikanlı çözüverdi.
Küf	-	Ekmek, peynir vb. organik maddelerin üzerinde, nem ve ısının etkisiyle oluşan, çoğu yeşil renkli mantar.	Yarım dilim ekmek uzun süre dışarıda kaldığında küflenir.
Mikroskop	-	Bir mercek düzeneği yardımıyla küçük nesneleri büyütüp daha belirgin duruma getirmeye veya çıplak gözle görülmeyenleri göstermeye yarayan alet.	İnsan bağırsağında bulunan bakteriler mikroskop yardımıyla görüntülenebilir.
Mikro	Küçük	Dar, makro karşıtı.	Mikro cisimleri olduğundan büyük gösteren bir mercek yapacağız.
Pehlivan	Güreşçi	Güreş yapan, güreşen kimse.	Dana yer boğa olur, çocuk yer pehlivan olur.
Rakip	-	Herhangi bir işte, bir yarışta, birbirini geçmeye çalışan, aynı şeyi elde etmeye uğraşan kimse.	Koca Yusuf güreşte rakiplerini kolayca yeniyor, kendisine antrenman yapacak arkadaş bulamıyordu.
İmkân	Olanak	Yararlanılan uygun şart veya durum.	Göller ve çevresi birçok canlıya barınma, beslenme, çoğalma ve dinlenme imkânı sağlar
Şifa	Çare	Bedensel veya ruhsal bir hastalığın son bulması, hastalıktan kurtulma.	Pamukkale, şifa kaynağı olan kaplıcaları ile binlerce turistin uğrak yeridir.
Perhiz	Diyet	Sağlığı korumak veya düzeltmek amacıyla uygulanan beslenme düzeni.	Fazla kilolarımdan kurtulmak için sıkı bir perhiz uygulamam gerekiyor.
Müddet	Süre	Bir olayın başı ile sonu arasında geçen zaman parçası.	Anne at, yavrusunu uzunca bir müddet koruyup kollar.
Niyet	Amaç	Bir şeyi yapmayı önceden isteyip düşünme.	Günümüzde baharatlar birçok hastalığa karşı koruyucu etkisiyle şifa niyetine kullanılır.
İltihap	İrin	Vücudun mikroplara karşı koymak için herhangi bir yerine fazla kan hücumu ile orada şişkinlik, kırmızılık, ısı ve ağrı ile beliren irin toplaması.	Vücudunuzun hemen hemen her yerinde iltihaplanma meydana gelebilir.
Anjin	-	Boğaz mukozasının (dokusunun) şişmesi.	Doktor beni muayene ettikten sonra anjin olduğumu söyledi.
Kimyasal	Kimyevi	Kimyaya ait, kimya ile ilgili.	Belli kimyasalların burundaki koku alma sinirlerini uyarmasıyla parfüm kokusunu alırız.
Öğüt	Nasihat	Bir kimseye yapması veya yapmaması gereken şeyler için söylenen söz.	Atasözlerimiz insanlara hatalarını bir daha yapmamaları için öğütlerde bulunur.

KÜF MANTARLARI

Ekmek tüm dünyada insanların en temel besin kaynağıdır. Ekmeğin tam tahıl, kepek, çavdar, mısır, köy ekmeği vb. gibi pek çok çeşidi bulunmaktadır. Perhiz yapanlar dahil hemen hemen herkes yemeklerin yanında bu ekmek çeşitlerinden birini tüketir. Ekmek ister diyet niyetiyle ister normal olarak tüketilsin dünyanın en fazla tüketilen gıdası olarak bilinir. Ancak ekmeği bazen gereğinden fazla alıyor, tüketemeyince de küflenmesine sebep oluyoruz. Yalnızca ekmek değil mutfağımızdaki salça, peynir, et, sebze, meyve gibi birçok besini de çeşitli sebeplerle küflendirebiliyoruz.

Peki küf dediğimiz şey nedir? Küf, mikro mantarlardan oluşan canlı varlıklara denir. Bir mikroskop ve mercek yardımıyla görüntülenebildikleri için gizemli canlılar olarak bilinirler. Genellikle uzun müddet bekleyen yiyecekler üzerinde nem ve ısının etkisiyle oluşur.

Küf mantarları, sadece yiyeceklerde değil, aynı zamanda sağlığımızı tehdit eden rutubetli ortamlarda da oluşur. Küflerden bazıları zehirleyici kimyasal maddeler ürettiklerinden oldukça tehlikelidir. Gözlerin, boğazların ya da burun kanallarının tahriş olup iltihaplanmasına sebep olarak anjin, astım gibi birçok hastalığa yol açar. Bazı küf mantarları ise bizlere şifa kaynağı olan ilaçların yapımında kullanılır. Örneğin bazı antibiyotikler, küf mantarlarından üretilerek yapılmaktadır.

8. Hafta Öğrenilmesi Gereken Kelime, Kelime Anlamı ve Bağlamları

Kelime	Eş/Yakın Anlam	Sözlük Anlam	Cümle
Sanat	-	Bir duygu, tasarı, güzellik vb.nin anlatımında kullanılan yöntemlerin tamamı veya bu anlatım sonucunda ortaya çıkan üstün yaratıcılık.	Şiire en yakın sanatlardan biri de müziktir.
Göç	Taşınma	Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye gitme işi (kimse, aile veya topluluk).	Her yıl elli milyar kuşun göç ettiği tahmin ediliyor.
Sanatçı	Artist	Güzel sanatların herhangi bir dalında yaratıcılığı olan, eser veren kimse.	Türkiye'de çok sayıda amatör ve profesyonel fotoğraf sanatçısı vardır.
Keçe	-	Keçi kılının dokunmadan yalnızca dövülmesiyle elde edilen kaba kumaş.	Keçe üretiminden önce kırpılmış koyun yünleri istenmeyen maddelerden arındırılır.
Çömlek	-	Toprak tencere.	Çömlekler elle ya da kazıma yöntemiyle üzerine farklı renklerde kil sürülerek süsleniyor.
Kasnak	Gergef	Nakış işlemek için gergef gibi kullanılan, kumaşı germeye yarayan, tahtadan çember.	Kasnağa gerilen kumaşlara uygulanan işleme sanatı, çok eski devirlere kadar uzanır.
Figür	Şekil	Resim ve heykel sanatlarında varlıkların biçimi.	Heykel sanatında öne çıkan figürler insan, nesne ve hayvan heykelleridir.
Mercek	Lens	İçinden geçen paralel ışınları düzenli bir biçimde birbirine yaklaştıran veya birbirinden uzaklaştıran saydam cisim.	İnce kenarlı mercekler sayesinde bütün ışıkların hepsini bir arada tutabiliriz.
Bellek	Hafıza	Yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü.	Sinemacının yüzü ve giysileri belleğimde canlanmadı.
Kaval	-	Genellikle kamıştan yapılan, daha çok çobanların çaldığı, yumuşak sesli, üflemeli bir çalgı	Kaval çalan Hintlinin karşısında yılanların başları sağa sola gidip gelirdi.

9. Hafta Öğrenilmesi Gereken Deyim ve Atasözleri

DEYİM	SÖZLÜK ANLAM	DEYİM	SÖZLÜK ANLAM	ATASÖZÜ	SÖZLÜK ANLAM
Canını dişine takmak	Her tehlikeyi göze alarak işe girişmek.	**Geçinip gitmek**	Çok iyi değilse de şöyle böyle geçinmek.	**Baba oğluna bir bağ bağışlamış; oğul, babasına bir salkım üzüm vermemiş.**	Babalar çocukları için büyük fedakârlıklara katlanırlar ancak çocuklar babaları için fedakârlıkta bulunmazlar.
Paniğe kapılmak	Çok korkmak, ne yapacağını bilememek.	**İğne ipliğe dönmek**	Çok zayıflamak.	**Yavru kuş, yuvada gördüğünü yapar.**	Bir insan küçüklükten beri ailesinden gördüklerini yapar, kişiliği bu davranışlara göre şekillenir.
Dillere destan olmak	Herkes tarafından konuşulur olmak.	**Lafı ağzında gevelemek**	Söylemek isteğini söyleyememek.	**Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı vardır!**	İyilik küçük de olsa unutulmaz.
Gözünü sevmek	Okşama, sevgi, özlem sözü.	**Kendini ele vermek**	Yaptığı bir davranış veya söylediği bir sözle kendi suçunu ortaya çıkarmak.	**Sanat altın bileziktir.**	Sanatı olan bir kimse her daim her yerde kendine bir iş alanı bulabilir.
Merakından çatlamak	Bir şeyi öğrenmek isteğini aşırı ölçüde duymak.	**Yaka silkmek (birinden)**	Bıkmak, usanmak.	**Kitapsız büyüyen çocuk susuz yetişen ağaca benzer.**	Çocuk için kitap su kadar önemli ve hayati bir ihtiyaçtır.
İçi içine sığmamak	Telaş, sabırsızlık, coşkunluk göstermekten kendini alamamak.	**Günahını vermemek**	Çok cimri olmak.	**Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.**	Gönül alıcı, okşayıcı sözlerle karşımızdakinin inadı yenilebilir.
Burnunda tütmek	Çok özlemek.	**Cin gibi olmak**	Anlayışlı ve zeki olmak.	**Gülme komşuna gelir başına.**	Birinin başına gelen kötü bir durum senin de başına gelebilir.
Silip süpürmek	Ne var ne yoksa hepsini yemek.	**Tarihe geçmek**	Önemi bakımından unutulmayacak bir durum kazanmak.	**Çabuk parlayan çabuk söner.**	Olağan sayılmayacak kadar kısa bir zamanda olan bir gelişmenin sürekli olamayacağını anlatan bir söz.
Etekleri zil çalmak	Çok sevinmek.	**Tespit etmek**	Bir durumu kuşkuya yer vermeyecek bir biçimde göstermek, belirlemek, saptamak.	**Dost acı söyler.**	Yakınlarımız, eksikliklerimizi çekinmeden söylerler.

Kolları sıvamak	Bir iş yapmaya güçlü bir biçimde, istekle hazırlanmak.	**Hasret gidermek**	Özleme son vermek, kavuşmak.	**Ak akçe kara gün içindir.**	Çalışarak kazandığımız para, dar zamanımızda bizi sıkıntıdan kurtarır.
İşleri açılmak	Ürün veya hizmetlerine talep çoğalmak, satışları artmak, ticareti canlanmak.	**Yola koyulmak**	Gidilecek yere doğru yola çıkmak.	**Misafir, umduğunu değil; bulduğunu yer.**	Konuk, ev sahibinin kendisine çok şeyler ikram etmesini bekleyebilir ama ev sahibi ancak evinde olanları ikram edebilir.
İşi sağlama bağlamak	İşin düzgün yürümesi için gerekli önlemleri almak.	**Tepesi atmak**	Birdenbire öfkeye kapılmak, öfkelenmek.	**Misafir, kısmeti ile gelir.**	Misafirin geldiği evde ya yiyecek bulunur veya beklenmedik bir yerden o sırada yiyecek gelir.
Türkü yakmak	Türkü sözünü bestelemek.	**Kara sular inmek**	Uzun süre ayakta kalmak ya da yürümekten dolayı çok yorulmak.	**Bir elin nesi var, iki elin sesi var.**	Başarıya ulaşmak için birlik olmak gerek.
Harekete geçmek	Bir işi yapmaya başlamak, bitirmek amacı ile bir işe girişmek.	**Ortada kalakalmak**	Yersiz kalmak, barınacak yer bulamamak.		
Varını yoğunu ortaya koymak	Tüm maddi ve manevi imkanlarını kullanarak elinden geleni yapmak.	**Başı şişmek**	Aşırı gürültüden rahatsız olmak.		
Tası tarağı toplamak	Her türlü ilişkiyi kesmek üzere hazırlanmak.	**Yerin dibine geçmek**	Çok utanıp sıkılmak.		
Başvurmak	Bir işin yapılması için bir kimsenin aracılığını istemek.	**Başını çekmek**	Herhangi bir konuda önderlik etmek, önayak olmak.		
Hakkından gelmek	Zor bir işi başarı ile sona erdirmek.	**Hatır saymak**	Gerekli saygıyı göstermek.		
Günü gününe	Tam vaktinde, her gün, gününde, tam gününde.	**Gönül almak**	Kırılan bir kimseyi güzel bir davranışla hoşnut etmek.		

10. Hafta Öğrenilmesi Gereken Eş ve Zıt Anlamlı Kelimeler

Eş Anlamlı Kelimeler		
Öykü-Masal	Öğretmen-Muallim	Dünya-Alem
Düş-Rüya	İhtiyaç-Gereksinim	Sebep-Neden
Söz-Laf	Şair-Ozan	Görev-Vazife
Küçük-Mikro	Hız-Sürat	Yetenek-Kabiliyet
Uzak-Irak	Demek-Söylemek	Yöntem-Metot
Tükenmez-Sonsuz	Beyaz-Ak	Lider-Önder
Anlam-Mânâ	Kelime-Sözcük	Dilek-İstek
Zor-Güç	İsim-Ad	Tüm-Bütün
Akıl-Us	Al-Kırmızı	Sevimli-Şirin
Hakikat-Gerçek	Dikkat-Uyanıklık	Mutlu-Neşeli
Amaç-Niyet	Eğlence-Cümbüş	Minik-Ufak
Cehalet-Bilgisizlik	Kara-Siyah	Acele-Çabuk
Egzersiz-Alıştırma	Armağan-Hediye	Güzel-Hoş
Zaman-Vakit	Dize-Mısra	
Zıt Anlamlı Kelimeler		
Erken-Geç	Susmak-Konuşmak	Dün-Bugün
Ön-Arka	Ağlamak-Gülmek	Yalan-Gerçek
Uzak-Yakın	Yorgun-Dinç	Farklı-Aynı
Gitmek-Gelmek	Aşağı-Yukarı	Az- Çok
Kara-Ak	Gece-Gündüz	Üzülmek-Sevinmek
Küçük-Büyük	Hızlı-Yavaş	Var -Yok
Sonra-Önce	Zor-Kolay	İçeri-Dışarı
İç-Dış	Ağır-Hafif	Kapatmak-Açmak
Düşman-Dost	Aç-Tok	Gitmek-Gelmek
Özgür -Tutsak	Yumuşak-Sert	Kötülük-İyilik
Yüksek-Alçak	Geri-İleri	Vermek-Almak
Cesur-Korkak	Sabah-Akşam	İlk-Son
Sönmek-Yanmak	Sağ-Sol	Savaş-Barış



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…