

BAĞLAM TEMELLİ ÖĞRETİMİN İLKOKUL ÜÇÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNE KELİME ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASI

Tahir GÜR

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ÖZET

Kelime öğretimi doğumdan başlayarak hayatın sonuna kadar devam eder. Hayatın ilk yıllarında çok fazla sayıda kelime öğrenilirken, yaş ilerledikçe bu hız düşer. İlkokula gidene kadar aile ve yakın çevrede rastlantısal olarak gelişen kelime dağarcığı, eğitimle birlikte hem kasıtlı hem de yine rastlantısal olarak devam eder. Kelime dağarcığının büyüklüğü anlama ve anlatma yetenekleriyle yakından ilgilidir. Çok kelime bilenlerin bu yetenekleri daha fazla gelişmiştir. Bundan dolayı okul ve iş başarısında kelime dağarcığı ve kelime öğretimi çok önemlidir. Bu deneysel çalışmada bağlam temelli kelime öğretimi tekniğinin başarı üzerine etkisi araştırılmıştır. Bağımlı gruplar ön test-uygulama- son test olarak desenlenen çalışmada SPSS programı kullanarak T-testi uygulanmıştır. Bu çalışma için geliştirilen kelime listesi ve bağlamsal kurgulama deneye grubuna uygulanmıştır. Araştırmada 98 ilkokul öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bağlam temelli kelime öğretimi tekniği geleneksel yöntemlere göre –başarı temel alındığında- daha verimlidir. Programlara öğretilecek kelime listelerinin derse, düzeye, sınıfa ve dereceye göre eklenmesi, bu konuda Ulusal politika oluşturulması gibi öneriler getirilmiştir.

Anahtar kelimeler: kelime öğretimi, kelime dağarcığı, Türkçe öğretimi, Sınıf öğretmenliği

USİNG CONTEXT BASED WORD TEACHİNG TECHNIQUE TO THİRD GRADE STUDENST

ABSTRACT

Word education continues from birth and until the end of life. In the first years of life too many words learned, this rate drops with age . While vocabulary developing randomly in first years of human, In elementary school and later education levels it evolves deliberately. The size of the vocabulary is closely related to the both ability to understand and communicate . The larger vocabulary size the beter in those capabilities. Therefore, vocabulary and vocabulary instruction is very important for success in schools and Professional life. In this experimental study the success of context-based vocabulary teaching technique was investigated . The study was designed as dependent groups with – pretest-application - posttest and T- test was performed using the SPSS program. For the study, the list of words and contextual editing list were developed and applied in the experiment. In the study, 98 primary school students were chosen as study group. According to the survey , context-based teaching technique is more efficient on the basis of success than traditional word teaching

method. Some recommendations were made, such as, the program should include word lists by the lesson, level, class, and by degrees; national policy formulation should be created and organized in this matter.

Key words: teaching vocabulary, vocabulary, Turkish teaching, primary teaching

1. GİRİŞ

Kelime öğrenimi hayatın ilk zamanlarında başlayıp ömür boyunca devam eden bir süreçtir. Özellikle ilköğretimin sonuna kadar çok hızlı olan bu süreç ilerleyen zamanlarda yavaşlasa da insanın ölümüne kadar devam eder. Önceleri –ilkokul öncesinde- hayatı devam ettirmek için gerekli kelimelerin ve ilgili yapıların plansız ve rastlantısal olarak yakın çevrede öğrenilmesiyle başlayan süreç, okul ve eğitimle birlikte hem planlı ve kasıtlı hem de –yine- rastlantısal olarak devam eder.

İnsanın, dinleme ve konuşma ile hayatının erken zamanlarında başlayan dil öğrenme serüveni önceleri –yukarıda da belirtildiği gibi- sadece hayatını devam ettirmesi ve sosyalleşmesi için gerekli kelime yapıları içerir. Zaten gerek çocuk gerekse yetişkinin konuşma dilinde aktif olarak kullandığı kelime sayısı da yazı ve okumaya göre daha azdır. Okula ve eğitime başlandığında ise, öğrencinin yeni bilgileri ve davranışları edinebilmesi için gerekli olan kelime sayısı artar. İşte bundan dolayı eğitimde tüm derslerin kendine göre –bilinmesi gereken- kelime ve kavram içeriği vardır. Bu kelimeler öğrencinin o dersle ilgili; öğrenme, düşünme, çözüm geliştirme, akıl yürütme gibi bilişsel yeterliklerini etkilemektedir.

1.1. Kelime, kelime dağarcığı ve kelime öğretimi

Kelime genel olarak en küçük anlamlı dilsel birim olarak tanımlanırken, Türk Dil Kurumu (2010) kelimeyi, “Anlamı olan ses birliği, söz, sözcük” olarak; Akyol (1997) kelimeyi, “Tecrübelerin hafızada depolanmış şekli” olarak; Aksan ise (1990) da, “Kelime adını verdiğimiz işaret, bir kavram, bir de ses yönü olan her dilin kaynaşmış bir düşünce ses bileşimidir, dildeki başka öğelere ilişkili bir anlama ve anlatma birimidir” şeklinde tanımlamıştır. Kelime hakkında, bir eylem bir oluş ya da bir varlığa karşılık gelen; o dilin sözlüğünde madde başı olan; anlamı olan ve oluşturan dilsel bütünlüklerdir gibi bir tanımlama da yapılabilir.

Kelime dağarcığı; bireyin konuşma, yazma, dinleme ve okumada kullanacağı ya da anlayabileceği kelimelerin -varsayım olarak- beynimizde depolandığı yer ya da bildiğimiz toplam kelime varlığı olarak tanımlanabilir. Bu dağarcık aktif ve pasif kelime dağarcıkları olarak ikiye ayrılır. Aktif kelime dağarcığı konuşma ya da yazmada kullandığımız kelimelerden oluşurken, pasif kelime dağarcığı konuşma ve yazmada kullanmadığımız ama dinlerken ya da okurken anlamını bildiğimiz kelimelerde oluşur (Karakuş, 2000: 128). Araştırmalar sonucunda ulaşılan tahminlere göre pasif kelime dağarcığı, aktif kelime dağarcığından dört kez daha büyüktür (Jalongo ve Sobolak, 2011). Öte yandan, Hayes ve Ahrens (1988); Byrnes ve Wasik (2009) yaptıkları çalışmalarda bir yetişkinin sahip olduğu kelime dağarcığının sadece %10'unu günlük iletişimde kullandığını belirtmişlerdir. Sonuç

olarak bir kişi tüm dilindeki tüm kelimeleri bilemez (Emecan, 1998) ve kullanamaz ama aldığı eğitim, yaptığı iş ve zihinsel eylemleri için gerekli kelime dağarcığına sahip olmalıdır.

Son zamanlarda gerek ana dili eğitiminde gerekse ikinci ya da yabancı dil eğitiminde kelime öğretiminin önemi oldukça fazla vurgulanmaya ve dil eğitiminin en önemli yapıtaşlarından biri olmaya başlamıştır (Fan, 2003; Gu, 2003, 2005; Ma, 2009). Bundan dolayı, kelimelerin yazımları, üretiliş şekilleri, özellikleri, anlam özellikleri, bağlamsal ilişkileri gibi özelliklerle aktif ve pasif kelime dağarcığını geliştirme çalışmaları; kelime öğretiminde ve daha geniş olarak uygulamalı dilbilim ve eğitim alanında daha çok ele alınmaya başlamıştır (Nation, 1990, 2001; Read, 2004).

Yeni kelime öğretimi ile ilgili çalışmalara bakıldığında okumanın oldukça önemli yer tuttuğu görülür. Okumadan önce konuşma ve dinlemeyle edinilen yeni kelime sayısı, okulla birlikte okuma ile daha hızlı artar (Elley 1989; Snow, Burns-Griffin, 1998; Anderson-Nagy, 1992; Stahl 1998). Bunun yanında eğitim ve öğretimde alternatif ya da çoklu yöntemlerden faydalandığında öğrencilerin kelimeleri daha iyi ve hızlı öğrendikleri tespit edilmiştir. Örneğin, Jalongo ve Sobolak (2010) yaptıkları çalışmada öğrencilerin okuduklarını drama ya da canlandırma ile zenginleştirdikleri zaman kelimeleri daha hızlı içselleştirdiklerini ve öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Birçok çalışmada çocuk yanında bir büyükle okuduğunda, özellikle hikaye türü okuma çalışması yaptığında yeni kelimeler öğrenir (Coyne, Simmons, Kame'enui, ve Stoolmiller, 2004; Robbins ve Ehri, 1994). Çünkü bu tür okumalarda çocuk güncel hayatında olmayan ya da kullanılmayan kelimelerle ve bağlamlarla daha fazla karşılaşır (Cunningham ve Stanovich, 1998; Snow, 1983). Kısaca çocukların gerek bir büyüğün okumasını dinlerken ya da bir büyükle birlikte okurken kelime anlamlarını ve bağlamlarını tartışarak kelime dağarcığını daha hızlı geliştirir (Sénéchal ve Cornell, 1993; Sénéchal, 1997; Sénéchal, Thomas, ve Monker, 1995; Wasik ve Bond, 2001; Whitehurst et al., 1988; Biemiller ve Boote, 2006; Coyne et al., 2004; Walsh ve Blewitt, 2006; Wasik ve Bond, 2001).

2005 yılında Türkiye'nin dünya eğitim sistemindeki konumu ve ulusal eğitim projelerinin sonuçları değerlendirilerek eğitim programının tümünde yapılanmaya gidilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın bütüncül bakış açısı gereği İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı ile 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı bütünlük arz edecek şekilde yeniden hazırlanmıştır (Özbay, 2010). Bu programlarda yeni kelime öğretimi konularına çok az değinilmiş, Türkçe derslerinin yanında diğer derslerde de kitap ya da bölüm sonlarına eklenmiş küçük sözlüklere yer verilmiştir. Kısaca, kelime öğretimi ders kitapları hazırlayıcılarının ve öğretmenlerin özel çabalarına bırakılmıştır.

Ülkemizde sözcük dağarcığını nicel olarak inceleyen çalışmalar –göreceli olarak sınırlı olup (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010b; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010a; Karatay, 2004 ve 2007; Karadağ 2005; Göz, 2003; Tekşan ve Güneş, 2010) bu alanda zengin bir alan yazın oluşmamış, yine rastlantıya bırakılmıştır (Güzel, 2006). Amerika'da yapılan çalışmalarda lise eğitimi gören öğrencilerin kelime dağarcıklarındaki kelime sayıları 8.000'den 40.000'e kadardır (Miller ve Gildea, 1998; Nagy ve Herman 1987). Ayrıca

ilköğretime başlayan bir öğrencinin kelime dağarcığı ise 5.000 ile 20.000 kelime arasındadır (Aktr. Gur, 2013). Ama ülkemizde yapılan bu tür çalışmalarda öğrencilerin kelime dağarcıklarının göreceli olarak kısıtlı olduğu görülmüştür. Örneğin, Demir (2006) İlköğretim çağında 1.000-1.500, orta öğretim çağında 1.500-2.000, yükseköğretim çağında ise 3.000 civarında kişisel söz dağarcığına sahip olan bir kuşakla karşı karşıya olduğunu vurgulamıştır.

Akyol (1997) çalışmasında sözlükten kelime anlamı bulmanın kelime öğretiminde yeterli olmadığını, sözcüklerin fikir üretim, değerlendirme ve tartışmalarında yani bilişsel süreçte kullanılabildiği okumalarla daha da iyi öğrenilebileceğini belirtmiştir.

1.2. Kelime Öğretimi teknikleri

Kelime öğretimi alanındaki araştırma ve uygulamalar incelendiğinde birçok yöntem ve teknik olduğu görülmektedir. Araştırmacı, kuramcı ya da uygulamacıların değişik adlandırmalarla alan yazına kazandırdıkları bu yöntemlerin en geleneksel olanı “sözlük kullanımıdır”. Kısaca öğrencinin bilmediği kelime ile karşılaştığında, kelimeler ve anlamlarını içeren sözlüklere başvurmasını kapsayan bu teknik çok eskiden beri kullanılmaktadır. Bu doğrultuda kitapların kendi içlerinde küçük sözlükler oluşturulduğu gibi, ayrı müstakil sözlükler de bulunmaktadır. Bir diğer teknik grubu ise “görsellerden faydalanarak kelime öğretimidir.” Bu tekniklerde öğrencilerin kelimeyi daha iyi algılaması, anlaması ve hatırlaması için görsellerden faydalanılır. Bu görseller öğrencilerin kelimeyi dünya ve kendi gerçekliği içinde daha iyi anlamasına yardımcı olur (Gairns ve Redman:1999). Burada anılması gereken bir diğer teknik grubu ise “sözel açıklama teknikleri”. Bu tekniklerde temel olarak; kelimeye ait karşıtlıklar, zıtlıklar, eş anlamlılık, ilişki ve ilgi gibi özellikler öğrenciye açıklama ve tekrar ile öğretilir. Yukarıda da belirtildiği gibi, kelime öğretimi konusunda, oldukça fazla yöntem ve teknik bulunmakta, bunlar farklı araştırmacı ve uygulayanlar tarafından çeşitli adlandırma ve gruplandırmalarla anılmaktadır.

1.3. Bağlam temelli kelime öğretimi

Bağlam tanımları çeşitli şekillerde yapılan ve kullanım alanı oldukça geniş olan bir kavramdır. Bu kelimenin latince kökü, *contexere*'dir ve Türkçeye çevrildiğinde “birlikte örmek” ya da “parçalarıyla tutarlı olan” olan anlamını vermektedir. Bağlam; konu, hikâye, durum ve problem olarak tanımlansa da en sık kullanılan karşılığı “durum”dur (Bennett vd., 2005; Pilot ve Bulte, 2006). Wieringa, Janssen ve Van Driel (2011) ise bağlamı, “öğrencilerin kendi yaşamlarından, toplumsal olaylardan, mesleki ya da bilimsel uygulamalardan seçilen gerçek durumlar” olarak almışlardır. Ama burada, bağlamın; “iletişim ya da olayın ortaya çıktığı şartların bütünüdür”(Gür, 2011) şeklindeki tanımı kullanılacaktır. Bu noktada bağlamın iki boyutunun olacağı açıktır: metinde ya da konuşmada ortaya çıkan dilsel bağlam ve olayın ya da konuşmanın geçtiği yer, zaman, kişi, sebep sonuç ilişkileri gibi unsurları içine alan yaşamsal –gerçek- bağlam.

İletişim ve diğer eylemlerde bağlamın önemi yadsınamaz. Anlamayı, yorumlamayı ve değerlendirmeyi yakından ilgilendiren bağlamın bilinmesi, iletişimin sağlıklı yürütülmesi için gerekli bir şarttır. İletişimin sağlıklı yürütülmesinin yanında bağlamlarla bütünleşmiş, anlam ya da anlamlar kazanmış kelimelerin bağlamlarıyla birlikte öğrenilmesi onları daha kolay anlaşılır, kullanılır ve anımsanır hale getirecektir.

Alanyazında “bağlam temelli öğrenme” (Ramsden, 1997; Pilot ve Bulte, 2006; Schwartz, 2006) şeklinde genel hatlarıyla anılan ve çeşitli alanlara uygulanan bu tekniğin savunucularından Finkelstein’a (2001) göre; öğrenciler bağlam içerisinde kavramı anlamakta ve bağlam öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olmaktadır. Filkenstein’a göre “bağlam, öğrenmenin merkezinde yer almaktadır. Ve zamanla öğrenme sürecinin bütünleştirici bir parçası haline gelmektedir. Öğrenciler, öğretim ortamında içeriği bağlamlar aracılığıyla öğrenir ve öğrenmeleri ile de bağlama yeni bir anlam yüklerler.” Bağlamları birbirleriyle ilişkilendirerek ve geliştirerek öğrenciler öğrenmeye devam ederler.

Glynn ve Koballa’ya (2006) göre “bağlam temelli öğrenme, ders içeriklerinin aktarılmasında öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları çeşitli durumlardan yararlanmasıdır. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, günlük hayattaki bir olay, olgu, kavram veya sorundan yola çıkarak, öğrenilen bilgileri hayatlaştırmaktadır. Böylece öğrencinin hayatının içine kattığı bu kavram ve ilişkileri söz konusu olay ve sorunların çözümünde araç olarak kullanmayı hedeflemektedir”.

Bağlam temelli yaklaşımın kelime öğretiminde bir teknik olarak kullanılmasında; kelimelerin oluşturulan ya da bağlamlar içinde algılanması, anlaşılması, kullanılması ve hatırlanmasını sağlayarak öğretilmesi amaçlanır. Bu tekniğin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için, önceden belirlenmiş kelime listeleri ve bağlamların belirlenmiş olması tercih edilir. Örneğin, bahar teması altında öğretilecek isimler (kır,çiçek, gonca, tomurcuk, vb), eylemler (çiçek açmak, tomurcuklanmak, uyanmak, vb.) gibi kelimeler listelenir. Bunların öğretimi için bir bağlam planlanır. Bu bağlam görsellerle ya da hikâyelerle oluşturulabileceği gibi, her ikisi de kullanılarak oluşturulabilir. Bundan sonra kelimeler gerçek yaşamla ve bağlamla ilişkilendirilerek öğrenciye öğretilir.

1.4. Amaç ve Önem

Bu çalışmada ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik olarak kelime öğretiminde “bağlam temelli kelime öğretimi” tekniğinin uygulanarak, verimliliğin araştırılması amaçlanmıştır.

Öğrencilerin özelde dil derslerinde, genelde de tüm dersleri ve yaşamında kullandığı dilsel becerilerin temelinde bulunan anlama ve anlatma sürecinde sahip olunan kişisel kelime dağarcığının önemi oldukça fazladır. Eğitim ve öğretim açısından bu derece öneme sahip olan kelime dağarcığını geliştirmek için –geleneksel sözlük yönteminin yerine / yanında- yeni ya da alternatif yöntem ve tekniklere ihtiyaç vardır. Bu alternatif tekniklerden biri olan “bağlam temelli kelime öğretimi” bu çalışmada uygulanmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarının; araştırmacı, öğretmen ve diğer paydaşlara, bu konuya yeni bakış açıları geliştirmede yardımcı olacağı varsayılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın bu konudaki alan yazına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1 Çalışmanın Modeli:

Bu çalışmada, deneme modeli kullanılarak geleneksel kelime öğretimi tekniği ile bağlam temelli kelime öğretimi tekniğinin verimliliği araştırılmıştır. Bunun için öncelikle çocukların yeni öğreneceği kelime listesini oluşturmak ve bu kelimelerin kullanılacağı bağlam planlanmıştır. Sözlükten de yardım alınarak üç uzmanla birlikte köy hayatında geçen kelimelerin öğretilmesine ve deney grubuyla yapılacak uygulamada köy bağlamında çalışılmasına karar verildi. Bunun sebebi çalışmanın yapılacağı özel ilkokulun öğrencilerinin “köy” hayatına pek aşina olmadıklarından, bu kelimelerin çoğunluğunu bilmedikleri düşünülmüştür. Bundan sonra kelime listesi hazırlanmıştır. Önce iki yüz elli kelimededen oluşan liste, alan uzmanlarının elemesine tabi tutularak “elli kelimeye” düşürülmüştür. Kelime listesinin %20’sini fiiller %40’ın ise isimler oluşturmaktadır. İsimler “sedir, tırpan, orak, buzağı, oğlak, pulluk, çapa, yular, harman, sıpa, heybe, çul, yazma, çarık, fistan, entari, ambar, ekin, ağıl, ahır, teke, koç, yün, kıl, mera, kanal, kazan, oluk, bostan, kerpiç, dam, tezek, pınar, sürgü, kağrı, yemeni, tekne, mera, eşik, patıka” şeklinde kırk isimden oluşmaktadır. Fiillerde ise “çift sürmek, nadasa bırakmak, gütmek, eğirmek, ekin ekmek, hasat etmek, otlatmak, sağmak, tımarlamak, çapalamak” olmak üzere on fiil bulunmaktadır. Bu kelimelerin anlamlarını isteyen test oluşturuldu. Bu teste boşluk doldurma şeklinde ya anlam verilip kelime ya da kelime verilip anlamı istenmiştir. Elli sorudan oluşan teste not baremi her soru için iki puan şeklindedir.

Kelime listesi oluşturulduktan sonra okuldan gerekli izinler alındıktan sonra sınıflarda kelimelerin anlamlarını içeren sorularla ön testler yapılmıştır. Ön testler yapıldıktan üç hafta sonra ise deney grubu için köy resimleri ve köyde geçen filmlerden alıntılar yapılarak bu kelimelerle ilgili hikâyelerle üç ders saatinde bu kelimeler verilmiştir. Film kelimenin geçtiği ya da karşılık gelen kavramın görüldüğünde durdurulup sınıfa anlatılıp devam edilmiştir. Yine hikâyelerde kelime geçtiğinde resimlerde gösterilmiş üzerinde konuşulmuştur. Kontrol grubunda ise kelimelerle ilgili parçalar okunmuş, bu kelimeler sözlükten bulunarak anlamları verilmiştir. Daha sonra bu kelimelerin ne kadar öğrenildiğini değerlendirmek için son testler uygulanmış ve analiz edilmiştir.

2.2. Çalışma grubu

Bu çalışmada Ankara’daki bir özel ilkokul üçüncü sınıfta okuyan, dört şubede eğitim alan 98 öğrenciden çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu öğrencilerden A ve B şubelerinde okuyan öğrenciler deney, C ve D şubelerinde okuyan öğrenciler deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin sayısı 45 (n=45) iken, kontrol grubundaki öğrencilerin sayısı 43 (n=43) olarak alınmıştır.

2.3. Verilerin toplanması

Kontrol ve deney gruplarına çalışmadan önce öğretilecek kelimelerin anlamları ile ilgili ön testlerin sonuçları alınmıştır. Daha sonra deney grubuna bu kelimeler “bağlam temelli kelime öğretimi” tekniği ile kontrol grubuna ise geleneksel sözlük yöntemi ile uygulandıktan sonra son testler yapılmış ve sonuçlar toplanmıştır.

2.4. Verilerin analizi

Toplanan veriler SPSS 18.0 paket programına girilmiş önce her grubun başarı yüzdeleri hesaplanmıştır. Daha sonra deneme ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacı ile t-testi (Sümbüllüoğlu, 1978) değerleri belirlenmiştir.

2.5. Bulgular

Çalışmanın verilerinin SPSS programında analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin yeni öğrenecekleri kelimelerin anlamları ile ilgili başarı testlerinde aldıkları puanlarına göre kontrol grubu ve deney grubunun ortalama başarı seviyeleri bulunmuştur.

Tablo1. Grupların başarı ortalamaları

	Öğrenci sayısı (f)	Ortalama	Std. sapma
Ön test kontrol g.	43	29,45	10,66902
Ön test deney g.	45	29,08	10,96189
Son test k. g.	43	50,33	9,58131
Son test d. G.	45	71,41	11,15430

Tablo 1.'de öğrencilerin gruplara göre ön test ve son testlerden aldıkları puanlara göre yapılan puanlamalardan elde edilen başarı puanları ortalamaları verilmiştir. Buna göre ön testlerde gruplar arasında belirgin bir fark görülmezken, son testlerde deney grubundaki öğrencilerin %20 civarında daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 2. t-testi sonuçları

	Ortalama	Std. sapma	t-testi
Ön testler kont. g.-den. .	,37500	15,42397	,168
Son testler kont. g.-den g.	-21,08333	16,07407	-9,087

Daha sonra deneme ve kontrol gruplarının başarı düzeylerinin arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının belirlenmesi amacı ile t-testi uygulanmıştır. Bu testin sonuçlarına göre ön testler arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, son testler arasında ($t=-9,087$ sayısı $p=0,05$ küçük olduğundan) deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında hem geleneksel kelime öğretimi tekniğinde hem de bağlam temelli kelime öğretimi tekniğinde belli bir başarı görünmektedir. Ama bağlam temelli kelime öğretimi tekniğinin –başarıyı arttırmada- geleneksel kelime öğretimi tekniğine göre daha verimli olduğu görünmektedir.

Bulguların istatistiksel analizleri sonucunda “bu çalışmada deney grubuna uygulanan “bağlam temelli kelime yöntemi, kontrol grubuna uygulanan “geleneksel kelime öğretimi” yönteminden öğrencilerin testlere yansıttığı başarı açısından daha başarılı olmuştur” sonucuna ulaşılmıştır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin yeni kelime öğretiminde uygulanabilecek tekniklerden geleneksel sözlük tekniği ile bağlam temelli kelime öğretimi tekniği karşılaştırılmıştır. İlkokul üçüncü sınıflarla yapılan bu çalışmada bağlam temelli kelime öğretimi tekniğinin –başarı ölçü alındığında- daha verimli olduğu görülmüştür.

Kelime öğretimi şansa bırakılamaz. Çünkü bu öğretim; onların okuduklarını anlamalarını, daha iyi ve verimli yazmalarını ve anlatılan dersi ya da konuyu anlayıp anlamadıklarını belirler(Tompkins, 2010:225). Kelime öğretimi –eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi belli bir plan, hedef ve politika dâhilinde yapılmalıdır. Bunun için ilgili bakanlık ve idarelerin, üniversitelerin, okulların, meslek odalarının vb paydaşların işbirliği içinde uzun süreli olarak çalışmaları gerekmektedir.

Çocuğun genelde kelime dağarcığının özellikle de aktif kelime dağarcığının geliştirilmesine önem verilmelidir. Çünkü konuşma ve dinlemenin gelişimi, çocuğun ileriki dönemlerdeki okuma ve yazmasını çok etkileyecektir (Cunningham ve Stanovich, 1998) Bu bağlamda, kelime öğretiminde öncelikle çocuğun ilgisini daha fazla çeken kelimelerden başlamak gerekmektedir. Bu şekilde bir öğretim yapıldığında yeni kelimenin daha kolay öğrenilmesi ve çocuğun o kelimeyi aktif kelime dağarcığına atarak kullanımı sağlanabilir. Hem öğretmenler hem veliler çocukların ilgisini çekecek konularda dilsel aktivitelerde bulunmalıdır (Landry, Smith, Swank, Assel, ve Vellet, 2001). Çocuğun ilgisi, yaşanan çevre ve dünya ile ne kadar çok bağlantı ve ilgi kurulursa kelime öğretimindeki başarı artacaktır.

Programlarda öğretilecek kelime hedefleri belirlenmelidir. Sınıfa, derse, düzeye ve dereceye göre öğretilecek kelimeler, kelime listeleri ve sayıları; programlara eklenecek kitapçıklarla öğretmen, öğrenci, veli ve diğer paydaşlara sunulmalıdır. Bunların yapılabilmesi için bu konuda araştırma, irade ve isteğin ortaya konulması gereklidir. Bunun için öncelikle alan uzmanı ve eğitimcilerin bu konularda daha derinlemesine araştırma yapmaları ve yönlendirme yapmaları gereklidir.

Öğretmenler ders içeriklerini, öğretim yöntem- teknikleri ve öğretim materyallerini zenginleştirip, çeşitlendirip eğitimde kullanmalıdırlar. Bir başka deyişle, öğretmenler öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini bilerek; tekdüzelikten kaçınmalı, öğrencileri bıktırmadan, merak ve ilgilerini çekerek eğitim vermeye çalışmalıdırlar. Bu şekilde verilen bir eğitimle, her alanda olduğu gibi yeni kelime öğretimi alanında başarılı olunması beklenir.

KAYNAKÇA

- AKSAN, Doğan (1990). Her Yönüyle Dil. Ankara: TTK Yayınları.
- AKYOL, H. (1997), “Kelime Öğretimi”, Milli Eğitim, S.134, (Nisan-Mayıs-Haziran)
- ANDERSON, R.C.-NAGY, W.E. (1992), “The Vocabulary Conundrum”, American American Educator, 16 (4), s. 14-47
- BİEMİLLER, A., ve BOOTE, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. Journal of Educational Psychology, 98, 44–62
- BYRNES, J. P., ve WASİK, B. A. (2009). Language and literacy development: What educators need to know. New York, NY: Guilford
- COYNE, M. D., SİMMONS, D. C., KAME’ENUİ, E.J., ve Stoolmiller, M. (2004). Teaching vocabulary during shared readings: An examination of differential effects. Exceptionality, 12(3), 145–162.
- CUNNINGHAM, A. E., ve STANOVİCH, K. E. (1998). What reading does for the mind. American Educator, 22(1 / 2), 8–15
- DEMİR, C., Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti, Millî Eğitim, (2006) 169, 207-226
- ELLEY, W.B. (1989), Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. Reading Research Quarterly, 24, s. 174-187.
- EMECAN, N. (1998). 1960’tan Günümüze Türkçe Bir Sözlük Denemesi. İstanbul: YKY
- FAN, M.Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. The Modern Language Journal, 87(2), 222–241.
- FİNKELESTEİN, N.D. (20019 “Context in the Context of Physics and Learning,” Physics Education Research Conference Proceedings , PERC publishing, September 2001.
- GLYNN, S. M., ve KOBALLA, T. R. (2006). Motivation to learn in college science (p. 25-32). In J. J.Mintzes ve W. H. Leonard (Eds.), Handbook of college science teaching. Arlington, VA: NSTA Press
- GU, Y. (2003). Fine brush and freehand: The vocabulary-learning art of two successful Chinese EFLlearners. TESOL Quarterly, 37(1), 73–104

GU, Y. (2005). Vocabulary learning strategies in the Chinese EFL context. Singapore: MarshallCavendish.

GÖZ, İlyas. (2003). Yazılı türkçenin kelime sıklığı sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları

GÜZEL, A. (2006), İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Ortak Kelime Hazinesi Kazandırmanın Önemi. Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları, Cilt I, (der. C. Yıldız ve L. Beyreli), Pegem A, Ankara, s. 323-331

HAYES, D., ve AHRENS, M. (1988). Vocabulary simplification for children. Journal of Child Language, 15, 457-472

JALONGO, M. P. ve SOBOLAK, M. J. (2010) Supporting Young Children's Vocabulary Growth: The Challenges, the Benefits, and Evidence-Based Strategies. Early Childhood Educ J (2011) 38:421-429 DOI 10.1007/s10643-010-0433-x

KARADAĞ, Ö. (2005). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma.. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

KARADAĞ, Ö. ve KURUDAYIOĞLU, M.(2010a) "2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi" Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, Bahar 2010, S.27, s.423-436.

KARADAĞ, Ö. ve KURUDAYIOĞLU, M.(2010b). Türkçedeki Kelime Türetme Özelliğinin İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Yansımaları Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, Bahar 2010 s.437-455

KARAKUŞ, İ.(2000) Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Öğretmen El Kitabı), Sistem Ofset Yayınları, Ankara 2000.

LANDRY, S.H., SMITH, K., Swank, P., Assel, M., ve Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? Developmental Psychology, 37(3), 387-403. doi:10.1037/0012-1649.37.3.387

MA, Q. (2009). Second language vocabulary acquisition. Bern: Peter Lang

MİLLER, George. A., ve GİLDEA, Patricia.M. (1987). How children learn words. Scientific American, 257(3), 94-99

NATION, P. (1990). Teaching and learning vocabulary. New York: Newbury House.

NATION, P. (2001). Learning vocabulary in another language. Cambridge: Cambridge University Press.

ÖZBAY, M. (2010). Türkçe Öğretimi Yazıları, Ankara: Öncü Kitap

PİLOT, A. BULTE, A. M. W., The use of “contexts” as a challenge for the chemistry curriculum: Its successes and the need for further development and understanding, International Journal of Science Education, 28(9), 1087-1112, 2006

RAMSDEN, P. (1997). The context of learning in academic departments. In F. Marton, D., Hounsell, ve N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning. Implications for teaching and studying in higher education* [second edition] (pp. 198-217). Edinburgh: Scottish Academic Press.

READ, J. (2004). Research in teaching vocabulary. Annual Review of Applied Linguistics, 24, 146–161

ROBBİNS, C., ve EHRI, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. Journal of Educational Psychology, 86, 54–64.

SÉNÉCHAL, M., ve CORNELL, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. Reading Research Quarterly, 28, 360–374

SÉNÉCHAL, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers’ acquisition of expressive and receptive vocabulary. Journal of Child Language, 24, 123–138.

SÉNÉCHAL, M., THOMAS, E., ve MONKER, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children’s acquisition of vocabulary during storybook reading. Journal of Educational Psychology, 87, 218–229.

SNOW, C. E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. Harvard Educational Review, 53, 165–189

SNOW, C.-BURNS, C.-GRİFFİN, P. (1998), Preventing Reading Difficulties in Young Children. National Academy Press, Washington, DC

STAHL: A. (1998), “Four Question About Vocabulary”, Learning From Text Across Conceptual Domains, (Ed. C.R. Hynd), Mahway: NJ: Erlbaum, pp. 73-94

TEKŞAN, K. ve GÜNEŞ, M.(2010) İlköğretim II. Kademe Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan metinlerdeki sözcüklerin nitelik ve nicelik yönünden incelenmesi. Uluslararası V. Dil, yazın, deyişbilim sempozyumu dilbilim, dil öğretimi ve çeviribilim yazıları cilt 1 s.458-465

TOMPKİNS, G. E. (2010). Literacy for the 21st century: A balanced approach. Boston: Pearson Education, Inc.

TÜRK DİL KURUMU. (2010). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları. Web: www.tdk.gov.tr

WALSH, B. A., ve BLEWITT, P. (2006). The effects of questioning style during storybook reading on vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273–278.

WASİK, B. A., ve BOND, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243–250

WHITEHURST, G. J., FALCO, F. L., LONİGAN, C. J., FİSCHEL, J. E., DEBARYSHE, B. D., VALDEZ- MENCHACA, M. C., ve CAULFIELD, M.(1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559