



# The Investigation of the Effects of Frayer Model on Vocabulary Knowledge in Social Studies

İlhan İLTER<sup>1</sup>

**ABSTRACT.** The purpose of the present study is to determine the effects of Frayer model on the development of vocabulary knowledge in social studies. A quasi-experimental nonequivalent control group design was used in the study. For the research, an experimental (N=19) and a control group (N=18) were randomly selected. While Frayer model as text based organizer was utilized on vocabulary instruction in the experimental group, the definitional and contextual approaches by integrating were used in the control group. This research was implemented at a state school with the 4<sup>th</sup> grade students in Bayburt, in 2013-2014 academic season. The scale, which was developed by Wesche and Paribakht (1996) and validity and reliability of which were examined and adapted to Turkish by the researcher, was used to determine the students' vocabulary knowledge level. As for the results, it was found that the experimental group was more successful in vocabulary knowledge through the meanings of the target words by enlarging their vocabulary capacity in-depth. The data obtained from the study demonstrated that Frayer model facilitated the students to identify relevant, irrelevant attributes, examples and non-examples of the concepts and uncover the relationships and hierarchical structures between the concepts, thus guide to generate the meanings of terms by activating prior knowledge. Therefore, it helps to the students facilitate development of vocabulary knowledge and vocabulary acquisition.

**Keywords:** Frayer model, vocabulary knowledge, social studies, vocabulary development, definitional and contextual approaches

## SUMMARY

**Purpose:** The aim of the present study is to investigate the effect of Frayer model as graphic organizer on vocabulary knowledge in social studies. As a result of literature review, it was found that there were not enough studies on the vocabulary instruction about Frayer model in Turkey. However, when the international research studies in literature were examined, it was found that there were so many studies about Frayer model on issues of vocabulary acquisition, literacy skills, reading comprehension, and vocabulary development. In accordance with this purpose in the research, it is expected that the present study might strengthen the theoretical bases of vocabulary instruction in social studies in the light of experimental evidences and help to solve the problems faced in vocabulary development. It is also believed that the findings of this study might provide an inner vision for other studies carried out in vocabulary instruction.

**Method:** A quasi-experimental nonequivalent control group design was used in the present study. For the research, an experimental (N=19) and a control group (N=18) were randomly selected from the two ready intact classes. The participants of the study consisted of the students who were in the fourth grade during 2013-2014 academic year in a public school in Bayburt in Turkey, accepted as a state school that was middle socioeconomic level.

**Results:** As a result of the analysis, when the average pretest-posttest points of the treatment groups were compared in the study, it was revealed that there was an increase in both groups' vocabulary knowledge. The significant differences were found between the pre-and posttest average points of the treatment groups, however it was observed that there was more increase in the vocabulary knowledge of the experimental group as compared with the control group. It was seen that vocabulary richness was achieved more in the experimental group in which the Frayer model was used. The findings indicated that the vocabulary learning activities based on Frayer model improved more vocabulary growth compared with the use of dictionary as a definitional approach and contextual approach included sentences that illustrated the meanings and use of the words defined were used. The students in the experimental group more activated their prior knowledge, uncovered the relationships between the unit target concepts, compared ideas and generated the meanings of the terms, thus enhanced and enlarged their own vocabulary knowledge than the control group in social studies.

<sup>1</sup> Assist. Prof. Dr. İlhan İLTER, Bayburt University, Faculty of Bayburt Education, Elementary Education Department, Bayburt, [iilter@bayburt.edu.tr](mailto:iilter@bayburt.edu.tr)

***Discussion and Conclusions:*** The findings of the study indicated that the Frayer model, which modeled vocabulary learning improved more vocabulary, compared with the use of definitional and contextual approaches in social studies. The findings obtained in the study are in parallel with the findings of the research in literature carried out on vocabulary instruction. For instance, Karjala (2010) revealed in his study that Frayer model created motivational effects on the young children who were disabilities in learning mathematics concepts. According to Lafamme (1997) vocabulary is the most important factor on reading comprehension, therefore, suggested that the Frayer model should be used on vocabulary instruction as a tool to develop comprehension skills. Sharma (2006) found that the Frayer model was rather successful on social studies vocabulary development. As for the research findings, Frayer model encouraged the students to use their metacognitive reading and thinking skills. Popielarcheck (2008) determined that it was one of the most effective literacy strategies in modifying expository into a more reader friendly format in social studies. Baumann et al. (2003) revealed that Frayer model made significant differences on vocabulary teaching and writing skills through processes of interactive and helped students to create their own self-concepts. Evaluating all the findings of the both other studies and the present study, it was found that the Frayer model made a positive effect on the students' vocabulary knowledge in content area. It can be interpreted that teaching social studies concepts by means of Frayer model serves better for the students' vocabulary knowledge. At this point, it is suggested that using Frayer model, which based on student-led activities in social studies may enhance and enlarge the students' vocabulary knowledge in social studies education.

# Sosyal Bilgilerde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Frayer Modelinin Etkisinin İncelenmesi

İlhan İLTER<sup>2</sup>

**ÖZ.** Bu çalışmanın amacı, metin tabanlı örgütsel bir yapı olan Frayer modelinin sosyal bilgilerde kelime hazinesi gelişimi üzerinde etkilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada yarı-deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışmada deneysel uygulama için bir deney (N=19) bir de kontrol grubu (N=18) belirlenmiştir. Kelime öğretiminde deney grubunda grafik düzenleyicilerden Frayer modeli diyagramı kullanılırken, kontrol grubunda tanımsal ve içerik yaklaşımlarının bütünleştirilmesi yoluyla kelime öğretimi gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2013-2014 öğretim yılında Bayburt ilinde orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu kabul edilen bir devlet okulunda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin kelime bilgisi düzeylerini belirlemek amacıyla Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilerek geçerliği ve güvenilirliği yapılan kelime bilgisini değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, deney grubunun kontrol grubuna göre kelime bilgisini daha fazla genişleterek hedeflenen ünite kavramlarının anlamlarını güçlendirdiği dolayısıyla, kelime hazinesini daha fazla geliştirdiği saptanmıştır. Bu çalışma sonucunda ulaşılan veriler göstermektedir ki, Frayer modeli, ön bilgilerin etkinleştirilmesiyle kavramların ilgili, ilgisiz özellikleri, örnekleri, örnek olmayanları ve diğer kavramlar arası ilişkileri ve hiyerarşik yapıları açığa kavuşturarak öğrencilerin davranışlarını kavramları yeniden tanımlamaya yönlendirmekte, böylece kelime bilgisi gelişimi ve kavram kazanımını daha fazla kolaylaştırmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Frayer modeli, kelime hazinesi, sosyal bilgiler, sosyal bilgilerde kelime bilgisi gelişimi, tanımsal ve içerik yaklaşımları

## GİRİŞ

Günümüz toplumun dinamik yapısı tarafından yönlendirilen sosyal bilgiler, sosyal bilim disiplinlere ilişkin kavram ve fikirleri hareketli ve ilgi çekici bir yapıya dönüştürerek genç çocukların gerçek dünya bilgisine yönelik anlayış geliştirmelerine yardımcı olur. Yaşamımızla başlayan ön deneyimler, sosyal bilgilerin bilgi ağlarıyla daha da karmaşık hâle dönüşerek yeniden inşa edilir. Nitekim sosyal bilgilerin gücü ve doğası, öğrencilerin sosyal bilim disiplinlere yönelik kavramları etkin şekilde öğrenmelerini destekleyerek bu kavramları toplumsal yaşamda etkin kullanmalarına imkân sağlamasından kaynaklanmaktadır. Sosyal bilgilerde kelime öğrenmedeki temel amaç, öğrencilere günlük yaşamda fikirlerin değişimi ve gelişimine olanak veren sosyal kavramlar bilgisi kazandırarak gerçek yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümüne yardımcı olmasıdır (Barth, 1993; Checkley, 2008; Öztürk, 2009). Dolayısıyla sosyal bilgilerde kelime hazinesi gelişimi, bireyin zihinsel ve sosyal başarısının bir göstergesi olup, profesyonel ve toplumsal yaşama yön vermektedir.

Kelime hazinesi, kişilerin kendilerini ifade etmek için kullandığı söz dizimleri (sentaks), sahip olduğu terimler bilgisi, geçmiş deneyimleri veya kavram ve fikirlere yönelik geliştirdiği semantik zenginliklerdir (Deshler, Palincsar, Biancarosa ve Nair, 2008). Kelime hazinesi, fikirlerin değişimine olanak vererek eğitimsel deneyimlerin tüm içerik bölgelerini etkiler ve iletişimin bütün bölümlerinde etkin rol oynar. Öğrencilerin bilişüstü yetenekleri, toplumsal yaşama adaptasyonu ve kültürel gelişimleri için en iyi yaşantılarından biri de hiç kuskusuz kelime hazinesi gelişimidir. Çünkü kelime bilgisinin, üst düzey okuduğunu anlama, bilimsel okuryazarlık ve akademik bilgi derinliği arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır. Nitekim bu ilişki, bireyin evreni algılamasına yardımcı olmaktadır. Kişinin mantıklı çıkarımlar yapabilmesine yardımcı olan kelime hazinesi, kelime taban bilgisini içerdiğinden okuma becerileri ve akademik yazma kalitesini de bu anlamda doğrudan etkilemektedir (Kame'enui ve Baumann, 2004; Akyol, 2005; Manzo, Manzo ve Thomas, 2006; Beck, McKeown ve Kucan, 2008).

Sosyal bilgiler, diğer derslere nazaran temel eğitimde genç çocukların sosyal kavramlarla tanışmalarında öncelikli fırsatlar sunar. Bu açıdan sosyal bilgilerde kelime hazinesi, öğrencilerin gerçek deneyimlerle ilişkisini dikkate alarak yeni anlamlara erişmesini kolaylaştırır. Bu durum, onları daha derin kılarak kavramsal anlayış geliştirmelerine, toplumsal farkındalık kazanmalarına ve sosyal sorumluluğa ulaşmalarına yardımcı olur. Bir başka deyişle, çocuklar sosyal bilgiler kavramlarıyla gerçek hayat bağlantılarını kurmaya, evrene yönelik geniş bir bakış açısı kazanmaya ve diğer insanların karşı karşıya kaldığı sorunlara empatik yaklaşmaya çalışır. Bu nedenle sosyal bilgiler, sosyal kavramları temel alarak ortak yarar sağlayan fikir veya sosyal konulara önemle vurgu yapar. Tüm bunlar, kelime hazinesi gelişimi ve yaşama yakınlık arasında doğrudan bir ilişki olduğunu kanıtlamaktadır (Anderson ve Freebody, 1981;

<sup>2</sup> Yrd.Doç.Dr. İlhan İLTER, Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Bayburt, ilter@bayburt.edu.tr

McCall, Janssen ve Riderer, 2008). Çünkü kişi ne kadar çok sosyal kavramlara veya fikirlere maruz kalırsa bilimsel konuları, gerçek olayları kavraması ve karşılaşılan sorunları çözümlemesi de o kadar kolay olmaktadır. Örneğin; toplum içinde zayıf kelime dağarcığına sahip insanların zayıf duygusal bir yaşam sürdüğü, okuduğunu anlamada, sosyal ilişkilerde ve toplumsal olayları çözümlenmede zorluklar yaşadığı; zengin kelime dağarcığına sahip insanların ise yalnızca kendileri için değil, aynı zamanda etkili iletişimciler olarak başkaları için de deneyimlerini renklendirecekleri çok renkli bir vizyona sahip olduğu görülmüştür (Graves ve Fink, 2007 akt. Latham, 2011; Kame'enuei ve Baumann, 2004; Boote, 2006). Kelime öğretimi üzerine çalışan araştırmacılar kelime bilgisinin okuduğunu anlama ve kavramsal başarıda tek başına en önemli faktör olduğunu alenen kabul etmişlerdir. Bu anlamda okuma, öğrencilerin odağı olmasına rağmen okuduğunu anlama, yaşam boyu okumanın ve öğrenmenin hayati bir bileşenidir (LaFlamme, 1997; Simpson, Stahl ve Francis, 2004; Marzano, 2004; Southerland, 2011).

### ***Sosyal Bilgilerde Kelime Öğretimi ve Etkileşimsel Uygulamalar***

Sosyal bilgilerde kelime bilgisi gelişiminde bir değişim, kelime hazinesinin gelişimini teşvik edebilir. Kelime hazinesinin gelişimi, kelimelere ilişkin yüklenen anlamlar, tanımlayıcı bilgiler, kelimeler arası bağların keşfi, kelimelerin farklı durumlarla ilişkilendirilmesi sürecine dayanır (Shea, 2011). Sosyal bilgilerde kelime hazinesinin gelişiminin amacı, dişli kavramlar ve fikirler arasında önemli ilişkileri ortaya çıkararak sosyal yaşamda karşılaşılan bu kelimelerin bilgi ve kullanım derinliğini sağlamaktır. Sosyal bilgilerde kelime öğretimi, öğrencilere özgün bir etkileşim sağladığı zaman içerik bağlamında kavramlar kolaylıkla kazandırılabilir. Öğrenciler bu süreçte kavramlar arasında anlamlı bağlantılarla disiplinlerarası ilişkiler kurar, sosyal dünyayı ve kendi yaşamlarını keşfeder (Papadopoulou, 2007; Shea, 2011). Nitekim Baker ve arkadaşları (1995b) öğrencilerin içerik alanlarında başarılı olmaları için zengin akademik kelime bilgisine ihtiyaç duyduğunu açıklamıştır. Dolayısıyla kelime öğretiminde böyle bir uygulama, onların bağımsız düşünürler olarak kavram öğrenmelerini teşvik edip kelime hazinesini artırabilir (akt. Allen, 1999).

Sosyal bilgilerde kelime öğretiminde genç çocukların okuduğunu anlama becerileriyle kavram veya fikirlere ilişkin semantik ilişkiler geliştirerek sosyal dünyaya yönelik derin bir anlayış geliştirmeleri amaçlanır. Ancak bu derste bilinmeyen terimler, kavramlar öğrenciler açısından kelime gelişiminde birincil engeller olarak görülmektedir (Marzano, 2004). Yazıcı ve Samancı'ya (2003) göre, öğrenciler sosyal bilgiler dersinde ilk defa sosyal bilgiler kavramlarıyla karşılaştıklarında genellikle bunları anlamakta güçlük çekmektedir. Bu nedenle, sosyal bilgilerde kelime öğretimi öğretmenler için zor gelebilir ancak, bazı stratejiler, yöntemler ve araştırmacıların kelime gelişimi için önerdiği modeller bulunmaktadır (Carney, Anderson, Blackburn ve Blessing, 1984; Sunal ve Haas, 2005, 24). Örneğin, Milligan ve Ruff (1990) sosyal bilgilerde öğrencilerin kavramları anlamalarına yardımcı olmak için kelime öğretiminde dilbilimsel yaklaşımın kullanımını savunmuştur. Bu yaklaşımda öğretmenler kelime öğretiminde içerik yöntemlerini kullanarak bir kavramın anlamlı bileşenlerine vurgu yapar ve diğer terimlerle bağlantılar kurmalarına yardımcı olur. Nitekim kelimelerin sadece tanımlarını ezberleyen öğrenciler öğrendiği kelimeleri anlamada, dahası yaşama geçirebilmede sorunlar yaşamaktadır (Baumann, Kame'enuei ve Ash, 2003; Marzano, 2004).

Alanyazında yapılan incelemeler sonucunda sosyal bilgilerde kelime öğrenmeye yönelik geniş çapta çalışmaların olmadığı ancak, yapılan çalışmalarda kavram öğrenmeyi modelleyen etkileşimsel stratejilerin olumlu yansımaları olduğu görülmüştür (Hedrick, Harmon ve Linerode, 2004; Latham, 2011). Bu çalışmalarda sosyal bilgiler kavramları öğretiminde etkileşimli ortamların sağlanması, işbirliğine dayalı deneyimlerin paylaşımının teşvik edilmesi, görsel temsilcilerden yararlanılması gerektiği ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgilerde kelime gelişiminin sağlanması için (1) “*ön bilgilerin aktivasyonu*”, (2) “*kavramlar arası ilişkilerin keşfi*”, (3) “*kavramların karşılaştırılması ve zıtlıkların tespiti*” (4) “*kavramların yeniden tanımlanması*” süreçleri temel alınmaktadır. Kelime öğrenmede bu süreçler, interaktif kelime öğretim stratejilerinin temel bileşenleri ve aktif uygulamaları olarak açıklanmaktadır. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimcileri sosyal bilgilerdeki kavramların akademik kelime bilgisi gelişiminde önemli bir süreç olduğunu kabul ederek bu kavramların kazandırılmasında belirtilen süreçlere dayalı öğretimin planlanmasını vurgulamıştır (Allen, 1999; Harmon ve Hedrick, 2000; Shea, 2011). Ayrıca araştırmalarda kavramsal başarının ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi için kavram öğretiminde grafik düzenleyicilere yer verilmesi önerilmiştir (Punch ve Robinson, 1992; NCSS, 1994; Billmeyer ve Barton, 2002; Yel, 2006). Çünkü grafik düzenleyiciler, beynin ön lobunun (frontal) yürütücü biliş işlevlerini etkili kullanımına dolayısıyla, üstbiliş ve üstdil farkındalığın gelişimine yardımcı olmaktadır (akt. Checkley, 2008, 34). Cronan'a (2010) göre, grafik düzenleyiciler, alışılmış yapılar için görsel olarak fikirleri birbirine bağlayan ve öğrenilecek kelimeleri ilişkilendiren daireleri, sıraları veya kutuları içerir. Bu yapılar, bağlamlar arasındaki ilişkiyi gösteren iki boyutlu görsel temsilciler olup, öğrencilerin bilgileri organize etme ve bağlamlar arası

mantıksal ilişkiler kurmalarına yardımcı olmada kullanılır (Rice, 1994; Vaughn, Vos ve Schumm, 2007 akt. Karjala, 2010).

Yüksek düzeyde düşünme becerilerin gelişimine yardımcı olan grafik düzenleyiciler görsel yolla öğrenenlerin kelimeler ve dil hakkında bilgileri hafızalarında daha fazla tutmasını sağlar (Marzano, 2004). Sosyal bilgiler kavramların kazanımına yardımcı olan grafik düzenleyiciler incelendiğinde “Frayer modeli” (Frayer, Frederick ve Klausmeier, 1969) öne çıkmaktadır. Frayer modeli, öğrencilerin daha büyük derinlikte kelime öğrenmelerine yardım eden bir çeşit görsel temsildir. Frayer modelinin başlıca özelliği, öğrencilerin metin içindeki terim veya kelimeler için anlamlı tanımlar oluşturmalarında kullandığı bilişsel bir yapı aracı olmasıdır. Model, kavram öğrenmede bilginin dil (*semantik*) ve dil dışında (*imgeleme, görüntüleme*) farklı formlarda depolanmasını sağlayarak kavram algısını açıkça kolaylaştırmaktadır (Peters, 1974; Marzano, 2004).

Sosyal bilgilerde kelimelere odaklanma, öğrencilerin okuduğunu anlama ve gündelik yaşamla ilişkilendirmesi için gerekli bir durumdur. Kavramlar üzerine doğrudan yönerge verme, önceki bilgileri inşa etme açısından önemlidir. Özellikle geçmiş bilgileri geniş çapta okuma yoksunluğundan dolayı sekteye uğramış öğrenme zorluğu çeken öğrenciler için Frayer modeli, öğrencilere daha önceden öğrendiği kelimelerle pek çok bağlamda karşılaşma fırsatı yaratarak kelimeleri derinleştirmelerine izin vermektedir. Wanzek (2014) ilköğretim sınıflarında öğrencilerin çoğunluğunun kelime dağarcığını geliştirme ihtiyacı hissettiğini, bu açıdan okullarda etkin kelime öğretimi yapılmaması durumunda özellikle okuma güçlüğü çeken öğrencilerde kelime bilgisinde büyük bir gerileme riski oluşabileceğini açıklamıştır. Eğitsel ortamlarda öğrencilerin meşgul olacağı etkinlikleri üretmek, kelimelerin hafızada kalma süresini daha fazla artırabilir. Çünkü bilinmeyen bir kelimenin tanımını pasif bir şekilde dinleyen, ezberleyen öğrenci kelimeyi kavramada, dahası hafızaya almada sorunlar yaşamaktadır. Öğrenilen kelimelerin bu açıdan öğrencilerin kendi dünyasıyla ilgili olması ve önsel kavramlarını harekete geçirmesi gerekir. Bu noktada görsel ve grafiksel bir temsili olarak Frayer modeli, ön bilgileri dikkate alarak okunan metinlerde anahtar kavramlar veya fikirler arasında önemli ilişkileri belirlemeye, kavramsal bütünlüğü oluşturmaya yardımcı olması nedeniyle başarılı kelime öğretiminin bütün bileşenlerine fazlasıyla sahiptir (Dimitroff, 1961 akt. Frayer vd.,1969; Marzano, 2004).

### ***Kelime Öğretiminde Yaşanan Problemlerin Giderilmesinde Frayer Modeli Yaklaşımı***

Sosyal bilgiler ders kitapları sosyal bilim disiplinleri altında yatan temel kavramları tertipleyen bir yapıdadır. Bu nedenle sosyal bilgiler ders kitapları, kelime öğretimi için oldukça kapsamlı temel kaynaklardır. Ancak geçmiş yıllardan beri sosyal bilgiler ders kitaplarında öğretmenlerin karşılaştığı başlıca problemler, kavram öğretimindeki yetersizlikler ve öğrencilerin ders kitabında sunulan kavramları anlamada zorluklar yaşamasıdır. Birçok sosyal bilgiler ders kitabında sunulan kelimeler sosyal yaşamla ilişkili olmasına rağmen kavramlar genellikle soyut ve karmaşık olması nedeniyle gündelik konuşmalarda pek kullanılmamaktadır. Yapılan araştırmalarda sosyal bilgiler kitabında sunulan kelimelerin açıklanmasında eksiklikler bulunduğu saptanmıştır (Harmon, Hedrick ve Fox, 2000; Brown, 2007). Örneğin, Harmon ve Hedrick (2000) dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan tüm sosyal bilgiler ders kitaplarında sunulan kelimelerin öğretimi üzerinde yaptığı çalışmada, bu kaynakların çoğunluğunda çalışma yapıları ve tanım eşleştirme gibi geleneksel yöntemleri temsil eden kelime öğretim faaliyetleriyle kavram kazanımını planlandığı ve kavram öğrenmeyi desteklemek için yüksek ve üretken öğretim etkinliklerinin ihmal edildiği görülmüştür. Yazıcı ve Samancı (2003) yaptığı çalışmada 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında öğrencilerin % 50’ den çoğunluğu sosyal bilgiler kavramları anlamada güçlük çekerek boş bıraktığı ve bu kavramlarla ilk kez karşılaştığı, % 20’ den çoğunluğu ise kavram yanlışlığına düştüğü saptanmıştır. İter (2013) ortaokul beşinci sınıfta yaptığı gözlemler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerin çoğunlukla kavramları sunmada ders kitaplarından yararlandığı ancak, kelime öğretiminde içerik veya sözlük kullanımına, gelişmiş veya grafik düzenleyicilere ve etkileşimsel stratejilere yer vermediği görülmüştür. Gülersoy (2013) ise öğretmen görüşleri doğrultusunda sosyal bilgiler ders kitaplarını incelediği çalışmada bu kitaplardaki kavramların kapsamlı açıklanmasında büyük eksikliklerin olduğu, sözlük kısmında ise kitapta geçen bazı terimlere yönelik açıklamaların yapılmadığı görülmüştür. Graves (2004) ve Nation (2008) özellikle sosyal bilgilerde kelime bilgisi gelişiminin önemli bir süreç olduğunu, fakat bu dersin kavramların çoğunlukla bağımsız okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi tesadüfi ve yüzeysel öğrenmeye dayalı kazandırıldığı, bu açıdan öğrencilerin kelime hazinesi gelişimi için ders kitaplarının kavram öğrenmeyi modelleyen interaktif yaklaşımları içermediğini açıklamıştır.

Sosyal bilgilerde kelime hazinesi gelişimini sağlamak için Frayer ve arkadaşları kavram algısını açıkça kolaylaştıran, üst düzey okuduğunu anlama becerisini geliştiren metin tabanlı örgütsel bir diyagram geliştirmiştir. Buradaki amaç, modelin bir kelime ya da terimin karmaşık ve soyutluğunu öğrencinin öğrenmesine engel olduğu bir kavram bölgesinde kullanmaktır (Frayer vd., 1969 akt. İltter, 2014; Berry, 2013, 233). Okunan bir metinden anlam çıkarma ve bu metindeki fikirler arasında önemli ilişkileri belirlemede Frayer modeli gibi bir yaklaşım, sosyal bilgiler kavram ediniminde öğrenci öğrenmesini destekleyerek kelime hazinesi gelişimini sağlayabilir. Çünkü Frayer modeli, kavram kazanımında belirli kuralları dikkate alır ve kavramların tanımlanması gereken bu kuralları garanti eder. Bu kurallar vasıtasıyla anahtar kavramın /terimin doğasının mantıksal analizi yapılır ve okuyucuların bilgiyi daha net ve doğru olarak öğrenmeleri açısından avantajlar sağlar (Bourne, 1966 akt. Frayer vd. 1969; Peters, 1974). Frayer modelindeki kurallar öğretilbilir parçalara ayrılmakta ve öne sürülen bu parçalar aslında öğretilmesi planlanan kavramı birkaç özelliğine göre sınıflandırmaktır. Bunlar; hedef kavramın (1) “ilgili/ilgisiz özelliklerini listeleme”, (2) “örnekleri/örnek olmayanları belirleme” (3) “kavramın diğer kavramlarla ilişkilerini ve hiyerarşik yapılarını belirleme”, (4) “kavramı yeniden tanımlama (öz tanım) ve cümle içinde kullanma” (5) “kavramı anımsamak ve kolay hatırlamak amacıyla kavramın resmini çizme” biçimindedir (Overturf, Montgomery ve Smith, 2013). Frayer diyagramında hedef kavramın ilgili ve ilgili olmayan özellikleri ortaya çıkarılarak diğer kavramlar arasında semantik ilişkiler kurulur ve kavramın örnekleri ve örnek olmayanları üretilir. Kavram analizinde böyle bir yaklaşım, kavramın materyal üzerinde daha fazla örgütsel model koymasına, fikirlerin görsel olarak birbirine bağlanmasına ve okuyucunun kavramın özelliklerini ayırt etmesine, böylece kavram bilgisindeki yetersizlikleri gidermesine yardımcı olur (Peters, 1974). Bu tip bir düzenleyici kullanmanın bir diğer avantajı da, öğrencilerin yeni bilgiyi şemada önceden var olan bilgilere bağlamasıdır (Frayer vd. 1969). Özetle, Frayer modeli, öğrencilerin kavramlara ilişkin ön bilgi ve tecrübelerini dikkate alarak bunları düzenlemeye, kavramlar arası bağları keşfetmeye ve kendi cümleleriyle kavramları yeniden tanımlamaya yardımcı olmaktadır (Brewer ve Trevins, 1981; Błachowicz ve Fisher, 2010; Brassell, 2011).

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgilerde kelime öğretiminde Frayer modelinde belirlenen kuralların, tanımsal ve içerik yaklaşımlarının bütünleştirilmesiyle yapılan kavram öğretimiyle kıyaslandığında kelime hazinesini önemli ölçüde artırıp artırmadığını belirlemektir. Yapılan alanyazın incelemeleri sonucunda ülkemizde, kelime öğretiminde grafik düzenleyici olarak Frayer modeliyle ilgili sadece İltter (2014) tarafından yapılan çalışmaya rastlanmaktadır. İltter çalışmasında Frayer modelinin kelime öğretiminde etkilerini kuramsal olarak incelemiştir. Ancak konuyla ilgili uluslararası alanyazın incelendiğinde Frayer modeli ile ilgili çok sayıda araştırma çalışmalarına ulaşılmıştır (Tobia, 1988; Centrone, 1996; Overturf, 1999; Latham, 2011; King, 2011; Berry, 2011; Suarez, 2011; Terry, 2012; Yearta, 2012; Becker, 2013). Bu nedenle bu çalışmada özel olarak Frayer modelinin sosyal bilgiler kavramlarının örgütsel bir yapı içine dâhil edilip kavram gelişimi ve kazanımı üzerinde etkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda çalışmanın sosyal bilgilerde kelime öğretiminde teorik temellerin deneysel kanıtlar ışığında güçlendirilmesine, kelime öğretiminde karşılaşılan problemlerin çözümlenmesine yardımcı olacağı, ulaşılabilecek bulguların ise kelime öğretimiyle ilgili yapılacak benzer çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu çalışmada tasarlanan deneysel desenle sosyal bilgiler dersinde Frayer modelinin öğrencilerin kelime hazinesi gelişimi üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisinin test edilmesi amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada yarı-deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu desen temel alınmıştır. Katılımcıların seçimi yansız olarak belirlenmiş ve grupların eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmamıştır. Ancak grupların benzer nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bunlardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı yansız bir seçimle kararlaştırılmıştır (Creswell, 1994). Fraenkel ve Wallen’a (2005, 269) göre, yansız atama, rastgele bir seçimle her iki grubun (deney ve kontrol) birbirine denk ve eşit koşullara, eşit seçilme olasılıklarına sahip bir örnekleme yöntemi anlamına gelmektedir. Bu yöntemde evreni temsil eden yüksek örneklem oluşturulması dolayısıyla evrene geçerli genellemelerin yapılması hedeflenir. Ancak her grup yeterli bir örneklem büyüklüğüne sahip değilse yansız atama grupların denkliliğini garantileyemez (Johnson ve Christensen, 2004; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010). Deney grubunda altı hafta süreyle sosyal bilgilerde Frayer modeliyle kelime hazinesi gelişimi amaçlanırken, kontrol grubunda aynı süre içinde tanımsal bir yaklaşım olarak sözlük kullanımı içerik yaklaşımıyla bütünleştirilerek kelime bilgisinin gelişimi sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde çalışma grubuna öntest-sontest olarak kelime bilgisini değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada altta verilen sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisini değerlendirme ölçeği öntest-sontest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisini değerlendirme ölçeği öntest puanları sontest puanlarına doğru gelişme göstermekte midir?

### **Katılımcılar**

Araştırmacının çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Bayburt İli merkezinde bulunan orta sosyoekonomik düzeyde olduğu kabul edilen bir okulun dördüncü sınıfında öğrenim gören 37 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde başlangıçta tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu aşama, her bir tabaka için basit seçkisiz (random) örnekleme yönteminin uygulanmasıdır (Büyüköztürk vd., 2010; Balcı, 2015). Deney grubu ve kontrol gruplarının belirlenmesinde kelime bilgisini değerlendirme ölçeği öntest puan ortalamaları dikkate alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda kelime bilgisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p=.102, >.05$ ). Araştırmacı seçkisiz olarak seçtiği 37 kişilik öğrenci grubundan seçkisiz atama yoluyla iki grup oluşturmuş ve gruplar basit seçkisiz tesadüfi örnekleme yöntemiyle deney (N=19) ve kontrol (N=18) grubu olarak belirlenmiştir.

### **Deneysel Uygulama Süreci**

Araştırmada deneysel uygulama ilköğretim 4. sınıf Sosyal Bilgiler Programının “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi konuları kapsamında yürütülmüştür. Deney grubunda planlanan etkinlikler altı hafta (haftada 3 saat toplamda 18 saat) boyunca araştırmacı tarafından yürütülürken, kontrol grubunda dersler aynı süre içinde uygulama okulunun ilgili sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüştür.

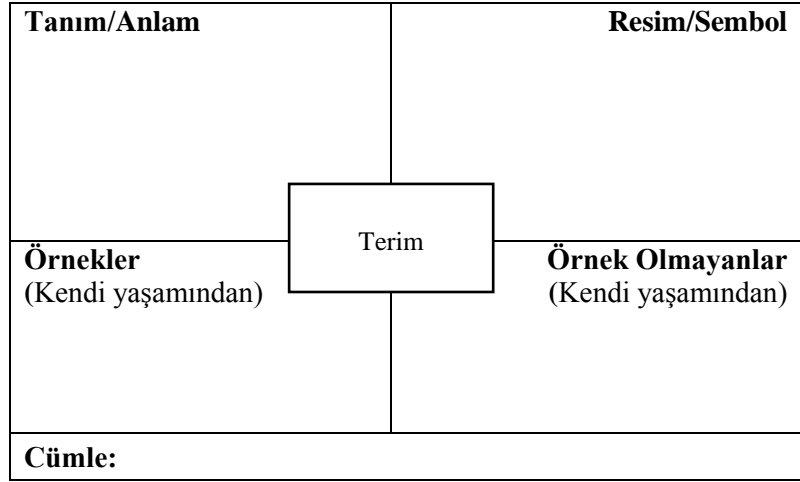
### ***Deney grubunda gerçekleştirilen uygulamalar***

#### ***Kelime öğretiminde temel alınan yaklaşım***

Çalışmada deney grubunda sınıf içi etkinliklerine aktif katılımın sağlanarak kavram öğrenmede “düşün-eşleş-paylaş tekniği” ve Frayer modeli işe koşulmuştur. Deney grubunda yapılan uygulamalar dil ve dildışı süreçlerle kavramların farklı formlarında depolanmasını sağlayan ve bağlamlar arası ilişkileri temel olarak kavram öğrenmeyi teşvik eden süreçler olarak planlanmıştır. Dolayısıyla deney grubunda ünite kavramlarının mevcut bilgi ve işbirlikli deneyimlerle düzenlenmesini, yapılandırılmasını ve yansıtılmasını temel alan sosyal, bilişsel yapılandırmacı stratejiler ve dilbilimsel yaklaşımlar kullanılmıştır (Harmon ve Hedrick, 2000; Billmeyer ve Barton 2002; Graves, 2004).

Deney grubu öğrencilerine sosyal bilgiler dersinde öğrenecekleri kavramlar hakkında deneyim ve becerileri paylaşmaya dönük bir öğrenme ortamı sunulmuştur. Araştırmacı deneysel uygulamada işbirlikli yolların geliştirilmesi, fikirlerin tartışılması ve paylaşımı yoluyla kavram öğrenmede düşün-eşleş-paylaş tekniği kullanmıştır. Düşün-eşleş-paylaş tekniği, düşünce gelişimi ve bilgi yapılandırılmasını teşvik ederek kavram öğrenmede bilişsel ve sosyal öğrenme yönlerini birleştiren bir uygulamadır. Deney grubunda öğrencilerin kişilerarası becerilerin, üstbilişsel farkındalığın ve sosyal becerilerin gelişimi için kavram öğretiminde düşün-eşleş-paylaş tekniğinin kullanımına dikkat edilmiştir. Teknikle öğrenciler öncelikle hedef kavram hakkında bireysel olarak düşünmeye, eşleriyle fikir alış-verişinde bulunmaya, daha sonra daha geniş gruplara fikirlerini paylaşmaya güdülendirilmiştir (McTighe ve Lyman, 1988 akt. Carss, 2007; Labrosse, 2007). Kelime öğretiminde deney grubunda Şekil 1, Şekil 5 ve Şekil 6’ da gösterilen Frayer modeli diyagramlarında belirlenen kurallar dikkate alınarak kelime hazinesinin gelişimi amaçlanmıştır. Bu kurallar:

1. Hedef kavramın ilgili /ilgisiz özelliklerini listeleme,
2. Hedef kavramın örnekleri, örnek olmayanlarını üretme (öğrencinin kendi yaşamından),
3. Kavramlar arası ilişkileri ve hiyerarşik yapıları belirleme,
4. Kavramı yeniden tanımlama (öz-tanım geliştirme),
5. Kavramı bir cümle içinde semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından doğru biçimde kullanma,
6. Kavrama ilişkin animatörlü kodlayıcılar geliştirme,



**Şekil-1.** Geliştirilmiş Frayer Diyagramı (Overturf vd. 2013)

Deney grubunda Frayer diyagramı ile öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarmaları, akran etkileşim yoluyla deneyimlerini paylaşarak hedef kavramlar hakkında fikirlerini tartışmaları amaçlanmıştır. Düşün-eşleş-paylaş tekniğinin kullanımı aracılığıyla sınıfta her bir öğrenciden öncelikle etkinliğe ilişkin belirlenen anahtar kavramla (ör. etkin yurttaş, demokrasi, kamuoyu) ilgili kesintisiz ve duraklama olmadan 1-2 dakika bireysel olarak düşünmesi daha sonra eşleşip ikişerli gruplar halinde Şekil 1’de gösterilen diyagramı doldurarak kavramların kapsamını artırmaları istenmiştir. Öğrenciler uygulamada hedef kavramların anlamını üretmeye, mevcut deneyimleriyle ilişkilendirmeye, örnekleri ve örnek olmayanları belirlemeye, kavramları kolaylıkla hatırlatmak veya anımsamak amacıyla resimler çizmeye ve en sonunda bu kavramlara yönelik öz tanımlar geliştirerek cümlede kullanmaya güdülendirilmiştir.

Deney grubunda kelime öğretiminde kullanılan Frayer modeli ile öğrencilerin kelime bilgisinin inşası teşvik edilerek anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi, dolayısıyla sosyal bilgilere ilişkin kelime bilgisinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu açıdan altı hafta boyunca sosyal bilgiler programı “İnsanlar ve Yönetim” ünitesi konuları kapsamında kazandırılması planlanan her bir anahtar kelime tanımlanmış, içsel özellikleri, örnekleri, örnek olmayanları belirlenmiş, diğer kavramlar arası bağları ortaya çıkarılmış, nihayetinde öğrencilere işbirlikli süreçlerle bir istemi tartışarak semantik uygunluk ve doğru dilbilgisi ile özgün cümleler kurmalarına fırsatlar verilmiştir. Tüm bu süreçlerdeki amaç, kazandırılması planlanan kelimelerin öğrencilerin ön bilgi ve deneyimlerle ilişkili olmasına ve sosyal bilgilere ilişkin kavramlar bilgisi gelişimine yardımcı olmasıdır.

Deneyisel uygulamada araştırmacı etkinlik süreçlerinde geri bildirimlerde bulunmaya, öğretim materyali sağlamaya ve uygulama sürecini etkin bir biçimde yürütmeye çalışmıştır. Araştırmacı kavram öğretiminde Frayer modelinde belirlenen kurallara dayalı olarak öğrencilerin etkin şekilde kavram öğrenmelerine dönük bir rolde bulunmuştur. Ürün veya süreçlerin değerlendirilmesinde ise öz-değerlendirme, akran değerlendirme araçları kullanılmıştır. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için çalışmada öz-değerlendirme formu kullanılmıştır. Öz değerlendirme formu, etkinliklerde öğrencilerin kendi kendine neler öğrenip öğrenmediğini belirli ölçütlere göre sorgulamayı amaçlayan bir araçtır. Form, hedef kavramı ne derece öğrendiklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Form içerisinde 5 adet değerlendirme ifadesi yer almıştır. “Tamamen yeterli”, “yeterli,” “kararsız”, “yetersiz”, “tamamen yetersiz” ölçütleriyle oluşturulmuştur. Form, öğrencilerin kendi öğrenme düzeylerine ilişkin bildirimde bulunmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Öğrencilerden bu formları doldururken mümkün olduğunca dürüst ve samimi olmaları istenmiştir. Öz-değerlendirme formundan alınan puanlar öğrencilerin Frayer diyagramı çalışmasından alacağı puanın % 25’ lik kısmını oluşturmaktadır. Ürün ve süreçlerin değerlendirmesinde kullanılan bir diğer araç, akran değerlendirme formudur. Bu form, MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2014) verilen temel formdan yararlanarak oluşturulmuştur. Akran değerlendirme formu, öğrencilerin kavram öğrenme çalışmalarında akranlarının performanslarına yönelik görüşlerini ortaya koymaları amacıyla kullanılmıştır. Akran değerlendirme, gruptaki öğrencilerin belirli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Form ile öğrencilerin akranlarının çalışmalarının yeterlik düzeylerini değerlendirmeleri amaçlanır (MEB, 2014). Akran değerlendirme formu, deneyisel uygulama boyunca planlanan etkinliklerde grup üyelerinin birbirlerini değerlendirmesi şeklinde kullanılmıştır. Bu formda “her zaman”, “genellikle”, “bazen” ve “hiçbir zaman” şeklinde 5 değerlendirme



ifadesi bulunmaktadır. Akran değerlendirme formundan alınan puanlar öğrencinin etkinliklerde alacağı puanın % 25' lik kısmını oluşturmaktadır.

Sosyal Bilgiler Programı “İnsanlar ve Yönetim” adlı ünite kazanımları, kazanım süreleri göz önüne alınarak Frayer modeline göre ders planları hazırlanmıştır. Çalışmada deney grubu için kavram öğrenmeyi modelleyen bir strateji olarak Frayer modeline dayalı hazırlanan etkinlik planlarının bir örneği makalede Ek-1’de sunulmuştur. Araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlik planları, kelimelerin anlamlarını güçlendirmek, kavram öğrenmeyi teşvik etmek için geliştirilmiştir. Hazırlanan ders planları, araştırmacı rehberliğinde öğrencilerin sosyal bilgilerde anahtar kavramları öğrenmeleri ve büyük fikirleri yakalamaları amacıyla tasarlanmıştır. Etkinlik planları, kelime öğretimi konusunda çalışmaları olan alan uzmanlarına sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda bazı düzeltmelere gidilerek planların son şekli verilmiştir.

### ***Kontrol grubunda gerçekleştirilen uygulamalar***

Araştırmada kontrol grubunda kelime öğretiminde tanımsal ve içerik yaklaşımlarının bütünleştirilmesi yoluyla kelime hazinesi gelişimi gerçekleştirilmiştir (Nagy, 1988; Ogle ve Błachowicz, 2002). Kelime öğretiminde tanımsal yaklaşım, içerik alanlarına ilişkin kavram öğretiminde okuyucuların kelime bilgisindeki boşlukları gidermede, karmaşık ve zor kelimelere yönelik tanımların kazandırılmasında gerekli süreçler olarak düşünülmektedir. Nitekim bu süreç, okuduğunu anlamayı, kelime bilgisi gelişimini ve bağımsız kavram öğrenmeyi teşvik etmektedir (Nagy ve Herman, 1987). Bu yaklaşımda öğrenciler bir kelimenin tanımını öğretmen ve bir sözlükten edinerek öğrenmeye çalışır. Tanımsal yaklaşım, okuyucuların kelimelerin sözlük veya terimler sözlüğünde tanımlarını incelemesi yoluyla içeriğe ilişkin kavramların anlamlarını öğrenmesini amaçlar (Petty, Herold ve Stohl, 1968 akt. Latham, 2011). Marzano (2004) kelime öğretiminde sözlük kullanımıyla tanımların öğretilmesini en yaygın yollardan biri olduğunu, öğretimin etkili olabilmesi için öğrencilerin sözlükteki tanımların yanında içerik (bağlam) yaklaşımlarından da yararlanarak kendi anlamlarını oluşturmaları gerektiğini açıklamıştır. Tanımsal yaklaşım, okuma eğitiminde ve kelime öğretiminde okuyucuların ihtiyaç duyduğu bir süreçtir (Mezynski, 1983). Ancak bu yaklaşımda tanımsal bilgiler kelime bilgisi gelişiminde nispeten yüzeysel bir öğrenmeye yol açabilir, bu durum okuduğunu anlamada, fikirler arası ilişkileri ayırt etmede güvenli bir yol sunmaz. Çünkü sözlükte verilen formal tanımlar, metin içeriğindeki kavramların tanım veya anlamlarını ayrıca, kullanım biçimlerini her zaman yansıtmayabilir. Bu nedenle iyi bir tanımsal yaklaşım, kelimelerin sadece sözlükteki tanımlarını incelemeyi içermez, aynı zamanda kelimelerin farklı türde anlamlarını bir cümle veya metin içerisinde kullanım biçimlerini gösteren içerik yaklaşımını da temel alır (Nagy, 1988).

İçerik yaklaşımı ise öğrencilerin kelimelerin anlamlarını cümle veya metin içerisinde öğrenmelerine kaynaklık eden bir başka kelime öğretim stratejisidir. Bu yaklaşım, bilinmeyen kelimelerin anlamları ve cümle içinde kullanımı konusunda öğrencilerin daha fazla kelime öğrenmelerine yardımcı olur. Vacca, Vacca ve Mraz (2011) bu yaklaşımı kelime öğretiminde bir anlam genişlemesi ve güçlendirme stratejisi olarak ifade etmiştir. İçerik yaklaşımına ilişkin yöntemler, hikâye edici veya bilgi verici bir metni okuma sırasında, okuma sonrasında kelimeleri öğretmek amacıyla kullanılabilir. Öğretmen öğrenilecek bir veya iki kelimenin anlamını veya gerekli ipuçlarını (tanım, örnekler, karşılaştırma, kelime kökü/ekler vb.) içeren cümleler veya kısa metinler yazarak öğrencilerden içerikten kelimelerin ne anlama geldiğini açıklamalarını ister. İçerik yaklaşımında bir cümle kelime veya kavramın açıklığa kavuşturulmasına yardımcı olabilir. Öğrenciler bu süreçte içerikten hareketle kelimelerin anlamlarını çıkarsama yoluyla öğrenmeye, ayrıca cümle içinde nasıl kullanıldığını tespit etmeye çalışır. Böylece içerik aracılığıyla hedef kelime(ler) hakkında var olan bilgiler ortaya çıkarılır. Dolayısıyla içerik yaklaşımı, yeni kelimelerin anlamları veya ipuçları hakkında okuyucuya derinlemesine bilgiler sunabilir (Shatz ve Baldwin, 1986; Akyol, 2005). Ancak kelime öğretiminde içerik yaklaşımı, tanımsal yaklaşımda olduğu gibi yeterli bilgiyi sağlamayabilir. Eğer temel amaç, yeni bir kelimenin anlamını kavramak ise o zaman yüksek düzeyde yapay veya doğal içeriklerin tanımsal yaklaşımlarla eş zamanlı olarak bütünleştirilmesi gerekmektedir (Stahl ve Fairbanks, 1986). Çünkü böyle bir süreç, bir kelimenin sözlük anlamı dışında cümle içinde kullanım biçimini göstererek kelimenin daha canlı bir şekilde kavranmasına ve hafızada kalmasına yardımcı olur. Ayrıca bu durum, öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilişkilendirerek kelimelerin anlamının sözlük anlamı dışında işlerlik kazanmasına yol gösterir. Dolayısıyla kelime öğretim çalışmalarında tanımsal yaklaşımlar içerik yaklaşımlarıyla bütünleştirildiğinde daha fazla kelime bilgisi zenginliği sağlanabilir. Nitekim Nagy (1988) içerik ve tanımsal yaklaşımların birleşimini bunların ayrı ayrı yapılanmasından daha etkili olduğu ifade ederek kelime öğretiminde böyle bir bütünleşmeye gidilmesini önermiştir.

## *Uygulama Süreci*

Mevcut çalışmada kontrol grubunda kelime öğretiminde ders kitabındaki metinler tanımsal bir yaklaşımda alternatif ve değerli bir kaynak olarak sözlük kullanma yöntemiyle (Vacca vd., 2011) bütünleştirilerek kelime bilgisi gelişimi amaçlanmıştır. Kontrol grubunda öğrenciler kavramların tanımları için sözlük kullanmaya, içerik yaklaşımıyla kavramın sözlükteki anlamı dışındaki farklı türlerini bir cümle veya metin içerisinde çıkarmaya çalışmıştır. Öncelikle öğretmen tarafından hedeflenen kelimelerin tanımsal bilgi ve geniş anlamlarını içeren içerikler (cümle veya seçili metin) öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden kelimelerin anlamları hakkında akranlarıyla hipotez geliştirmeleri ve kendi ön bilgilerini kullanarak içerik hakkında fikirlerini yansıtmaları, “sesli düşünme” ile bunları rafine etmeleri istenmiştir. Sesli düşünme yoluyla öğrenci grupları içerikten hareketle hedefe kelimeye ilişkin fikir, tanımlayıcı özellikler ve ilişkilendirmeler ortaya koymuştur (Blachowicz ve Fisher, 2010). Daha sonra öğretmen öğrencilerine içerikteki kelimelerin anlamlarını kavramasına yönelik sorular öne sürmüştür. Öğretmen öğrencilerin sesli düşünme yoluyla öne sürdüğü fikirleri, ipuçları ve açıklamaları kullanarak öğrenci gruplarını tartışma sürecine etkin katılmaları için teşvik etmiştir. Bu süreçten sonra öğrencilerden gerek sözlükteki tanımlar gerekse içerikte çıkarsanan anlamlar yoluyla hedef kavramlara özgü ve anlamlı cümleler geliştirmeleri istenmiştir. Sözlük kullanmadaki amaç, kelime öğretiminde öğrencilere tanımlar bilgisi kazandırarak içerik yaklaşımıyla kavramların bilgi derinliğini ve daha fazla anlam zenginliğini sağlamaktır. Sonuç olarak kontrol grubunda kelime öğretiminde içerik yaklaşımıyla yapılmak istenen, kavramların anlamlarını zengin içeriklerle belirlemek ve bu sayede özelliklerinin daha fazla aydınlatılarak kelime hazinesi gelişimine yardımcı olmaktır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada sosyal bilgiler dersinde Frayer modelinin tanımsal ve içerik yaklaşımlarına göre kelime hazinesi üzerinde etkilerini sınanmak için kelime bilgisini değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla araştırmacı tarafından çalışmada kullanılan veri toplama aracına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

### ***Kelime Bilgisini Değerlendirme Ölçeği***

Araştırmada öğrencilerin kelime bilgi düzeylerini test etmek için kullanılan veri toplama aracı “*Kelime bilgisini değerlendirme ölçeğidir*”. Wesche ve Paribakht (1996) tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerliği ve güvenilirliği yapılan ölçek, öğrencilerin kelime bilgisi kazanımındaki değişimini belirlemek için kullanılmıştır.

Kelime bilgisini değerlendirme ölçeği, deneysel araştırmalar için belirli kelimeler altında sözcük bilgisini ölçmek amacıyla kullanılan ve alanyazında en fazla alıntı yapılan (n=202) ölçme aracı olarak bilinmektedir (Qian, 1998; Fraser, 1999; Rott, Williams ve Cameron, 2002; Rott ve Williams, 2003; Pulido, 2004; Host, 2005; Nassaji, 2006; Kweon ve Kim, 2008; Bruton, 2009 Latham, 2011; Ehsanzadeh, 2012). Ölçek, sözcüklerin genişliğinden ziyade, kelime bilgisi derinliğini test etmek, sözcüklerde çıkarsanan anlamları belirlemek için kullanılır. Katılımcıların hedeflenen kelimelere ilişkin bilgi düzeylerini, dilbilgisi ve semantik bilim doğruluğuyla cümle içerisinde kullanma yeteneğini belirlemeyi hedefler. Bu açıdan ölçekle yapılan eylem, deneysel uygulama başında kelime bilgisi düzeylerine ilişkin öğrencilerin bilgi kapasitelerini değerlendirmek daha sonra belleklerinde kelimelerin ilerleme sürecini izlemektir. Kelime bilgisini değerlendirme ölçeği, öğrencilerin herhangi bir kelime kümesiyle kavramsal gelişim süreci açısından değerlendirmelerine vurgu yapan son derece pratik bir bilişsel yapı aracıdır. Bu araç, kelime hakkında hiçbir şey bilmeyen öğrencinin kavramlara yönelik derin bir anlayışa yönelmesiyle zaman içerisinde kelime bilgisinin ne düzeye ulaştığını gösterir (Meara, 1996; Rott, 2003; Bruton, 2009; Blachowicz ve Fisher, 2010; Blachowicz, 1986).

Bu etkinlikte öğrencilere üniteye kazandırılması planlanan kavramlara yönelik bir dizi kelimeleri içeren bir liste sunulur. Öğrenciler listede geçen her bir kelimeyi dikkatli okuyarak (1) “Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.”, (2) “Bu kelimeyi daha önce gördüm, fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.”, (3) “Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım... anlamına gelmektedir.” ve “Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim” seçeneklerden birini seçerek kelime hakkında bilgilerini ortaya çıkarırlar (Paribakht ve Wesche, 1993; Vacca vd. 2011).

**Tablo-1.** Kelime bilgisini değerlendirme ölçeğindeki cevaplama seçeneklerinin ve anlamlarının puan değerleri

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 ( <i>Eş anlamlısı</i> ).	→ 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.

*Wesche ve Paribakht 'an (1996) uyarlanmıştır*

Çalışmada ölçek, deneysel uygulama öncesi öğrencilere kelimeleri tanıtarak onların bu kelimelere ilişkin başlangıç bilgi düzeylerini belirlemek, uygulama sonunda bu düzeylerdeki gelişim sürecini test etmek amacıyla kullanılmıştır. Böylelikle ölçek, öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında anlamlı düzeyde değişimler olup olmadığı, sözcük bilgilerindeki değişimlerini yansıtmaları konusunda çalışmaya somut veriler sunmuştur.

#### *Kelime Bilgisini Değerlendirme Ölçeğinde Performans Ögeleri*

Mevcut çalışmada ilkökul 4. sınıf Sosyal Bilgiler Programı “Güç, Yönetim ve Toplum” öğrenme alanı kapsamında kazandırılması planlanan anahtar kavramlar incelenmiş daha sonra toplam 18 kavramdan oluşan bir kelime listesi hazırlanmıştır. Kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinde toplanan verilerin değerlendirilmesinde Tablo 1’ deki cevaplama seçeneklerine ilişkin puan değerleri temel alınmıştır. Kelime başına puanlar hesaplanarak katılımcıların hem ölçeğin cevaplama seçeneğine hem de toplam kelime bilgisine göre sayısal puanları hesaplanmıştır. Bu nedenle hazırlanan ölçekte tüm kelimelere aşına olan ve onların anlamını doğru bilen ayrıca dilbilgisi açısından hatasız kullanan öğrenci toplam 72 puan (18x4) kazanmakta ancak, hiçbirini bilmiyorsa sadece 18 (18x1) puan almaktadır.

Ölçekte yer alan cevaplama seçenekleri, kelime bilgisine yönelik performans ögeleri ve öz-bildirimleri birleştiren dilsel tepkilere dönük bir çerçevedir. Bu yapılar, bilgide büyük ölçüde anlamlı sıçramalar olarak düşünülmektedir (Stewart, Batty ve Bovee, 2012). Bu seçenekler, listede verilen kelimelerin doğruluğunu test etmek için kullanılmaktadır. Ölçeğin puanlanması, hedeflenen kelime bilinmiyorsa puanlama 1 ile başlar. Ölçekte (a) ve (b) seçeneklerini cevaplayanlar sırasıyla 1, 2 puan alabilmektedir. Bu seçeneklerde katılımcılar tarafından hedef kelimenin aşinalığı ve tanınması değerlendirilmektedir. Ölçekte (c) seçeneği, öğrencilerin hedef kelimenin anlamı hakkında bir fikri olup olmadığı, kelimeyi tanımadaki hassasiyeti veya bu kelimenin anlamını üretmeye (eş anlamı) yönelik bilgisi ortaya çıkarılır. Ölçekte 3 puan, hedeflenen kelimeyi semantik açıdan doğru, ancak dilbilgisi açısından yanlış kullanıldığı takdirde verilir. Bu seçeneği işaretleyen bir öğrenciye 3 puan verilmektedir, ancak kelime semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından da doğru cevaplanamazsa öğrenci sadece 2 puan alabilmektedir. Ölçekte (d) seçeneği ise hedef kelimenin bir cümle içinde semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından doğru biçimde kullanımına ilişkin yeteneğini ortaya çıkarır. Bu seçenek, öğrencilerin aktif kelime bilgisini ölçen, üretken ve verimli kullanımı teşvik eden bir düzeydir. (d) seçeneği, üç farklı puanlama düzeyinde uygulanır. Birincisi, ölçekte hedeflenen kelime bir cümle içerisinde semantik ve dilbilgisi açısından doğru kullanıldığı takdirde cevaplama seçeneğine 4 puan verilir. İkincisi, bu kelimeyi cümle içinde sadece semantik olarak uygun biçimde, ancak dilbilgisi açısından yanlış kullanılırsa 3 puan alınabilmektedir. Üçüncüsü, hedef kelimeyi bir cümle içinde semantik ve dilbilgisi açısından doğru kullanamayan öğrenci sadece 2 puan alabilmektedir. Ölçekte (c) ve (d) seçenekleri, ortak olarak semantik uygunluk açısından doğru cümle kurma yeterliliğini temel alır, bunlara yanlış cevap verenler ise sadece 2 puan alabilmektedir (Wesche ve Paribakht, 1996).

#### *Ölçeğin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları*

Kelime bilgisini değerlendirme ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması için ölçek öncelikle dil eş değerliğine tabi tutulmuştur. Ölçek, bir İngilizce okutmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş daha sonra bu çevri bir başka İngilizce okutmanı tarafından İngilizceye çevrilmiş ve özgün ölçekle dil

geçerliği açısından tutarlı olması sağlanmıştır. Çeviri ölçekleri, toplam 15 yüksek lisans öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin tutarlılığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır ( $r=.76$ ,  $p<.001$ ). Kelime bilgisini değerlendirme ölçeği daha sonra Bayburt İli merkezine bağlı okullarda toplam 300 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışma grubundan toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek için analiz öncesi örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) testiyle belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri .779 olarak bulunmuştur. Faktör analizinin uygulanabilmesinin varsayımlarından bir diğeri de ölçülen özelliğin evrende normal dağılım özelliğine sahip olmasıdır. Bu varsayımın sağlanıp sağlanmadığını kontrol etmek için Barlett testi yapılmış ve analiz sonucunda elde edilen  $\chi^2$  değerinin 17459.045 ( $p<.001$ ) olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için ölçek açıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yük değerleri incelendiğinde ölçekte çalışmayan maddeler (ünite kavramları) içerip içermediği incelenmiştir. Faktör çözümlenmesi sonucunda ölçekteki toplam maddelerin tek bir faktör altında toplandığı, madde faktör yük değeri 30' un altında hiçbir maddenin bulunmadığı, bu faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 61.45'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Bir ölçüm modeli olarak kelime bilgisini değerlendirme ölçeği, eğitimciler için kelime araştırmalarında bir teşhis aracı olarak kullanılmaktadır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde bu ölçeğin çoğunlukla tek boyutlu durumunun olduğu görülmüştür (Çelik ve Keser, 2010; Karakaş ve Sariçoban, 2012). Bu konuda alanyazında bazı eleştiriler bulunmaktadır (Read, 1998). Bu eleştiriler, ölçeğin sözlü ve işitsel becerilerini ölçmesi, kavramları akıcılık düzeyindeki kullanılabilirliği hakkında yeterli veriyi sunmaması, ölçeğin yapısı gereği maddelerin tek boyutta kümelenmesi, ayrıca ölçekte sadece dördüncü düzeyin ("d" maddesi, bk. Tablo 1) aktif sözcük bilgisini ölçmesi biçiminde ortaya çıkmıştır. Ancak bu eleştirilere rağmen Bruton (2009) ve Read (2000, akt. Stewart vd., 2012) yaptıkları çalışmada ölçeğin büyük ölçüde istatistiksel olarak doğrulandığı, deneysel çalışmalarda herhangi bir engel olmadığı dolayısıyla, güvenle kullanılabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Örneğin, Stewart vd. (2012) yaptığı çalışmada ölçeğin tek bir boyut altında yüksek bir güvenilirliğe (kişi ayırma 2.92, güvenilirlik .90, madde ayırma 10.67, güvenilirlik .99) sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda çalışmada deneysel uygulama için ölçekteki maddelerin tek bir faktör altında tümüne ( $f=18$ ) yer verilmesi gerektiğine karar verilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 86.54 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Çalışmada katılımcılardan toplanan verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veri toplama aracında toplanan puanların normal dağılım gösterip göstermediği normallik varsayımını değerlendirmede kullanılan analitik testlerden biri olan Shapiro-Wilk (W) istatistiği testiyle belirlenmiştir (Kalaycı, 2010).

**Tablo-2.** Çalışma gruplarının kelime bilgisini değerlendirme ölçeğine ilişkin öntest-sontest puan ortalamalarının normallik testi dağılımları

Grup	Ölçme aracı	Ölçüm	N	Shapiro-Wilk	p
Deney	Kelime bilgisini değerlendirme ölçeği	Ön test	19	.938	.054
		Son test	19	.941	.751
Kontrol	Kelime bilgisini değerlendirme ölçeği	Ön test	18	.973	.567
		Son test	18	.985	.678

Tablo 2'de yapılan normallik testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarına uygulanan kelime bilgisini değerlendirme ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ( $p>.05$ ). Dolayısıyla araştırmada verilerin istatistiksel çözümlemesinde parametrik testlerden yararlanılmasına karar verilmiştir. Verilerin istatistiksel analizinde deneysel desende bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenle ilişkisini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve karışık ölçümler için iki faktörlü ANOVA modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

### BULGULAR

Araştırmada üzerinde durulan birinci problem, sosyal bilgilerde tanımsal yaklaşım olarak sözlük kullanımı ve içerik yaklaşımı olarak ders kitabı metinleri aracılığıyla kavram öğrenmenin işe koşulduğu kontrol grubu ve Frayer modelinde belirlenen kurallar aracılığıyla kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime hazinesi gelişimindeki değişimin anlamlı farklılık gösterip göstermediğidir. Tablo 3' te çalışma gruplarının toplam kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinden aldığı öntest-sontest ortalama puan ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir.

**Tablo- 3.** Kelime bilgisini değerlendirme ölçeği ortalama ve standart sapma değerleri

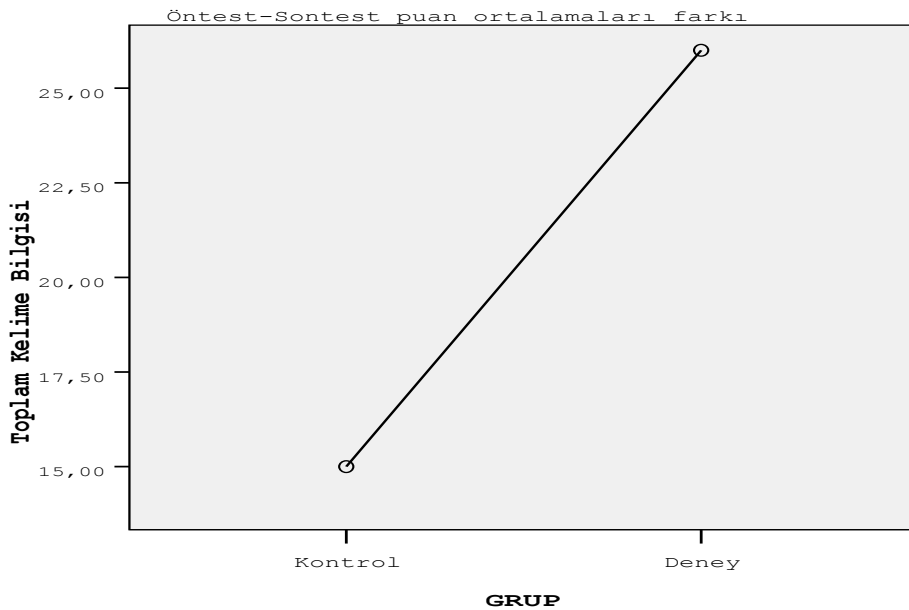
Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	19	37.10	8.86	19	63.15	6.83
Kontrol	18	35.20	6.56	18	49.30	7.27

Tablo 3'te deneysel işlem öncesi ve sonrası grupların kelime bilgisi puan ortalamaları arasındaki değişimleri incelendiğinde deney grubunun toplam kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinden aldığı puan ortalaması 37.10 iken, bu değer sontest uygulamasında 63.15 olmuştur. Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalaması 35.20 iken, sontest puan ortalaması 49.30 olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerin uygulama sonunda toplam kelime bilgisi düzeyinde bir artış olduğu söylenebilir. Ancak kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinde öğrencilerin puan ortalamalarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için karışık ölçümler için iki faktörlü Anova analizi yapılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 4' te gösterilmiştir.

**Tablo-4.** Kelime bilgisini değerlendirme ölçeği öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları

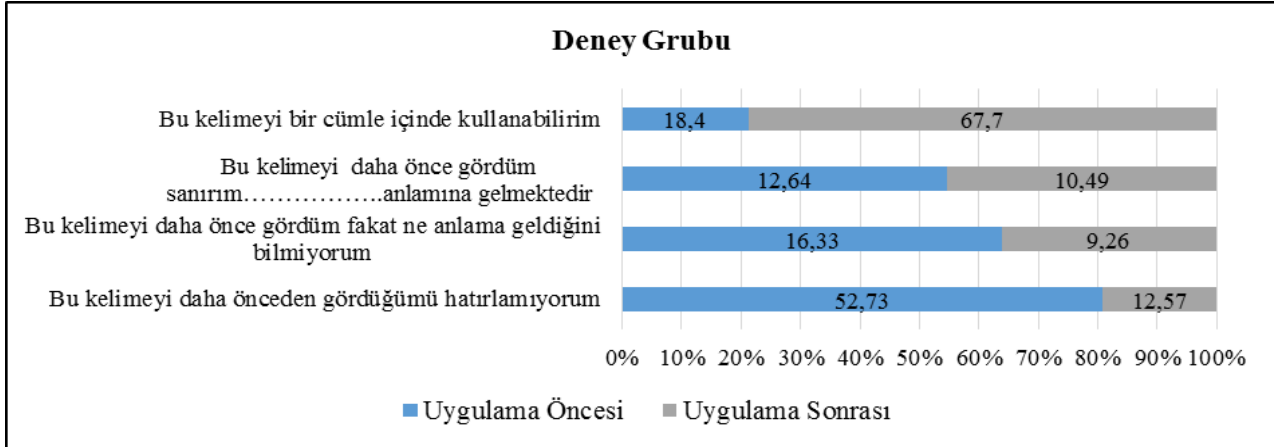
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	10264.79	36			
Grup (D/K)	91.813	1	681787.912	41.17	.000
Hata	10172.959	35	169.549		
Grupiçi	10754.630	37			
Ölçüm (öntest-sontest)	3807.662	1	3807.662	15.079	.000
Grup*Ölçüm	434.275	1	434.275	24.01	.000
Hata	6512.693	35	108.545		
Toplam	21019.42	72			

Tablo 4'te çalışma gruplarının toplam kelime bilgisini değerlendirme ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F=41.17$ ,  $p<.001$ ]. Bu farklılık, son testler açısından deney grubu lehinedir. Bu bulgu, kelime öğretiminde Frayer modeli aracılığıyla kelime öğreniminin öğrencilerin kelime bilgisi gelişimini artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre sosyal bilgilerde iki ayrı kelime öğretim programına katılan öğrencilerin kelime bilgisi gelişiminde deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin kelime bilgisi gelişimi üzerinde etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F=24.01$ ,  $p<.001$ ]. Şekil 2' de toplam kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinin ölçüm zamanına göre çalışma gruplarının puan ortalamaları arasındaki farkın sonuçlarıyla ilgili grafiği verilmiştir.



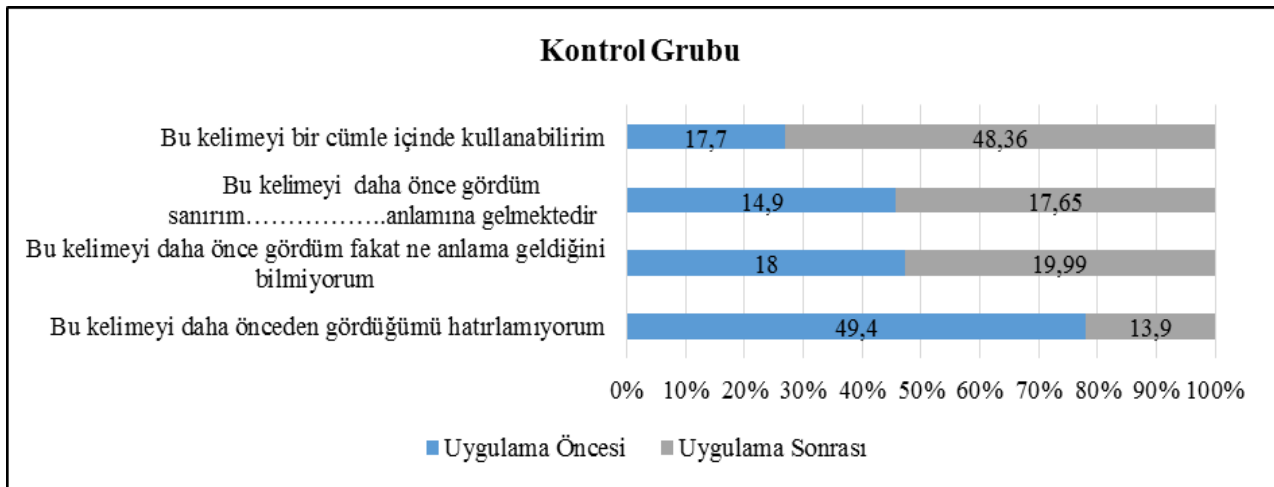
**Şekil-2.** Grupların toplam kelime bilgisini değerlendirme ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki fark

Şekil 2’ de çalışma gruplarının toplam kelime bilgisini değerlendirme ölçeği öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki istatistiksel fark değerlendirildiğinde sontest bulgularına göre deney grubunun kontrol grubundan daha fazla kelime bilgisine sahip olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, deney grubunun deneysel uygulama sonunda kelime bilgisindeki gelişiminin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, sosyal bilgilerde deney grubunda yazılı materyal üzerinde daha örgütsel bir model ortaya koyan Frayer modeliyle yapılan kelime öğretiminin öğrencilerin kelime bilgisi gelişimini artırmada tanımsal ve içerik yaklaşımlarına göre daha farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Şekil 3 ve Şekil 4’ te deneysel uygulama öncesi, sonrasında kelime bilgisini değerlendirme ölçeğindeki seçeneklere göre öğrencilerin kelime hazinesi gelişimindeki değişimleriyle ilgili dağılımları verilmiştir.



**Şekil-3.** Deney grubunun kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinin cevaplama seçeneklerine ilişkin dağılımları

Çalışmada sosyal bilgilerde kelime bilgisi gelişimindeki değişimleri gözlemlemek amacıyla kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinde yer alan cevaplama seçeneklerin ayrı ayrı analizi yapılmıştır. Şekil 3’ teki grafiğe göre, deneysel uygulama öncesi deney grubu öğrencilerin % 52.73 ‘ünün kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinde “*Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.*” seçeneğini işaretlediği ancak, deneysel uygulama sonunda bu sayının % 12. 57’ e düştüğü saptanmıştır. Buna karşılık ölçekte “*Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim.*” seçeneği incelendiğinde, uygulama öncesi deney grubunun ancak % 18.4’ ünün sunulan kelimeleri semantik olarak uygun ve dilbilgisi açısından doğru kullandığı, fakat uygulama sonunda bu sayının % 67.7’ e çıktığı görülmüştür. Analiz sonuçlarında deney grubunun ünite kavramları bilgisinde artışlar olduğu ortaya çıkmıştır. Uygulama başında ünite kavramları hakkında yeterli kelime bilgisine sahip olmayan (*Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum*) öğrencilerin (% 52.73) Frayer modelinde belirlenen kavram öğrenme süreçleri yoluyla deneysel uygulama sonunda ünite kavramlarını etkin olarak öğrendiği görülmüştür.



**Şekil-4.** Kontrol grubunun kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinin cevaplama seçeneklerine ilişkin dağılımları

Şekil 4' teki verilere göre, kontrol grubunda deneysel uygulama öncesi öğrencilerin % 49.4' ünün kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinde “*Bu kelimeyi daha önceden gördüğümü hatırlamıyorum.*” seçeneğini işaretlediği ancak, uygulama sonunda bu sayının % 13.9' a düştüğü görülmüştür. Ölçekte “*Bu kelimeyi bir cümle içinde kullanabilirim.*” seçeneği incelendiğinde uygulama öncesi kontrol grubu öğrencilerin %17.7' si listede sunulan kelimelerin anlamlarını üretmek için bir cümle bağlamında dilbilgisi açısından doğru kullandığı, uygulama sonunda ise bu oranın % 48.36' ya çıktığı saptanmıştır. Şekil 3 ve Şekil 4' teki seçenekler dikkate alındığında deneysel uygulama sonunda deney ve kontrol grubunun kelime bilgisi gelişimi ve kazanımında artışlar olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ölçekte “*Bu kelimeyi daha önceden gördüm, fakat ne anlama geldiğini bilmiyorum.*” seçeneği incelendiğinde deneysel uygulama sonunda kontrol grubunun (% 19.99) toplam kelime bilgisini değerlendirme ölçeğinde deney grubuna (% 9.26) göre bu seçeneği daha fazla işaretlediği görülmüştür. Benzer şekilde “*Bu kelimeyi daha önce gördüm, sanırım... anlamına gelmektedir.*” seçeneğini işaretleyenlerin kontrol grubunda daha fazla (% 17.65) olduğu belirlenmiştir. Nitekim grafiklerdeki verilere göre deney grubu öğrencilerin (% 67. 7) kontrol grubuna (% 48. 36) göre semantik ve dilbilgisi açısından kelimeleri cümle içinde daha fazla doğru kullandığı anlaşılmaktadır. Bu durumda deney grubunun uygulama sonunda kontrol grubuna göre ünite kazandırılması planlanan kavramlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu ve kelimeleri tanımadaki hassasiyetlerin daha yüksek olduğu söylenebilir. Çünkü çalışmada ulaşılan sonuçlarda deneysel uygulama sonrası kontrol grubu öğrencilerin % 17.65' inin hedeflenen kelimeleri cümle içerisinde semantik uygunluk açısından doğru kullandığı ancak, dilbilgisi açısından yeterli olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda deney grubu öğrencilerin kontrol grubu öğrencilerine göre ünite kavramlarını üretken ve verimli kullanarak kelime bilgisini daha fazla artırdığı, dolayısıyla kelime hazinesini daha fazla genişlettiği söylenebilir. Mevcut çalışmada elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde, kavram öğrenmede Frayer modeline dayalı uygulamaların sözlük kullanımıyla tanım bilgisi edinme ve bir cümle veya metin içerisinde kavramların anlamlarını çıkarsama yöntemlerine göre kelime öğretiminde daha başarılı olduğu söylenebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada kavram öğretiminde Frayer modeli, tanımsal ve içerik yaklaşımlarıyla kıyaslanarak kelime hazinesi gelişimi üzerine etkileri deneysel yöntemler ışığında ortaya çıkarılmıştır. Çalışmada bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerin kelime bilgisini değerlendirme ölçeği testi, öntest-sontest puan ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grubun kelime bilgisi puanlarında bir artış olduğu görülmüştür. Ancak yapılan iki faktörlü Anova ile gözlenen söz konusu değişimin çalışma grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Deneysel uygulama sonunda deney grubunda Frayer modeliyle kavram öğretimine katılan öğrencilerin kelime gelişimi ve kelime kazanımında kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, kavramların ilgili, ilgisiz özelliklerin listelenmesi, örnekleri, örnek olmayanların üretilmesi, diğer kavramlar arası ilişkilerin keşfi ayrıca, kavrama yönelik anımsatıcı hafıza ipuçlarının geliştirilmesi süreçleriyle yapılan kelime öğretiminin tanımsal bir yaklaşım olarak sözlük kullanma ve içerik bağlamında kavramların anlamlarını bir cümle veya metin içinde keşfetme yöntemlerine göre kelime hazinesini geliştirmede daha olumlu etkiler yarattığını göstermektedir.

Mevcut çalışmada elde edilen bulgular alanyazında Frayer modeliyle ilgili yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Charles Peters (1974) yaklaşık kırk yıl önce sosyal bilgilerde Frayer modeliyle ilgili ilk çalışmayı gerçekleştirmiştir. Peters, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 360 öğrenciyle yürüttüğü çalışmada sosyal bilgilerde Frayer modelinin gerek iyi okuyucular gerekse kavramsal algı zorluğu çeken zayıf okuyucular üzerinde etkilerini test etmiştir. Kelime öğretiminde öğrencilerin yeteneklerini test etmek için Frayer modeline göre düzenlenmiş materyalleri ders kitabı yaklaşımına göre düzenlenen materyallerle karşılaştırarak kavram kazanımını incelemiştir. Çalışmada iki yaklaşım arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre, Frayer modeliyle kavram öğrenmeye katılan öğrencilerin kavramları algılama, kavramlara yeni anlamlar yüklemeye dolayısıyla, okuduğunu anlamada ders kitabı yaklaşımına göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Peters, Frayer modeline göre düzenlenmiş materyallerin sosyal bilgilere ilişkin kavram ve fikirleri daha cazip hale getirerek kolaylıkla kazandırabileceğini kavram algısını ve kazanımını geliştirebileceğini açıklamıştır. Baumann ve arkadaşları (2003) yaptığı çalışmada Frayer modelinin deneyimsel ve etkileşimsel süreçlerle kelime öğretimi ve yazma becerileri üzerinde anlamlı değişimler sağladığını, öğrencilerin kendi öz kavramları oluşturmalarına yardımcı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Popielarcheck (2008) sosyal bilgilerde okuma-yazma stratejilerini verimli kılmak ve kelime bilgisi gelişimini sağlamak için yaptığı çalışmada Frayer modelinin okuyucuların en iyi dostu olduğunu belirlemiş ve modelin kavram gelişiminde, okuduğunu anlama ve akıcı okumada okuyuculara önemli düzeyde artışlar sağladığı görülmüştür. Sharma (2006) altı sınıf sosyal bilgiler dersi

öğretiminde okuryazarlık stratejilerini incelediği çalışmada Frayer modelini kullanarak öğrencilerin metinlerdeki yeni fikirler arasında anlamlı ilişkileri keşfettiğini, kavramların üst anlamlarını geliştirmede oldukça başarılı olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla çalışma bulgularında Frayer modelinin, öğrencilerin dil ve metabilşsel becerileri ve kavram öğrenme inançları üzerinde büyük etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Wixson (1985) temel okuma becerileri üzerine yaptığı çalışmada Frayer modelinin öğrencilerin kendi anlamlarını yeniden biçimlendirdiği, kavram öğrenmeye teşvik ettiği, bu sayede modelin zihinsel, sosyal ve üretken bir yapıya sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Enge (2000) kavram öğretiminde Frayer modeli ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerde % 50 düzeyinde kelime bilgisinde bir başarı elde ederken, Monroe (1998) öğrencilerin % 56' sının kavram bilgisinde artışlar meydana geldiğini gözlemlemiştir. Benzer biçimde Monroe ve Pendergrass (1997) 58 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmada Frayer modeli ve kavram haritasının etkilerini bir arada incelemiştir. Çalışma iki gruba ayrılmıştır. İlk grupta matematik kavramları öğretiminde Frayer modeli ve kavram haritası kullanırken, ikinci grupta içeriğe ve tanımlamaya dayalı öğretim etkinlikleri temel alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Frayer modeli ve kavram haritasıyla öğretime katılan öğrencilerin matematiksel kavramları daha yüksek düzeyde öğrendiği görülmüştür. Monroe ve Pendergrass 'in yaptığı araştırmada ulaşılan sonuçlar, grafik düzenleyicilerin kullanımının öğrencilerin okuma-yazma becerileri, matematiksel düşünme ve kavramlar bilgisi gelişiminde etkili olabileceğini kanıtlamıştır. Bu açıdan kelime öğretiminde örgütsel bir model olan Frayer modeli, akademik dil gelişimini destekleyen, kelime öğrenme performansını artıran ve sürdürülebilir kılan, kavram kazanımında öğrenci öğrenmesini destekleyen etkili bir araç olarak görülmektedir (Curtis, 1998; Adams, 2009; Owen-Tittsworth, 2013).

Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda Frayer modelinin kelime dağarcığında artışlar sağlayarak bilişsel yapıda semantik haritalar oluşturduğu, içerik alanlarına ilişkin kavramlara yönelik zengin ve derin bir anlayış kazandırdığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca Frayer diyagramının öğrenme zorluğu çeken çocuklar üzerinde de motivasyonel ve zihinsel etkiler yaratarak bilimsel kavramları kolaylıkla kazandırdığı, bir okuryazarlık stratejisi olarak okuma-yazmadaki güçlükleri giderdiği görülmüştür (Tabachnick, Weible ve Frayer, 1970; Graves ve Penn, 1986; Buehl, 2001; Karjala, 2010). Suarez (2011) kavram analizinde bir grafik düzenleyici olarak Frayer modelini üst düzey düşünme ve üst dil modelleme becerilerin kazandırılmasında etkili bir araç olarak açıklamıştır. Çünkü grafik düzenleyiciler, okuduğunu anlama becerilerini biliş ve biliş ötesi stratejilere eş zamanlı olarak bütünleştirdiği için öğrencilerin genel akademik başarısını artırarak sosyal değişimi ve yaşam boyu okuyanlar olma olasılığını daha yüksek düzeyde teşvik etmektedir (Ausebel, 1960). Mevcut araştırmada kontrol grubu öğrencileri anahtar kavramın anlamlarını tanımsal ve içerik yaklaşımlarıyla ilişkilendirerek kelime bilgisini genişletmeye çalışırken, deney grubunda hedef kavramın temel özellikleri, örnekleri, örnek olmayanları, ilgili ve ilgisiz özellikleri tanımlanmış ve hedef kelimenin anlamı özümşenerek yeniden inşa edilmiştir. Deney grubunda Frayer modelinde belirlenen kurallar aracılığıyla yapılan kelime öğretiminin, kontrol grubuna göre hedeflenen kelimelere daha fazla bilgi ve deneyim kazandırdığı, onların anlamlarını daha fazla güçlendirdiği görülmüştür. Araştırmacı deney grubunda uygulama sürecinde deney sonucunu etkileyecek dış koşulları ve faktörleri kontrol altına almış ve kavram öğretiminde Frayer modelinde belirlenen kuralları ve süreçleri temel almıştır. Bir başka deyişle, araştırmacı öğrencilerin ünite kavramları bilgisini geliştirmeye yönelik hazırladığı etkinlik planları çerçevesinde uygulama sürecini yansız bir şekilde yürütmeye çalışmıştır. Gerek alanyazında yapılan çalışmalar gerekse mevcut çalışmada ulaşılan bulgular, Frayer diyagramının kavram öğrenmeyi modelleyen bir araç olduğunu, kavramları daha anlaşılır kılarak kavram algısını kolaylaştırdığını kanıtlamıştır. Buna göre modelin kelime öğretiminde ders kitabını okuma, sözlük kullanma, cümle/metin içerisinde kavramların anlamlarını çıkarsama yoluyla kelime öğrenme ve ezberleme yöntemlerine göre kelime bilgisini geliştirmede daha başarılı olduğu, dolayısıyla kelime hazinesini daha fazla desteklediği söylenebilir.

Sonuç olarak mevcut çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonunda toplam kelime bilgisi düzeyinde bir artış olduğu görülmüştür. Ancak yapılan analizler sonucunda çalışma gruplarının kelime bilgisini değerlendirme ölçeği puan ortalamalarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimin anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farklılığın deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Frayer modeliyle kelime öğrenmenin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede tanımsal ve içerik yaklaşımlarına göre farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Graves (2006) kavram öğretiminde kelimeyi tanımlayan, kavramı temsil eden bir resim, kavramın sözlük dışında başka anlamlarını ve diğer kelimeler arasındaki bağları ortaya çıkaran bir süreç, kuşkusuz onun özelliklerinin tanımlanmasını daha fazla kolaylaştırarak anlamının genişlemesine, böylece uzun süreli belleğe depolanmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Hyerle (1993) ise kelime öğretiminde anahtar kavrama yönelik çok sayıda fikir, örneklerin, örnek olmayanların, referans noktalarının ortaya konulmasının kavramın farklı türde ilişkilerinin



gösterilmesine yardımcı olduğunu açıklamıştır. Anderson ve Nagy (1993) bir kelimeyi bilmenin onu tanımlamak, bir oyunla ilişkilendirmek, farklı anlamlarına erişmek, yeni bağlamlarda kullanmak ve başka türlerini ortaya çıkarmak anlamına geldiğini ifade ederek kavram öğrenmede Frayer modelinin kurallarına özellikle dikkat çekmiştir. Bozen ve Honnert (2004) ise öğretim sürecinde derinlemesine tartışmalar yoluyla anahtar kavramları not alma, disiplinler arası bağlantılarla kavramlar arası ilişkileri veya hiyerarşik yapıları ortaya çıkarma, kavramı bir örnek olayla ilişkilendirme süreçleri doğrultusunda kavram kazanımının gerçekleştirilmesi gerektiğini önermiştir. Alanyazında yapılan açıklamalar kapsamında elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, kavram ediniminde belirli kuralları temel alan Frayer modeli, kelime hazinesi gelişimini sözlük tanımı veya cümle/metin içerisinde kelimelerin anlamını tespit etmeye göre daha fazla desteklemektedir. Buna göre deney grubunda Frayer modelinin öğrencilerin şemasında var olan kavramları zihinsel etkileşim ve fiziksel deneyimler yoluyla yeni kelimelerle somut olarak bütünleştirerek üstdil gelişime ve metabilşsel süreçlere destek verdiği düşünülmektedir.

Temel eğitimde öğrenciler okudukları metinleri anlama ve içerikten hareketle kelimelerin anlamlarını çıkarsama yoluyla öğrenmeye böylece okuma becerilerini geliştirmeye ve kelime hazinesini genişletmeye ihtiyaç duymaktadır. Okuduğunu anlama, yeni kavramların anlamları veya ipuçları hakkında okuyucuya derinlemesine bilgiler sunar. Öğrenciler okudukları metinde kelimelerin anlamları hakkında hipotezler geliştirmeye, kendi ön bilgilerini kullanarak metin içeriği hakkında fikirlerini yansıtmaya ve sesli düşünme ile bunları rafine etmeye çalışır. Dolayısıyla sosyal bilgilerde okuduğunu anlama, sosyal kavramları etkin olarak öğrenmede en önemli göstergelerinden biridir. Nitekim okuduğunu anlama ve akademik kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişki bulunduğundan, kelime öğretiminin okuma başarısıyla ilişkisine yönelik çok sayıda araştırmalara ihtiyaç vardır (Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003; NAEP, tarihsiz). Amerikan Ulusal Okuma Panelinde (NRP, 2000) kelime öğretiminin okuduğunu anlama programının önemli bir bileşen olduğu, başarılı okuyucu olmanın en temel gerekliliklerinden biri de kelime hazinesi olduğu, bu nedenle öğretmenlerin içerik alanlarına (ör. sosyal bilgiler, fen bilgisi vb.) ilişkin kavramlar öğretimi üzerinde ciddiyle durmaları gerektiği önerilmiştir. Örneğin, Graves ve Penn (1986), sosyal bilgilerde kelime bilgisi gelişimi ve okuduğunu anlama becerileri hafife alındığında sadece bu dersin amaçlarının gerçekleşmesinde önemli kayıpların yaşanmadığını, aynı zamanda diğer içerik alanlarına yönelik akademik başarıda, gelecekteki okuma başarısında ve toplumsal yaşam etkileşiminde zorluklar baş gösterebileceğini ifade ederek bu durumun önemini açıkça ortaya koymuştur. Çünkü öğrencilerin yetenekleri göz önünde bulundurulduğunda kelime hazinesi ve okuduğunu anlama, bir dersin, dahası sosyal yaşamın en önemli bileşenleridir. Nitekim sosyal bilgilerde zayıf okuyucular, sığ kavram öğrenme inancı olan öğrenciler toplumsal yaşamda dahası evreni algılamada sorunlar ve boşluklar yaşamaktadır.

Alanyazında konuyla ilgili yapılan araştırmalarda Frayer modelinin kelime öğrenme performansları üzerinde olumlu ve yüksek düzeyde büyük etkisinin olduğu ortaya çıktığı, bu nedenle kelime öğretiminde başarılı bir strateji olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada ortaya çıkan bulgular alanyazında yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu noktada sosyal bilgilerde öğrencilerde kavramsal anlayışı geliştirmek, zor ve karmaşık kelimeleri kazandırmak açısından bir grafik düzenleyicisi olarak Frayer modeli, sosyal kavramları öğretiminde ve öğrenmede kullanılabilir. Graves ve Penn (1986)'in belirttiği gibi, kelime bilgisi gelişiminin ve kavram kazanımının, genel akademik başarıda ve toplumsal yaşamda hayati önem taşıdığı düşünülürse, etkileşimli stratejilerle kelime öğretiminin bağımsız kavram öğrenen ve iyi okuyucular yetiştirerek kelime hazinesi gelişiminde artışlar sağlayıcı yorumlanabilir (Simpson vd. 2004). Ancak sosyal bilgilerde etkili kelime öğretimi, gerek iyi okuyucuların gerekse zayıf okuyucuların kendilerinin bilmek istediklerinden çok daha fazlasını ortaya koymasını gerektirir. Çünkü iyi okuyucular dahi sosyal bilgiler ders kitabındaki pek çok bilgiye dayalı kelime, terim veya kavramları formüle etme ve anlama ile mücadele etmektedir. Kelimelerin sadece anlamlarını ezberleyen öğrenciler öğrendiği kelimelerin tanımını yapmada, okuduğunu anlamada zorlanmakta ve gerçek yaşama aktarmada sorunlar yaşamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kelime öğretiminde terim veya kavram edinimini kolaylaştırıcı bilişsel başarısızlığı ortadan kaldıran, okuduğunu anlamayı geliştiren eğitsel ortamları yaratması, öğrencilerin kişisel ve kişilerarası ihtiyaçlarını çok iyi tanıması gerekmektedir (Ratcliffe, 1961 akt. Peters, 1974; Baumann vd., 2003).

Eğitsel ortamlarda tasarlanmış pratik etkinlikler, öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik kapasitelerini artırmaya, inanç ve eğilimlerini geliştirmeye ve çoklu bağlamda kelimeleri canlı olarak yaşamaya ve yaşatmaya fırsatlar sunmaktadır (Se'ne'chal ve Cornell, 1993). Geniş kelime bilgisi yaratacak üretken kelime öğretim stratejilerine yer verilmesi, öğrencilerin kelime öğrenme hassasiyetlerinin ve özgünlüğünün sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan öğrenci öğrenmesini destekleyen eğitsel ortamların yaratılması, öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik güdülenmişlik düzeylerini, inanç ve eğilimlerini, kelime hazinesini dolayısıyla okuduğunu anlama becerilerindeki performansını artırabilir

(Baumann vd. 2002). Öğrencilerden içerik anlamında başarılı olmaları isteniyorsa onların kavramsal anlayışlarını ve kelime bilgisini genişletmeye gereksinimi vardır. Çünkü kelime hazinesi, okuduğunu anlamının, gelecekteki okuma başarısının ve genel akademik performansın ayrılmaz bir parçasıdır, bu nedenle sosyal bilgilerde kelime bilincini geliştiren, kavram algısını kolaylaştıran duyuşsal ve bilinçli zihinsel (Anderson ve Nagy, 1993; LaFlamme, 1997) yapıdaki kelime öğrenme faaliyetlerinin kullanımı eğitimcilerin temel hedefi olmalıdır. Bu doğrultuda sosyal bilgilerde interaktif stratejiler ve gelişmiş düzenleyicilere göre yapılan bir kavram öğretimi, sosyal yaşamın anlamlı bir bütün olarak algılanmasına, temel ve üst düzey bilişsel yapıların oluşmasına ve yeni bilgilerin anlamlı bir şekilde öğrenilmesine hizmet edebilir (Doğanay 2002, Alkış, 2012). Akyol'un da (2005) belirttiği gibi, kelime öğretimi konusunda evrensel boyutlarda kullanışlı ve geçerli stratejiler yoktur ancak, kavram gelişiminde öğretmenler ders kitabındaki yöntemler, tanımsal ve içerik yaklaşımları yanında farklı stratejiler ve grafiksel düzenleyicilerden yararlanabilirler. Nitekim kelime öğretiminde en etkili yol, anlamlı çalışmalar yapmaktır. Dolayısıyla içerik alanlarına ilişkin kavramların öğretiminde kelime öğrenmeyi modelleyen etkileşimsel uygulamalara yer verilmesi, bu süreçleri daha anlamlı hale getireceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada kavram öğrenmeyi modelleyen bir araç olarak Frayer modelinin sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin kelime hazinesi üzerinde olumlu bir etki yarattığı, sözcüklere yeni anlamlar yükleyerek kavramsal boşlukları giderdiği görülmüştür. Çalışmada bu doğrultuda kelime öğretiminde öğrencilerin kavramlarla etkileşim kurmalarına imkân sağlayan dil ve dildişi düşünmeyi destekleyecek grafiksel ve gelişmiş düzenleyicilere, dokunsal uyarıcılara ve dilbilimsel yaklaşımlara yer verilmesi önerilmektedir (Milligan ve Ruff, 1990; Marzano, 2004). Yapılacak çalışmalarda, sosyal bilgiler dersine ilişkin kavramların öğretiminde Frayer modeli dışında kelime öğrenmeyi modelleyen diğer interaktif stratejilere, araçlara yer verilip farklı değişkenler açısından etkilerinin test edilerek alanyazına katkılar sağlanması önerilmektedir. Özellikle içerik alanlarına ilişkin ders kitaplarında gerek kelime öğretiminde gerekse okuduğunu anlamada kavram öğrenmeyi modelleyen interaktif bir strateji olarak Frayer modeli diyagramı önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Adams, E. A. (2009). *Teacher use of literacy strategies in secondary mathematics class*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Idaho.
- Akyol, H.(2005). *Türkçe ilk okuma-yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A yay.
- Alkış, S. (2012). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi (s. 76). Safran, M. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Allen, J. (1999). *Word, word, words: Teaching vocabulary in grades* (pp. 4-12). Stenhouse Publishers.
- Anderson, R. C., and Nagy, W. E. (1993). The vocabulary conundrum (Tech. Rep. No. 570). Urbana, IL: Center for the study of reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED354489)
- Anderson, R.C., and Freebody, P.(1981). Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18 (3), 277-294.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in learning and retention of meaningful material. *Journal of Education Psychology*, 51, 267-272.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barth, J. (1993). Social studies: There is a history, there is a body, but is it worth saving? *Social Education*, 57(2), 56-57.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., and Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 37, 150-176.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J., and Ash, G. E. (2003). *Research on vocabulary instruction: Voltaire redux*. In J. Flood, J. M. Jensen, D. Lapp and Squire, J.R. (Eds.), *Handbook of research in teaching the English Language Arts* (2nd ed., pp. 752-785). New York.
- Baumann, J. K., and Kame'enui, E. J. (Eds.) (2004). *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Beck, I. L., Mckeown, M. G., and Kucan, L. (2008). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, The Guilford Press.
- Becker, K. A. (2013). *Pre-service special education teachers in urban school settings to teach content literacy strategies*. (Unpublished doctoral dissertation), The George Washington University.
- Berry, G. (2013). *Literacy for Learning: A handbook of content area strategies for middle and high school teachers*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, United Kingdom.

- Berry, J.L. (2011). *The effects of concept mapping and questioning on students' organization and retention of science knowledge while using interactive informational read-alouds*. (Unpublished doctoral dissertation). Texas A & M University.
- Billmeyer, R., and Barton, M. L. (2002). *Teaching reading in the content areas: If not me, then who?* (pp. 70-100). Aurora, Colorado, ASCD. Alexandria, VA.
- Blachowicz, C. L. Z., and Fisher, P. J. (2010). *Teaching vocabulary in all classrooms* (4<sup>th</sup> ed.), (pp. 40-196). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Blachowicz, C.L.Z. (1986). Making connection alternatives to the vocabulary notebook. *Journal of Reading*, 29, 539-543.
- Boote, C. (2006). Vocabulary: Reasons to teach it, an effective teaching method, and words worth teaching. *New England Reading Association Journal*, 42(2), 24.
- Bozen, S. and Honnert, A. (2004). *The effects of note taking and summarization skills on the success of students in a seventh grade science course*. (Unpublished master thesis). Aurora University
- Brassell, D.(2011). *Dare to differentiate: Vocabulary strategies for all students* (3<sup>th</sup> ed.), (pp. 55-120). New York, NY: Guildford Press.
- Brewer, W. F., and Treynis, J. C. (1981). Role of schemata in memory for places. *Cognitive Psychology*, 13, 207-230.
- Brown, C. (2007). Strategies for making social studies texts more comprehensible for English-language learners. *Social Studies*, 98(5), 185-188.
- Bruton, A. (2009). The vocabulary knowledge scale: A critical analysis. *Language Assessment Quarterly*, 6(4), 288-297.
- Buehl, D. (2001). *Classroom strategies for interactive learning* (2nd ed.). Newark, De: International Reading Association
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F.(2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carney, J.,Anderson, D., Blackburn, C., and Blessing, D. (1984). Preteaching vocabulary and the comprehension of social studies materials by elementary school children. *Social Education*, 48(3), 195-196.
- Carss, W.D. (2007). *The effects of using think-pair-share during guided reading lessons*. (Unpublished master thesis). The University of Waikato.
- Çelik, S. ve Keser, H. (2010). Veri yönlendirmeli öğrenme yaklaşımının öğrencelerin sözcük edinimleri üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35, 158-170.
- Centrone, (1996). *Teaching reading strategies through science to middle school below-level readers and its implications for staff development*. (Unpublished doctoral dissertation). Florida Atlantic University.
- Checkley, K. (2008). *The essential of social studies grades k-8. Priorities in practice. Effective curriculum instruction and assessment* (p. 34). Association of Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia, USA.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisarel uygulamaları*. Pegem A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson Ed.Inc.
- Cronan, C. (2010). *Determining best practice for vocabulary instruction in a middle school setting*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas.
- Curtis, C. Y. (2008). *Socially mediated vs. contextually driven vocabulary strategies: Which are most effective?* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon.
- Deshler, D. D., Palincsar, A. S., Biancarosa, G., and Nair, M. (Eds.). (2008). *Informed choices for struggling adolescent readers: A research-based guide to instructional programs and practices*. Ny, International Reading Association, New York.
- Doğanay, A. (2002). Öğretimde kavram ve genellemelerin geliştirilmesi. Öztürk, C. ve Dilek, D. (ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ehsanzadeh, S.J. (2012). Depth versus breadth of lexical repertoire: assessing their roles in EFL students' incidental vocabulary acquisition. *TESL Canada Journal*, 29(2), 24-41.
- Enge, S. (2005). *The impact of the Frayer model on vocabulary*. (Unpublished Action Research). Shawnee Mission Board of Education, Shawnee Mission.
- Fraenkel, J. R., and Wallen, E. N. (2005). *How to design and emulated research in education* (6<sup>th</sup> ed.). McGraw Hill.

- Fraser, C. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 225-241.
- Freyer, D. A., Hedrick, W. C., and Klausmeier, H. J. (1969). *A schema for testing the level of concept mastery*. Madison, WI: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.
- Graves, M. (2004). *Teaching prefixes: As good as, it gets*. In J. F. Baumann and E. J. Edwards (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice*, (pp. 81-99). New York: The Guilford Press,
- (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York, Language and Literacy Series.
- Graves, M. F., and Penn, M. C. (1986). Costs and benefits of various methods of teaching vocabulary. *Journal of Reading*. 29 (7), 596-602.
- Gülersoy, E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 2(1), 8-26
- Harmon, J. M., Hedrick, W. B. and Fox, E.A.(2000). A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8. *The Elementary School Journal*, 100 (3), 253-271.
- Harmon, J. M., and Hedrick, W. B. (2000). Zooming in and zooming out: Enhancing vocabulary and conceptual learning in social studies. *The Reading Teacher*, 54 (2), 155-159.
- Hedrick, W.B., Harmon, J.M., and Linerode, P.M. (2004). Teachers' beliefs and practices of vocabulary instruction with social studies textbooks in grades 4-8. *Reading Horizons*, 45(2), 103-125.
- Host, M. (2005). Learning vocabulary through extensive reading: A measurement study. *The Canadian Modern Language Review*, 61(3), 355-382.
- Hyerle, D. (1993). *Thinking maps as tools for multiple modes of understanding*. (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Berkeley.
- İlter, İ.(2013). *Sosyal bilgiler öğretiminde 5E öğrenme döngüsü modelinin öğrenci başarısına, bilimsel sorgulayıcı-araştırma becerilerine, akademik motivasyona ve öğrenme sürecine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Erzurum.
- İlter, İ. (2014). Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (Freyer modeli örneği). *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3),755-770.
- Johnson, B., and Christensen, L. (2004). *Educational research quantitative qualitative and mixed approach* (2<sup>th</sup> ed.). Pearson Education Research Navigator.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kame'enui, E.J., and Baumann, J. F. (2004). *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: Guilford.
- Karakaş, A., and Sariçoban, A.(2012). The impact of watching subtitled animated cartoons on incidental vocabulary learning of ELT students. *Teaching English with Technology*, 12(4), 3-15.
- Karjala, L. (2010). *Math vocabulary instruction in an inclusive classroom I direct instruction and the Freyer model: Effects on mathematics achievement in an inclusive classroom*. (Unpublished master thesis). Southwest State University Marshall, Minnesota.
- King, M. (2011). *Effects of teaching vocabulary using various forms of rich instruction in thematically versus randomly grouped sets*. (Unpublished doctoral dissertation). Auburn University, Auburn, Alabama.
- Kweon, S.O., and Kim, H.R. (2008). Beyond raw frequency: Incidental vocabulary acquisition in extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 20 (2), 191-215.
- Labrosse. P. (2007). *Analysis of the effect of specific vocabulary instruction on high school chemistry students' knowledge and understanding*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Massachusetts Lowell.
- Laflamme, J.G. (1997). The effect of multiple exposure vocabulary method and the target reading/writing strategy on test scores. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 40(5), 372-384.
- Latham, K. K. (2011). *The effects of an interactive vocabulary strategy on teachers and students' perceptions of word learning*. (Unpublished doctoral dissertation). University of North Carolina, Charlotte.
- Manzo, U., Manzo, U., and Thomas, M. (2006). Rationale for systematic vocabulary development: Antidote for state mandates. *Journal for Adolescent and Adult Literacy*, 49, 610-619.
- Marzano, R. J. (2004). *What works in schools: Translating research into action?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Printed in USA.
- Mccall, A.L. Janssen B., and Riderer K.(2008). More time for powerful social studies: When university social studies methods faculty and classroom teachers collaborate. *Social Studies*, 99(3), 135-141,

- Meara, P. (1996). The vocabulary knowledge framework. vocabulary acquisition research group virtual library. 10 Şubat 2015 tarihinde <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1996c.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53, 253-279.
- Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB] (2014). *İlköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler: Öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Harf Yay.
- Milligan, J. L., and Ruff, T. P. (1990). A linguistic approach to social studies vocabulary development. *The Social Studies*, 81 (5), 218-220.
- Monroe, E.E. (1998). Using graphic organizers to teach vocabulary: Does available research inform mathematics instruction? *Education*, 118, 538-572.
- Monroe, E.E., and Pendergrass, M. (1997). Effects of mathematical vocabulary on fourth grade students. *Reading Improvement*, 34(3), 120-132.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension* (pp. 15-30). Urbana, Ill., International Reading Association, Washington, DC: Newark, Del.
- Nagy, W. E., and Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge. In M. McKeown ve M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19-36). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 lexical inferencing, strategy use and success. *Modern Language Journal*, 90 (3), 387-401.
- Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: Strategies and techniques* (pp. 18-37). Boston, MA: Heinle Cengage Learning.
- National Center for Education Statistics. (N.D.A). (no date) *National assessment of educational progress (NAEP):Frequently asked questions*. 10 Şubat 2015 tarihinde [Http://nces.ed.gov/nationsreportcard/faq.asp](http://nces.ed.gov/nationsreportcard/faq.asp) sayfasından erişilmiştir.
- National Council for the Social Studies [NCSS] (1994). *Curriculum Standard for the social studies: Expectations of Excellence*. Bulletin Washington
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: Government Printing Office.
- Ogle, D., and Blachowicz, C.L.Z. (2002). Beyond literature circles. In C.C. Block and M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 259-274). New York: Guilford.
- Overturf, B. J. (1999). *Developing teachers' knowledge of middle level reading within a social constructivist professional development perspective*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Louisville.
- Overturf, B. J., Montgomery, L. H., and Smith, M. H. (2013). *Words nerds: Teaching all students to learn and love vocabulary* (pp. 40-50). York, Maine: Stenhouse Publishers.
- Owen-Tittsworth, M.D. (2013). *Measuring teacher self-efficacy using English language learner shadowing as a catalyst for implementation of two instructional strategies to support the academic language development of long-term English language learners*. (Unpublished doctoral dissertation). Pepperdine University.
- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. Öztürk, C. (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Papadopoulou, E. (2007). *The impact of vocabulary instruction on the vocabulary knowledge and writing performance of third grade students*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Maryland.
- Paribakht, T. S., and Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9-29.
- Peters, C.W. (1974). A comparison between the Frayer model of concept attainment and the textbook approach to concept attainment. *Reading Research Quarterly*, 10(2), 252-254.
- Popielarcheck, A. E. (2008). *The investigation of the affect literacy strategies have on the reader friendliness of expository text*. (Unpublished master thesis). California University of Pennsylvania.
- Pulido, D. (2004). The effect of cultural familiarity on incidental vocabulary acquisition through reading. *The Reading Matrix*, 4(2), 20-53.
- Punch, M., and Robinson, M. (1992). Social studies vocabulary mnemonics. *Social Education*, 56(7), 402-403.
- Qian, D.D. (1998). *Depth of vocabulary knowledge: Assessing its role in adults' reading comprehension in English as a second language*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto.
- Read, J.(1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge. In A Kunnan (ed.) *Validation in language assessment* (p.41-60). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Rice, G. E. (1994). Need for explanations in graphic organizer research. *Reading Psychology, 15*, 39–67.
- Rott, S., and Williams, J. (2003). Making form-meaning connections while reading: A qualitative analysis of word processing. *Reading in a Foreign Language, 15*(1), 45-75.
- Rott, S., Williams, J., and Cameron, R. (2002). The effect of multiple-choice 11 glosses and input–output cycles on lexical acquisition and retention. *Language Teaching Research, 6*, 183–222.
- Schatz, E. K., and Baldwin, R. S. (1986). *Context clues are unreliable predictors of word meanings. Reading Research Quarterly, 21*, 429-453.
- Se'ne'chal, M., and Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly, 28*, 360–374.
- Sharma, S.A. (2006). *Transfer of professional development into classroom practice: A case study of a reading specialist/learning coach and two elementary social studies teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). Oakland University.
- Shea, A. A.(2011). Redefining vocabulary: The new learning strategy for social studies. *The Social Studies 102*, 95-103.
- Simpson, M. L., Stahl, N. A., and Francis, M. A. (2004). Reading and learning strategies: Recommendations for the 21<sup>st</sup> century. *Journal of Developmental Education, 28*(2), 15-32.
- Southerland, L. (2011). *The effects of using interactive word walls to teach vocabulary to middle school students*. (Unpublished Work). University of North Florida.
- Stall, S., and Fairbanks, I. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta analyze. *Review of Educational Research, 56*, 72-110.
- Stewart, J., Batty, A.O.B., and Bovee, N. (2012). Comparing multidimensional and continuum models of vocabulary acquisition: an empirical examination of the vocabulary knowledge scale. *TESOL Quarterly, 46*(4), 695–721.
- Suarez, K. (2011). *Graphic organizers and higher order thinking skills with nonfiction text*. (Unpublished doctoral dissertation). Lesley University.
- Sunal, C. S., and Haas, M. E. (2005). *Social studies for elementary and middle grades a constructivist approach* (2<sup>th</sup> ed.). Pearson Education.
- Tabachnick, B. R., Weible, E., and Frayer, D. A.(1970). *Selection and analysis of social studies concepts for inclusion in tests of concept attainment*. Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning, Working Pap.
- Terry, B. H. (2012). *Use of tactual materials on the achievement of content specific vocabulary and terminology acquisition within an intermediate level science curriculum*. (Unpublished doctoral dissertation). St. John's University.
- Tobia, S.(1988). *Effects of instruction using an awareness strategy on college readers' comprehension and recall of expository text written with four organizational structures*. (Unpublished doctoral dissertation). Temple University Graduate Board
- Vacca, R. T., Vacca, J. L., and Mraz, M. E. (2011). *Content area reading. Literacy and learning across the curriculum* (7<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wanzek, J. (2014).Building word knowledge: Opportunities for direct vocabulary instruction in general education for students with reading difficulties. *Reading and Writing Quarterly, 3*,139–164.
- Wesche, M., and Paribakht, T.S. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *Canadian Modern Language Review, 52*, 155-178.
- Wixson, K.K. (1986). Vocabulary instruction and children's comprehension of basal stories. *Reading Research Quarterly, 21*(3), 317-329.
- Yazıcı, H. ve Samancı, O. (2003). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler ders konuları ile ilgili bazı kavramları anlama düzeyleri, *Milli Eğitim Dergisi, 158*, 83-90.
- Yearta, L.S. (2012). *The effect of digital word study on fifth graders' vocabulary acquisition, retention, and motivation: A mixed methods approach*. (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina.
- Yel, S. (2006). Kavram geliştirme ve öğretimi. Öztürk, C. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (s. 147-178). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

## FRAYER MODELİNE YÖNELİK DERS PLANI

**Ders:** Sosyal Bilgiler

**Sınıf:** 4.Sınıf

**Süre:** 40 dk.

**Kavram:** Demokrasi

**Alt Kavramlar:** Kamuoyu, etkin vatandaş, seçmen

**Yöntem/ Teknik:** Düşün-Eşleş-Paylaş, Frayer Modeli

**Kazanımlar/Hedef Davranışlar**

:Kavramların ilgili ilgisiz özelliklerini listeler

:Kavramların örnekleri ve örnek olmayanlarını belirler

:Kavramlar arası ilişkileri ve hiyerarşik yapıları keşfeder

:Kavram ve kelimelere yönelik anlayışlar geliştirir

### OKUMA ÖNCESİ

Sosyal bilgiler ders kitabında “Belediyemiz” adlı metin gözden geçirilir, daha sonra konu kapsamında kazandırılması planlanan “Demokrasi” kavramı öğrencilere yüksek sesle okunur. Frayer diyagramında merkez alan içinde çalışılacak hedef kavram “demokrasi” olarak belirlenir.

- **Çalışma gruplarının oluşturulması:** Araştırmada öncelikle akran etkileşimi ve işbirliğini teşvik etmek amacıyla sınıfta her bir öğrenciden biriyle eşleşmeleri istenir.
- **Frayer modeli kartlarının tanıtılması:** Öğrenci gruplarına görsel ve grafiksel bir temsili olarak Frayer diyagramı dağıtılır. Sınıfta, başka bir kavramı temsil eden (ör. İklim) önceden doldurulmuş bir Frayer diyagramı öğrencilere sunulur ve diyagramda belirlenen kurallar açıklanır. Daha sonra demokrasi kavramı hakkında grupların bir iki dakika düşünmeleri ve anlamlarını akranlarıyla tartışmaları sağlanır ve metin okuma sürecine geçilir.

### OKUMA SONRASI

Dersin bu aşamasında incelenen metinden hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerin ve kelime hazinesinin gelişimi sağlanarak kavramsal başarının daha fazla artırılması amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen tarafından metinle ilgili olarak aşağıda verilen sorular öne sürülerek hedef kavram hakkında ön bilgilerin, mevcut deneyimlerin paylaşımı sağlanır.

1-Demokrasi nedir?

2-Parçada demokrasinin hangi özelliklerine değinilmektedir?

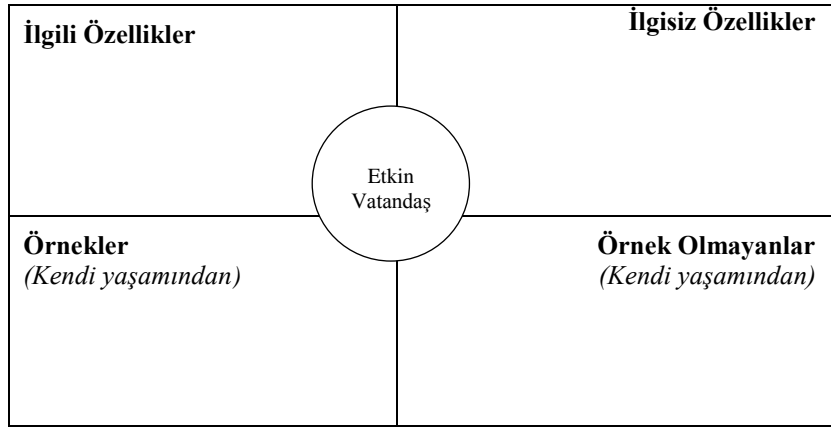
3-Demokratik insanların özellikleri neler olabilir?

4-Demokratik olmayan davranışlar neler olabilir?

- **Anlamli bağlantıların kurulması:** Öğrencilerden Frayer diyagramının ikinci kısmında (bk. Şekil 5) demokrasi kavramının temel özelliklerini metinden yararlanarak ortaya çıkarması ve yeni kavram veya fikirlerle anlamli bir şekilde bütünleştirmeleri istenir. Diyagramın bu kısmında demokrasiye yönelik tanımlayıcı bilgiler, içsel özellikler beyin fırtınası ile ortaya çıkarılır ve bu kavramla ilgili bağların keşfedilmesi sağlanır.
- **Gerçek durumlarla ilişkilendirme:** Frayer diyagramının üçüncü kısmına öğrencilerden demokrasinin özelliklerine yönelik yaşamdan örnekler veya demokratik davranışlar yazmaları istenir. Diyagramın dördüncü kısmında ise öğrenciler tarafından demokrasi kavramıyla ilgili olmayan kelimeler veya demokratik olmayan davranışlar yazılır. Öğrenciler yazı, sayı, resim, grafik veya semboller kullanabilirler.
- **Anahtar kavramın yeniden tanımlanması:** Etkinlikte bir diğer aşama ise öğrenciler tarafından demokrasi kavramının içsel özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanları göz önünde bulundurularak kavramın yeniden tanımlanmasıdır (Birinci kısım). Öğrencilerden kendi cümleleriyle demokrasi kavramının anlamını içeren tanımlar geliştirmeleri istenir.
- **Hedef kavramın cümle içinde kullanılması:** Demokrasi kavramı tanımlandıktan sonra öğrencilerden diyagramda 5 kısımda kavramı bir cümle içinde semantik uygunluk ve dilbilgisi açısından doğru biçimde kullanmaları istenir.
- **Materyallerin sunumu ve tartışılması:** Öğrenciler diyagramı tamamlar tamamlamaz hazırlanan ürünlerin sınıfta paylaşımı sağlanır. Daha sonra bu ürünler tüm sınıf düzeyinde tartışılır.

<b>Tanım</b> ( <i>Kendi Cümleleri ile</i> )	<b>Temel Özellikler</b>
1.Kısım	2.Kısım
<b>Örnekler</b>	<b>Örnek Olmayanlar</b>
3.Kısım	4.Kısım
<b>Cümle:</b>	5.Kısım

**Şekil-5.** Demokrasi Frayer Diyagramı (Frayer vd. 1969 akt. İlter, 2014)



**Şekil-6.** Etkin Vatandaş Frayer Diyagramı (Frayer vd. 1969)