

161821

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

SÖZCÜK ÖĞRETİMİNDE ÖYKÜLENDİRME YÖNTEMİNİN İNGİLİZCE
DERSİ İLKÖĞRETİM 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BAŞARISINA VE ÖĞRENME KALICILIĞINA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yetiş ÖZKAN

Tez Danışmanı


Yrd. Doç. Dr. Seval FER

İstanbul, 2005

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Münire ERDEN.....

Üye: Yar.Doç. Dr. Sevinç PEKER.....

Tez Danışmanı: Yar. Doç. Dr. Seval FER.....

27 / 07 / 2005

ÖNSÖZ

Bu çalışma, sözcük öğretiminde 'Öykülendirme Yöntemi'nin' öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemek için yapılan deneysel bir araştırmadır.

Araştırmanın her evresinde değerli katkıları, rehberliği, sabırlı ve kararlı tutumları ile çalışmalarına yön veren tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Seval FER'e teşekkür ederim.

Araştırma boyunca, zamanlarını ayırarak her türlü desteği sağlayan, İngilizce öğretmenleri sayın Alper Darıcı, Özbek İnan, Yusuf Beşikçi, Sevgi Yılmaz, Şaduman Topçu, Ebru Seçkin, Şermin Ülkü, Esra Yenici, Belgin Öğrek, Aysu Orhan, Seda Biryen, Tolga Yıldız, Serap Öğül, İbrahim Soykan, Özgür Geyik, Nihat Tutkun, Paul Hearn ve Monique Hird'e teşekkür ederim.

Uygulamanın başarı ile gerçekleşmesini sağlayan Özel Tarabya Ufuk İlköğretim Okulu İngilizce Zümresi öğretmenlerine ve 4. sınıf öğrencilerine teşekkürü borç bilirim.

Uygulamada kullanılan materyallerin Türkiye'ye getirilmesinde bana sonsuz destek veren Oxford University Press Avrupa ve Ortadoğu müdürü sayın Lisette Menage ve Türkiye Marmara bölge müdürü sayın Haluk Şengeç'e sonsuz teşekkürler ederim.

Bu araştırmada kullanılan öykülerin ekler bölümünde yer alması için gerekli hukuki izni veren Oxford University Press eğitim ve çocuk kitapları telif hakları müdürü sayın Connie Robertson'a teşekkür ederim.

Araştırma süresince eşim Nilgün, kızlarım Esmanur ve Yağmur'a verdikleri destekten dolayı teşekkür ederim.

Yüksek lisans ve tez çalışmalarım boyunca manevi desteğini hiç bir zaman eksik etmeyen arkadaşım zcan Karakoç'a teşekkür ederim.

Mayıs, 2005

Yetiş ÖZKAN



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iv
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM

I.GİRİŞ

PROBLEM	1
1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler.....	4
1.1. Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi.....	5
1.2. Düzvarım Yöntemi.....	7
1.3. İşitsel Yöntem.....	10
1.4. Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi.....	13
1.5. Sessiz Kalma Yöntemi.....	15
1.6. İletişimsel Yaklaşım.....	17
2. Sözcük Öğretimi.....	19
2.1. Sözcük Öğretiminin Tarihçesi	20
2.2. Sözcük Nedir?.....	22
2.3. Bir Sözcüğü Bilmenin Aşamaları.....	23

2.4. Sözcük Öğretiminde Kullanılan Teknikler.....	27
2.5. Sözcük Öğretiminde Kullanılan Oyunlar.....	28
2.5.1. Tahmin Etme Oyunları.....	29
2.5.2. Hafıza Oyunları.....	29
2.5.3. Bütüncül Fiziksel Tepki Oyunları.....	31
2.5.4. Diğer Sözcük Oyunları.....	32
2.6. Sözcük Bilgisinin Ölçülmesi.....	34
3. Öykülendirme Yöntemi.....	37
3.1. Öykü Nedir?.....	37
3.2. Öykülendirme Öğrenmedeki İşlevi.....	38
3.3. Öykülerin Yöntemi Nedir?.....	39
3.3.1. Öykülendirme Yönteminde Kullanılan Sorular.....	42
3.4. Öykülendirme Yönteminin Uygulama Süreci.....	44
3.4.1. Öykü Odasının Hazırlanması.....	46
3.4.2. Öykülerin Seçilmesi.....	48
3.4.3. Öykülendirme Öncesi Çalışmalar.....	50
3.4.4. Öykülendirme Sırasındaki Çalışmalar.....	53
3.4.5. Öykülendirme Sonrası Çalışmalar.....	55
3.4.6. Öykülendirme Yönteminde Değerlendirme.....	59
3.4.7. Öğretmen ve Öğrencinin Rolü.....	64
3.5. Öykülendirme Yönteminin Güçlü ve Sınırlı Yönleri.....	64
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	66
PROBLEM CÜMLESİ.....	73
HİPOTEZLER.....	73

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	74
SAYILTILAR.....	75
SINIRLILIKLAR.....	75
TANIMLAR.....	76

BÖLÜM

II. YÖNTEM

ARAŞTIRMA MODELİ.....	77
DENEKLER.....	79
MATERYALLERİN GELİŞTİRİLMESİ.....	79
MATERYALLERİN UYGULANMASI.....	82
VERİ ÇÖZÜMLEME TEKNİKLERİ.....	83

BÖLÜM

III. BULGULAR VE YORUM

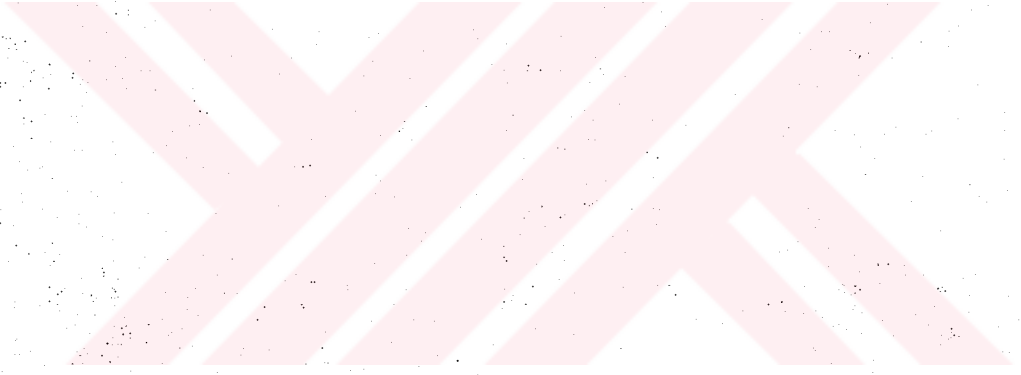
BİRİNCİ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	85
İKİNCİ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	88

BÖLÜM

IV. SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ.....	91
ÖNERİLER.....	91
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	105
EK 1. Belirtke Tablosu.....	107

EK 2. Başarı Testi.....	108
EK 3. Madde Analiz Tablosu.....	121
EK 4. Öyküler.....	123
EK 5. Sözcük Listesi.....	129
EK 6. Günlük Planlar.....	130
EK 7. Gözlem Formu.....	184



ÖZET

Bu çalışmanın amacı sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin İngilizce dersi ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini araştırmaktır. Araştırmanın iki hipotezi vardır. Birinci hipotez “sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. İkinci hipotez ise “sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun öğrenme kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” şeklindedir. Araştırma Özel Trabya Ufuk İlköğretim Okulu 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İki grup üzerinde yürütülen bu çalışmada 16 denekten oluşan deney grubunda öykülendirme yöntemi, 16 denekten oluşan kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme ortamı uygulanmıştır.

Bu araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ile toplanmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarının ders planlarını ve materyallerini kazanım hedefleri doğrultusunda hazırladıktan sonra uygulamaya geçilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde t testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir:

1. Öntest ve sontestten elde edilen bulgular sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi olmadığı yönündedir. Başka bir deyişle deney ve kontrol grubunun öntest-sontest erişileri ortalamaları farkı istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuç “sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezini desteklememiştir.

2. Sontest ve kalıcılık testinden elde edilen veriler deney ve kontrol gruplarının sontest-kalıcılık testi erişileri ortalamaları arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu göstermiştir.

Diğer bir deyişle bulguların “sözcük öğretiminde öyküendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun öğrenme kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” hipotezini desteklediği görülmüştür.



ABSTRACT

The aim of this study is to research the effect of the storytelling method for the instruction of vocabulary in English lessons and its effect on the academic success and lexis retention of students in the 4th grade of primary school. There are two principle hypotheses in this research. The first hypotheses may be expressed as follows:

“The use of the storytelling method for the instruction of vocabulary has a more positive effect on the academic success of the students in the experimental group than that found using traditional applications or approaches in the control group.”

The second hypotheses may be set out as thus: “The use of the storytelling method for the teaching of vocabulary has greater benefit for the lexis retention of the students in the experimental group than of traditional vocabulary learning strategies in the control group.” The research for this study was carried out using 4th year students at Private Ufuk Primary school as a subject.

This study was carried out using two sample groups; one of which consisted of 16 test subjects who were exposed to the storytelling method and 16 who were instructed in a traditional learning environment.

In this study the experimental research model was applied. The data derived from this research was collected using test measuring rates of success that were developed by the researcher himself. The researcher applied lesson plans and material prepared with careful regard for the anticipated targets related to students. Rates of progress set out for the experimental.

A test was used for the analyses data acquired within the framework for the research. The finding of the research can be summarised as follows:

1. The Data obtained from the pre-test and the concluding final test indicated that the storytelling method for the acquisition of vocabulary indeed hasn't had a positive effect on students' academic success. In other words, there was not a significant difference as regards the scores recorded on the pre-test and post-test for students in the experimental group. This result does not serve to support the hypothesis that the storytelling method has a more beneficial effect on the teaching of vocabulary than that derived from traditional methods.

2. The data from the post-test and the delayed post-test demonstrated that the storytelling method had significant effect on the retention of lexis. In other words; it was seen that the findings supported the hypotheses that "The use of the storytelling method and the teaching of vocabulary has a greater effect on lexis retention than that seen using traditional pedagogical methods."

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1.1. Sözcük Bilgisi Düzeyleri.....	26
1.2. Öykü Değerlendirme Formu.....	57
1.3. Gözlem Formu.....	61
2.1. Modelin Simgesel Görünümü.....	78
2.2. Deneklerin Cinsiyet Dağılımı.....	79
3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Değerleri.....	85
3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest –Sontest Erişİ Ortalamaları Arasındaki Fark.....	86
3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest ve Kalıcılık Testi Değerleri.....	88
3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest-Kalıcılık Testi Erişİ Ortalamaları Arasındaki Fark.....	88

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1.1. Öykü Odası Tasarımı.....	46



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, ilgili araştırmalar, problem cümlesi, hipotezler, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

PROBLEM

Yabancı dil öğretimi genel olarak iki ana başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bunlardan ilki dilin sistem boyutu, ikincisi ise dilin beceriler boyutudur. Dilin sistem boyutu, sözcük, dilbilgisi, işlev ve sesletimden oluşur. Dilin beceriler boyutu ise dört ana beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile bu ana becerilere ait olan alt becerilerden meydana gelir (Scrivener,1994: 20).

Günümüzde dilin beceriler boyutunun tanımlanmasında bazı farklılıklar görülmektedir. Yabancılara İngilizce Öğretimi Kriterleri'ne göre yukarıdaki dört beceri, altı ana beceri olarak tanımlanmaktadır. Drewery (2004:11), bu becerileri şöyle sıralamaktadır:

- Dinleme ve yanıtlama
- İletişim kurmak için konuşma
- Tartışmalara katılma
- Okuma ve anlama
- Okuma ve bilgi edinme
- İletişim kurmak için yazma.

Avrupa Ortak Dil Kriterleri'ne göre dilin beceriler boyutu beşe ayrılmaktadır. Bunlar:

- Dinleme
- Okuma
- Sözel etkileşim
- Sözel üretim
- Yazma (Morrow, 2004: 101-102)

Sözcük öğretimi ve dilbilgisi çalışmaları 1940'lı yıllara kadar yabancı dil derslerinde yapılan iki ana çalışma idi. Genellikle ezbere dayalı sözcük öğretimi çalışmaları kullanılıyordu. Allen (1983:12-13), başlangıç düzeydeki hedef dil çalışmalarında, sözcüklerin anlamlarını göstermede yabancı dil öğretmenlerinin genellikle üç yol izlediğini ifade etmektedir. Bunlar :

- Resimlerin kullanılması.
- Sözcüğün, öğrencinin ana dilin kullandığı anlamının verilmesi.
- Öğrencinin hedef dilde bildiği sözcüklerden yola çıkarak, yeni sözcüğün anlamının verilmesi.

Dil öğretimine bakıldığında pek çok ülkede yapılan çalışmalar, dilbilgisi, okuma ve yazma üzerine odaklanmaktadır. 1970'li yıllara kadar İngilizce, Fransızca ve Almanca yabancı dil dersleri ve ders kitaplarının çoğu genellikle dilbilgisi odaklı ve geleneksel tarzda tasarlanmıştır. 1970 ve 1980'li yıllar arasında yabancı dil dersleri ve ders kitaplarında işlevsel izlenme modelinin etkisi görülmektedir (Scrivener,1994: 20-21). Nunan (1988:35) işlevi, dili kullandığımız iletişimsel amaçlar olarak yorumlamıştır. Richards (2001: 154-155) işlevsel izlenmeyi, isteme, şikayet etme, öneride bulunma, aynı fikirde olma gibi iletişimsel işlevler üzerine yapılandırılan bir izlenme modeli olarak tanımlamaktadır. Richards'a göre işlevsel izlenme, dilbilgisi odaklı izlenmeye alternatif olarak ortaya çıkan ilk ciddi izlenmedir.

Günümüzde ise dil öğretiminde dil sistemleri ve dil becerilerine dengeli ve eşit oranda yer verilmeye çalışılmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri arasında sözcük öğretimi konusuna giderek artan bir ilgi gözlenmektedir. Çünkü sözcük öğretiminde, bir, iki, üç ya da daha fazla sözcüğün bir araya gelerek oluşturdukları sözcük ve

sözcük grupları sayesinde kişinin dilbilgisi kurallarına çok fazla gerek duymadan kendini ifade etmesi mümkün olmaktadır (Scrivener,1994: 20-21).

Ancak yabancı dil öğrenmede, hedef dilin sözcük ve dilbilgisini çok iyi bilmek, dili iletişim amaçlı kullanmak için yeterli olmamaktadır. Sözcük ve dilbilgisi Scrivener'in (1994:20) ifade ettiği gibi, dilin sistem boyutuyla sınırlı kalmaktadır. Dilbilimde yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin etkisiyle yabancı dil öğretmenlerinin sınıftaki rolü değişmiştir. Artık öğretmen konuları, bilgileri etkili bir biçimde aktaran kişi değil, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıran kişidir (Açıkgöz, 1996:24). Yabancı dil öğretmenleri, dilbilgisi ve sözcük aktaran bir kaynak olmaktan çıkarak, öğrencilerin hedef dili kullanması ve o dilde beceri kazanması için ortam oluşturan ve öğrencilere fırsat sağlayan bir konuma gelmiştir. Çağdaş uygulamalar öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerini, çağın değişen koşullarını göz önüne alarak, öğrencinin kendi kendine öğrenme yeteneklerini geliştirmek, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenlemek ve uygulamak için değişik yollar aramaktadır. Bu uygulamalar arasında öykülendirme yönteminin önemi üzerinde sıklıkla durulmaktadır. Ellis ve Browser (1991), Hunt ve Page (1996), Slattery ve Willis (2001), Wright (1995), öykülerin ana dil edinimi ve hedef dil öğretiminde, öğrenci açısından anlamlı bir içerik oluşturduğunu ve özellikle okul öncesi ve ilköğretim öğrencileri için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Yabancı dil öğretimi alanında ülkemizde uygulayıcılar yöntem ve tekniklerin çeşitliliği ile dil öğretim materyallerinin zenginliğinden faydalanılarak iyi bir sonuca ulaşmayı hedeflemektedir. İlköğretim birinci kademedeki görev yapan eğitimciler öyküleri ana dil ve yabancı dil alanlarında kullanmaktadır. Öykülerin küçük yaş grubu öğrencilerde kullanımı konusunda ülkemizde yapılan ulusal ve uluslararası konferanslarda öykü kullanım teknikleri ve öykülendirme yöntemine değinilmektedir. Bu alanda yapılacak araştırmalar ülkemizdeki uygulamaları desteklemek açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma ile sözcük öğretimi ve öykülendirme yöntemi alanında çalışan uygulayıcı ve araştırmacılara faydalı olunması amaçlanmaktadır. Yurt dışında özellikle Avrupa topluluğu üyesi ülkelerin ulusal okuma yazma programları öykülendirme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde de okuma-yazma programlarının ana

unsurlarından birini oluşturması açısından öykü kullanımı ve öykülendirme yöntemi giderek önem kazanmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde, bu çerçevede bu araştırma ile ilgili literatür taraması yapılarak, problem durumu aşağıda şu başlıklarla incelenmiştir: Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar ve yöntemler, bu yaklaşım ve yöntemlerin tarihçesi, uygulama alanları, ilke ve özellikleri, bu yöntem ve yaklaşımların güçlü ve sınırlı yönleri, sözcük öğretimi ile öykülendirme yönteminin tarihçesi, ilke ve özellikleri amaçlanmıştır.

1. Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar ve Yöntemler

İkinci dil ve yabancı dil öğretiminde yaklaşım ve yöntemler öğretmenlik mesleğinin güçlü yönlerini sergiler. Yeni sınıf içi uygulamaların ortaya çıkması, dil öğretim programları ve materyal tasarımındaki yaklaşımlar, dil öğretiminde daha etkili ve yeterli yol arayışlarını gösterir. Günümüzde öğretmenlerin ve program koordinatörlerinin yöntem olarak seçenekleri geçmişe oranla çok daha fazladır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğretmenlerin tercihlerine, okulun ya da eğitim ortamının imkanlarına göre yöntem ve materyal seçimi yapılabilir (Richards ve Rodgers, 1986: VII). Yabancı dil öğretmenleri, birileri tarafından ortaya konacak ve tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak, kolay ve etkili bir yöntemin beklentisi içerisindeyler (Spolsky, 1989: 1).

Her çocuğun okula geldiğinde bir dil konuştuğu gerçeğinden yola çıkarak, çocukların ana dillerini nasıl öğrendiklerini bilmek, hedef dil öğretiminde kullanılacak yaklaşım ve yöntemler açısından eğitimcilere yardımcı olacaktır (Slattery ve Willis, 2001: 10). Dil öğretiminde kullanılan yöntemler genellikle belli amaçları ifade eden, dil öğretimi konusunda belli bir görüşü taşıyan, öğrenen ile ilgili belli çıkarımları olan ve dil öğrenim sürecinin doğası ile ilgili olarak kesin inançları olan bir yapıya sahiptir. Aynı zamanda başarılı bir öğrenme için gerekli olan yönleri de vurgulayarak dil öğretimi konusunda bir görüşü ifade eder (Stern, 1983: 453).

Yabancı dil öğretimi tarihine bakıldığında, yöntem ve yaklaşımlarında meydana gelen değişikliklerin genellikle öğretim yöntemlerindeki değişikliklerden

kaynaklandığı görülmektedir. Son yüzyıl içerisinde pek çok yöntem ve yaklaşım belirli bir kronolojik sıra takip ederek en iyi yöntem ya da yaklaşım olarak kendini kabul ettirmiş ve uygulama alanı bulmuştur (Richards, 2001: 2,3). Bu yöntem ve yaklaşımlar arasında en yaygın olarak kullanılanlar aşağıda açıklanmıştır.

1.1.Dilbilgisi -Çeviri Yöntemi (The Grammar-Translation Method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, klasik dillerden Latince ve Yunanca'nın geleneksel öğretilerinden doğmuştur. Klasik yöntem olarak da adlandırılır. Çok yaygın ve kabul gören bir yöntem olarak değişik biçimlerde günümüze kadar gelmiştir (Davies ve Pearse, 2000:188). XII. yüzyılda Donatus, Priscian ve Alexander Villedieu'nun yazdığı dilbilgisi kaynakları ve diğer kaynaklara dayanan tündengelimli bir dilbilgisi öğretimi ortaçağ boyunca uygulanmıştır (Demircan, 2002: 143). Rönesans devrinin ünlü eğitimcilerinden Jan Comenius 'Linguarum Methodus Novissima' adlı eserinde dilbilgisini tümevarım yöntemiyle öğretmeyi amaçlamıştır (Demirel, 2003: 30). Markey (1965), dilbilgisi ve çeviri yöntemini Karl Plötz 'ün (1819-1881) geliştirdiğini ve 20. yüzyılın başlarına kadar Plötz'ün tekniklerinin geçerli olduğunu ifade etmektedir (akt., Demirel, 2003:30).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi 1850-1930 yılları arasında yaygın olarak kullanılmıştır. Bu yöntem, dili doğru cümleler oluşturmak için gerekli olan bir kurallar sistemi olarak görülür (Davies ve Pearse, 2000:188). Dilbilgisi-çeviri yöntemi Amerika'da Prussian yöntemi olarak tanınmaktaydı. Kelly (1969) bu alanda Amerikalı edebiyat öğretmeni Sears'ın yazdığı Latin dili öğretiminde Prussian yöntemi adlı 1845 basımlı esere dikkat çekmektedir (akt., Richards ve Rodgers, 1986: 3).

Brown'a göre (1994) dilbilgisi-çeviri yöntemi 19. yüzyılda dil öğretiminde kullanılan ana yöntem olmuştur (akt., Mckay, 2002: 107). Bu yüzyılın başlarında ise dilbilgisi-çeviri yöntemi, yabancı dildeki edebi eserlerin okunup anlamasına yardımcı olmak amacıyla kullanılmıştır. Yabancı dilde yapılan dilbilgisi çalışmalarıyla, öğrencilerin ana dildeki dilbilgisi kurallarını daha iyi bilecekleri ve bu sayede ana dilde daha iyi konuşup yazacakları umulmuştur (Larsen-Freeman, 2000: 11).

Bu yöntemde yazma, dilin en önemli bölümü olarak kabul edilir. Dilin, dilbilgisi kuralları ve sözcüklerin ana dildeki karşılıklarıyla ezberlenerek genellikle yazma çalışmalarına uygulanmasıyla en iyi şekilde öğrenileceğine inanılır. Çeviri ve cümlelerin bir yapıdan diğer bir yapıya, örneğin, geniş zamandan şimdiki zamana, ya da etken çatıdan edilgen çatıya dönüştürülmesi, dilbilgisi kurallarını en iyi pekiştirme yollarından biri olarak görülür. Öğretmenin rolü, öğrenciye ana dilde dilbilgisi kurallarını açıklamak ve sözcüklerin anlamlarını söylemek, kuralların ezberlenmesi ve çeviri gibi alıştırmaları düzenlemek ve öğrencilerin hatalarını düzeltmektir. Öğrencinin rolü ise dikkatle öğretmenin açıklama ve düzeltmelerini takip etmek, dilbilgisi kurallarını ve sözcük listelerini ezberlemek, öğretmenin verdiği alıştırmaları dikkatlice yapmaktır (Davies ve Pearse, 2000:188-189).

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin Özellikleri: Bu yöntemin özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Öğrenme ana dil ile yabancı dil arasındaki benzerliklere dikkat çekilerek yapılır.
- Yabancı dil öğrenmenin amacı o dilde yazılan edebi eserleri okuyabilme becerisi kazanmaktır.
- Öncelikle geliştirilmesi gereken beceriler, okuma ve yazma becerileridir.
- Yeni sözcükler ana dildeki karşılıklarıyla ezberlenmelidir.
- Dil öğreniminde ezber, zihinsel alıştırmalara imkan sağlar.
- Fiillerin çekimleri, dilbilgisi kuralları ve yapıları ezberlenmelidir.
- Dilbilgisi kurallarının doğrudan uygulanması faydalı bir tekniktir.
- Öğrencilerin doğru cevabı bilmesi son derece önemlidir.
- Öğrenciler yabancı dildeki dilbilgisi kurallarını bilmelidirler.
- Öğrencilerin yabancı dildeki yapıları öğrenmeleri önemlidir.
- Öğrenci ana dilden yabancı dile ve yabancı dilden ana dile doğru olarak çeviri yapabildiğinde, başarılı olarak dili öğrendiği kabul edilmektedir.
- Öğretmen sınıftaki tek otoritedir (Larsen-Freeman, 2000: 15-17).

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin Güçlü Yönleri: Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin güçlü yönleri şöyle özetlenebilir. Bu yöntemde, edebi dil konuşma dilinden üstün olarak görülür (Larsen-Freeman, 2000: 15). Günümüzde konuşma becerilerinin ikinci planda kaldığı ve dil öğretiminde önceliğin edebi metinlerin incelenmesi ve anlaşılması gereken durumlarda yaygın olarak kullanılır. Üniversite düzeyinde çağdaş edebi metinlerin okutulmasında dilbilgisi-çeviri yönteminin ilkelerine rastlanır (Richards ve Rogers, 1986: 4).

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin Sınırlı Yönleri: Bu yöntemde öğrencilerin yabancı dile ait kültür çalışmaları, o dilin edebiyatı ve güzel sanatları ile sınırlı kalmaktadır. Öğrencilere yabancı dilde iletişim becerisi kazandırmak, yabancı dil öğretiminin amaçları arasında yer almaz. Bu yüzden beceri çalışmalarında dinleme ve konuşmaya çok az yer verilmektedir. Telaffuzla ilgili hemen hemen hiç bir çalışma yapılmaz (Larsen-Freeman, 2000: 15-17). Bu yöntemde, dilbilgisi kurallarına verilen aşırı önem sonucunda öğrenciler pek çok şey öğrenmiş, ancak dili kullanmayı öğrenememişlerdir (Finocchiaro ve Brumfit, 1983: 5). Dilbilgisi-çeviri herhangi bir kurama dayanmayan bir yöntemdir. Dilbilim, psikoloji ya da eğitim kuramlarının ortaya koyduğu konulara tatminkar bir yanıt vermekten uzaktır (Richards ve Rogers, 1986: 5).

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde Sözcük Öğretimi : Dilbilgisi-çeviri yönteminde, sözcük öğretimi ezbere dayanır. Ezber yoluyla dil öğrenmenin iyi bir zihinsel egzersiz sağladığına inanılır. Öğrenciler sözcükleri kendi dillerindeki karşılıklarıyla ezberler ve bunların her biriyle bir cümle kurarlar. Öğrencilere okuma parçalarında geçen sözcüklerin zıt ve eş anlamlılarını bulma çalışmaları da yaptırılır. Boşluk doldurma çalışmalarında öğrencilere içerisinde boşluklar bulunan cümleler verilerek bunları uygun sözcüklerle doldurmaları istenir (Larsen-Freeman, 2000: 14-21).

1.2. Düzvarım Yöntemi (The Direct Method)

Düzvarım yöntemi 19. yüzyılın sonlarında dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir hareket olarak ortaya çıkmıştır. Bu yüzyılın yeni bilimlerinden olan dilbilim ve psikolojiye dayanmaktadır. Dil, öncelikle sözel, sözcüklerin bir araya gelerek cümleleri oluşturduğu, cümlelerin de bir araya gelerek söylemi oluşturduğu bir

iletişim sistemi olarak görülmektedir (Davies ve Pearse, 2000:189). Dilbilgisi- çeviri yöntemi öğrenciyi yabancı dilde iletişim kurabilecek şekilde hazırlamada etkili olamadığı için bu yöntem popüler hale gelmiştir. En temel kural, çevirinin kullanılmamasıdır (Larsen-Freeman, 2000: 23). Demircan (2002: 171)'a göre düzvarım yöntemi hedef dili ne dilbilgisi kuralları ezberleyerek, ne de çeviri ya da başka türlü açıklamalar yoluyla, anadilden yararlanmaksızın, ama öğrenilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurarak öğrenme yoludur.

Dilin en iyi şekilde doğal olarak öğrenilebileceği, bunun da sözcükleri bir bütünlük içerisinde duyarak ve duyduğunu taklit ederek gerçekleştirilebileceğine inanılmıştır. Öğrencinin ana dili kesinlikle kullanılmaz, anlam, gösterme, çizme, mimikler ve hareketlerle verilmeye çalışılır. En iyi alıştırma biçiminin öğrencinin mümkün olduğu kadar sık konuştuğu soru cevap çalışmaları olduğuna inanılır. Öğretmen, dili göstererek, alıştırmaları düzenleyerek ve öğrencilerin yanlışlarını düzelterek, aktif olmak zorundadır. Öğrencinin rolü ise dikkatlice dinlemek, taklit etmek ve konuşma çalışmalarına mümkün olduğu kadar katılmaktır (Davies ve Pearse, 2000:189).

Düzvarım Yönteminin Özellikleri: Düzvarım yönteminin özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Yazma, öğretimin en başından itibaren kazandırılması gereken önemli bir beceridir.
- Yabancı dilde okuma becerisi öğretimin başından itibaren yapılmalıdır.
- Okuma becerisi konuşmaya dayalı etkinlikler yoluyla geliştirilmelidir.
- Telleffuz çalışmalarına öğretimin başından itibaren yer verilmelidir.
- Derslerde konuşma çalışmalarına yer verilmelidir. Öğrenciler mümkün olduğu kadar çok konuşmaları için cesaretlendirilmelidirler. Sınıf içinde öğrencinin ana dili kullanılmamalıdır.
- Dil öğrenmenin amacı iletişim kurmaktır. Bu yüzden öğrencilerin soruları cevaplamak kadar onları nasıl sormaları gerektiğini öğrenmelerine de ihtiyaçları vardır.
- En yakın ortamdaki nesne ve resimler kullanılarak öğrencilerin anlamalarına yardımcı olunmalıdır.

- Anlatım, açıklayarak ya da çeviri yaparak değil, göstererek yapılmalıdır.
- Öğrencilerin yabancı dil ile anlam arasındaki ilişkiyi kendi başlarına kurmaları teşvik edilmektedir.
- Öğrenciler mümkün olan en kısa zaman içerisinde yabancı dilde düşünmeyi öğrenmelidirler.
- Kendi kendine düzeltme dil öğrenimine imkan sağlar.
- Dilbilgisi dolaylı olarak öğretilmeli, dilbilgisi kuralları doğrudan verilmemelidir.
- İzlenilen dildeki yapıları değil, durumları ya da konuları temel alır.
- Yabancı dil öğrenimi o yabancı dili konuşan insanların nasıl yaşadıklarını da öğrenmeyi kapsamaktadır (Larsen-Freeman, 2000: 26-28).

Düzvarım Yönteminin Güçlü Yönleri: Düzvarım yöntemi öğrencilere anlamlı girdi sağlama yönüyle zengindir (Widdowson, 1990:24). Düzvarım yöntemi sadece dilin nasıl öğretilmesi gerektiğini tanımlamakla kalmaz, aynı zamanda hedef dil kullanımı, sözcüklerin anlamlarının gösteri ve dramatizasyon yoluyla kazandırılması ve dilbilgisi ile sözcüklerin sunuş sırasını belirler (Richards, 2001: 3). Düzvarım yönteminde öğrenciler verilen bir yapıyı uygularken öğrenir ve dilin amaçlı ve anlamlı bir şekilde kullanımıyla sözcük dağarcıklarını genişletirler (Demirel, 2003: 33). Ayrıca bu yöntem görerek öğrenen öğrencilerde daha iyi sonuçlar vermektedir (Demircan, 2002:172).

Düzvarım Yönteminin Sınırlı Yönleri: Düzvarım yönteminin eleştirildiği nokta, daha etkili olacağı belirlenmiş durumlarda bile ana dil kullanımından uzak durulmasıdır. Harvard'lı psikolog Roger Brown gözlemlediği bir derste, çok katı bir şekilde düzvarım yöntem teknikleri kullanıldığında ortaya çıkan problemlere dikkat çekerek, çevirinin daha etkili bir teknik olacağı kanısına varmıştır. Anadil kullanılarak çok kolay bir şekilde yapılacak etkinliğin bu yöntemle nasıl zorlaştığı vurgulanmıştır. Ayrıca bu yöntemin uygulanmasında yabancı dil öğretmenlerinin hedef dili ana dili gibi bilmesi ve konuşması beklentisi eleştirilen diğer bir boyutu olmuştur (Akt., Richards ve Rodgers, 1986: 11). Bu yöntem öğretmenden çok şey beklediği için çok yorucu ve öğretmeni tüketici bir yöntemdir (Demircan, 2002: 173). Düzvarım yöntemi öğrenciyi çok kısa bir süre içerisinde ve dilbilgisi açısından yetersiz bir

şekilde kendini ifade etmeye zorlaması yönüyle de eleştirilmiştir. Öğrenci kendi dilinin yapısını hedef dilin sözcük hazinesiyle süsleyerek hatalı bir akıcılık geliştirmektedir (Demirel, 2003: 33).

Düzvarım Yönteminde Sözcük Öğretimi: Bu yöntemde sözcük öğretimi ön plandadır. Öğrencilerin sözcükleri liste şeklinde ezberlemeleri yerine, cümle içinde kullanarak daha doğal bir şekilde edinmeleri esastır. Öğretmen yeni bir sözcüğün anlamını resimler, gerçek nesnelere, pantomim, mimik ve hareketlerle kazandırmaya çalışır. Hiç bir zaman öğrencinin ana dili kullanılarak sözcük öğretimi yapılmaz. Öğrenciler yeni sözcükleri cümlelerde kullanarak pekiştirirler. Bu teknik dilbilgisi-çeviri yönteminde de kullanılmaktadır. Ancak bu yöntemde uygulaması farklıdır, çalışmalar hedef dil kullanılarak yapılmaktadır ve doğrudan dilbilgisi kuralları uygulanmamaktadır. Öğrenciler kendi hatalarını düzeltmeleri için teşvik edilir (Larsen-Freeman, 2000: 23-33).

1.3 İşitsel Yöntem (The Audiolingual Method)

Bu yöntem 2. Dünya savaşı sırasında Amerikan ordusu için Amerikalı dilbilimci ve psikologların geliştirdiği bir programdan ortaya çıkmıştır (Davies ve Pearse, 2000:190). Düzvarım yönteminin aksine, dilbilim ve psikolojiye dayanan güçlü bir kuramsal temeli vardır. Michigan Üniversitesinden Charles Fries'in (1945) yapısal dilbilim ilkeleri uygulayarak geliştirdiği için bu yönteme Michigan yöntemi de denilmektedir. Sonraları davranış psikolojisinin (Skinner 1957) ilkeleri ile desteklenmiştir (akt.,Larsen-Freeman, 2000: 35).

Bu yöntemin ana aktivitelerinden ikisi, diyalogların tekrarı ve ezberlenmesi ile değiştirme alıştırmalarıdır (Davies ve Pearse, 2000:190). Cümle kalıplarını edinmenin şartlandırma yoluyla olabileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin öğrenilen yabancı dili konuşan bireyler olabilmesi için, gereken yeni alışkanlıklar oluşturulmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğrenciler diyaloglardaki sözcük ve cümleleri birkaç defa tekrar ederek alışkanlık oluşturmaya çalışırlar. Tekrar ne kadar sık yapılırsa, alışkanlık o derecede güçlü olur ve iyi bir öğrenme gerçekleşir (Larsen-Freeman, 2000: 35-43).

İşitsel Yöntemin Özellikleri: İşitsel yöntemde şu özellikler yer almaktadır:

- Dil yapıları kendi başlarına değil, doğal olarak bağlam içerisinde bulunurlar.
- Ana dil ve yabancı dilin farklı dil sistemleri vardır. Bunlar birbirinden ayrı tutularak, öğrencinin ana dilinin yabancı dil edinim çalışmalarına engel olması önlenmelidir.
- Dil öğrenimi bir alışkanlık oluşturma sürecidir.
- Hatalar kötü alışkanlıklar oluşmasına yol açar. Hata olduğu anda öğretmen tarafından düzeltilmelidir.
- Öğrencilerin hata yapmalarını önlemek önemlidir.
- Öğrenciler sözel olan ve olmayan tüm uyarılara yanıt vermeyi öğrenmelidirler.
- Öğrenciler durup düşünmeden otomatik olarak cevap vermeyi öğrenmelidirler.
- Dil öğrenmenin amacı, dili iletişim kurmak için nasıl kullanacağını öğrenilmesidir.
- Olumlu pekiştirici öğrencilerin doğru alışkanlıklar geliştirmesini sağlar.
- Her dil belli sayıda kalıplara sahiptir. Bu kalıplar alıştırmalarla alışkanlık haline getirilerek öğrencilerin kullanması sağlanmalıdır.
- Dil öğretiminin ana hedefi öğrencilere yapıları kazandırmaktır.
- Dil öğretiminde öğrencilerin ana dildeki alışkanlıklarının üstesinden gelmeleri sağlanmalıdır.
- Dil kültürden ayrı tutulamaz. Kültür sadece edebiyat ve sanat değil, aynı zamanda o dili kullanan insanların günlük davranışlarıdır. Öğretmenin sorumluluklarından bir tanesi de bu kültür hakkında bilgi sunmaktır (Larsen-Freeman, 2000: 42-45).

Bu yöntemde her dilin belli kalıplardan meydana geldiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bu kalıpları diyaloglar içerisinde ya da yoğun alıştırmalarla tekrar ederek o dili öğrenecekleri ileri sürülmüştür (Richards ve Rodgers, 1986: 59).

İşitsel Yöntemin Güçlü Yönleri: Valman'a göre, yabancı dilde sesletim çalışmaları yeterli, ekonomik ve esnek olmalıdır. Bu üç kriteri sağlaması açısından işitsel yöntem öne çıkmaktadır (akt., Gass, Harling, Magnan ve Walz, 2002: 17). İşitsel yöntem girdiyi çok sıkı bir şekilde sınırlayarak hataları en aza indirmek için çıktıyı kontrol altına alır (Ellis, 1994: 44). Benson (1997: 79) ise, işitsel yöntemin dil laboratuvarlarının yaygınlaşmasına öncülük ettiğini vurgulamaktadır.

İşitsel Yöntemin Sınırlı Yönleri: İşitsel yöntemin sınırlılıkları şöyle özetlenebilir. 1960'lı yıllarda dilbilim teorisindeki değişiklikler sonucunda işitsel yöneme kuramsal eleştiriler gelmeye başlamıştır. Carroll, Rivers, Saporta ve Anisfeld, Werthheimer, Valdman, Chastain ve Woerdehoff, Smith, Levin, yaptıkları çalışmalarda işitsel yöntemin kuramsal temellerini sorgulamışlardır (Akt., Stern, 1983: 463). İşitsel yöntemin kuramsal temelleri dil kuramı ve öğrenim kuramı boyutunda sağlam bulunmamıştır. Sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin işitsel yöntemle elde ettikleri becerileri gerçek ortamlara transfer edemedikleri ve öğrencilerin işitsel yöntem sürecini çok sıkıcı ve yetersiz buldukları gözlenmiştir. Noam Chomsky (1966) dil öğrenmenin alışkanlık oluşturma, taklit ve tekrar yoluyla gerçekleşmeyeceğini ifade ederek davranışçı kuramı ve yapısalcı yaklaşımı reddetmiştir. Davranışçıların, dil öğrenme diğer öğrenmelerle aynı şekilde gerçekleşir görüşüne de karşı çıkmıştır (Akt., Richards ve Rodgers, 1986: 59). Stevick (1982: 51) işitsel yöntemin günümüzde çok az tercih edilen bir yöntem olmasını ezber dayanan diyalogların bazı öğrencilere çok sıkıcı gelmesine dayandırmaktadır. Lightbown ve Spada (1999: 91)'ya göre işitsel yöntem dilin yapısını öğretmeyi hedeflediği ve dilbilgisi çeviri yöntemi gibi dil üzerinde odaklandığı için geleneksel dil öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır.

İşitsel Yöntemde Sözcük Öğretimi: Öğrenciler, öncelikle öğretmenin okuduğu ya da kasetten gelen bir diyalogu dinlerler. Bu diyalog o derste öğretimi hedeflenen dilbilgisi yapılarını içermektedir. Tüm sınıf her bir satırı koro halinde ve bireysel olarak tekrar eder. Yanıtlar öğretmen tarafından anında düzeltilir. Diyalog ezberlenir. Öğrencilerin tekrar ettikleri ya da ezberledikleri sözcük ve cümleleri başlangıçta tamamen anladıkları söylenemez. Brooks (1964), işitsel yöntemde yapılan sözcük ve cümle çalışmalarını şöyle sıralamaktadır. Öğrenciler ezberledikleri

diyalogu kullanılarak farklı alıştırmalara ve pekiştirme çalışmalarına geçer. Buradaki çalışmalar; tekrar, sözcük ekleme, sözcük değiştirme, tamamlama, sözcük sırasını değiştirme, farklı bir şekilde ifade etme, bir kaç sözcük ya da sözcük grubu yerine tek bir sözcük kullanma, birleştirme, cümleyi soru, olumsuz v.b. şekilde değiştirme ve verilen sözcükleri doğru sıraya sokarak cümle kurma şeklindedir (Akt., Richards ve Rodgers, 1986: 54-56).

1.4 Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımı (Total Physical Response Approach)

Bu yaklaşım 1960 yıllarda Amerika San Jose Üniversitesi psikoloji profesörü James J. Asher tarafından geliştirilmiştir. Dinleme, anlama becerilerini geliştirerek, dili uygulamalı hareketlerle eşleştirip dil öğrenimindeki baskıyı azaltmayı hedefler. Bu yaklaşımda öğrenci öğretmenin söylediklerini hareketlerle yerine getirmeye çalışır (Davies ve Pearse, 2000:19). Bu yaklaşım öğrenme kuramlarından iz kuramı (trace theory) ile bağlantılıdır. Bu kuram olayların oluş sıklığı ve bellekte bıraktığı iz ile hatırlama arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır (Demirel, 2003:56). Bütüncül fiziksel tepki yaklaşımında iki önemli unsur vardır. Bunlardan birincisi, öğrencilere emir cümleleriyle hareketleri yaptırmak olan bütüncül fiziksel tepki bağlantısı, diğeri ise beynimizin sağ yarımküresinin hareketlerle ikinci dil öğreniminde oynadığı roldür (Garcia, 1985: I-1). İkinci dil ediniminde sol beyin konuşmaya hazır hale gelmeden önce sağ beyin aracılığıyla yabancı sesleri çözmemiz gerekmektedir (Asher, 1988: 246). Asher'a göre insanlar dil edinimi için biyolojik olarak programlanmışlardır ve bu edinimin belli bir sırası vardır. Bu sıra dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Bu sırada dinleme konuşmadan önce gelmektedir (akt., Silvers, 1985: 1,2)

Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımının Özellikleri:Bütüncül fiziksel tepki yaklaşımının özellikleri şunlardır:

- Yabancı dilde anlam genellikle hareketlerle kazanılmaktadır. Hafıza öğrencinin tepki vermesiyle aktif duruma geçer. Dil öğretiminde, sözel olmayan davranışları kontrol eden beynin, sağ yarımküresine hitap etmelidir.
- Konuşma becerisinden önce öğrencilerin yabancı dili anlamaları sağlanmalıdır.

- Dil öğrenimi zevkli ve neşeli olarak gerçekleştirildiğinde daha etkili olmaktadır.
- Emir kipleri öğretmenin öğrenciyi yönlendirebileceği güçlü bir araçtır.
- Öğrenciler başlangıçta dilin herhangi bir bölümünü vücutlarını hareket ettirerek hızlı bir şekilde öğrenebilirler.
- Öğrenciler hareketleri gözlemleyerek ve bu hareketleri kendileri de uygulayarak öğrenirler.
- Öğrencilerin kendilerini başarılı hissetmeleri önemlidir. Başarı duygusu öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Öğrencilere belirli kalıpları ezberletmekten kaçınılmalıdır.
- Öğrenciler hazır olduklarında konuşmaya başlayacaklardır.
- Öğrenciler konuşmaya başladıklarında hata yapmaları doğaldır. Öğretmen bu hatalara karşı esnek olmalıdır. Dildeki küçük ayrıntılar üzerine yapılacak çalışmalar için öğrencinin ileri düzeyde yeterlilik kazanması beklenmelidir (Larsen-Freeman, 2000: 111-113).

Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımının Güçlü Yönleri: Bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı öğrencileri sözlü alıştırmalarla meşgul etmeden, hedef dilde söyleneni anlamayı yönüyle ileri düzeye götürmüştür. Özellikle başlangıç düzeydeki öğrenciler için korkuya ve heyecana kapılmadan dil öğrenmeyi sağlamıştır (Lightbown ve Spada, 1999:130). Öğretmen açısından avantajı ise, öğretmenin öğrencilerin seviyesini her an görmesini sağlayan bir yaklaşım olmasıdır (Blair, 1982:57).

Bütüncül Fiziksel Tepki Yaklaşımının Sınırlı Yönleri: Bütüncül fiziksel tepki yaklaşımı sadece başlangıç düzeyindeki yabancı dil çalışmaları için uygundur. Öğrencilerin dil düzeyleri ilerledikçe diğer yöntemlerden aktivite ve tekniklerle desteklenmesi gerekmektedir (Davies ve Pearse, 2000:19).

Bütüncül Tepki Yönteminde Sözcük Öğretimi : Bu yöntemde sözcük öğretimi yapılırken farklı teknikler kullanılır. Bu teknikler tanıtıcı teknikler ve çalıştırıcı teknikler olmak üzere ikiye ayrılır. Tanıtıcı teknikler yeni sunulacak sözcüklerin öğretiminde kullanılır. Çalıştırıcı tekniklerde ise sunulan bu yeni sözcüklerin emir cümleleri ve direktifler kullanılarak pekiştirilmesi sağlanır (Garcia,1985: I-6, I-7).

Yetişkin bir insan bir bebeğe 'bana bak!' cümlesini söylediğinde bebek öncelikle gözlerini sesin geldiği yöne çevirir. Burada bebeğin 'bak' mesajına fiziksel olarak verdiği yanıt, mesajı anladığını gösterir. Bebek büyüdükçe karmaşık mesajları anlamaya başlar (Asher, 1988: 261). Bu yöntemde de öğrencinin sözcük ve cümleleri anlayıp anlamadığı verdiği fiziksel yanıtlarla anlaşılır. Dersin başında 'otur, kalk, yürü, göster, dokun, çiz ...' gibi tek sözcükten oluşan emir cümleleri kullanılır. Daha sonra öğretilmesi planlanan sözcükler sunulur. 'Masayı göster, kutu resmi çiz, tahtaya yürü,...' gibi emir cümleleri kullanılarak bu sözcükler pekiştirilir (Garcia, 1985: 1-19).

1.5 Sessiz Kalma Yöntemi (The Silent Way)

Bu yöntem 1970 yılların başında Amerikalı Caleb Gattegno tarafından geliştirilmiştir. Bütüncül fiziksel tepki yöntemi ile tamamen zıttır. Bu yöntemde öğretmen yoğun dinleme anlama çalışmaları yapmak yerine çoğu zaman sessiz kalarak , yeni yapılara ait yalnızca bir örnek verip öğrencilerden cümleyi tekrar üretmelerini ve benzer cümleler kurmalarını istemektedir. Bu yöntem keşfetme ve problem çözme yoluyla öğrenmenin taklide dayalı öğrenmeye oranla daha etkili olduğu hipotezine dayanmaktadır (Davies ve Pearse, 2000:190).

Sessiz Kalma Yönteminin özellikleri: Bu yöntemin özellikleri şunlardır:

- Dillerin pek çok ortak noktası bulunmaktadır, bunlardan en temel olanı seslerdir.
- Dil öğrenenler zaten zekidirler ve bir dil öğrenme deneyimine sahiptirler.
- Dil bir kalıbı tekrar ederek öğrenilemez.
- Okuma becerisi baştan itibaren çalışılır ama bu beceri öğrencilerin söylebildikleri şeyleri üzerine geliştirilir.
- Öğrenme bilinen şeylerin yeni durumlara aktarılmasını kapsar.
- Hatalar önemlidir ve öğrenme için gereklidir.
- Anlam kazandırma çeviri yoluyla değil, öğrencilerin algılamalarına odaklanarak gerçekleştirilir.
- Öğrenme zaman alan uzun bir süreçtir.
- Dikkatin derse verilmesi öğrenmenin anahtarıdır.

- İzlenen dil yapılarından oluşmaktadır.
- Konuşma, okuma, ve yazma becerileri birbirlerini destekler.
- Öğrencilerin hareketleri öğretmene öğrenip öğrenmedikleri konusunda bilgi verir.
- Öğrenciler arkadaşlarına ve kendilerine güvenmeyi öğrenmelidirler.
- Öğrenciler dil üzerinde çalışırken öğretmende öğrencilerle çalışır.
- Öğrenciler birbirlerinden öğrenirler. Öğretmenin sessiz kalması grup çalışmalarında işbirliğini kuvvetlendirir.
- Öğrencilere doğru cevaplar verilip, kendi kendilerine düzeltme fırsatı tanınmazsa öğrenme kalıcı olmaz.
- Öğrenciler kendilerini de dinlemek zorundadırlar.
- Öğrenciler dili araştırarak ve kendi tercihlerini yaparak otonomi kazanırlar.
- Öğretmen öğrencilerin bildiklerini kullanmasını sağlar.
- Her öğrencinin öğrenme hızı farklıdır.
- Başlangıçta öğretmen mükemmeliyetçi olmamalı, öğrencilerin yaptığı ilerlemeye bakmalıdır.
- Öğretmenin sessizliği öğrenci davranışlarını gözlemleme imkanı sağlar.
- Sessizlik bir araçtır. Öğretmen sessiz kalarak öğrencilerin aktif olmasını sağlar. Sadece gerekli olduğu durumlarda konuşur .
- Öğretmen sadece gerekli yardımı vermelidir.
- Öğretmen öğrencilerin bildiği bir şeyle başlayarak bilinmeyeni öğretmelidir (Larsen-Freeman, 2000: 60-64).

Sessiz Kalma Yönteminin Güçlü Yönleri: Bu yöntem öğrencinin hedef dilde daha önceden kazandığı deneyimleri göz önüne alarak, öğrencinin hayal gücü ve sezilerine geniş yer vermiştir. Diğer yöntemlerin aksine yalnızca hafıza ve zeka üzerinde odaklanmamıştır (Rosser ve Bolitho, 1990:176). Sessiz kalma yöntemi kalıp ezberletmekten uzaktır. Öğrencilerden hedef dildeki kalıpları tekrar etmeleri istenmez (Demirel, 2003:55). Bu yöntemle göre eğitim pasif durumda bulunan bir öğrenciye bilgi yüklemek değildir. Tam aksine eğitim öğrenciye içsel kaynaklarını yapılandırıp, şekillendirmesine yardımcı olmalıdır (Stevik, 1998:123).

Sessiz Kalma Yönteminin sınırlı yönleri: Sessiz kalma yöntemini kullanan öğretmenlerin bu yöntemde başarılı olabilmesi için yüz yüze bir eğitim almaları gereklidir (Stevick, 1998: 125). Bu yöntemde öğretimde doğal bir yaklaşım yerine yapay ve aşırı güdümlü bir yol tavsiye edilmiştir (Demircan, 2002: 209).

Sessiz Kalma Yönteminde Sözcük Öğretimi: Bu yöntemi geliştiren Gattegno, sözcüğü, dil öğretiminde ana boyut olarak görmekte ve sözcük seçiminin son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bazı sözcük grupları arasındaki farklılıklara da dikkat çekmektedir. Orta düzey sözcük grubu diye adlandırdığı sözcüklerin içerisinde günlük hayatta kullanılan, yiyecek, giyecek, aile hayatı, seyahat gibi konulara ait sözcükler bulunmaktadır. Üst düzey sözcük grubu diye adlandırdığı sözcük grubu içerisinde günlük iletişimde yer alan ve özel kullanım, bilgi ve fikir gerektiren, politik veya felsefi alan gibi konularda düşüncelerin anlatıldığı sözcükler bulunmaktadır. Öğrenci için en önemli sözcük grubu en fazla işlevselliğe sahip olan ve çok amaçlı kullanılabilen sözcüklerdir. Bu işlevsel sözcük grubu Gattegno'ya göre o dilin ruhunu anlamada çok önemli bir yere sahiptir (Richards ve Rodgers, 1986: 101).

1.6. İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach)

Bu yaklaşım 1960 ve 1970'li yıllarda İngiltere, Amerika ve diğer ülkelerde gelişen dil ve dil öğrenim kuramları sonucunda ortaya çıkmıştır. Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Johnson ve İngiltere'den diğer uygulamalı dilbilimcilerin katkısıyla kuramsal temelleri oluşmuştur (Richards ve Rodgers, 1986: 65). Günümüzde yabancı dil öğretmenleri tarafından en yaygın olarak kullanılan yaklaşımlardan biridir. Farklı bağlamlarda farklı öğretmenler tarafından, değişik biçimlerde kullanılmaktadır. Bu yaklaşımın doğasına baktığımızda eklektik olduğunu görürüz (Davies ve Pearse, 2000:193). İletişimsel dil öğretimi, iletişim yetisini dil öğretiminin amacı olarak kabul edip, dil ile iletişimin birbirine bağımlılığı üzerinde durarak, iletişimsel yaklaşımın kuramsal boyutunu uygulamayı hedefler (Larsen-Freeman, 2000: 123).

İletişimsel Yaklaşımın Özellikleri: Bu yöntemin özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Her ortamda otantik dil-dilin gerçek bağlamda kullanıldığı gibi kullanılmalıdır.
- Konuşan ve yazan kişinin niyetini anlamak iletişimsel yeterliliğin bir göstergesidir.
- Yabancı dil sadece bir çalışma konusu değil, sınıf içi iletişimde bir araçtır.
- Bir işlevin birden fazla dil yapısı olabilir. Hedef gerçek dil kullanımı olduğundan, farklı dil yapıları da birlikte sunulmalıdır. Önemli olan iletişim sürecidir.
- İletişimsel olayın, sosyal içeriği cümlelere anlam vermede gereklidir.
- Dil yapılarını uygun bir şekilde kullanmak, iletişimsel yetinin önemli bir parçasıdır.
- İletişimde konuşan kişi sadece ne söyleyeceğini değil, neyi nasıl söyleyeceği konusunda da seçim yapma hakkına sahiptir.
- İletişimsel etkileşim öğrenciler arasında işbirlikli ilişkiler kurulmasını sağlar.
- Öğrenciler dil çalışmalarını söylem ya da cümle ötesi düzeyde gerçekleştirerek, cümleleri birbirine bağlayan tutarlılık ve bağlılık gibi dil özelliklerini öğrenmelidirler.
- Öğrencilere kendi fikir ve görüşlerini açıklamaları için fırsat tanınmalıdır.
- Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar iletişimsel beceriler gelişiminin doğal bir sonucu olarak görülür.
- Öğrencilere dili gerçek ortamda kullanıldığı şekilde dinleme imkanları sağlanmalıdır.
- Öğretmenin temel sorumluluklarından birisi iletişimi destekleyecek ortamlar sağlamasıdır.
- Öğretmen iletişimsel aktiviteler hazırlamada fırsat tanıyıcı, aktivitelerin işlenişi esnasında da yol göstericidir (Larsen-Freeman, 2000: 126-128).

İletişimsel Yaklaşımın Güçlü Yönleri: İletişimsel yaklaşımın güçlü yönleri şöyle özetlenebilir. Öncelikle yapılar ve formlar üzerinde değil anlamda üzerinde durulur, ezber yapılmaz. Bu da öğrenciyi sıkmaz. Dil öğrenme iletişim kurma amaçlı yapılmaktadır. Etkili iletişim kurma yolları araştırılır. İletişimsel yeterlilik asıl hedeftir. Öğrencinin işine yarayacak her şey kabul edilir. Öğretmen ya da öğrencinin

gerekli gördüğü yerde ana dilini kullanma özgürlüğü zaman ve güç kaybını önler (Richards ve Rodgers, 1986: 67).

İletişimsel Yaklaşımın Sınırlı Yönleri: Bu yöntemi uygulayan öğretmenler hem anadilde hem de hedef dilde yeterli olmalıdır (Demirel, 2003:45).

İletişimsel Yaklaşımında Sözcük Öğretimi: İletişimsel yaklaşımı savunanlar akıcı dil hakimiyetinin kazandırılması görüşünde olup doğruluğun bunun doğal bir sonucu olacağı kanısındadırlar (Demirel, 2003:44). Hedef dildeki akıcılık ve doğruluk tartışmalarında, Rivers, öğretmenlerin sözcüklerin iletişimsel anlamları konusunda öğrencilere nasıl yardım edilmesi gerektiği üzerinde durulmasını önermektedir. Widdowson ise, iletişimde hedef dili ana dili olarak konuşanların, o dili öğrenenlere göre doğru sözcük ve yanlış dilbilgisi içeren konuşmaları yanlış sözcük ve doğru dilbilgisi içeren konuşmalara kıyasla daha iyi anladığını ileri sürmüştür. Ancak bu görüşlere rağmen, iletişimsel yaklaşımda sözcük öğretimi üzerinde odaklanılmaz. Van Ek ve Wilkins'a göre dilin iletişim amaçlı ve iletişim kategorilerine uygun olarak kullanımı önemlidir. İletişim kategorilerini İngiliz dilbilimci Wilkins kavram ve işlev olarak iki başlık altında toplamaktadır. (akt., Coady ve Huckin, 1997:13).

2. Sözcük Öğretimi

Yabancı dil öğrenme çabaları Romalılara ve öncesine dayanmaktadır. İki bin yılı aşkın bu süre zarfında her biri farklı sözcük öğretimi perspektifine sahip bir çok yaklaşım ve yöntem dil öğretimi alanında ortaya çıkmıştır. Bazı yöntemlerde sözcük öğretimi ön plana çıkarırken, bazı yöntemlerde ise arka plana itilmiş ya da üzerinde durulmamıştır (Schmitt, 2000:10).

Sözcükler, ana dil ve hedef dil öğreniminde öğrenciler açısından kritik bir öneme sahiptir. Ancak ikinci dil edinim alanında, sözcük öğrenimi ve öğretimi yeterince önemsenmemiştir (Coady ve Huckin, 1997:5). Yabancı dil öğrenim alanında da aynı durum gözlenmektedir. Taylor 'a (1990:1) göre sözcük öğretimi sürekli ihmal edilen bir alan olmuştur. Sözcük öğretimi yerine dilbilgisi yapıları ve işlevlere öncelik verilmiştir. Nunan'a (1991: 116) göre, 1950 ve 1960 yıllarda işitsel yöntemin etkili olduğu bu devrede, yapılan program çalışmalarında sözcük öğretimi üzerinde

yeterince durulmamıştır. Bunun yerine hedef dilin dilbilgisi yapılarının öğretilmesi çalışmalarına yer verilmiştir.

Sözcük öğretiminde yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında , 1940 ve 1970' li yıllarda yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında sözcük öğretimi üzerinde durulmadığı karşımıza çıkmaktadır. Bunun başlıca nedeni 1940'dan önce yapılan dil öğretim çalışmalarında sözcük öğretiminin çok fazla vurgulanmasıdır. Bu yıllarda çok fazla sözcük bilmenin dil öğreniminde en önemli unsur olduğuna inanılıyordu. 1940'lı yıllardan sonra farklı görüşler, yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında sözcük öğretimine yer verilmemesine neden olmuştur Allen (1983: 3).

Allen'a göre, bu farklı görüşlerden ilki, öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından ortaya atılmıştır. Bu görüşte, sözcük öğretimine zaten sınıf içerisinde yeteri kadar zaman ayrıldığı ifade edilmektedir. Bu yüzden dilbilgisi çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerekliliği savunulmuştur. İkinci görüş yöntem alanındaki uzmanlar tarafından ortaya konulmuştur. Bu görüşte, temel dilbilgisi konuları bilinmeden, çok fazla kelime öğrenilmesinin cümle kurma çalışmalarını olumsuz yönde etkileyeceği ileri sürülmüştür. Bunun sonucunda, öğretmenler çok sözcük öğretmenin iyi bir şey olmadığına inanmışlardır. Üçüncü görüş ise, öğretmenlere tavsiye ve danışman konumundaki kişi ve kurumlarca ortaya konulmuştur. Bu görüşte sözcüklerin anlamının sadece deneyim yoluyla öğrenilebileceği ve sınıf içerisinde bu anlamın tam olarak öğretilmeyeceği savunulmuştur. Sonuç olarak bu yıllarda sözcük öğretim tekniklerine üzerinde pek durulmamıştır. Günümüzde ise, öğretmen yetiştiren kurumlarda sözcük öğretim tekniklerine ağırlık verilmektedir. Bunun başlıca nedeni sözcük öğretimine yeteri kadar zaman ayrılmasına rağmen, sonucun iyi olmamasıdır.

2.1 Sözcük Öğretiminin Tarihçesi

İkinci dil öğrenimi ile ilgili çalışmalar M.Ö. 200 yıllarına dayanmaktadır. Bu yüzyılda Romalı çocuklara Grekçe çalışmaları yapıldığına dair kayıtlar mevcuttur. Öğrencilere önce alfabe, ardından hece, sözcük ve cümleler öğretilmiştir. Ana dil ve hedef dilin bir arada kullanıldığı ilk sözcük öğretimi çalışmalarına M.Ö. 2500 yıllarında rastlanmaktadır. Sözcüklere standart getirme çabaları 1604 yılında

Cawdey'in hazırladığı 'A Table Alphabetical' çalışmasıyla ivme kazanmıştır. Bu çalışma hazırlanan sözlüklere klavuzluk etmiştir. 1611'de İngilterenin Bath kasabasında yaşayan William 1200 atasözünün yer aldığı Latince bir okuma parçası hazırlayarak sözcük öğretiminde bağlam ve edinim kavramlarının önemini vurgulamıştır. William'ın bu çalışmasının ardından Comenius bağlam içerisinde sözcük öğretimine yer veren bir ders kitabı hazırlamıştır. Bu çalışmasında Comenius Latince'de en çok kullanılan 8000 sözcüğü konulara göre sınıflandırarak bunları resmetmiştir. William ve Comenius'un çalışmalarında yer alan sınırlı sayıda sözcük kavramı 20. yüzyıl başlarında yeni bir akım olan sözcük kontrol hareketini ortaya çıkarmıştır. 1690 yılında filozof Locke 'Remedies of the Imperfection and Abuse of Words' adlı eserinde soyut sözcüklerin en etkili olarak resimlerle ifade edilebileceğini ileri sürmüştür. Locke'nin çalışması günümüz sözlük ve öğretim materyalleri tasarımında faydalanılan tekniklerin başında gelmektedir. 1762'de Lowth'un yazdığı 'A Short Introduction to English Grammar' adlı eseri dilbilgisi çalışmalarının sözcük öğretiminin önüne geçmesine neden olmuştur. 1755 yılında Johnson'ın yazdığı 'Dictionary of the English Language' adlı sözlüğü bu alanda ilk standart kaynak olarak literatüre geçmiştir. 1880 yılında Almanca öğrenmede oldukça zorlanan ve başarısız olan Fransız Gouin, sözcük öğreniminde yeni bir sistem ortaya atmıştır. Gouin'in bu sisteminde, sözcükler belirli sıra, hareket ve süreçlere göre ayrılarak öğrenilmektedir. 1960'lı yıllarda West 1200 sözcüğün yer aldığı 'General Service List of English Words' adlı bir çalışma hazırlamıştır. West'in listesinde yer alan 1200 sözcük İngilizce'de yer alan ve en sık kullanılan 2000 sözcük arasından, kullanım frekansı en yüksek sözcüklerdir. West'e göre bu sözcükler öğrencinin kendisini rahatça ifade edebilmesi için yeterlidir (Carter ve McCharthy, 1988: 39-40, Coady ve Huckin, 1997:5-15, Nunan, 1991: 118, Schmitt, 2000: 14).

Sözcük öğretimi üzerinde yapılan sistematik çalışmalar 20. yüzyıl başlarında yer almaktadır. Özellikle 1980'li yıllarda bilgisayar analiz tekniklerinin gelişmesiyle birlikte sözcük çalışmaları daha sistemli bir hale gelmiştir. Bu çalışmalar neticesinde sözcüklerde bir sınırlamaya gidilerek, sözcük kontrol hareketi yaygınlaşmıştır. Bu alanda iki görüş ortaya atılmıştır. Birinci görüş sözcük sayısını en aza indirgeyerek öğrencilerin sözcükleri daha kolay öğrenmesi ve uygulamasını savunmaktadır. Bu görüşü savunanlar arasında Ogden, Richards gibi araştırmacılar yer almaktadır.

Ogden ve Richards 1930'lu yıllarda 'Basic English' adını verdikleri çalışmada sözcük sayısını 850 ile sınırlamıştır (Carter ve McCharthy, 1988: 39-40, Coady ve Huckin, 1997:16-17, Schmitt, 2000: 15-17).

Carter, Ogden ve Richards'ın çalışmasında yer alan 850 sözcüğün şu şekilde sınıflandığını açıklamaktadır: 150 sözcük sıfat, 600 sözcük isim, 100 sözcük farklı sözcük gruplarına ait sözcükler (akt.Schmitt, 2000: 15).

Richards'a göre sözcük sınırlama çalışmalarıyla belirlenen 850 sözcük fikirlerin net bir biçimde ifade edilmesi için yeterli olmuştur (akt. Carter ve McCharthy, 1988: 2).

Sözcük kontrol hareketinde yer alan ve daha çok kabul gören ikinci görüş, dil öğreniminde en kullanışlı sözcüklerin seçimini savunmuştur. Bu grupta yer alan araştırmacıların hazırladığı *Carnegie* raporunda basit okuma parçalarının üretiminde kullanılacak sözcük listelerinin hazırlanması ve geliştirilmesine yer verilmiştir. Bu listelerin hazırlanmasında sözcüklerin kullanım sıklığı bir kriter olarak alınmıştır. Sözcüklerin kullanım sıklığı ilgili çalışmalar Helenik periyoda kadar uzanmaktadır. 1864 yılında Prentergast'ın hazırladığı liste ve 1890'lı yıllarda Keading'in 11 milyon kullanımı hesaplayarak ortaya koyduğu liste kullanım sıklığı listelerinin arasında en önemlilerindedir (Schmitt, 2000: 16-17).

Twaddell'in 1970'li yıllarda üzerinde çalıştığı orta düzeyde yabancı dil bilen öğrencilerin sözcük hazinesini geliştirme çalışmaları sonucunda belirlenen sözcüklerin bütün öğrencilere öğretilmesinin mümkün olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilere sözcük öğretme değil, sözcüklerin anlamlarını tahmin etme gibi bir takım beceriler kazandırarak, öğrencilerin sözlüklere bağımlı kalmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bu yıllarda sözcük öğrenimi ilk kez bir dil becerisi olarak görülmeye başlanmıştır (Carter ve McCharthy, 1988:42).

2.2. Sözcük Nedir?

Sözcük, söylendiğinde ve yazıldığında bir anlamı olan, dilin en küçük birimidir (Hornby, 2003: 1490). Tek başına bir anlam taşıyan, yazılı ya da sözlü olarak ifade edilebilen bir veya birden fazla sestem oluşan dilin anlamlı en küçük birimidir

(Summers, 1978: 1213). Bir sözcüğü oluşturan en küçük anlamlı birime ise kök adı verilir. Sözcüğün en küçük anlamlı birimi, İngilizce'de *morpheme* olarak adlandırılan ve Latince bir sözcük olan *morphe*'den türemiştir (Fromkin ve Rodman 1993:41).

Her dil binlerce sözcüğün bir araya gelmesiyle oluşur. Diller herhangi bir şeyi ifade etmek için farklı sözcükler kullanır (Burling, 1992:15). Farklı dillerin farklı sözcükler kullanması, farklı toplum ve kültürel çeşitliliğin doğal bir sonucudur. Barrett'e (1999: 138-140) göre bu farklılık sözcüklerin, anlamı ile kendisini oluşturan harf ve sesler arasında bir bağlantı olmaması ve sözcüklerin konvensiyonel semboller oluşundan kaynaklanmaktadır. Sözcüklerin konvensiyonel oluşu o dili konuşan kişilerin herhangi bir sözcük ile anlamını benimseyerek o sözcüğü kullanması ile gerçekleşir.

Hatch ve Brown (1995:218-255)' a göre, bir dilde bulunan sözcüklerin sınıflandırılması o sözcüklerin iletişimsel işlevlerine bağlıdır. Bazen bir sözcüğü tek başına ele aldığımızda o sözcüğü sınıflandırmak zor olabilir. Böyle durumlarda sözcükteki vurgu ya da okunuş sözcüğün sınıflandırılmasında yardımcı olur. Bu özellikler dilden dile farklılık gösterebilir.

Sözcükleri yazılı metin ve sözlü iletişimdeki rollerine bakarak değişik gruplara ayırmak mümkündür. Bunlardan ilki sözcük sınıflarıdır. Sözcükler, isim, sıfat, zamir, zarf, edat, fiil, bağlaç gibi farklı sınıflara ayrılırlar. Ön ek veya son ek ile kök sözcükten türeyerek sözcük ailelerini oluştururlar. Bazen iki sözcük yan yana gelerek yeni bir sözcük oluşturacakları gibi, iki sözcük harmanlanarak yeni bir sözcük ortaya çıkabilir. Eş anlamlı ve zıt anlamlı sözcükler, okunuşları aynı ama anlamları farklı sözcükler ve değişik özelliklere sahip sözcüklere her dilde rastlamak mümkün olabilir (Fromkin ve Rodman, 1993: 38-41, Hall, 1964: 428-432, Thornbury, 2002:2-8, Trask, 1994:12-13).

2.3 Bir Sözcüğü Bilmenin Aşamaları

Sözcük bilgisi anadil ve yabancı dil alanında çalışma yapan araştırmacılar tarafından dilde yeterli olmanın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Laufer ve Nation, 1999: 33). Sözcüklerin bilinmesi ile ilgili farklı görüşler ileri sürülmüştür. Taylor

(1990:1-4) bir sözcüğü bilmenin değişik düzeylerde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Taylor'a göre bu düzeyler şunlardır:

Kullanım sıklığı bilgisi: Her sözcüğün kullanım sıklığı farklıdır. Metin ya da konuşmada o sözcükle ne kadar sıklıkla karşılaşma ihtimali bulunduğu bilinmesi kullanım sıklığı bilgisidir.

Kullanıldığı ortamın bilgisi: Sözcüğün resmi ya da gayri-resmi ortamlardaki kullanımının bilinmesi. Örneğin, iki samimi arkadaş arasındaki konuşmalarda yer alan sözcüklerin üst düzey bir makam ya da konumda olan biriyle konuşurken kullanılıp kullanılmayacağını bilinmesi gibi.

Diğer sözcüklerle kullanım bilgisi: Anlam ve yapı olarak her sözcüğün birlikte kullanıldığı sözcük ve sözcük grupları vardır. Örneğin yakışıklı sözcüğü erkek, adam, çocuk sözcükleriyle birlikte kullanılır. Kız sözcüğüyle birlikte kullanılmaz.

Morfoloji bilgisi: Sözcüğün kökünün ve aldığı eklerin bilinmesi.

Anlam bilgisi: Sözcüğün anlamı ve yaptığı çağrışımların bilinmesi.

Farklı anlamlar (Polisemi) bilgisi: Birden fazla anlamı olan sözcüklerin bütün anlamlarının bilinmesi.

Ana dildeki karşılığının bilinmesi: Sözcüğün ana dildeki karşılığının bilinmesi.

Thornbury (2002:130) ise bir sözcüğü bilmenin aşamalarını şöyle sıralmaktadır:

Sözcüğün yapısı: Sözcüğün hem yazılış ve hem de okunuşunun bilinmesi.

Sözcüğün anlamı: Sözcüğün anlamı ya da anlamlarının bilinmesi.

Sözcüğün çağrışımları: Sözcüğe ait çağrışımların bilinmesi.

Ortam ve stil: Sözcüğün kullanıldığı ortamın ve sözcüğün stilinin bilinmesi.

Dilbilgisi: Sözcüğün dilbilgisi özelliklerinin bilinmesi.

Sözcük ve sözcük grupları: Sözcüğün yaygın olarak birlikte kullanıldığı sözcük ve sözcük gruplarının bilinmesi.

Ekler: Sözcüğün kökünün ve aldığı eklerin bilinmesi.

Kullanım sıklığı: Sözcüğün kullanım sıklığının bilinmesi.

Nation (akt., Schmitt, 1999: 194) bir sözcüğü bilmenin aşamalarını şöyle ifade etmektedir:

Sözcüğün konuşma dili yapısının bilinmesi: Ses ve telafuz bilgileri bu aşamada yer almaktadır.

Sözcüğün yazım dili yapısının bilinmesi: Harf ve hece bilgileri.

Sözcüğün sahip olduğu dilbilgisi özelliklerinin bilinmesi: İsim, sıfat, zarf, fiil bilgileri ile sözcüğün aldığı eklerin bilinmesi.

Sözcük grupları bilgisi: Sözcükle birlikte kullanılan diğer sözcük ve sözcük grupları bilgisi.

Durum ve ortam bilgisi: Sözcüğün hangi durumlarda ve hangi ortamlarda kullanılacağını bilinmesi.

Sözcüğün kavramsal anlamının bilinmesi.

Sözcüğün diğer sözcüklerle ilişkisinin bilinmesi.

Laufer ve Goldstein (2004: 406) bir sözcüğü bilmenin dört düzeyde gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu düzeyler hiyerarşik olarak en basitten en karmaşığa doğru şöyle sıralanmaktadır:

Pasif tanıma, aktif tanıma, pasif hatırlama, aktif hatırlama. Tablo 1.1.'de öğrencilerin sözcük bilgisi düzeylerini göstermektedir.

Tablo 1. 1. Sözcük bilgisi düzeyleri

	Hatırlama	Tanıma
Aktif (sözcüğün biçim bilgisi)	Hedef dildeki sözcüğün yazılması	Hedef dildeki sözcüğün seçimi
Pasif (sözcüğün anlam bilgisi)	Hedef dildeki sözcüğün ana dildeki karşılığının yazılması	Hedef dildeki sözcüğün ana dildeki karşılığının seçimi

Kaynak: Laufer ve Goldstein, 2004: 407

Richards ve Villiers (2004:6) öğrencilerin bir sözcüğü öğrenmek için şu aşamalardan geçtiğini ifade etmektedir:

Tanıma: Öğrenci sözcüğün söylenişine aşina olmalı, sözcüğü öğretmeninden ya da teypten duyduğunda tanıyabilmelidir.

Tekrar: Sözcüğü doğru olarak telafuz edebilmelidir.

Kontrollü kullanım: Sözcüğü cümle, yanıt, alıştırmaya ve diyaloglarda kullanabilmelidir.

Okuma: Sözcüğü yazılı olarak gördüğünde tanımalı ve sesli olarak okuyabilmelidir.

Yazma ve heceleme: Sözcüğü yazabilmeli, harf harf söyleyebilmeli ve bu sözcüğü yazılı metin ve konuşmada kullanabilmelidir.

Serbest kullanım: Son olarak öğrenci, sözcüğü anlamlı bağlamlarda, doğru olarak ve rahat bir şekilde kullanabilmelidir.

Richards ve Villiers'a göre bir sözcüğü bu aşamaların tümünde bilen bir öğrenci için o sözcüğü biliyor ifadesi kullanılabilir. Ancak bu bilme kısa süreli bellek ile ilgilidir. Kalıcı hafızaya atılması için, düzenli tekrar ve kullanım gerekmektedir.

Guasti'ye (2002:56) göre anadilde sözcük öğrenirken çocuğun zihninde iki işlem gerçekleşmektedir. Bu işlemlerden ilki duyduğu konuşmaları sözcük sesletim bilgi ve becerileri yardımıyla parçalara ayırarak sözcük boyutuna indirgemesi diğeri ise indirgenen boyutta sözcükle anlamının eşleştirilmesidir.

2.4 Sözcük Öğretiminde Kullanılan Teknikler

Sözcük öğretiminde kullanılan tekniklere bakıldığında karşımıza çok sayıda örnek çıkmaktadır. Morgan ve Rinvolucri (1986: 1-6) sözcük öğretimindeki teknikleri yedi grupta toplamaktadırlar. Bu gruplar aşağıda verilmiştir :

- Metin çalışmaları öncesi yapılan etkinlikler,
- Metin çalışmaları sırasında yapılan etkinlikler,
- Resim ve mimikler,
- Sözcük grupları,
- Kişisel etkinlikler,
- Sözlük alıştırmaları ve sözcük oyunları,
- Tekrar çalışmaları.

Thornbury (2002: 77) sözcük öğretiminde, sözcüğün anlamını vermek için kullanılan teknikleri altı grupta incelemektedir. Bu gruplar şunlardır:

- Çeviri,
- Gerçek nesnelere,

- Resimler,
- Hareketler,
- Tanımlar,
- Durumlar.

Allen (1983: 12) sözcüğün anlamını vermede kullanılan teknikleri öğrencilerin dil düzeylerine göre ayırmaktadır. Allen'a göre yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları teknikler genellikle şu altı alanda toplanmaktadır:

- Resim ve fişler
- Sözcüğün, anadilde karşılığının verilmesi
- Öğrencilerin hedef dilde bildikleri sözcükleri kullanarak yeni sözcüğün anlamının sunulması
- Hareket ve mimikler
- Gerçek nesnelere
- Oyunlar

2.5 Sözcük Öğretiminde Kullanılan Oyunlar

Bowler ve Parminter (1998: 3)'a göre sözcük öğretiminde kullanılan oyunlar öğrencileri sözcükleri hatırlamaya teşvik eden zevkli ve neşeli etkinliklerdir. Eğer öğrencilere karşılaştıkları sözcükleri yeniden kullanma fırsatı tanınmazsa, öğrenciler bu sözcükleri unutabilir ya da bu sözcükler sadece gördüklerinde tanıyabilecekleri, etkin olarak kullanamayacakları pasif sözcükler olarak kalabilir. Sözcük oyunları sayesinde öğrencilerin sözcükleri dinamik ve etkileşimli olarak aktif hale getirmeleri sağlanabilir.

Bowler ve Parminter (1998: 5-21), Ellis ve Brewster (1991: 33-39), Hill (1990), Maidment ve Roberts (2001: 116-118), Morgen ve Rinvoluceri (1986: I-VI), Page ve Pemberton (1996: 81-85), sözcük öğretiminde resimler, gerçek nesnelere ve fiş kullanılarak yapılan etkinliklerin çeşitliliği ve zenginliğinden bahsetmektedir. Bu etkinlikler tahmin etme oyunları, hafıza oyunları, bütüncül fiziksel tepki oyunları ve diğer sözcük oyunları olmak üzere başlıca dört grupta toplanır. Bunlar:

2.5.1. Tahmin etme oyunları

Bu grupta yer alan oyunlar tahmin etmeye dayalı oyunlardır. Bu oyunlar şunlardır:

Resmi kısmen gösterme: Resim bir başka nesnenin, örneğin bir kitabın veya bir kağıdın arkasına saklanır. Öğretmen, resmi azar azar göstererek öğrencilerden bu sözcüğü bulmalarını ister. Öğretmen bu oyunu resimleri ters kullanarak daha zor bir şekilde sunabilir. Bu oyun iki takım arasında yarışma olarak da uygulanabilir.

Zarf oyunu: Öğrenilen sözcükleri tekrar etmek için kullanılan bir oyundur. On tane resim, ön taraflarına küçük delikler açılmış on ayrı zarfın içine konular, zarfların ağzı yapıştırılır. Zarfların üzerine 1'den 10'a kadar numaralar yazılır. Öğrenciler de defterlerine 1'den 10'a kadar numaraları yazarlar. Zarflar dağıtılır. Sonra öğrenciler ellerindeki zarfı inceleyerek, tahminlerini defterlerindeki numaranın karşısına yazarlar.

Paraşüt oyunu / Adam asmaca oyunu: Öğrenilen sözcükleri tekrar etme amaçlı kullanılan bir oyundur. Öğretmen tahtaya altı ipten oluşan bir paraşüt ve ona bağlı bir adam ya da adam asmaca oyununun resmini çizer. Bir resim gösterir. Öğrencilerin her yanışında bir ipi siler. Tüm ipler silindiğinde oyun sona erer. Bu oyun takım halinde de oynanabilir. Bu durumda iki ayrı paraşüt ya da adam asmaca figürünün tahtaya çizilmesi gerekir.

2.5.2 Hafıza Oyunları

Bu bölümde yer alan oyunlar hafızaya dayalı oyunlardır. Bu oyunlar şunlardır:

Sözcüğü söyleme: Tahtaya altı tane resim konular. Her birinin ne olduğu sorulduktan sonra resim ters çevrilir. Altı resim için bu işlem sırasıyla yapılır. Daha sonra öğrencilerden bu resimlerin ne olduğunu hatırlamaları istenir.

(Bir) numarada ne var?: Tahtaya on tane resim konular. Her resme bir numara verilir. 'Bir numara nedir?' sorusunu sorduktan sonra resim ters çevrilir.

Öğrencilerden sözcüğü hatırlaması istenir. Aynı oyun 'Bisiklet hangi numarada?' şeklinde sorularak da oynanabilir.

Hatırlayabilir misin?: Öğretmen bir resmi öğrencilere göstererek 'Bu nedir?' sorusunu sorar. Öğrenciler soruyu yanıtlar. Sonra resmi ters çevirerek tahtaya koyar ve aynı soruyu sorar. Daha sonra ikinci, üçüncü ve sonraki resimleri aynı şekilde kullanarak, her defasında bir önceki sözcükleri ve yeni sözcüğü sorar.

Bu kartta ne var?: Öğretmen altı resim seçer. Her birini bir öğrenciye vererek tahtaya kaldırır. Öğrenciler resimleri sınıfa doğru tutarlar. Öğretmen resimlerin ne olduğunu sorar. Sonra resimleri ters çevirirler. Öğrencilerden sözcükleri hatırlamaları istenir. Daha sonra öğrencilerin yerleri değiştirilerek sınıfın sözcükleri hatırlamaları istenir.

Sıralama oyunu: Tahtaya altı tane resim konulur. Sonra bir öğrenci çağrılır. Öğretmen sözcüğü söyler. Öğrenci o sözcüklerin resmini bularak tahtanın orta yerine koyar. Öğretmen resmi tekrar yerine koyar. Sonra bir başka öğrenci tahtaya gelir. Öğretmen ona iki sözcük söyler. Öğrenci öğretmenin söylediği sırayla sözcüklerin resimlerini tahtanın orta yerine koyar. Bu işlem üç, dört, beş, altı sözcüğe kadar sırasıyla tekrar edilir.

Kim'in kartları: Bu hafıza oyunu Rudyard Kipling'in Kim adlı karakterinin yer aldığı aynı isimli kitabındaki oyunun bir versiyonudur. On iki tane resim hazırlanır. Sınıf beşerli gruplara bölünür. Gruptan biri dağıtıcı olarak seçilir ve bu öğrenciye resimler verilir. Öğrenci diğer öğrenciler görmeden, resimleri sıranın üzerine yerleştirerek üstünü bir defter ya da bir kağıtla kapatır. Sonra defter veya kağıdı kaldırarak on saniye kadar arkadaşlarının kartlara bakmalarına izin verir. Öğrenciler kartlara bakarak akıllarında tutmaya çalışırlar. En çok sözcüğü hafızasında tutan oyunu kazanır.

'O' lar ve 'X' ler oyunu: Bu oyunu oynamak için dokuz adet resim kullanılır. Resimler ters olarak tahtaya konulur ve her birine bir numara verilir. Tahtaya dokuz kutucuktan oluşan aşağıdaki şekil çizilir. Sınıf iki takıma ayrılır. Bu takımlardan

sırayla birer öğrenci gelerek bir numara seçer. Numaradaki resim çevrilir ve öğrenci sözcüğü söyler. Sözcüğü bilirse o numaralı kutucuğa 'O' yazar. Diğer takımın elemanı bir numara seçer. Sözcüğü bilirse o numaralı kutucuğa 'X' yazar. Yan yana ya da çapraz olarak aynı harften üç tane getiren takım oyunu kazanır.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

2.5.3. Bütüncül Fiziksel Tepki Oyunları

Bu bölümde yer alan oyunlar yapma, gösterme, alıp getirme, taklit etme gibi fiziksel oyunlardır. Bu oyunlar şunlardır:

Mimik ve hareketlerle anlatma: Tekrar edilecek ya da pekiştirilecek sözcükler seçilerek tahtaya gönüllü bir öğrenci davet edilir. Öğrenciye sözcük kartı gösterilir. Öğrenci bu sözcüğü mimiklerle tarif etmeye çalışır. Örneğin bu bir muz ise, öğrenci muzun kabuğunu soyma ve muzunu yeme mimiklerini kullanabilir. Sözcüğü bulan öğrenci başka bir resim seçerek bunu mimik ve hareketlerle anlatmaya çalışır. Bu oyun takım halinde de oynanabilir.

Sözcük kartı yarışı: Sınıfın duvarlarına sözcüklerin resimleri gösteren kartlar asılır. Öğrenci sayısına göre sınıf iki ya da üç takıma bölünür. Her takımda aynı sayıda öğrenci olmasına dikkat edilir. Sonra takımlardaki öğrenci sayısına göre her öğrenciye 1'den 10'a kadar bir numara verilir. Öğretmen bir numara söyler ve arkasından sözcüğün nerede olduğunu sorar. Örneğin 5 numara, araba nerede? diye sorduğunda, takımlardaki 5 numaralı öğrenciler sıralarından kalkarak, kartın asılı olduğu duvara koşup araba resmine ulaşırlar. Bu resme ilk ulaşan öğrenci takımına puan kazandırmış olur.

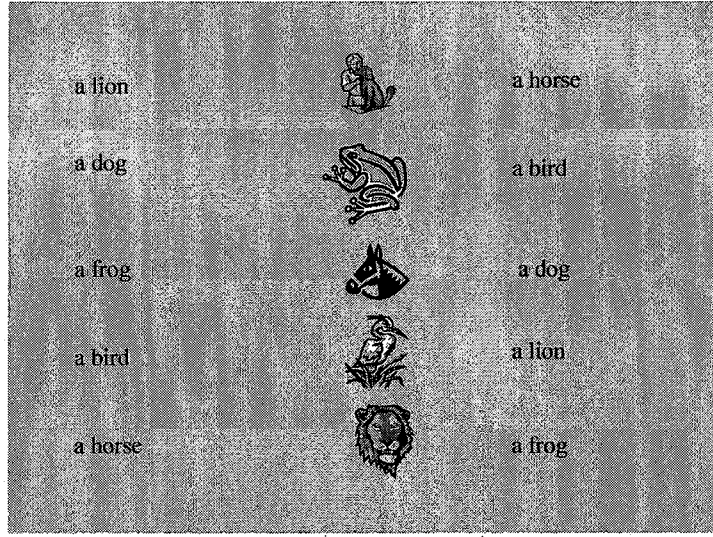
Sözcüğe koş!: Bu oyun sözcük kartı yarışına benzemektedir. Sınıfın duvarlarına resimler asılır. Bu resimlerdeki sözcüklerin yazılı olduğu fişlerden oluşan bir set öğretmende bulunur. Sınıf iki takıma ayrılır. Öğretmen her takımdan bir öğrencinin ismini söyler ve sözcüğü ait fişi gösterir. Sözcüğün resimli kartına ilk ulaşan öğrenci takımına puan kazandırmış olur.

Söyleme – yap!: Altı tane sözcüğün resminin bulunduğu kartı öğretmen sınıfa göstererek öğrencilerden bu sözcüğü okumalarını ister. Koro halinde ve bireysel olarak öğrenciler sözcükleri okurlar. Tüm sözcükler okunduktan sonra, öğretmen bir kart seçerek bu kez öğrencilerden bu sözcüğü anlatan bir hareket bulmalarını ister. Örneğin vücudun bölümleri çalışılıyorsa, el sözcüğünde öğrencilerin ellerini havaya kaldırmaları, ellerini sağa veya sola hareket ettirmeleri ya da alkışlamaları gibi.

2.5.4. Diğer Sözcük Oyunları

Bu bölümde yer alan oyunlar tahmin etme, hatırlama, fiziksel tepki unsurlarından herhangi birini ya da birkaçını içerisinde barındırmaktadır. Bu oyunlar şunlardır:

Resimle sözcüğü eşleştirme oyunu: Tahtanın ortasına resimli kartlar iki yanına da sözcükler yazılır. Her iki yandaki sözcüklerin farklı sırada yazılmış olması gerekmektedir. Öğretmen sözcükleri yazarken öğrencilerden sesli olarak okumalarını ister. Sınıf iki takıma ayrılır. Her takımdan bir öğrenci tahtaya gelir. Tahtanın solunda bir öğrenci, sağ tarafında ise diğer öğrenci yer alır. Öğretmen bir sözcük söyler. Öğrenciler tebeşir kullanarak sözcük ile resmi birleştirirler. Her doğru yanıt için bir puan verilir. Ayrıca ilk bitiren öğrenci bir puan da önce bitirdiği için alır.



Eşini bul: Sınıfın yarısına sözcüklerin resimleri, diğer yarısına sözcüklerin fişleri verilir. Sonra öğrenciler sınıf içerisinde hareket ederek eşlerini bulurlar.

Sözcük kartları ve sözcük fişleri: On tane sözcüğe ait resim ve fişler tahtanın ya da masanın üzerine ters olarak konur. Sınıf iki takıma ayrılır. Her takımdan bir öğrenci, bir resim ve bir fişi rast gele çevirerek eşleştirmeye çalışır. Resim ve fiş eşleşirse takım puan kazanır. Resim ve fiş eşleşmezse öğrenci bunları tekrar ters olarak yerine koyar ve diğer takımdan bir öğrenci ile oyun devam eder.

Sözcük yarışı: Sınıf iki takıma ayrılır. Her takımdan bir öğrenci tahtaya kalkar. Tahtanın sağ ve sol tarafına iki ayrı konu yazılır. Öğrenciler bu konuyla ilgili ilk sözcüğü yazdıktan sonra başka bir takım arkadaşına tebeşiri verir ve oyun bu şekilde tüm takım öğrencileri bitinceye kadar devam eder. İlk bitiren takım oyunu kazanır. Bu oyunun bir versiyonunda ise süre sınırlaması getirilir. Verilen süre içerisinde en fazla sözcük yazan takım oyunu kazanır.

Sözcük merdiveni: Takım ya da bireysel olarak oynanan bir oyundur. Öğretmen tahtaya bir sözcük yazarak oyunu başlatır. Sonra her takımdan sırasıyla bir öğrenci gelerek, tahtadaki sözcüğün son harfiyle başlayan yeni bir sözcük yazar. Bu oyunda puanlama yazılan sözcüğün harf sayısına ya da verilen süre dilimlerine göre yapılabilir. Örneğin ilk dakika içerisinde üç puan, ikinci dakikada iki puan ve üçüncü dakikada bir puan ve sonrasında sıfır puan gibi.

APPLE

M

P

T

YES

O

NEIGHBOUR.....

Sözcük kimde?: Sınıf iki takıma ayrılır. Bir takımın öğrencilerine resimler, diğer takımın öğrencilerine fişler verilir. Her öğrenci sadece bir resim ve bir fiş alır. Sonra birinci takımdan bir öğrenci kendi takımından ve diğer takımdan bir arkadaşının ismini söyler. Bu iki öğrenci ellerindeki resmi ve fişi sınıfa gösterirler. Resim ve fiş eşleşirse takım puan kazanır ve bu iki öğrenci oyun dışı kalır.

2.6 Sözcük Bilgisinin Ölçülmesi

Anadilde sözcük gelişimi açısından öğrenilen sözcük sayısını tespit etmek oldukça zordur. Öğrenilen sözcük sayısı bellek, sosyo-kültürel çevre gibi her çocuk için farklı özellikler gösteren pek çok faktörün etkisi altındadır (Teaschener, 1991:37-39). Vihman ve Miller'a (1988) göre doğumdan itibaren bebeğin ilk 50 sözcüğe ulaşması beş ile altı ay arası bir süre almaktadır (akt., Bardies, 2001: 136). Yetişkinlerde sözcük bilgisi incelendiğinde Biederman (1987), İngilizce'de temel düzeyde yer alan nesnelere ait sözcük sayısını 1500 ile 3000 arası olduğunu ifade ederken, Pinker (1994) tüm sözcük gruplarının toplam sayısının bir yetişkinde 60.000 civarında olduğunu ileri sürmektedir (akt., Richie ve Bhatia, 1999: 253).

Sözcük bilgisinin ölçülmesi alanında bilinen ilk çalışma Kirkpatrick'in 1891 yılında Webster sözlüğü kullanarak kendi sözcük bilgisini ölçmesidir. Kirkpatrick'in bu çalışmasından sonra sözlük kullanarak sözcük bilgisi ölçümü yaygınlaşmıştır. Sözcük bilgisinin ölçülmesi alanındaki en önemli araştırmalardan biri Thorndike tarafından 1924 yılında yapılmıştır. Thorndike 'Okula giden çocuklarda sözcük bilgisi' adlı çalışmasında bu alanda yapılan 9 araştırmayı yeniden gözden geçirerek bulguların ya sözcük seçimi ya da sözlük türlerine göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Thorndike'in bu çalışması 1907 ile 1919 yılları arasında yapılan 9

çalışmanın metodolojik açıdan yetersiz olduğunu göstererek, gelecek araştırmalara ışık tutmuştur (akt., Nation, 1993: 27-29).

Sözcük öğretiminde de diğer alanlarda olduğu gibi yapılan çalışmaların ne düzeyde etkili olduğu, amaçlara ne oranda ulaşıldığı gibi bir takım soruların yanıtına ulaşmak için ölçümler yapılır (Schmitt, 2000:19). Sözcük ölçümünde kullanılan sınav türlerini Thornbury (2002:132-135) dört grupta toplamaktadır. Bu gruplar şunlardır:

Çoktan seçmeli sorular: Hazırlama kolaylığı ve bilgisayar ortamında rahat değerlendirilmesi gibi güçlü yönleri olduğundan en çok tercih edilen sınav türlerinden biridir. Çoktan seçmeli sorular, soru kökünde sözcüğün yazılışının verilip çeldiricilerde hedef dilde anlamının verilmesi, sözcüğün resim olarak verilip çeldiricilerde yazılı olarak verilmesi gibi farklı türlerde düzenlenebilir.

Boşluk doldurma soruları: Boşluk doldurma soruları bir cümle ya da yazılı bir metinde bırakılan boşlukların öğrencinin uygun sözcüğü hatırlayarak yazmasına dayalı sınav türüdür. Boşluk doldurma soruları C-testi gibi sözcüklerin ikinci heceleri atılarak boşluğun tamamlanması, sözcüğün verilen cümleye göre boşluğa yeniden yazılmasının istenmesi gibi farklı şekillerde düzenlenebilir.

Sözcük yoğunluğu, sözcük çeşitliliği ve sözcük kullanım düzeyinin ölçülmesi: Bu tür ölçümler genellikle verilen bir işleme (task) dayalı olarak yapılır. Öğrenciden bir yazılı metin üretmesi beklenir. Daha sonra bu metin farklı açılardan irdelenir. İlk olarak sözcük yoğunluğuna bakılır. Sözcük yoğunluğu metinde yer alan içerik sözcüklerinin oranına bakılmasıdır. İçerik sözcükleri metinde isim, sıfat, fiil grubuna ait sözcüklerdir. Sözcük çeşitliliği için, metinde yer alan farklı sözcüklerin oranına bakılır. Sözcük kullanım düzeyini ölçmek için ise öğrencinin ürettiği metinde yer alan ve çok sık kullanılan sözcükler listesinde bulunmayan sözcüklerin oranına bakılır.

Genel sözcük bilgisinin ölçülmesi: Öğrencinin hedef dildeki genel sözcük bilgisini ölçmeye yarayan sınav türleridir. Bu sınavlardan ilki bir sözlük kullanarak rastgele sözcüklerin seçimi ve bu sözcüklerden bir sınav hazırlanmasıdır. Örneğin 10.000

sözcüğün yer aldığı bir sözlükten sınavda sorulmak üzere rastgele seçilen 100 sözcükten 30 tanesini bilen bir öğrenci için oran % 30, sözcük bilgisi 3000 olarak tanımlanmaktadır.

İkinci olarak beş sıklık bandı sözcükleri olarak tanımlanan en sık kullanılan sözcüklerin oluşturduğu listeleridir. Bu sözcükler şu şekilde gruplandırılmaktadır:

Aile, hafta, diğer, başlamak gibi en sık kullanımda yer alan ilk 700 sözcük. Bu sözcüklere ilave olarak, adalet, reform, uyuşma gibi sözcüklerin yer aldığı 1200 en sık kullanılan sözcük. Üçüncü sırada hassas, şanlı, güzellik gibi sözcüklerin yer aldığı 1500 sözcük. Dördüncü sırada yer alan 3200 sözcük ve son olarak tüm bu gruplara ilave olarak kullanılan 8100 sözcük. Bu listeler *Collins COBUILD* sözlüğündeki kodlama sistemine göre hazırlanmaktadır.

Sık kullanım listesi öğrenciye verilerek, bu listede yer alan sözcüklerin şu dört kategoriye göre sıralanması istenir:

1. Bu sözcüğü daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
2. Bu sözcüğü tanıyorum ama anlamını bilmiyorum.
3. Sanırım bu sözcük.....anlamına geliyor.
4. Bu sözcüğü bir cümle içerisinde kullanabilirim. Örneğin:

.....

Sık kullanım listelerinde yer alan toplam 14.700 sözcükten her düzeyde ortalama 30 sözcüğün yer aldığı çoktan seçmeli bir sınavla öğrencinin genel sözcük bilgisi belirlenmiş olur Thornbury (2002:132-135).

Sözcük bilgisi ölçümünde Huibregtse, Admiraal ve Meara (2002: 227-229) Evet-Hayır sözcük bilgisi testlerini şöyle açıklamaktadır. Evet- Hayır sözcük bilgisi testlerinde öğrencilere sözcükler verilerek bu sözcüklerin anlamını bilip bilmedikleri

sorulur. Her sözcüğün karşısına öğrenci Evet-Hayır anlamına gelen E ya da H harfini yazar. Bu testte o dile ait olmayan uydurma sözcüklerde yer almaktadır. Bunu testte giren öğrenci bilmektedir. Ancak bu uydurma sözcüklerin sayısı ve dağılımı ile ilgili olarak öğrencilere herhangi bir bilgi verilmez.

Hindermarsh (1982) ve Nation (1986) Evet-Hayır sözcük testlerindeki sözcük sıklık bantlarını ikiye ayırmaktadır. Birinci bantta en sık kullanılan ilk 1000 sözcük, ikinci bantta en sık kullanılan ikinci 1000 sözcük yer almaktadır. Her bir düzeyde 60 sözcüğün test edildiği 10 adet paralel test bulunmaktadır. Bu altmış sözcüğün 20 adeti uydurma sözcüklerdir. Uydurma sözcükler, o düzeyde yer alan 1000 sözcüğün heceleri bir araya getirilerek oluşturulmaktadır (akt., Huibregtse, Admiraal ve Meara 2002: 229-230).

Bu araştırmada sözcük ölçümünde kullanılan başarı testinde çoktan seçmeli sorular tercih edilmiştir. Ülkemizde yaygın olarak uygulanan uluslararası Cambridge Young Learners sınavları çoktan seçmelidir ve bu sınavlar ilkokul 3. sınıfta başlamaktadır. Çoktan seçmeli sınavlar Thornbury (2002:132-133)'e göre hazırlama kolaylığı ve bilgisayar ortamında rahat değerlendirilmesi gibi güçlü yönleri olduğundan en çok tercih edilen sınav türlerinden biridir.

3. Öykülendirme Yöntemi

Bu başlık altında öykülerin öğrenmedeki işlevi, öykülendirme yöntemi, öykülendirme yönteminde kullanılan sorular, öykülendirme yönteminin uygulama süreci, öykü odasının hazırlanması, öykülerin seçilmesi, öykülendirme öncesi çalışmalar, öykülendirme sırasındaki çalışmalar, öykülendirme sonrası çalışmalar, öykülendirme yönteminde değerlendirme, öykülendirme yönteminde öğretmen ve öğrencinin rolü ile öykülendirme yönteminin güçlü ve sınırlı yönleri açıklanmıştır.

3.1 Öykü Nedir?

Hornby'e (2003: 1281) göre öykü konuşmacının ya da yazarın dinleyenleri ve okurları eğlendirme amaçlı tasarladığı olaylar bütünüdür. Crowther'a (1992: 901) göre öykü geçmişte olmuş bitmiş olaylardır. Bunlar hayal ürünü olarak üretilen peri, hayalet, dev, yaratık gibi karakterlerle ilgili olaylar olabileceği gibi, gerçekte olmuş

bitmiş olaylar da olabilir. Slattery ve Willis'e (2001:97) göre öyküler dinleyeni eğlendirmeyi amaçlayan olaylardır. Summers'a (1978: 1043) göre gerçek ya da hayal ürünü olan bir dizi olaylar bütünüdür.

3.2 Öykülerin Öğrenmedeki İşlevi

Öykülendirme alanında, çocuk ve yetişkinlerle, uygulamalı çalışmalar yapan Wright (1995: 1), öykülerin, insan hayatında önemli bir yerinin olduğunu ve özellikle çocukların kendi dünyalarını anlamalarına ve başkalarıyla paylaşmalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Dwyer'a (2003: 24) göre öyküler toplumda antropolojik, sosyal, psikolojik, felsefi ve eğitim açısından önemli roller üstlenmektedir ve değer oluşturmada etkilidir. Doğru kullanıldığında öğrenmeye önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Misra ve Sylvester (1990: 43) öykülerin sadece motivasyonu arttırmakla kalmadığını aynı zamanda öğrencilerin hayal gücünü de geliştirdiğini ifade etmektedir. House ve Scott'a (2003: 8) göre, öyküler sadece dil alanında değil, diğer alanlarda da öğrenmeyi desteklemekte ve öğrencinin duygusal, fiziksel, sosyal ve bilişsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Öykülerin diğer alanlarda öğrenmeyi desteklemesi konusunda, Casey, Kersh ve Young (2004: 167), okul öncesi öğrencilerde matematik öğretiminde öykü kullanımının etkiliğini vurgulamaktadır. Vale ve Feunteun (1995: 40) ise, öykülerin çocuk ve yetişkinlerde yaratıcı düşünce ve dil açısından çok zengin bir girdi sağladığını ve neşe kaynağı olduğunu belirtmektedir. Öykülendirmede çocuklara, hayal dünyası, macera, gizem ve güzellik gibi unsurları anlayabilecekleri bir şekilde tanıtmak mümkün olmaktadır. Çocukların dil gelişiminde öyküler önemli bir rol oynar. Ellis ve Brewster (1991:1)'a göre çocuklar, kendi anadilinde öykü dinlemekten hoşlanırlar. Öyküler çocuğa neşeli bir ortam içerisinde hedef dilin sunulmasını sağlar. Öyküler ayrıca değişik dil etkinliklerinin tasarlanması ve uygulanmasında da kullanılabilir. Reilly ve Ward (1997:17) ise, eğitimde öykülerin kullanılması gerekliliğini vurgulamaktadır. Günümüzde televizyon ve bilgisayar hayatlarının bir parçası haline gelen çocuklar bile, bir kişinin etrafında oturarak öykü dinlemekten hoşlanırlar. Çünkü öyküler insan hayatında önemli bir yere sahiptir.

Küçük yaştaki çocuklar dili farkında olmadan edinirler. Öğretmenin sınıf içinde yapacağı etkinliklerin de bu tür bir edinime yardımcı olması gerekir. Slattey ve Willis (2001:96) öykülerin öğrenme açısından değerlerini şöyle sıralamaktadır:

- Öyküler çocukların yeni şeyleri, bildikleriyle bağlantılandırmalarına yardımcı olur.
- Çocukların olaylara değişik açılardan bakmalarını sağlar.
- Çocukları farklı kültürler, tutumlar ve davranışlarla tanıştırır.
- Çocukların kendi deneyimlerini grup içindeki arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlar.
- Çocukların okulda öğrendiği diğer konularla bağlantı kurdurur.
- Çocukların düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Ellis ve Brewster (1991:1-2) ise, öykülerin öğrenme açısından yerini şöyle ifade etmektedirler:

- Çocukları motive eder. Öğrenme isteğinin devamlılığını sağlar.
- Çocukların yabancı dil ve dil öğrenimine karşı olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine yardımcı olur.
- Çocukların karakterler ve olaylarla bütünleşmelerini sağlar. Bu deneyim de çocukların kendi yaratıcı güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur.
- Hayal gücünü hareketlendirir. Öyküler, çocukların hayal dünyası ile gerçek dünyayı birbirine bağlamada yardımcı olan önemli bir araçtır.
- Sınıf içerisinde öykü dinlemek paylaşımı sağlayan sosyal bir deneyimdir.

3.3 Öykülendirme Yöntemi Nedir?

Öykülerin, hayatımızdaki yeri ve önemi konusunda söylenecek çok şey vardır. Ancak öykülerin ilk olarak nerede ve nasıl kullanıldığı konusunda herhangi bir bilgi yoktur. Öyküler eğitim alanında da çok yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu alanda sözel aktarım geleneğinin yaygın olduğu ülkelerde, çocuk edebiyatının zenginliğinden söz etmek mümkündür.

Vale ve Feunteun'a (1995: 83) göre öğrenciler bir öyküyü kendileri okur ya da dinlerken, anlama ve yanıtlama boyutuyla dört ana bilişsel süreçten geçerler. Bu süreçler şunlardır:

Resimleme: Öğrenciler okudukları ya da dinledikleri şeyin zihinsel resmini oluştururlar.

Tahmin etme ve hatırlama: Öğrenciler ne olacağını tahmin ederler ve olan şeyleri öncekilerle ilişkilendirmeye çalışırlar.

Tanımlama ve kişileştirme: Öğrenciler kendi deneyimlerine göre öyküdeki olay ve karakterleri tanımlayıp ilişkilendirirler.

Değer yargılarında bulunma: Öğrenciler öyküdeki değerleri kendi değerleriyle yorumlayarak bir yargıya ulaşırlar.

Bu dört sürecin her öğrencideki yansıması farklı olmaktadır. Bu yüzden öğrencinin bu alanlarda fikirlerini açıklaması desteklendiğinde, öğrenci ile öykü arasında yaratıcı bir ortaklık geliştirilebilir.

Ellis ve Brewster (2002:15), öykülendirmede üç aşamalı bir model önerir. Bu model aşağıda açıklanan üç aşamada kullanılabilir:

1. Herhangi bir öykü için altı ile on saat arası yapılacak çalışmaları içeren bir çalışma programı tasarlanmasında kullanılabilir.
2. Her bir ders için öykülendirme dersinin tasarlanmasında kullanılabilir.
3. Her bir ders için öykülendirme içerisinde yer alan etkinliklerin tasarlanmasında kullanılabilir.

Modeldeki aşamalar ve bu aşamaların amaçları şöyle özetlenebilir:

Planlama: Bu bölüm öykülendirme öncesi etkinlikleri kapsamaktadır. Bu bölümde yapılan etkinliklerin amacı öğrencilerin neyi, niçin yapacakları konusunda

düşündürmek ve bildikleri şeylerle işlenecek öyküyü ilintilendirmelerini sağlamaktır. Bu etkinlikler yansıtma etkinlikleri olarak da adlandırılmaktadır. Bu aşamada etkinlikler arasında içerik oluşturma, konu hakkında öğrencileri bilgilendirme, öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getirerek sözcük ve yeni dil yapılarını kazandırma ile motive etme çalışmaları yer almaktadır.

Yapma: Bu aşama öykülendirme esnasında yapılan etkinlikleri kapsar. Bu aşamada yapılan etkinliklerin amacı öğrencilerin, öyküyü dinleyerek uygun şekilde katılımında bulunmasını sağlamaktır. Bu etkinlikler deneme etkinlikleri olarak ta adlandırılmaktadır. Bu aşamada öğrenci, birinci kademedeki kendisine sunulan hedef dili kullanarak ve deneyerek etkinlikleri yapar.

İleri yansıtma etkinlikleri: Bu aşama öykülendirme sonrası yapılan etkinlikleri içerir. Bu aşamada yapılan etkinlikler genişletme, tekrar etme, öyküde sunulan dili kişileştirme, yapılan çalışmaları gözden geçirme ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu aşamada öğrenciler ikinci kademedeki yaptıkları çalışmaları genişleterek, kişileştirirler.

Öykülendirme yönteminde dikkat edilmesi gereken unsurlar şunlardır:

- Eğer öğrencilerle daha önceden öykülendirme çalışmaları yapılmamışsa, kısa süreli öykülendirme çalışmaları yaparak başlanmalıdır.
- İmkanların el verdiği ölçüde öykülendirme için bir öykü odası kullanılmalıdır.
- Öğrenciler mümkünse yerde oturmalı, öğretmenin yüzünü ve öyküde kullanılan çizim ve resimleri rahatlıkla görebileceği bir konumda olmalıdır.
- Öykülendirme yapmadan önce öğretmen, öyküyü çalışarak gelmeli, öyküyü anlatırken faydalanacağı notlar almalıdır.
- Öykülendirme yaparken dramatizasyon, mimik ve görsel araçlar kullanılarak, öykü canlı hale getirilmelidir.
- Öğretmen öykülendirme çalışmalarında, yüz ifadeleri ve vücut dilini iyi bir şekilde kullanmalıdır.

- Öykü anlatılırken net bir ses kullanılmalı, tonlamaya dikkat edilmelidir. Tonlamanın doğal olması öykünün gerçekçi görünmesini sağlar.
- Öğretmen yeteneği ölçüsünde, öyküdeki her karakter için farklı bir ses kullanılmalıdır.
- Öykülendirme sırasında anlatım hızı iyi ayarlanmalı, bu hızı aynı tutarak öyküyü sıkıcı ve monoton hale getirmekten sakınmalıdır.
- Öğrencilere soru sorma, yorum yapma, düşünme ve tahmin etme için yeterli süre tanınmalıdır.
- Öğretmen bir sözcük ya da bir cümle kullandığında öyküdeki çizim ve resimleri göstererek, yorum yapmalı ve anlamayı kolaylaştırmalıdır.
- Öykülendirme sırasında, bazen küçük duraklamalar yapıp, anlamamış gibi görünerek, öğrencilerle öyküyle ilgili konuşmalıdır (Ellis ve Brewster ,1991: 27-32, Reilly ve Ward, 1997:17, Slattery ve Willis, 2001: 96-107).

3.3.1 Öykülendirme Yönteminde Kullanılan Sorular

Öykülendirmede kullanılan sorular Page ve Pemberton (1996:24)'a göre üç başlık altında toplanmaktadır. Bu sorular:

Öyküyle bağlantı kurmayı amaçlayan sorular: Bu tür sorular öğrencinin öyküye dikkatini vermesi, farkındalığının artırılması ve katılımın çoğaltılması için sorulan sorulardır.

Yardımcı sorular: Bu tür sorular öyküdeki bölümlerin ya da öykünün sonunda sorulan sorulardır. Olayları hatırlatmayı ve bu olaylarla ilgili öğrencilerin fikir sunmasını amaçlar.

İlişkilendirme soruları: Bu gruptaki sorular öykünün temasından doğan ve öğrencilere kendi deneyimleri ile ilgili konuşma fırsatı tanıyan sorulardır. Bu tür sorular öykünün tanıtılmasında ya da öykü sonrası etkinlikleri yönlendirmede kullanılabilir.

Vale ve Feunteun (1995: 194-195), öykülendirmede kullanılan soruları iki grupta toplamaktadır. Kapalı uçlu sorular ve açık uçlu sorular. Bu soru türleri aşağıda açıklanmıştır.

Kapalı uçlu sorular: Bu sorulardan birinci grupta yer alanlar sadece tek yanıtı olan kapalı uçlu sorulardır. Bu soruların kullanımı ve değerlendirmesi kolaydır. Ancak öğrencinin anlamı oluşturmaya destek sağlamamaktadır.

Açık uçlu sorular: İkinci grupta yer alan sorular ise öğrenciyi dinlediği ya da okuduğu öyküden kendi anlamını oluşturmaya yardımcı olan sorulardır. Bu soruların tek bir yanıtı yoktur, dilbilgisi ya da cümle yapısı gibi mekanik etkinliklerden uzaktır. Öğrencinin, anlamı oluşturarak hedef dilde kendi fikir ve düşüncelerini açıklama yeteneğini geliştirir.

Page ve Pemberton (1996: 25) öykülendirmede kullanılan soruların öğrencileri farklı türlerde düşünmeye sevk ettiğini belirtmektedir. Bu düşünce modlarını beş alanda toplanmaktadır. Bu modları şu tip sorular aktif hale getirmektedir:

Raporlama: Öyküde geçen olayları anımsatma, olayları doğru sıraya koyma, öyküyü yeniden anlatmaya yönlendiren sorulardır.

Projelendirme: Öğrencinin öyküdeki bir karakterle empati kurmasını sağlayarak onun düşünce ve duygularını yansıtmaya yönelik sorulardır.

Neden-sonuç: Öyküde geçen olayların niçin bu şekilde olduğunu araştırmayı ve buldurmayı amaçlayan sorulardır.

Karar verme: Öyküdeki herhangi bir olay konusunda bağımsız ya da öyküyle ilgili fikir sürmeye yönlendiren sorulardır.

Tahmin: Öyküde ne olacağını tahmin etmeyi amaçlayan sorulardır.

3.4 Öykülendirme Yöntemini Uygulama Süreci

Öykülendirme yaparken belli basamakları takip etmek gerekir. Page ve Pemberton (1996: 18-19) bu aşamaları şöyle tanımlamaktadır:

Öykünün tanıtımı ve öğrencilerin kendi yaşantıları ile öykünün ilişkilendirilmesi: Öğretmen öyküyü tanıtırken öğrencilerin kendi yaşantılarıyla öykülerin bütünleştirilmesini sağlamalıdır. Öyküdeki ana ya da yardımcı karakterlerle ilgili bir ayrıntı verilirken öğrencilerin bu alandaki yaşantılarından örnekler alınmalıdır. Örneğin karakterin yemek yeme alışkanlıkları arasında tercihleri varsa bu konuda öğrencilerin tercihleri ve duyguları ele alınmalıdır.

Öykünün anlatımı ve öykü hakkında konuşma: Öğretmen öyküyü anlatırken değişik teknikler uygulamalı ve öğrenciyi öykü ile ilgili konuşturmalıdır. Örneğin aile kutlamalarını konu alan bir öykü işlenirken öğrenciler doğum günü gibi kutlamalar konusunda öyküyle bağlantılı olarak konuşmalıdır.

Öyküdeki cümleleri göstererek öykünün okunması: Öykü kitapçığında yer alan cümlelere öğrencilerin dikkati çekilerek öykü önce öğretmen tarafından okunmalıdır. Öykünün içerik ya da sıralama kartları da bu amaçla kullanılabilir. İçerik kartları öyküye ait olayları içeren bir yüzünde o olayın geçtiği sahnenin siyah beyaz ya da renkli resmi ile resmin altında veya yanında anahtar cümlenin, arka yüzünde ise anahtar cümle içerisinde bulunan anahtar sözcüğün yer aldığı kartlardır. Sıralama kartları ise öyküye ait olayları içeren sahnelerin ve bu sahnelere ait siyah beyaz resimler ile anahtar cümlelerin yer aldığı kartlardır. Bu çalışma bireysel yapılabileceği gibi takım oyunu ya da sınıf çalışması olarak da uygulanabilir. Örneğin öykünün tanıtılmasından sonra öğretmen içerik kartlarını kullanarak öğrencilerden öyküyü okumalarını ve daha sonra sıraya koymalarını isteyebilir.

Öykünün üzerinden tekrar geçerek, öğrencileri öyküyü anlatmaları için cesaretlendirme, resimler hakkında konuşma: Öğrenciler hedef dilde bildiklerini kullanarak gerektiğinde ana dil yardımıyla öyküyü kendi cümleleriyle ifade etmesi için cesaretlendirilmelidir. Öyküdeki resim ve çizimler konuşma ve dinleme

becerilerini geliştirmek için faydalanılması gereken zengin görsel kaynaklardır. Örneğin öyküde yer alan bazı resim ve çizimler öyküde geçen olaylar hakkında önemli ayrıntılara sahip olabilir. Öğretmen bu resim ve çizimleri kullanarak öğrencilerden öyküyü kendi cümleleriyle anlatmalarını isteyebilir.

Yönlendirici yanıtları kullanarak, öğrencilerin öyküyü okumalarını sağlama:

Öykünün yazılı metnini kullanarak, öğretmenin hazırlaması gereken sorulardır. Soruları hazırlarken kullanılacak sözcükler titizlikle seçilmeli ve sorulara öğrencilerin vereceği yanıtların yazılı metni yansıtacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin ‘Küçük kız böğürtlen toplamak için ormana gitti.’ cümlesinin yer aldığı bir öyküde ‘Küçük kız neden ormana gitti?’ ya da ‘Küçük kız böğürtlen toplamak için nereye gitti?’ soruları yazılı metni yansıtan sorulardır.

Sıralama, eşleştirme, oyun, drama gibi değişik dil etkinlikleri kullanarak

öyküyü tekrar işleme: Bu bölümde öğretmen, sıralama, içerik kartları ve çalışma kağıtları kullanarak öyküyü yeniden gözden geçirebilir. Öyküde yer alan bazı olayları drama ya da oyun formatında öğrencilerin tekrar etmesini sağlayabilir.

Wright (1995: 70-71), öykülendirmede drama çalışmaları yapılırken dikkat edilmesi gereken hususları şöyle sıralamaktadır:

- Öykü; aynı mekanda geçen, hemen hemen aynı karakterlerin yer aldığı, monolog ya da diyaloga dönüştürülebilen, kolay öğrenilip, oynanılan bölümlere ayrılmalıdır.
- Öyküde geçen karakterleri, mekanı ve olayların geçtiği yerleri tanıtan anlatıcı seçilmelidir.
- Öyküde yer alan cansız varlıklar öğrencilere rol olarak verilmelidir.
- Öğrenciler oyun esnasında, kendilerine düşen bölümleri net ve anlaşılır bir şekilde oynamalı, sırtlarını seyircilere dönmemelidir.
- Maksimum performans süresi, öğretmen tarafından çok iyi ayarlanmalıdır.
- Öykünün oyununu tanıtıcı bir poster hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin yaşı ve deneyimlerine göre, çalışmaları öğretmen önceden yapabilir ya da sınıfta öğrencilerle birlikte gerçekleştirebilir.

oturma düzenleri öğretmen ile öğrencinin iletişimini kolaylaştırmaktadır. Abbott ve Rodger (1994: 174), oturma köşesinin havadar, iyi bir şekilde aydınlatılmış ve geniş olmasını önermektedir.

Öğretmen köşesi: Öğrenci oturma köşesinin tam karşısında öğrencilere en fazla iki metre uzakta olacak şekilde tasarlanmalıdır. Bu köşe yarım metreden yüksek olmayan bir sandalye ve bir metre yükseklikte küçük bir standdan oluşmaktadır. Her iki ünite de portatiftir. Öğretmen öykülendirme çalışması yaparken bu üniteyi kurup daha sonra kaldırabilir. Stand için bazen resim ve sanat atölyelerinde yaygın olarak kullanılan tuval türleri de tercih edilmektedir. Stand ya da tuval öykülendirme yaparken büyük kitapları veya öykü kartlarını öğrencilerin rahatlıkla görmesini sağlaması ve öğretmene daha fazla hareket becerisi vermesi açısından önemlidir. Stand ya da tuval kullanılmadığı zamanlarda öğretmen sandalye üzerine oturarak büyük kitapları ya da öykü kartlarını kullanarak öykülendirme çalışmalarını yapmaktadır (Dodge, Colker ve Heroman , 2002: 66-80, 358).

Etkinlik masaları: Etkinlik masaları öğrencilerin öykülendirme öncesi, öykülendirme sırası ya da öykülendirme sonrası çalışmaları gerçekleştirmesi için gereklidir. Kukla, boyama, kesme, yapıştırma, kart oyunları, grup çalışmaları, proje gibi etkinlikleri gerçekleştirecekleri yerlerdir. Etkinlik masalarının yanında öğrencilerin rahatlıkla ulaşabileceği malzeme birimleri olmalıdır. Bu birimlerde makas, renkli kağıt ve karton, yapıştırıcı, kurdele, renkli kalemler ve boya gibi el işi çalışmalarında kullanılacak malzemeler bulunmalıdır (Abbott ve Rodger, 1994:174, Dodge, Colker ve Heroman , 2002: 320-328, Scott ve Ytreberg, 1990:12, Vale ve Feunteun, 1995: 97).

Bilgi ve iletişim ünitesi: Bu ünite bir multimedya bilgisayar ve projeksiyon cihazı ile bir kasetçalardan oluşmaktadır. Öykülendirmede kullanılacak öykülerin bazılarının dijital versiyonlarının kullanılması, İnternet üzerindeki etkinliklerin birlikte yapılması, proje hazırlanması için faydalı olmaktadır. Öykülere ait şarkıların sınıf içinde uygulanması ya da bu öyküler uluslararası geleneksel öykü grupları arasında yer alıyorsa bunlara ait animasyon çalışmalarının izletilmesi ve bunlara ait ses kasetlerinin dinletilmesi için kullanılmaktadır (Smith, 2000: 28, 40, 88, 101-104).

3.4.2 Öykülerin Seçilmesi

Günümüzde çocuk edebiyatındaki zenginlik öykü çalışması yapacak eğitmenlere çok fazla seçenekler sunmaktadır. Çocukların kendi dillerinde bildikleri geleneksel öyküler, peri masalları, günümüze uyarlanmış peri masalları, sadece resimlerden oluşan öyküler, kafiyeli öyküler, güncel öyküler, hayvanlarla ilgili öyküler ve her ülkenin kendi kültürüne ait öyküleri arasından seçim yapmak zorlaşmaktadır. Ellis ve Brewster'a (2002: 8-13) göre öykü seçiminde uyulması gereken kriterler dil, psikoloji, bilişsel, sosyal, kültürel olmak üzere beş alanda toplanmaktadır. Öykülerin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken özellikler şunlardır:

- Öykü sözcük, dilbilgisi ve işlev açısından öğrencinin dil düzeyine uygun mu?
- Öyküdeki mizah, sürpriz, akıcılık, ritim, içerik, zıtlık, hiciv, benzetme gibi edebi öğeler öğrencinin:
 - öyküyü anlamasını kolaylaştırıyor mu?
 - öykülendirmeye katılması sağlıyor mu?
 - telaffuzunu geliştirmesine yardımcı oluyor mu?
 - tahmin etmesini ve hatırlamasını destekliyor mu?
 - dili zenginleştirmesine katkıda bulunuyor mu?
- Öykü öğrencinin ilgi alanlarına hitap ediyor mu?
- Öykü öğrencinin hoşuna gidecek bir temaya sahip mi?
- Öykü öğretmenin hoşuna gidecek bir temaya sahip mi?
- Öykü öğretmenin anlatma yeteneklerine uygun mu?
- Öykü programdaki bir konu ya da tema ile bağlantılı mı?
- Öykü öğrencinin yaş grubuna uygun mu?
- Öykünün uzunluğu öğrenci için uygun mu?
- Öykü net ve anlaşılır bir tarzda sunulmuş mu?
- Öyküdeki değer ve tutumlar kabul edilebilir düzeyde mi?
- Öykü global temalara değiniyor mu?
- Öykü öğrenciye dünya görüşü ve diğer kültürlerle ilgili bir şeyler kazandırmayı hedefliyor mu?
- Öykünün öğretmen kitabı var mı?
- Öykü büyük kitap formatında basılmış mı?

- Öykünün çalışma soruları var mı?
- Öykünün sıralama ve içerik kartları var mı?
- Öykünün yansıtma ve değerlendirme amaçlı oyunları var mı?
- Okuma – yazma çağına gelmemiş öğrenci gruplarında kullanılacak öyküler için anne-baba rehberi hazırlanmış mı?
- Öyküde yer alan çizim ve resimler öğrencinin:
 - öyküyü anlamasını kolaylaştırıyor mu?
 - yaş grubuna uygun mu?
 - ilgisini çekecek şekilde çizilmiş ve renklendirilmiş mi?
 - hedef dile ait kültürü net olarak yansıtıyor mu?
- Sayfa düzeni ve sayfa tasarımı öğrencinin anlamasını kolaylaştıracak ve öğrencinin öykü ile etkileşimini sağlayacak şekilde planlanmış mı?
- Öykü programdaki diğer alanlarla bağlantılı mı?
- Öykü motivasyonu arttıracak şekilde tasarlanmış mı?
- Öğrencinin hayal gücünü geliştiriyor mu?
- Öykü öğrencinin duygusal gelişimine katkıda bulunuyor mu?
- Öykü öğrencilerin hedef dil ve kültürle ilgili meraklarını arttırıyor mu?
- Öykü öğrenciye:
 - çevre bilinci kazandırıyor mu?
 - ekolojik konularda bilgi veriyor mu?
 - vatandaşlık eğitimi veriyor mu?
 - çok kültürlülük ve kültürler arası zenginlik ve paylaşım değerleri konusunda katkıda bulunuyor mu?
- Öykü öğrencinin anlayacağı kültürel öğeler içeriyor mu?
- Öykü öğretmen ve öğrencinin benimseyeceği etik ve inançları içeriyor mu?
- Öykü öğrencinin gerçek yaşam deneyimlerini yansıtıyor mu?

Bu kriterler dikkate alınarak yapılan öykü seçimleri öykülendirme çalışmasının etkili olması açısından önemlidir (Dwyer, 2003: 24, Ellis ve Brewster, 1991: 11-20, Ellis ve Brewster, 2002: 8-11, Hunt, Page ve Pemberton, 1996:15, Slattery ve Willis, 2001:96, Slocum, 1986: 226, Vale ve Feunteun, 1995: 82, Wilhelm ve Wilhelm, 1999: 27-28).

3.4.3 Öykülendirme Öncesi Çalışmalar

Öykülendirme çalışmaları öncesinde öğretmenin yapacağı hazırlıklar öykülendirmenin sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemlidir. Bunlardan ilki öykülendirme ortamının hazırlanması ile ilgilidir. Hunt, Page ve Pemberton'a (1996: 23) göre öykülendirme öncesinde öğretmen, öğrencilerin rahat dinleme pozisyonunda oturmalarını sağlamalıdır. Öğretmen öykülendirme yaparken tüm öğrencilerin dikkatini çekecek bir ortam oluşturmalıdır. Bir öğrencinin bile rahat dinleme pozisyonunda olmaması grubun öyküye odaklanmasını bozarak, öykülendirme esnasında diğer öğrencilerin rahatsız olmasına ve genel dikkatin dağılmasına neden olabilir. Bu yüzden öğrencilerin oturma biçimi çok önemlidir. Öğrenciler öğretmeni, öykü kartları ve büyük öykü kitabını çok net görebilecek bir şekilde oturmalıdır.

Wright (1995: 16), öykülendirmenin sınıf ortamında yapıldığı uygulamalarda öğrencilerin öğretmene diğer derslerde olduğundan daha yakın bir mesafede oturmasının önemi üzerinde durmaktadır. Küçük yaş grubu öğrencilerle yapılacak öykülendirme çalışmalarında minderler üzerinde yerde oturmaları sağlanabilir. Sınıf oturma düzeninde değişiklik yapmak mümkün değilse, öğretmenler kukla, öykü çantası ya da öykü giysisi ve şapkası ile derse girebilir. Böyle bir uygulama motivasyonu artırıcı bir rol oynar. Wilhelm ve Wilhelm'a (1999:27) göre öyküye başlamadan önce öğretmen ortamı hazırlamalı ve öykülendirme çalışmasını destekleyici bir öykü giysisi giymelidir. Sınıfta dikkati dağıtacak görsel materyalleri ortadan kaldırmalıdır. Öykülendirme çalışmaları öncesinde öğretmenler müzik kullanımına yer verebilir. Örneğin Wright (1995: 17), öykülendirmeye başlamadan önce aynı müziğin kullanılmasının öğrencilerin hazırlıklarını tamamlaması açısından etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Öykülendirme öncesinde öğretmen o derste yapacağı öykülendirme çalışmasının planını ayrıntılı olarak yaparak derse girmelidir. Öyküyü bir kaynaktan sunacaksa büyük kitap kullanıp kullanmayacağına karar vermelidir. Hunt'a (1995: 4) göre büyük kitap kullanımı, öğretmene daha fazla kontrol imkanı vermekte ve öğrencilerin dikkatinin öğretmen ve öykü üzerinde yoğunlaşmasını sağlamaktadır.

Esteve ve Estruch'a (2003: 9) göre ise büyük kitap kullanımı görsel destek ve öyküyle bütünleşmeyi sağlamada önemli rol oynamaktadır.

Dwyer (2003: 24), Reilly ve Ward (1997: 21), Hunt, Page ve Pemberton (1996: 23) öğretmenin kullanacağı öyküyü iyi bilmesinin rahat ve kontrollü bir öykülendirme yapabilmesi açısından gerekliliği üzerinde durmaktadır. Slattery ve Willis (2001: 103) ile Dwyer (2003:24), öğretmenlere bu konuda şu önerilerde bulunmaktadır:

- Öyküyü kullanmadan önce iyice anlamak için bir kaç defa okuyunuz.
- Öyküyü sesli olarak anlatınız.
- Kendinizi öyküyü anlatırken kayıt ediniz daha sonra bu kayıta dinleyerek geliştirmeniz gereken bölümleri çalışınız.
- Öykünün kasete kaydedilmiş bir versiyonu varsa dinleyiniz.

Ellis ve Brewster (2002: 15), öykülendirme öncesi yapılacak hazırlıkların öykülerin türü ve doğasına göre bir ile dört ders arası bir süre alacağını belirtmektedir.

Hunt (1995: 4) öğretmenin öyküyü tüm detaylarıyla bilmesinin sınıfta rahat bir ortam sağlanması açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Slattery ve Willis (2001: 103), öğrencilere öykü ve resimlerle ilgili sorulara, resim, karakter tanıtım kartları ve sıralama kartları ile yapılacak etkinliklere ayrıntılı olarak yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin kullandığı öykünün sıralama ya da içerik kartları yoksa öğretmen bunları kendisi hazırlamalıdır. Bu kartların kullanımı öğrencinin öyküyü anlamasını ve hatırlamasını sağlamaktadır (Hunt ve Meehan, 1996: 4). Öyküye başlamadan önce, öğrencilerin öykü ile ilgili deneyimlerini ve öykü konusundaki bilgilerini kullanarak motivasyon ve ilginin artırılması sağlanabilir (Ellis ve Brewster, 1991:23). Öykülendirme öncesi etkinlikleri Greenwood, (1988:16-58), Wright (1995: 29-39), Phillips, Burwood, ve Dunford (1999:73-75) şöyle sıralamaktadır:

Yeni sözcüklerin seçimi: Öyküde yer alan sözcüklerin öykü öncesinde öğretilip öğretilmeyeceğinin karara bağlanmasıdır.

Dilin basitleştirilmesi: Öykünün dilinin üzerinde yapılacak çalışmaları içermektedir. Bazen öykünün dilini basitleştirirken, öykünün özellikleri ve güzelliğini kaybetme riski ortaya çıkmaktadır.

Resimler: Pek çok nesne ve fiiller resimlerle anlatılabilir. Bu resimler sınıfın en arkasında oturan öğrenciler tarafından net görülecek şekilde büyütülmelidir.

Nesneler: Öyküde geçen nesnelere gerçek nesnelere sınıfa getirerek vermek mümkündür.

Mimikler: Fiiller, sıfatlar, zarflar ve duygular mimik ve hareketlerle sunulabilir.

İçerik: Sözcüklerin bir içerik içerisinde yer alması anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Çeviri: Bazen öğrencilerin anadilini kullanmak çok hızlı ve etkili bir çözüm olmaktadır.

Hafıza oyunları: Sözcük oyunları bölümünde yer alan etkinlikler burada kullanılabilir.

Resim sözcük eşleştirme: Resim ve sözcükleri eşleştirme çalışmaları özellikle sözcüklerin yazılı biçimlerinin öğretilmesi amaçlandığında uygulanması gereken bir etkinliktir.

Resim çizme ve tasarlama: Öğrenciler sözcükle ilgili resim çizip, tasarımda bulunurlar.

Sözcük ağları: Öğrencilerden kendi sözcük ağlarını yapmaları istenir.

Ön kapak: Öykünün ön kapağı kullanılarak öykünün konusu ile ilgili öğrencinin tahminine başvurulur.

Resimlerden konulara: Öykünün içerisinde bir resim seçilerek bu resim öğrencilere gösterilir ve öğrencilerden öykünün konusu ile tahminde bulunmaları istenir.

Nesneyi tahmin etme: Öyküde yer alan bazı nesnelere paketlenerek sınıfa getirilir ve öğrencilerden bu paket içerisinde ne olduğunu bulmaları istenir. Sonra bu nesnenin öyküde yer aldığı söylenerek öğrencilerden bu nesneyle ilgili sorular istenir.

Öyküyü tahmin etme: Öyküde yer alan nesnelere ait çizimler sınıfa getirilir. Öğrenciler bu çizimlere bakarak öyküyü tahmin etmeye çalışırlar.

Tartışma: Öykünün konusu ile ilgili olarak öğrencilerin duygu düşünce ve yorumları alınıp kendi deneyimlerini paylaşmaları istenir.

Öykü özeti: Öykünün çok kısa bir özeti öğrenciye verilir. Bu özet öğrencinin ana dilinde de hazırlanabilir.

Öğrenci çizimleri: Öğrencilere öykünün konusu verildikten sonra sınıfta öğretmen her gruba öykünün geçtiği önemli bir anı anlatır ve o grup bunu anı çizer. Daha sonra bu resimler tahtaya konularak öğrencilerden öyküyü anlatmalarını istenir.

3.4.4 Öykülendirme Sırasındaki Çalışmalar

Öykülendirme sırasında öğrencilerin dikkati öykünün içeriği ya da konusuyla ilgili bilgilere çekilmelidir. Öykü kitabının kapak sayfası kullanılarak yazar ve karakterlerle ilgili ön çalışmalar yapılabilir (Wilhelm ve Wilhelm, 1999: 27). Öykülendirme çalışmaları yapılırken çok fazla etkinlik kullanılarak öykünün bölünmesine izin verilmemelidir. Öğrenciler için çoğu zaman yalnızca öyküyü dinlemesi yeterli olabilmektedir. Öykülendirme sırasında yapılan etkinlikleri Greenwood, (1988:59-86), Phillips, Burwood, ve Dunford (1999:76-77), Wright (1995: 39-46), şöyle sıralamaktadır:

Öykü anlatımına ara verip soru sorma: Öykünün uygun bölümlerinde duraklayarak, öyküde ne olacağı ile ilgili öğrencilerden görüş alınır.

Akılda resim oluşturma: Öğrencilere gözlerini kapatmaları ve akıllarında öyküyle ilgiyi bir resim canlandırmaları istenir. Bazen öğrenciler resimlerini diğer arkadaşlarıyla paylaşırlar.

Siz olsaydınız ne yapardınız?: Öğrencilere, öyküdeki herhangi bir olay ya da durum karşısında nasıl hissettikleri veya bu durumda ne yapacakları sorulur.

Ne ilave edebilirsiniz?: Öyküdeki nesnelere ile ilgili yöneltilen sorulardır. Örneğin Kırmızı Başlıklı Kız öyküsünde, kızın meyve sepetinde başka hangi yiyecek ve içecek olduğunun sorulması gibi.

Mimik ve hareketler: Öğrenciler, öyküdeki bir hareketi, karakteri, duygu ve hissi mimik ve hareketlerle ifade etmesi istenir.

Sıralama kartları ya da resimler: Öykü anlatan resim ya da cümle kartlarını oluş sırasına koyma çalışmalarıdır.

Zıplayan sözcükler: sınıftaki her öğrenciye bir sözcük ya da bir kaç öğrenciye aynı sözcük verilir. Öykülendirme esnasında öğretmen o sözcüğü her söylediğinde öğrenci ya da öğrenciler önce oturdukları yerden zıplayıp sonra tekrar otururlar.

Çizme ve boyama: Öyküde geçen bir insan bir hayvan ya da bir nesneyi çizme ve boyama çalışmasıdır.

Öğrencilerin çizdikleri resimlerin öykülendirme esnasında kullanımı: Öğrencilerin öykülendirme öncesi yaptıkları çizimlerin, öykülendirme esnasında uygun bir anda kullanılmasıdır.

Öyküde duyu organlarına hitap eden cümlelerin vurgulanması: Öğrencilere öykü anlatılırken görme, işitme, koklama, tat ve dokunma duyularına hitap eden cümlelere odaklanmaları istenir.

Sevdiğiniz yapılarla şiir yazımı: Öğrenciler öyküyü dinlerken hoşlarına giden yapıları not edeler. Daha sonra bunları kullanarak şiir yazarlar.

Doğru yanlı?: Öğrencilerin bildikleri bir öykü üzerinde değişiklikler yaparak öğretmen öyküyü yeniden anlatır. Öğrenciler değişikliği fark ettiklerinde parmaklarını kaldırarak o bölümü düzeltirler.

Fısıltılı öykü: Öykü anlatılırken bir kaç sözcük söylenmez. Bu sözcüklerin yerine değişik sesler ya da mimikler kullanılır. Öğrencilerden tahmin etmeleri istenir.

3.4.5. Öykülendirme Sonrası Çalışmalar

Öykülendirme sonrasında öğretmenin uygulayacağı ve yaygın olarak kullanılan çok sayıda geleneksel çalışmaya rastlamak mümkündür. Greenwood, (1988:16-58), Phillips, Burwood, ve Dunford (1999:78-90) ve Wright (1995:47-71)'a göre bu geleneksel teknikleri şu şekilde güncelleştirmek mümkündür:

Öğrencilerin hazırladığı anlama soruları: Sınıf gruplara bölünür. Her grup öykü ile ilgili beş soru hazırlar. Daha sonra yeni gruplar oluşturulur. Yeni gruptaki her öğrenci sırasıyla sorularını sorarlar.

Tarif et ve bul: Öyküyü anlatan resimler sınıfın duvarına ve tahtaya asılır. Öğretmen ya da bir öğrenci öykünün bir bölümünü anlatırken diğer öğrenciler ilgili resmi bulmaya çalışırlar.

Ciz ve tahmin et: Öğretmen ya da bir öğrenci öykünün bir bölümünü anlatan bir resim çizerler. Diğer öğrenciler bu bölümü tahmin etmeye çalışırlar.

Öyküyü yeniden anlatma: Öğrenciler resim ya da hareketlerle öyküyü tekrar anlatırlar.

Resimlerden birini alma: Öyküyü anlatan bir dizi resim tahtaya asılır. Bu resimler kullanılarak öykü tekrar anlatılır. Sonra öğrencilerden gözlerini kapamaları istenir. Resimlerden biri alınır. Öğrenciler alınan resmi bularak, öykünün o bölümünü anlatırlar.

Resmin üstüne zıplama: Öyküyü anlatan resimler büyütülerek yere konulur. Öğrenciler daire oluşturur ve sırayla bir resmin üzerine gelerek o resimle ilgili konuşurlar.

Öykü akış kartı: Öyküdeki karakter ve olaylarla ilgili öğrenciler bir şema hazırlarlar.

Öykü analizi: Öğrenciler öyküyü, karakter, yer, olaylar, problemler ve çözümlere ayırırlar.

Harita çizme: Öğrenciler öykünün bir haritasını çizer olayların geçtiği yerleri işaretler.

Resmi yanındaki arkadaşına verme ve öykü anlatma: Öğretmen ve öğrenciler daire oluştururlar. Öğretmen öykü ile ilgili bir resmi göstererek öykünün resimle ilgili bölümünü anlatır. Sonra yanındaki öğrenciye verir. Öğrenci resmi kullanarak öğretmenin anlattıklarını tekrar eder.

Fısıldayan öykü: Öykü ile ilgili on cümle yazılır. Bu cümlelerden iki set fiş hazırlanır. Sınıfın arka tarafındaki bir sıranın üzerine bu on cümle öyküdeki oluş sırasına göre dizilir. Sınıf iki takıma ayrılır. Sınıfın ön tarafına tahtaya yakın bir yere iki sıra konulur. Bu sıraların üzerine fişler karışık şekilde yerleştirilir. Öğrenciler sıraların önünde dikilirler. En öndeki öğrenci sınıfın arka tarafındaki sıraya giderek sıranın üzerinde bulunan ilk cümleye bakar. Sınıfın en arkasında dikilen takım arkadaşının kulağına cümleyi fısıldar. O öğrenci bir önündekine, diğer öğrencide bir öndeki arkadaşının kulağına cümleyi fısıldayarak en öndeki arkadaşlarına cümlelerin gitmesini sağlar. En öndeki öğrenciye cümle ulaştığında o öğrenci cümleye ait fiş

bularak birinci sıraya koyar. Sonra aynı öğrenci sınıfın arkasındaki sıraya koşarak ikinci cümleyi okur. En arkadaki arkadaşının kulağına cümleyi fısıldar. Cümleleri en önce sıraya koyan takım kazanır.

Büyüyen öykü: Sınıf iki takıma ayrılır. Tahtanın önünden sınıfın arkasına doğru tek kişilik sıra yapılır. Tahta ortadan bir çizgi ile ikiye ayrılır. Sıranın önündeki öğrenciler tahtaya koşarak öyküye ait ilk sözcüğü yazıp sıranın en arkasına geçerler. Üç dakika içinde en fazla doğruya sahip olan takım kazanır.

İki öyküyü harmanlama: Çalışılan iki öyküye ait fişler karıştırılarak öğrencilere dağıtılır. Öğrencilerden bu cümleleri öykülere göre ayırt etmeleri istenir.

Kim kimi seviyor şeması: Öğrenciler öyküdeki karakterlerden kim kimi seviyor ya da sevmiyor, kim kimi tanıyor ya da tanımıyor şeması hazırlar.

Karakter resimleri: Öğrenciler öyküdeki bir karakteri seçerler ve bu karaktere ait bir resim çizerler.

Öyküyü değerlendirme: Öğrencilere öykü hakkındaki görüşleri sorulur.

Tablo 1.2.'de öğrencilerin işlenen bir öyküyü değerlendirmesine yönelik olarak hazırlanan sorular bulunmaktadır.

Tablo 1.2 Öykü Değerlendirme Formu

SORULAR	ÖĞRENCİ YANITLARI
Öyküden hoşlandınız mı?	Çok hoşlandım / biraz hoşlandım/ çok az hoşlandım / hiç hoşlanmadım
Öyküyü anladınız mı?	Çoğunu anladım / birazını anladım / çok azını anladım/ hiç anlamadım
Öykünün en iyi kısmı nedir?	

Öykünün en kötü kısmı nedir?	
Öykünün eğlenceli kısmı nedir?	
Öykünün heyecanlı kısmı nedir?	

Kaynak: Wright, 1995: 58

Öyküyü canlandırma: Öğrencilerle birlikte öykü sahnelere bölünür. Roller paylaşılarak öykü canlandırılır.

Video veya ses çekimi yapma: Öykü sahnelere bölünür. Her sahne bir gruba verilir. Gruplar karışık sırayla sahnelerini canlandırırlar. Diğer öğrenciler sahnelenen bölümü tahmin etmeye çalışırlar. Her grup sunumunu yaptıktan sonra öykü oluş sırasına göre canlandırılır. Bu çalışmanın video ya da ses çekimi yapılır.

Mimik ve tahmin: Mimik çalışmasına uygun on cümle seçilir. Bir öğrenci cümleyi mimik yardımıyla anlatmaya çalışır. Diğer öğrencilerin cümleyi bulmaları beklenir.

Zıt sözcükleri kullanarak öyküyü anlatma: Öğrenciler öyküyü zıt ve farklı sözcükler kullanılarak yeniden anlatır.

Öykü kitapçığı yapma: Öğrenciler, bireysel, grup ya da sınıf olarak öyküyü anlatan bir kitap yaparlar.

Öykü kitap kapağı tasarlama: Öğrenciler çizim ve yazı kullanarak öykü için yeni bir kapak tasarlar.

Karakterlere mektup yazma: Öğrenciler bir öykünün karakterinden başka bir öykünün karakterine mektup yazarlar.

Öyküdeki bir olaydan yeni bir öykü oluşturma: Öğrenciler öyküde geçen olaylardan birini kullanarak yeni bir öykü ya da şiir oluşturlar.

Öykünün kahramanıyla söyleşi: Öğrencilerden biri öykünün kahramanı olarak sınıfın önüne oturur. Diğer öğrenciler ona sorular yöneltir.

En çok sevilen karakterler: Öğrenciler en çok sevdikleri karaktere ait konuşma hazırlar ve bunu canlandırırlar.

Öykülendirme sonrasında bu paylaşımı gerçek ve anlamlı bir deneyim haline getirmenin yolları aranmalıdır. Grubun merak ve isteğini canlı tutan yansıtma ve genişletme çalışmalarına yer verilmelidir (Wilhelm ve Wilhelm, 1999: 28).

3.4.6. Öykülendirme Yönteminde Değerlendirme

Ellis ve Brewster (2002: 21), öykülerin ana programı destekleyici ya da ana programın kendisi olması durumunda belli bir noktada değerlendirme yapılması gerekliliği üzerinde durmaktadır. Dil becerileri açısından öğrencilerin kazanımlarını ölçmek, bilişsel, duyuşsal, kültürel ve sosyal kazanımları ölçmeye kıyasla daha kolay olmaktadır. Öykülendirmede ölçme dört ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar:

Öğrencinin Gelişimini Ölçen Sınavlar: Öğrenmenin formal boyutunu ölçmeye yönelik sınavlardır. Dinleyerek numaralandırma, resimlerle sözcükleri eşleştirme, sözcükleri gruplara ayırma, resim dikte çalışmaları gibi etkinlik türleri bu sınavda yer alır (Ellis ve Brewster 2002: 21). Bu tür sınavların güçlü ve sınırlı yönlerini şöyle özetlenebilir. Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru yanlış tipi sınavları hazırlaması ve değerlendirmesi kolaydır. Ancak bu sınavlar geleneksel olmaları nedeniyle özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için uygun değildir. Sınava giren öğrencilere sağlıklı bir dönüt vermez. Verdiği tüm dönüt bir nottan ibarettir. Bu yüzden diğer değerlendirme teknikleriyle birlikte kullanılmalıdır (Georgio ve Pavlou, 2003:11). Bu sınavlarda işlenen öyküye ait anahtar sözcükler, anahtar cümleler, ana sahneler ve öyküdeki olayların oluş sırası ölçülür. Çoktan seçmeli sınav en yaygın olanıdır. Çeşitli şekillerde uygulanabilir. Öğrencilerin seviyesi ilerledikçe yazılı sınavlara geçilebilir. Yazılı sınavlar, yarım bırakılan öyküyü bitirme, eksik cümleleri tamamlama gibi değişik uygulamalara sahiptir (Madsen, 1983: 16-21, 101-122).

Öğrencinin Gözlem Yoluyla Değerlendirilmesi: Yukarıda bahsedilen formal değerlendirmenin yanı sıra gözleme dayalı olarak her öğrencinin dersteki kişisel gelişim ve performansının bir kaydının tutulmasıdır. Bu tür bir değerlendirme öğretmene, öğrencinin diğer yönlerinin de ölçülmesinin yanı sıra dönem sonu karneleri doldurmada ve veli toplantılarında yardımcı olur (Ellis ve Brewster, 2002: 21). Georgio ve Pavlou'a (2003:12, 141-142) göre yapılan gözlemler sistemli ve planlı olmalıdır. Bu gözlemlerde öğrencinin performansı, tutum ve davranışları ile motivasyonu dikkate alınmalıdır. Gözlem sonuçları sistemli bir şekilde kaydedilmelidir. Gözlem yoluyla değerlendirmede şu sekiz unsura dikkat edilmelidir:

- Öğrencilere böyle bir değerlendirilmeye tabi tutulacakları akademik yılın başında söylenmelidir. Öğrenciler değerlendirme kriterleri hakkında net bir bilgiye sahip olmalıdır.
- Gözlemlerin yazılı olarak kaydedileceği bir gözlem formu hazırlanmalıdır. Bu gözlem formu Şekil 3'te verilmiştir.
- Öğrencilerdeki önemli ve değişik ilerlemeler mutlaka kaydedilmelidir.
- Gözlem formu farklı bölümlerden oluşmaktadır ve tüm bu bölümlerin doldurulması için birden fazla ders saati harcanmalıdır.
- Gözlem formunu doldururken öğretmen semboller kullanabilir.
- Bazen gözlem sonuçlarını muhafaza etmek için, küçük notlar alma ya da akılda tutma yoluna gidilebilir. Böyle bir durumda öğretmen o ders biter bitmez veriyi gözlem formuna işlemelidir.
- Aynı sınıfa giren diğer öğretmenlerle işbirliği yapılmalıdır.
- Eğer imkan varsa işleniş sırasında sınıfta video kaydı yapılabilir.

Gözlem yoluyla değerlendirmede Kirtley (1997: 3-5) yansıtma oyunlarının kullanımını tavsiye etmektedir. Bu oyunlar en az iki en fazla sekiz öğrenci tarafından oynanır. Öğretmen karakter kartları, anahtar sözcükler, ana kart ve öykü kartları tasarlayarak sınıfta işlenen öykü ile ilgili etkinlikler yaptırır. Bu oyunlar oynanırken öğretmen öğrencileri izler ve değerlendirir. Hunt ve Meehan'a (1996:4) göre içerik ve sıralama kartları öykülendirme yönteminde yapılan değerlendirmede önemli yer tutmaktadır. Öğretmen işleniş sırasında öğrencilerin resimleri doğru sıraya

koymasını, resimlerle anahtar cümleleri eşleştirmesini gözler ve değerlendirir. Page'e (2004:3) göre öykülendirme sırasında öğrencilerin öykü ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar ve katılımları da değerlendirmeye alınabilir. Ellis ve Brewster'in (2002: 21-23) tasarladığı öykülendirme yönteminde gözleme dayalı değerlendirmelerde kullanılacak sekiz bölümden oluşan gözlem formu şekil 3.'te gösterilmiştir.

Bu araştırmada Kirtley (1997: 3-5) ve Meehan (1996:4) tarafından tavsiye edildiği gibi öykülendirme yöntemi doğrultusunda tasarlanan öğrenme ortamında yansıtma oyunları, karakter kartları, içerik ve sıralama kartları tekniklerine yer verilmiştir.

Tablo 1.3. te öykülendirme yönteminde gözleme dayalı değerlendirmelerde kullanılacak sekiz bölümden gösterilmiştir.

Tablo 1. 3. Gözlem Formu

Gözlem Formu						
Öğrencinin Adı Soyadı:						
Sınıfı:.....						
Öyküler:	1	2	3	4	5	6
Dinleme						
Öykü anlatıldığında ya da okunduğunda genel olarak anlayabilir.						
Öyküde bir sonraki safhada ne olacağı konusunda tahminde bulunabilir.						
Anlam çıkarabilir.						
Sözcükleri tanıyabilir.						
Talimatları yerine getirebilir.						
Sınıf dilini anlar.						
Konuşma						
Anahtar sözcük ve cümleleri tekrar ederek öykülendirme çalışmalarına katılabilir.						
Öyküde geçen sözcükleri doğru telafuz edebilir.						
Sözel etkinliklere katılır ve öğrendiği yeni sözcüklerle kalıpları kullanır.						
İletişim staretijelerini kullanır.						
Sınıf dilini kullanır.						
Okuma						
Öyküyü okuduğunda genel olarak anlayabilir.						
Öyküde bir sonraki olayı tahmin edebilir.						

Anlam çıkarabilir.							
Sözcükleri tanıyabilir.							
Basit düzeyde yazılı talimatları anlayabilir.							
Basit konuşmaları öykü karakterleriyle eşleştirebilir.							
Yazma							
Sözcükleri yazabilir, resim ve şemaları çizebilir.							
Yazılı bir modelden faydalanarak kendi öykü metnini oluşturabilir.							
Kafiyeyi tanıyabilir ve kafiyeli cümleleri birleştirebilir.							
Bilgileri kullanarak tabloları doldurabilir.							
Öğrenmeyi Öğrenme							
Dili ve dil öğrenmeyi tanımlayan sözcükler kullanır.							
Etkinliklere aktif olarak katılır ve sorular sorar.							
Yeni işlemlere stratejileri transfer edebilir.							
Öğretmeninden bağımsız olarak, bireysel, ikili ya da grupla çalışabilir.							
Sözlük, internet gibi kaynakları kullanır.							
Kendisi için bir sözcük defteri tutar.							
Öğrenme ve ilerlemesini yansıtabilir.							
Öğrenmeye karşı istek ve motivasyon gösterir.							
Kültürel / Vatandaşlık boyutu							
Dünyaya karşı ilgi ve merak gösterir.							
Kirlilik, eşitlik, doğayı koruma gibi ana konuların farkındadır							
Hedef dilin kültürüyle kendi kültürünü karşılaştırır.							
Programlar arası geçiş boyutu							
Konuyla ilgili ön bilgisini kullanarak tahminde bulunur.							
Hedef dili diğer konular hakkında birşeyler öğrenmek için kullanır.							
Öğrenmede ilgili ve istekli olur.							
Değişik türde yazılan öykülerin farkında olur.							
Sosyal Beceriler							
Öğretmenine, arkadaşlarına karşı saygılı olur, sınıf kurallarına uyar.							
Materyalleri paylaşır.							
Arkadaşlarına yardımcı olur.							
İkili ve grup çalışmalarında üzerine düşen görevi yerine getirir.							

Kaynak: Ellis ve Brewster, 2002: 23

Kişisel dosyalar: Her öğrenciye ait bir dosya oluşturularak yıl boyunca öğrencinin gelişim ve ilerlemesine ait kayıtlar tutulur. Bu dosya sınavları, gözlem kağıtlarını, kişisel değerlendirme yapıtlarını ve öğrencinin ortaya koyduğu eserleri muhafaza etmek için kullanılır. Burada yer alan çalışmaların üzerinde tarih olmasına dikkat edilmelidir. Böyle bir dosya tutmak formal ve informal değerlendirmeyi bir araya getirerek, öğretmene öğrenciyi anlamlı ve global bir şekilde değerlendirmesine yardımcı olur (Ellis ve Brewster, 2002: 21). Hunt ve Meehan (1996:5) sıralama kartlarını öğrencilerin öykü kitapçığına dönüştürerek kişisel dosyalarda değerlendirmeye alınmasını önermektedir. Hunt, Page ve Pemberton (1996:38) sıralama kartlarının öykü kitapçığına dönüştürülmesinde farklı tasarımlar önermektedir. Bunlar arasında öykünün en çok sevilen bölümünün resmedilmesi, öyküye yeni kapak çizimi gibi farklı tasarımlar yer almaktadır. Wright (1997: 125-130) öykü kitapları yapımında farklı tasarımlar tavsiye etmektedir. Bu tasarımlar arasında akordiyon katlama öykü kitapları, renkli kenarlar kullanılarak yapılan öykü kitapları, pencere ya da cepli öykü kitapları ile açıldığında içinden bir nesne ya da şekil ortaya çıkan öykü kitapları ve büyük öykü kitapları yer almaktadır. Slattery ve Willis (2001:8) öğrencilerin kendi seslerini kaydettiği öykü anlatım CD ya da kasetlerinin bu dosyada bulunmasını önermektedir.

Kendini değerlendirme: Kendini değerlendirme yabancı dil öğretimi ve dil alanında yapılan araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Ross, 1998: 1-5). Kendini değerlendirmede, öğrenciler kendi öğrenme ve gelişimlerini değerlendirirler. Bu her aşamanın, etkinliğin ya da dersin sonunda yer alan gözden geçirme çalışmaları sırasında kendini değerlendirme formlarının doldurulması ya da öykünün sonunda öykü değerlendirmesi yoluyla sağlanır (Ellis ve Brewster 2002: 21). Bowler ve Parminter (2002:11) öğrencilerin işlenen konu ile ilgili olarak kendilerini ifade etmesi, tepkilerini belirtmesi ve kendi gelişmelerini ölçmesinin önemini vurgulamaktadır. Ashworth ve Clark (1997: 19) bu değerlendirmenin tekrar ve ileri düzeyde yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyan öğrencilerin belirlenmesinde faydalı olduğunu ifade etmektedir. Bowler ve Parminter'a (1998) göre öğrencilerin konu işlenmeden önce öğrenim hedeflerini listeleyip bu hedeflere ne oranda ulaştıklarını görmesi açısından önem taşımaktadır.

3.4.7. Öykülendirme Yönteminde Öğretmen ve Öğrencinin Rolü

Öykülendirme çalışmalarında öğretmenin ana görevlerinden biri kriterlere uygun olarak öykü seçimi yapmasıdır (Dwyer, 2003: 24, Ellis ve Brewster, 1991: 11-20, Ellis ve Brewster, 2002: 8-11, Hunt, Page ve Pemberton, 1996:15, , Slocum, 1986: 226, Slattery ve Willis, 2001:96, Vale ve Feunteun, 1995: 82, Wilhelm ve Wilhelm, 1999: 27-28). Geleneksel tarzda uygulama yapan öğretmenlerde dilde sözel akıcılık gelişemediği için, öğretmen öyküyü önce kendisi tamamen anlamalı ve öğrenmelidir. Öğretmen öyküyü öğrendiğinde öğrencileriyle paylaşacak ve iletişimi sağlayacak bir araca sahip olur (Wright, 1995: 14).

Öğretmen, öyküyü anlatma ya da okuma çalışmalarından hangisini yapacaksa o çalışma ile ilgili ön hazırlıklarını tamamlayarak derse girmelidir (Wright, 1995:13, Wilhelm ve Wilhelm, 1999: 27). Öğretmen öğrencileri öykülendirme çalışmaları başında öğrencileri öykü kitabı ile mutlaka tanıştırmalıdır. Öğretmen öyküyü aktaran, öğrenci ise dinleyen konumdadır. Öğretmen öykü ile ilgili sorular sorarak öğrencilerin katılımını sağlamalıdır. Öykülendirme esnasında yapılan çalışmalarda öğretmen öğrencilere rehberlik eder ve gerektiği anda yardımcı olur (Ellis ve Brewster, 2002: 15-16).

3.5 Öykülendirme Yönteminin Güçlü ve Sınırlı Yönleri

Öykülendirme yönteminde öğretmen öyküyü iki türde sunar; Anlatma ve yüksek sesle okuma. Burns ve Griffin (1998), Huey (1908), Smith (1934), Teale (1984), öykülerin yüksek sesle okunmasının okuma yazma öğretiminde çok yaygın ve etkili bir teknik olduğunu ileri sürmektedir (akt., Brabham ve Brown, 2002, 465). Öğretmenin, öyküyü anlatması ya da okumasının güçlü ve sınırlı yönleri vardır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Wright (1995:13-14), anlatma ve yüksek sesle okumanın güçlü ve sınırlı yönlerini aşağıdaki gibi açıklar.

- Öyküyü yüksek sesle okumanın güçlü yönleri şunlardır:
- Öğretmenin öyküyü öğrenmesine gerek yoktur.
- Hedef dilde hata yapma riski ortadan kalkar.

- Her zaman öğrencilere aynı metin okunacağından, öğrencilerin öyküyü takip etmeleri ve gelecek olayları tahmin etmeleri kolaylaşır.
- Kitapların ilgi çekici fikir kaynakları olduğunu göstererek okuma sevgisi kazandırır.
- Öğrencilerin öykü kitabını ödünç alarak okumasını sağlar.

Öyküyü yüksek sesle okumanın sınırlı yönleri şunlardır:

- Öğretmen öyküyü çok hızlı okuyabilir.
- Yazılı metinler genellikle dinleme çalışmaları yapma açısından zordur.
- Öğretmenin öyküyü okumaya kendisini kaptırarak öğrencilerini unutma olasılığı vardır.
- Öyküyü anlatmanın güçlü yönleri şunlardır:
- Öğrenciler öğretmenleriyle çok özel bir şeyi paylaşma duygusu yaşarlar.
- Öykü artık öğretmene aittir. Bir kitaptan gelmemektedir.

Günümüzde öğrenciler artık kendilerine öykü anlatıldığı ortamlarda bulunmamakta ve bu tür deneyimler yaşayamamaktadır. Bu yüzden öykü anlatımının öğrenciler üzerinde güçlü bir etkisi vardır.

Öyküyü anlatmak öyküyü okumaya kıyasla şu açılardan faydalıdır:

- Öğretmenin konuşurken söylediklerini tekrarlaması öyküyü okumaktan daha doğaldır.
- Öğrencileri gördüğü için öğretmenin, öğrencilerde anlama eksikliği hissettiği anda müdahalesi daha kolay olur. Ayrıca mutlu anları paylaşmaları da kolaylaşır.
- Öğretmen anlamayı güçlendirmek için mimik ve beden dilini daha etkin kullanabilir.
- Öğrencinin bildiği dili kullanarak anlamayı kolaylaştırır.
- Öyküyü anlatmanın sınırlı yönleri şunlardır:

- Öğretmen öyküyü kitap kullanmadan sunacağı için çok iyi bir hazırlık yapmalıdır.
- Öğretmenin hedef dilde yanlışlık yapma olasılığı vardır.

Wright'ın (1995:13-14) ifade ettiği gibi öykülendirme yönteminin güçlü yönlerinden biri de öğrencilere kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmasıdır.

Öğrenciler öykü kitaplarını okurken yazılı metni anlamaya dayalı bir okuma gerçekleştirdiklerinden hedef dilde sözcük bilgilerini farkında olmadan geliştirirler. Cho ve Krashen (1994), Day ve diğerleri (1991), Dupuy ve Krashen (1993), Pitts ve diğerleri (1989), Rott (1999) ile Zahar ve diğerleri (2001) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin yazılı metni anlamaya dayalı okuma çalışmalarında sözcük bilgilerini farkında olmadan geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Bu süreç yavaş olmasına karşın etkilidir. Çünkü öğrenciler öykü kitabını okurken iki şeyi aynı anda yapmaktadır. Öykü metnini anlamak için okurken, sözcükleri farkına varmadan edinmektedir (akt., Rott, Williams ve Cameron, 2002: 183,184).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmada, sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenme kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Yapılan literatür incelemesinde araştırmaların çoğu, İngilizce'yi ana dil ya da ikinci dil olarak öğrenen çocuk ve yetişkinlerde sözcük öğrenimi, okul öncesi çocuklarda sözcük öğrenimi, sözcük öğrenme kalıcılığı, bilgisayar destekli dil öğretiminde kız ve erkek öğrencilerde sözcük öğrenme kalıcılığı, dinleme ve sözcük edinimi, video ve sözcük öğretimi üzerine odaklanmaktadır. Bu bölümde, yabancı dil öğrenen çocuklarda öykülendirme yönteminin sözcük hazinesinin gelişimi ve sözcük kalıcılığı üzerine etkisi konulu Türkiye'de yapılan bir araştırmanın yanı sıra yukarıda bahsedilen araştırmalara da değinilmiştir.

1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de tek araştırmaya rastlanmıştır. Yenici (2001), çalışmasında yabancı dil öğrenen çocuklarda, ykölendirme yönteminin, sözcük hazinesinin gelişimine ve sözcük kalıcılığına etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada özel bir okulun üçüncü sınıfına giden yaşları dokuz ile on arasında değişen dört şubeden toplam 67 ğrenci denek grubunu oluşmuştur. Bu öğrencilerden iki şubeden toplam 33’ü deney grubunda, diğer iki şubeden toplam 34 ğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki deneklerin 14’ü erkek, 19’u kız, kontrol grubundaki deneklerin 18’i erkek, 16’sı kız öğrenciden oluşmuştur. Denekler yaş, sayı, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve dil öğretimine maruz kaldıkları süre açısından sınıflara eşit olarak dağıtılmıştır.

Uygulama her öykü için haftada 2 ders saati olmak üzere 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda 10 öykü kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan sözcükler bu öykülerden seçilmiştir. Her öyküde 18 ile 20 yeni sözcük bulunmaktadır. Bu yeni sözcükler arasından, her öyküden rastsal olarak 4 sözcük seçilerek testte sorulmuştur. Testte yer alan ve öğrencilerin önceki konularda öğrendikleri sözcükler ise, öğrencilerin birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa kadar maruz kaldıkları toplam 863 sözcük arasından rastsal olarak seçilmiştir. Testte 60 soru maddesi yer almıştır. Bunlardan 40 tanesi öğrencilerin bilmedikleri sözcüklerdir. Test dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, test edilen 10 sözcüğün tümü isim, ve bunların 6’sı yeni, 4’ü önceki konularda öğrenilen sözcüklerdir. İkinci bölümde toplam 11 sözcüğün 9’u yeni, 2’si önceki konularda öğrenilen sözcüklerdir. Üçüncü bölümde 19 adet, 3 seçenekli çoktan seçmeli soru maddesi yer almıştır. Dördüncü bölümde ise yer alan 20 sorunun 19’u isim 1 tanesi fiil ve bu soruların 12’si yeni, 8’i ise önceki konularda öğrenilen sözcüklerden oluşmaktadır.

Araştırmacı geliştirdiği testi, öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulamıştır. Test süresi 50 dakika olarak belirlenmiş ve tüm denekler testi aynı zamanda almışlardır. Deney grubunda A3 boyutunda öykü kitapları, sıralama kartları, öykü çalışma kağıtları, sorular ve alıştırmalar kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise resimler, fişler, sözcük çalışma kağıtları ve bulmacalar kullanılmıştır.

T-testi sonuçları değerlendirildiğinde, kontrol grubunun son-test ortalaması ve standart sapması deney grubundan yüksek çıkmıştır. Ancak elde edilen t değeri deney ve kontrol grubunun son-test sonuçları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı yönünde yorumlanmıştır. Kalıcılık testinde deney grubunun son-test ile kalıcılık testi ortalaması arasında anlamlı bir fark gözlenirken, kontrol grubunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Senechal, Thomas ve Monker (1995), 4 yaşındaki çocuklarda anadilde sözcük edinimi üzerindeki bireysel farklılıkları araştırmıştır. Bu araştırmada iki deney yapılmıştır. Her iki deneyde farklı sözcük bilgisine sahip 4 yaşındaki çocukların kendilerine yüksek sesle okunan öyküleri dinleyerek yeni sözcükleri nasıl öğrendikleri araştırılmıştır. Deneklerin sözcük bilgisini ölçmek için Peabody Resimli Sözcük Testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre denekler yüksek sözcük bilgisi ya da düşük sözcük bilgisi olarak iki gruba ayrılmıştır.

Birinci deneyde 32 denek bulunmaktadır. Yüksek sözcük grubundaki deneklerin yaş ortalaması 4 yaş 9 aydır. Düşük sözcük grubundaki deneklerin yaş ortalaması 4 yaş 10 aydır. Deneklerin ebeveynlerine ailenin sosyo-ekonomik durumu, evde konuşulan dil, evde öykü kitabı okunma sıklığı gibi sorular içeren bir anket uygulanmıştır. Anket sonucunda deneklerin tamamının evinde İngilizce konuşulduğu ve düşük sözcük grubunda haftada 4 ile 6 kez, yüksek sözcük grubunda ise her gün öykü kitabı okunduğu tespit edilmiştir.

Uygulama üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada deneklere Peabody Resimli Sözcük Testi L formu ile öntest uygulanmış ve öykü kitabı bir kez okunmuştur. İkinci gün öykü kitabı tekrar okunmuş ve son-test uygulanmıştır. Son aşama 5 ile 7 gün sonra gerçekleşmiştir. Bu aşamada son-test tekrar uygulanmıştır. Uygulamada 'Just in Passing' ve 'The Howling Dog' adlı öyküler kullanılmıştır. Her öyküde 13 anahtar sözcük sunulmuştur. Grup rastsal olarak ikiye ayrılmış ve her gruba bir öykü

kitabı iki kez okunmuştur. Birinci grup sadece pasif olarak dinlemiştir. İkinci grup ise dinlerken sorulan soruları yanıtlamıştır.

Öğrencilerin bu testlerden elde ettikleri sonuçlar değerlendirildiğinde yüksek sözcük grubunda yer alan deneklerin düşük sözcük grubunda yer alan deneklere göre daha fazla sözcük ürettikleri, öyküyü dinlerken soruları yanıtlayan deneklerin, pasif dinleyenlere göre daha fazla sözcük ürettikleri ortaya çıkmıştır.

İkinci deneyde 48 denek Peabody Resimli Sözcük Testi sonuçlarına göre yüksek sözcük grubu ve düşük sözcük grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Yüksek sözcük grubundaki deneklerin yaş ortalaması 4, düşük sözcük grubundaki deneklerin yaş ortalaması 4 yaş 1 aydır. Her iki gruptaki deneklerin analitik zeka düzeylerini tespit etmek için McCarthy Çocuk Yetenek Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan ölçme sonucunda iki grup arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Uygulama üç aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada deneklere Peabody Resimli Sözcük Testi L formu ile öntest uygulanmış ve öykü kitabı birkez okunmuştur. İkinci gün öykü kitabı tekrar okunmuş ve sontest uygulanmıştır. Son aşama 5 ile 7 gün sonra gerçekleşmiştir. Bu aşamada sontest tekrar uygulanmıştır. Uygulamada, birinci deneyde kullanılan iki öykü kitabından faydalanılmıştır. Birinci deneyden farkı 13 anahtar sözcük yerine 10 anahtar sözcük seçilmiştir. Grup rastsal olarak ikiye ayrılmış ve her gruba bir öykü kitabı iki kez okunmuştur. Birinci grup pasif olarak dinlemiştir. Öyküyü okuyan öğretmen anahtar sözcükleri tanıtarak cümleleri okumuştur. İkinci gruptan ise öyküyü dinlerken cümlenin okunmasından hemen sonra anahtar sözcüğe ait çizimi göstermeleri istenmiştir. Öğrenciler anahtar sözcüğe ait çizimi göstermede başarısız olduklarında öğretmen göstermiştir. Her iki grupta yer alan öğrenciler anahtar sözcükleri öykülerin okunması sırasında iki kez duymuşlardır.

Sonuçlar değerlendirildiğinde, öykü okunurken aktif olarak katılan ikinci gruptaki öğrenciler, öyküyü pasif olarak dinleyen birinci gruptaki öğrencilere kıyasla sözcük testinde daha iyi bir performans sergilemişlerdir. Yüksek sözcük grubunda yer alan

deneklerin düşük sözcük grubunda yer alan deneklere göre yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir.

Benzer bir araştırma Brabham ve Brown (2002), tarafından Amerika'da gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin öykü kitabını sesli okuma stillerinin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin anadilde sözcük edinimi ve sözcükleri anlaması üzerine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın deneklerini 1. sınıftan 12 şube toplam 117 öğrenci, 3. sınıftan 12 şube toplam 129 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere *'Call me Ahnighito'* ve *'Everglades'* isimli iki farklı öykü okunmuştur. Bu iki öykü için üç farklı sesli okuma stili belirlenmiş ve bu okuma stilleri için öykü metinlerinde düzenlemeler yapılmıştır. Denekler üç gruba ayrılmıştır. İlk grup 87 öğrenciden oluşmuş bu gruba düz sesli okuma tekniği uygulanmıştır. İkinci grup 79 öğrenciden oluşmuş ve bu gruba da performans-sesli okuma tekniği uygulanmıştır. Üçüncü grup ise 80 öğrenciden oluşmuş ve bu gruba da etkileşimli-sesli okuma tekniği uygulanmıştır.

Öğrencilere her bir öyküden 20 sözcük olmak üzere toplam 40 sözcükten oluşan çoktan seçmeli bir test uygulanmıştır. *'Call me Ahnighito'* isimli öyküde etkileşimli sesli okuma tekniği ile öyküyü dinleyen öğrencilerin sözcük bilgisi diğer iki grupta yer alan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. *'Everglades'* isimli öyküde ise üç grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Sözcük edinimi açısından her iki öyküde etkileşimli sesli okuma tekniği diğer iki tekniğin uygulandığı gruplara göre yüksek çıkmıştır. Sözcükleri anlama açısından değerlendirildiğinde, en yüksek etkileşimli sesli okuma, sonra performans-sesli okuma ve son olarak düz sesli okuma gelmiştir.

Verhallen ve Schoonen (1998)'in Hollanda'da yaşayan Türk çocuklarda yaptıkları araştırmada, 9-11 yaş gruplarının Türkçe'deki sözcük bilgisi ile Flemenkçe'deki sözcük bilgileri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın deneklerini aynı semtteki okullarda okuyan yaşları 9-11 arasında değişen 40 Türk öğrenci oluşturmaktadır. Deneklerin 34'ü anne ve babalarıyla Türkçe konuşmakta, 6'sı ise hem Türkçe hem de Flemenkçe

kullanmaktadır. Deneklerden 6'sı kardeşleri, abi ve ablaları ile konuşurken Flemenkçe, 16'sı Türkçe, 18'i ise her iki dili konuşmaktadır. Uygulanan Türkçe Peabody Sözcük Testinde 9 yaşında Hollanda'da yaşayan Türk çocukların sözcük bilgisi Türkiye'de yaşayan 8 yaşındaki çocukların sözcük bilgisine yakın sonuçlar vermiştir.

Yapılan ölçümlerde 9 yaşındaki 6 öğrencinin 'roofdier' sözcüğünün Türkçe karşılığı olan 'yırtıcı hayvan' sözcüğünü bilmediği ortaya çıkmıştır. 3 öğrencinin 'wekker' sözcüğünün Türkçe karşılığı olan 'çalar saat' sözcüğünü, iki öğrencinin de 'sır' sözcüğünü bilmediği ortaya çıkmıştır.

Qian ve Sechedl (2004), Kanada'da İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 79'u erkek, 128'i bayan toplam 207 üniversite öğrencisinin okuma performansı ile sözcük bilgisi derinliğinin ölçümü üzerine bir çalışma yapmışlardır. 207 deneğin tamamı Kore, Japonya, İspanya, Çin gibi ülkelerden Kanada'ya öğrenim amaçlı gelen öğrencilerdir. Deneklerin yaşları 20 ile 29 arasında değişmektedir. Araştırmada Sözcük Derinlik Bilgisi Ölçeği, TOEFL Sözcük Ölçeği ve TOEFL Okuduğunu Anlama Ölçeği olarak 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Bulgular değerlendirildiğinde Sözcük Derinlik Bilgisi Ölçeğinin zorluk düzeyi ile TOEFL Sözcük Ölçeği zorluk düzeyi benzer olarak tespit edilmiş ve okuma performansının tahmininde benzer oranda etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ricci ve Beal (2002), birinci sınıf öğrencilerinin öykü hafızası üzerinde etkileşimli medyanın etkisini incelemişlerdir. Etkileşimli medya olarak Danimarka'lı yazar Hans Christian Anderson'ın 'The Ugly Duckling' adlı öyküsünün bilgisayar ortamındaki dijital versiyonu kullanılmıştır. Denekler yaşları 6 ile 7 arasında değişen 35 erkek, ve 31 kız çocuktan oluşmaktadır. Denekler dört gruba ayrılmışlardır. Birinci gruptaki 17 denek öyküyü sadece dinlemiş, ikinci gruptaki 17 denek öyküyü hem dinlemiş hem de izlemiş, üçüncü gruptaki 16 denek öyküye etkileşimli olarak kullanmış, dördüncü gruptaki 16 denek ise öyküyü etkileşimli olarak kullanan arkadaşlarını izlemiştir. Dördüncü gruptaki her denek üçüncü gruptan bir denekle eşleştirilmiş, üçüncü gruptaki deneğin bilgisayarına paralel olarak bağlı bir ekrandan öyküyü etkileşimli olarak izlemiştir. Dikkat dağılmasını önlemek için öğrenciler kulaklık

kullanmışlardır. Birinci gruptaki öğrenciler öyküyü anlama ve hatırlamada çok düşük performans sergilerken, diğer üç grupta öyküyü anlama ve hatırlama performansları açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Casey, Kersh ve Young (2004), okul öncesi çocuklarda problem- çözmeye dayalı macera öykü programının matematik öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öykü programı altı kitaptan oluşmaktadır. Öykülerde yer alan karakterler her defasında bir sorunla karşılaşmakta ve öğrenciler öykünün ilerlemesini sağlamak için karaktere sorunu çözmesinde yardımcı olmaktadır. Öğrenci kendisini öyküdeki olayların içinde bulmakta, sorunu çözerken aktif katılım yoluyla yeni bilgi ve beceriler kazanmaktadır. Öyküler kullanılarak sunulan matematik konuları grubuna ait deneklerin matematik becerileri ile aynı konuları öykü kullanılmadan işlenen guruba ait deneklerin becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Matematik becerilerinin öyküler kullanılan gruptaki deneklerde yüksek olduğu görülmüştür.

Gest, Freeman, Domitrovich ve Welsh (2004) Amerika'da ana sınıfına başlayacak 76 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada paylaşımlı öykü kitabı okuma ve dil anlama becerileri üzerinde ebeveynlerin uyguladıkları disiplin yaklaşımlarının etkisini araştırmışlardır. Çocukları üzerinde fiziksel ceza gibi disiplin yaklaşımları uygulayan ailelerin çocuklarında dil anlama becerileri düşük çıkmıştır.

Lorch, Diener, Sanchez, Milich, Welsh ve Broek (1999) dikkat dağınıklığı olan çocuklarda öykülerin hatırlanmasında öykü yapısının etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın deneklerini yaşları 7 ile 11 arasında değişen öğrenciler oluşturmaktadır. Deney grubu dikkat dağınıklığı olan 47 erkek, 27 kız, kontrol grubu ise 39 erkek 23 kız denekten oluşmaktadır. Araştırmada 'The Father, His Son, and Their Donkey' ile 'The Test of Strength' adlı öyküler kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan kız deneklerden IQ'sü yüksek olanlar, kontrol grubundaki yüksek IQ'lü deneklerle öyküleri anlama bakımından farklılık göstermemiştir. Deney grubundaki düşük IQ'lü kız deneklerin öyküyü hatırlama açısından diğer tüm denekler içinde en düşük çıktığı tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan erkek deneklerin IQ düzeylerinin anlama ve hatırlamada farklılık göstermediği gözlenmiştir. Deney grubundaki erkek

deneklerin genel hatırlama ve anlama düzeyleri kontrol grubundaki erkek deneklere göre düşük çıkmıştır.

Araştırmacı tarafından ulaşılabilen çalışmalar incelendiğinde, öykülerin ve öykülendirme yönteminin ana dilde okur-yazarlık, dil gelişimi, diğer disiplin alanları ve hedef dil öğreniminde önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Yabancı dil öğrenimi alanında öykülendirme yöntemi ile ilgili araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu çalışmada yabancı dilde sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

PROBLEM CÜMLESİ

Sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin Özel Tarabya Ufuk İlköğretim Okulu İngilizce dersi ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisi nedir?

HİPOTEZLER

Sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini inceleyen bu araştırmanın hipotezleri aşağıda verilmiştir.

1. Sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun öğrenme kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Yabancı dil öğretimi ve okur yazarlık çalışmalarında öykülendirme yöntemi pek çok ülkede yaygın olarak kullanılmaktadır. Öyküler tarihsel gelişim süreci içerisinde bir nesilden diğerine kültür ve bilgi aktarımında önemli bir araç olmuştur. Yazının icadından sonra pek çok öykü, destan metni formatında günümüze kadar ulaşmıştır. Günlük hayatın her safhasında, başımızdan geçen olayları çevremizdekilerle paylaşırken öykülendirme yöntemindeki çok sık kullanılan bir teknik olan öykü anlatım tekniğini kullanırız.

Günlük yaşantının vazgeçilmez bir parçası olan öykülerin öğretimde daha yaygın olarak kullanılması gerekmektedir. Çünkü öyküler öğrenene daha anlamlı bir ortam sağlamakta, motivasyonu arttırmakta ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Günümüzde yabancı dil öğretimi için hazırlanan geleneksel materyallerde bile öykülerin yer aldığı bölümler ve öykülerle ilgili etkinlikler bulunmaktadır. Ancak hazırlanan yabancı dil öğretim materyalleri arasında öykü temelli ders materyalleri yok denecek kadar azdır.

Bu araştırma, sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi ile geleneksel öğrenme ortamı arasındaki farklılığı akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı yönüyle ortaya koymaya çalışılmıştır.

Uygulayıcılar boyutuyla bu araştırma sözcük öğretimini hedefleyen ders hazırlamada, rehber işlevi görerek ders ortamının zenginleştirilmesinde, öğrenmenin kalıcılığının sağlanması açısından faydalı olabilir.

Araştırmacılar açısından araştırma sonucunda elde edilecek bulgular sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi ile geleneksel öğrenme ortamı kıyaslandığında öykülendirme yönteminin öğrenme üzerindeki etkililiğini, bu araştırma ile benzer değişkenlerle ya da farklı değişkenlerle incelemek isteyenlere katkı sağlayabilir.

SAYILTILAR

Bu araştırmadaki öykülendirme yöntemi ile geleneksel öğrenme ortamı sınıf içi uygulamasıyla ilgili sayılıtlar şunlardır:

1. Deney grubunda kullanılan yöntem ve teknikler öykülendirme yöntemine uygundur.
2. Deney grubunda kullanılan materyaller öykülendirme çalışmalarını için uygundur.
3. Kontrol grubunda kullanılan yöntem ve teknikler geleneksel öğrenme ortamını için uygundur.
4. Kontrol grubunda kullanılan materyaller geleneksel öğrenme ortamını için uygundur.

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma:

1. 2004 –2005 Öğretim yılı I. Dönemi ile sınırlıdır.
2. İstanbul’da Özel Tarabya Ufuk İlköğretim Okulunun 4. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
3. İngilizce Dersi, “Pirate Adventure, Castle Adventure, The Village in Snow” konularıyla sınırlıdır.

TANIMLAR

Erişi: Bu araştırmada uygulanan öntest sontest ile belirlenen akademik başarı arasındaki fark.

Hedef Dil: Yabancı dil öğretiminde, öğrencilere öğretilmesi hedeflenen dil.

İkinci Dil: Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen dilin, o dilin konuşulduğu ülkelerde öğretilmesi.

Geleneksel Yöntem: Sözcük öğretiminde geleneksel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ezbere dayalı uygulamalar.

Öğrenmenin Kalıcılığı: Bu araştırmada uygulanan sontest ile geciktirilmiş son test ile belirlenen akademik başarı arasındaki fark.

Sözcük Öğretimi: Yabancı dil ve anadilde anlamı bilinmeyen sözcük ve sözcük gruplarının çeşitli teknikler kullanılarak anlamını kazandırma çalışmaları.

Öykülendirme Yöntemi: Yabancı dil, anadil ve diğer disiplinlerde belirlenen hedeflere ulaşmak için öykülerin farklı tekniklerle öğrencilere anlatılması ya da okunması ile ders işleme yöntemi.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeli, araştırma deseni, denekler, materyallerin geliştirilmesi, materyallerin uygulanması ve verilerin çözümlenmesi yer almıştır.

ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma, deneysel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. 2004-2005 Öğretim yılı güz döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Öğretim Kurumları, ilköğretim dördüncü sınıfta öğrenim gören iki sınıf üzerinde uygulanmıştır. Karasar (2000:87) deneme modellerini şöyle tanımlamaktadır:

“ Deneme modelleri, neden sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modeli bir araştırmada, amaçlar, genellikle, denence (hipotez) şeklinde ifade edilir. Böylece, olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar sınanmış olur.”

Karasar (2000: 88), deneme ortamının, yapay ya da doğal koşullarda fakat araştırmacının kontrolü altında gerçekleştiğini ve denemenin, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olacağını ifade etmektedir. Tekin (2003: 32)'e göre, eğitimde ölçme konusu olan özelliklerin çok azı doğrudan gözlenebilir. Zeka ve başarının ölçülmesi de aynı biçimdedir. Doğrudan ölçülemeyen bu tür özellikler, onlarla ilgili olduğu sanılan başka bir özellik gözlenerek dolaylı olarak ölçülürler.

Bu araştırmada, sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi incelendiğinden araştırma, deneysel model olarak kabul edilmektedir.

Bu araştırmada, gerçek deneme modellerinden “ öntest – sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Öntest-sontest gruplu modelde iki grup bulunur. Bu gruplar yansız atama ile oluşturulur. Bu gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. Deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır. Modelde öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder (Karasar, 2000:97). Bu araştırmada, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin ve ön bilgilerinin belirlenmesi için deney ve kontrol grubunun her ikisine de öntest uygulanmıştır. Uygulamadan sonra ise her iki gruba da sontest verilmiştir. Sontestten 4 hafta sonra öğrenme kalıcılığını belirlemek amacıyla kalıcılık testi uygulanmıştır.

Bu araştırma modelinin simgesel görünüm tablosu Karasar (2000: 97)'in, öntest-sontest kontrol gruplu modelin simgesel görünüm tablosu göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Tablo 2.1.'de modelin simgesel görünümü yer almıştır.

Tablo 2.1. Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest Testi	Deneysel İşlem	Sontest Testi	Kalıcılık Testi
G1 Deney (R)	T 1	G1 Öykülendirme Yöntemi	T 2	T 3
G2 Kontrol (R)	T 1	G2 Geleneksel	T 2	T 3

Tablo 2.1.'de görüldüğü gibi modelin simgesel görünümünde gruplar bölümünde yer alan deney grubu G1 olarak adlandırılmıştır. Bu grupla öykülendirme yöntemi uygulanmıştır. Kontrol grubu ise G2 olarak adlandırılmış ve bu grupta geleneksel öğrenme ortamı uygulanmıştır. Modelde yer alan R, deney ve kontrol grubunun yansız atama (randomness) ile oluşturulduğunu belirtmektedir. Deney ve kontrol

grubunda deney öncesi (T 1) ve deney sonrası (T 2) ölçümleri yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda öğrenme kalıcılığını ölçmek için kalıcılık testi (T 3) uygulanmıştır.

DENEKLER

Bu araştırma 2004-2005 Öğretim yılı Özel Tarabya Ufuk İlköğretim Okulu dördüncü sınıfında öğrenim gören iki sınıfın öğrencileri ile yapılmıştır. Özel Tarabya Ufuk İlköğretim Okulu dördüncü sınıfta bulunan 32 öğrencileri İngilizce dersi akademik başarılarına göre eşit bir şekilde 4-A ve 4-B şubelerine atanmışlardır. Deney ve kontrol grupları kura yolu ile belirlenmiştir. Kura sonucuna göre 4-B sınıfı “deney grubu”, 4-A sınıfı ise “kontrol grubu” olarak atanmıştır. Her iki şubede bu çalışmayı ve dersi yürüten öğretmenler farklı kişilerdir. Bu iki sınıfta bulunan öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 2.2. 'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Deneklerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Kız	7	43	8	50	15	47
Erkek	9	57	8	50	17	53
Toplam	16	100	16	100	32	100

Tablo 2.2. 'de görüldüğü gibi, deney grubunda 7, kontrol grubunda 8 olmak üzere toplam 15 kız öğrenci, deney grubunda 9, kontrol grubunda 8 olmak üzere toplam 17 erkek öğrenci bulunmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tümü 10 yaşındadır.

MATERYALLERİN GELİŞTİRİLMESİ

Bu başlık altında başarı testi ve öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi aşamaları açıklanmıştır.

Başarı Testi

Bu çalışmada, araştırmanın hipotezlerini ölçmek amacıyla İngilizce dersi

“Oxford Reading Tree Stage 5 stories, Castle Adventure, Pirate adventure ve The Village in Snow” adlı öyküleri için, öntest-sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılan bir başarı testi araştırmacı ve ders öğretmenleri tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme kalıcılığını ölçmek amacıyla kullanılan başarı testinin kapsam geçerliliği ve güvenilirlik çalışmaları için şu aşamalar izlenmiştir:

1. Başarı testinin öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılmasına karar verilmiştir.
2. Araştırmaya katılacak olan öğrencilerin özellikleri belirlenmiştir. Bu özellikler şunlardır:
 - Öğrenciler özel bir ilköğretim okulu dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler.
 - Oxford Reading Tree Stage 5 stories, Castle Adventure, Pirate adventure ve The Village in Snow” adlı öyküler ve bu öykülerde yer alan sözcüklerin 1/5’i daha önce öğrenciler tarafından bilinmektedir. Öykülerde yer alan sözcükler (Bkz., EK 5) öğrencilerin önceki yıllarda derslerine giren İngilizce öğretmenleri tarafından incelenerek bilinen sözcük oranının 1/5 olduğu tespit edilmiştir. Literatürde böyle bir oran bulunmamakla birlikte İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmede metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılması için bilinen sözcük oranının 1/5 olmasına karar verilmiştir.
3. Başarı testinde ölçülmesi beklenen kazanım hedefleri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve belirtke tablosunda (Bkz., EK 1) gösterilmiştir. Araştırmacı ve ders öğretmenleri belirtke tablosunda yer alan kazanım hedefleri doğrultusunda 51 maddeden oluşan başarı testini, Hunt, Ackland ve Page tarafından hazırlanan Oxford Reading Tree Stage 5 wokbooks 1, 2, 3A, 3B, 4A, 4B, 5A, 5B, Group Activity Sheets 1, Group Activity Sheets 2, Teacher’s Guide 1, Teacher’s Guide 2, Sequencing Cards Photocopy Masters adlı kaynaklardan yararlanarak geliştirmiştir.

4. Başarı testinin kapsam geçerliği testi için, diğer bir deyişle kazanım hedeflerini kapsayıp kapsamadığından emin olmak için Özel Florya İlköğretim Okulu'ndan bir, Özel Tarabya Ufuk İlköğretim Okulu'ndan üç ve Özel Bahçeşehir Koleji İlköğretim Okulundan bir olmak üzere toplam beş İngilizce öğretmeninden kapsam geçerliğini sağlamak için uzman görüş alınmıştır. Bu görüşmelerden sonra araştırmacı, başarı testinde yer alan maddelere ait seçenek sayısını dört olarak belirlemiş; altı maddede yer alan seçenekleri değiştirmiş, belirtke tablosunda (Bkz., EK 1) yer alan bilgi düzeyindeki ilk kazanım hedefine ait madde sayısını 6'dan 9'a çıkarmış ve üç maddeyi kazanım hedefleri doğrultusunda yeniden hazırlamıştır. Bu değişiklik ve düzeltmelerden sonra test uygulamaya hazır hale gelmiştir.
5. Kapsam geçerliği sağlanan başarı testinin güvenilirliğini saptanmak amacıyla, araştırmacı 51 maddeden oluşan testi uygulama yapılacak olan gruba uygulamıştır. Sontest ve kalıcılık testi olarak kullanılacak olan 51 maddelik başarı testi 15 bilgi, 12 kavrama, 12 uygulama, 12 analiz olmak üzere toplam 51 maddeden oluşmuştur (EK 2). Seçilen 51 maddenin madde istatistiklerine bağlı olarak SPSS 11.5 programında KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır. Her bir maddenin puan değeri 2, 51 maddeden alınacak toplam puan 102'dir.
6. Başarı testinde bulunan toplam 51 maddenin SPSS 11.5 programında analizi yapılmış (Bkz., EK 3) madde toplam, madde kalan ve ayıredicilik değerleri her bir soru için ilişkili grup t testi ile hesaplanmıştır. Her analizin en az birinde anlamlılık gösteren soruların akademik başarı testinde kalmasına karar verilmiştir.

Öğrenme Etkinliklerinin Düzenlenmesi

Bu başlık altında kazanım hedefleri, öğrenme yaşantıları ve materyal açıklanmıştır.

Kazanım Hedefleri: Kazanım hedefleri araştırmacı tarafından hazırlanmış, tez danışmanı kontrol ettikten sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Öğrenme Yaşantıları: Hedefler belirlendikten sonra Özel Trabya Ufuk İlköğretim Okulu İngilizce öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda kazanım hedeflerine ulaşmak için gerekli olan ders saatleri konusunda görüşmeler yapılmıştır. İlk görüşmede, uygulama süresi 9 ders saati belirlenmesine karşın, ikinci görüşmede uygulama süresi 12 ders saati olarak değiştirilmiştir. Kazanım hedefleri doğrultusunda araştırmacı tarafından, deney ve kontrol grubu için ayrı ayrı ders planları hazırlanmıştır. Öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubuna yönelik ders planları hazırlanırken, araştırmacı bu yöntemin ilke ve özellikleri (Bkz., EK 6), geleneksel uygulamaların yer aldığı kontrol grubuna yönelik ders planları hazırlanırken, geleneksel uygulamaların ilke ve özellikleri doğrultusunda (Bkz., EK 6) çalışmalar yapmıştır.

Materyal: Öykülendirme yönteminde kullanılacak materyallerin seçiminde zorluklarla karşılaşmıştır. İncelenen öykülerin genellikle ana dil için yazıldığı ve çoğunun öykü seçim kriterlerine göre değerlendirilmesi yapıldığında eksik kaldığı görülmüştür. Materyaller arasından İngiltere’de ve ana dili İngilizce olan bazı ülkeler ile dünya genelindeki uluslararası okullarda okuma-yazma öğretimi ya da öykülendirme amaçlı kullanılan Oxford Reading Tree serisine ait beşinci düzeydeki öykü kitapları seçilmiştir (Bkz., EK 4).

MATERYALLERİN UYGULANMASI

Bu başlık altında başarı testi ve işleniş açıklanmıştır.

Başarı Testi: Araştırmacı ve ders öğretmenleri tarafından geliştirilen başarı testi, grupların birbirine denliğini göstermek amacıyla, deney ve kontrol grubuna öntest olarak uygulama başlamadan bir hafta önce verilmiştir. Uzman görüş doğrultusunda 51 maddelik başarı testi, bu yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak 27 ve 24 maddelik iki ayrı test olarak iki farklı gün ve oturumda uygulanmıştır. Bu çalışma testin ön uygulaması ve öntest amaçlı yapılmıştır. Birinci hipotezin sınanması açısından testin son test uygulamasından sonra SPSS 11.5 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan madde toplam, madde kalan ve ayıredicilik analizi sonucunda (Bkz., EK 3) 51 madde değişiklik yapılmadan uygulanmıştır. Uygulama

üç hafta sürdüğü için sontest uygulamadan bir hafta sonra bir ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Öntest ile sontest arasındaki süre dört haftadır. İkinci hipotezi sınamak amacıyla aynı başarı testi deney ve kontrol grubuna kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Sontest ile kalıcılık testi arasındaki süre dört haftadır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere bu testlerin kendi ders notlarına herhangi bir etkisi olmayacağı, araştırma ile ilgili bir durum olduğu anlatılarak not kaygısı taşımamaları sağlanmaya çalışılmıştır.

İşleniş

Öntestten 1 hafta sonra, ders öğretmenleri, deney ve kontrol gruplar için önceden hazırlanan ders planları doğrultusunda (Ek 6) uygulamaya geçmiştir. Kontrol grubu olarak belirlenen 4-A sınıfında uygulamalar geleneksel öğrenme ortamına uygun olarak Yusuf Beşikçi tarafından işlenirken, deney grubu olarak belirlenen 4-B sınıfında uygulamalar Özbek İnan tarafından öykülendirme yöntemi doğrultusunda işlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda uygulama süresi oniki ders saatidir. Haftada dört ders olmak üzere uygulama üç hafta sürmüştür. Her iki grupta etkinliklerin araştırma amacı ile hazırlanan ders planlarına uygun yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmek amacıyla her sınıfta iki İngilizce öğretmeni tarafından yapılandırılmış gözlem formu ile gözlem yapılmıştır (Bkz., EK 7).

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu bölümde birinci hipotez ve ikinci hipotez açıklanmıştır.

Başarı Testi

Verilerin çözümlenmesinde, araştırmacı tarafından deney ve kontrol gruplarının başarı testinden elde ettikleri puanlar belirlenmiştir. Başarı testinde öğrencilerin doğru olarak yanıtladıkları her soru 2 puan, yanlış yanıtlanan her soru 0 puan olarak değerlendirilmiştir. Toplam 51 maddeden oluşan başarı testi toplam puanı 102'dir.

Birinci Hipotez

Araştırmanın birinci hipotezi “sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Birinci hipotezi test etmek amacıyla araştırmacı ve ders öğretmenleri tarafından geliştirilen başarı testi son test olarak kullanılmıştır. SPSS 11.5 paket programında t testi uygulanmıştır.

İkinci Hipotez

Araştırmanın ikinci hipotezi “sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun öğrenme kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

İkinci hipotezi test etmek amacıyla araştırmacı ve ders öğretmenleri tarafından geliştirilen ve kalıcılık testi olarak kullanılan başarı testi, SPSS 11.5 paket programında t testi uygulanmıştır.

Hipotezlerin sınanmasında kullanılan istatistik tekniklerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada, sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin İngilizce dersi ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve öğrenme kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın hipotezlerinin test edilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almıştır.

BİRİNCİ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın birinci hipotezi “sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Bu hipotezin sınanması için deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestten elde edilen değerleri Tablo 3.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest ve Sontest Değerleri

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Öntest \bar{X}	41.12	42.25
Sontest \bar{X}	54.50	52.25
N	16	16
SS	8.73	9.32
t	5.66	4.29
sd	15	15
p	.00	.00

Tablo 3.1.’de görüleceği gibi deney grubunda öntest ortalaması 41.12, sontest ortalaması 54.50, standart sapması 8.73, olarak bulunmuş; kontrol grubunda öntest ortalaması 42.25, sontest ortalaması 52.25 ve standart sapması 9.32 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun öntest ortalaması ile son test ortalaması arasındaki fark t testi ile test edilmiştir. Elde edilen t testi değeri 5.66 olup, bu değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular incelendiğinde kontrol

grubunun öntest puanının denel işlem öncesi deney grubuna yakın olduğu ancak denel işlem sonrası deney grubunun sontest puanının kontrol grubundan daha yüksek olduğu görülmektedir.

Denel işlemin etkililiğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının öntest ile sontest puanlarının ortalamalar arasındaki fark hesaplanarak ($\bar{X}_1 - \bar{X}_2$) bağımsız gruplar t testi ile incelenmiş ve aşağıda Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grupları Öntest - Sontest Erişi Ortalamaları Arasındaki Fark

Öntest-Sontest	Deney Grubu	Kontrol Grubu
* $\bar{X}_1 - \bar{X}_2$	12.37	10.53
N	16	16
SS	8.73	9.39
t		.56
sd	15	15
p		.57

*Deney ve kontrol grubunun öntest ile sontest puanlarının ortalaması arasındaki fark.

Tablo 3.2.’de görüldüğü gibi deney grubunun erişisi kontrol grubundan daha yüksektir. Bu farkın anlamlılığını istatistiksel olarak test etmek amacıyla hesaplanan bağımsız gruplar t testi değeri 0.56 olup bu değer 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir. Başka bir deyişle araştırmanın birinci hipotezi olan “sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi reddedilmiştir.

Bu bulgular Braham ve Brown (2002), Ricci ve Beal (2002), Yenici (2001) tarafından sözcük öğretimi ve öykü kullanımı ile ilgili okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerinde yapılan araştırma bulgularını desteklemektedir. Buna karşın, Casey, Kersh ve Young (2004), Senecel, Thomas ve Monker (1995) tarafından sözcük öğretimi ve öykü kullanımı ile ilgili okul öncesi ve ilköğretim birinci kademe öğrencileri üzerinde yapılan araştırma yapılan araştırma bulgularını desteklememektedir. Belirtilen araştırmaların bulguları aşağıda sunulmuştur.

Yenici (2001) tarafından Türkiye’de özel bir ilköğretim okulunun üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada deney grubunda 10 öykü kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel sözcük öğretimi teknikleri uygulanmıştır. Uygulama süresi sonucunda deney ve kontrol grubunun son test sonuçları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu bulgu bu araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Braham ve Brown (2002) tarafından Amerika’da ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin “Everglades” isimli öyküyü sesli okuma stilleriyle öğretmeninden dinleyen farklı gruplardaki deneklerin sözcük edinimi ve anlamı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu bu araştırmanın birinci hipotezine ait bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Ricci ve Beal (2002) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde etkileşimli medyanın etkisini incelemişlerdir. Öykünün etkileşimli olarak işlendiği gruplardaki denekler arasında öyküyü anlama ve hatırlama performanslarına açısından anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu bulgu bu araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Casey, Kersh ve Young (2004) tarafından okul öncesi çocuklarda öyküler kullanılarak sunulan matematik konuları grubuna ait deneklerin matematik becerileri ile aynı konuları öykü kullanılmadan işlenen guruba ait deneklerin matematik becerileri arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın birinci hipotezine ait bulgularla zıtlık göstermektedir.

Senechal, Thomas ve Monker (1995)’in 4 yaşındaki çocukların anadilde, öğretmenin yüksek sesle okuduğu öyküleri pasif dinleyen gurupla, öyküleri katılımlı dinleyen grup arasında sözcük üretme boyutuyla anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgularla zıtlık göstermektedir.

İKİNCİ HİPOTEZE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın ikinci hipotezi “sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun öğrenme kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” şeklindedir. Bu hipotezin sınanması için deney ve kontrol gruplarının sontest ve kalıcılık puanları, ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest ve Kalıcılık Testi Değerleri

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Sontest \bar{X}	54.50	52.25
Kalıcılık \bar{X}	56.25	46.62
N	16	16
SS	6.72	5.30
t	-1.04	3.48
sd	15	15
p	.31	.00

Tablo 3.3.’de görüleceği gibi deney grubunda sontest ortalaması 54.50, kalıcılık testi ortalaması 56.25, standart sapması 6.72, olarak bulunmuş; kontrol grubunda sontest ortalaması 52.25, kalıcılık testi ortalaması 46.62 ve standart sapması 5.30 olarak hesaplanmıştır. Deney grubunun sontest ortalaması ile kalıcılık testi ortalaması arasındaki fark t testi ile test edilmiştir. Elde edilen t testi değeri -1.04 olup, bu değer 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı değildir.

Bu bulgulara incelendiğinde deney grubu kalıcılık testi puanlarının kontrol grubundan yüksek olduğu görülmektedir. Denel işlemin etkililiğini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının sontest ile kalıcılık testi puanlarının ortalamaları arasındaki fark hesaplanarak ($\bar{X}_2 - \bar{X}_3$) bu farkın anlamlılığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiş ve aşağıda Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Deney ve Kontrol Grupları Sontest ve Kalıcılık Testi Erişi Ortalamaları Arasındaki Fark

Sontest-Kalıcılık Testi	Deney Grubu	Kontrol Grubu
* $\bar{X}_2 - \bar{X}_3$	-1.75	4.62
N	16	16
SS	6.72	5.30

t		-2.97	
sd	15		15
p		.00	

* Deneysel ve kontrol grubunun söntest ile öğrenmenin kalıcılığı puanlarının ortalaması arasındaki fark.

Tablo 3.4.'de görüldüğü gibi deneysel ve kontrol grubunun söntest-kalıcılık testi sonuçları farklıdır. Bu farkın anlamlılığını istatistiksel olarak test etmek amacıyla hesaplanan bağımsız gruplar t testi değeri -2.97 olup, bu değeri 0.05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Diğer bir deyişle araştırmanın ikinci hipotezi olan "sözcük öğretiminde öyküleştirme yöntemi uygulanan deneysel grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun öğrenme kalıcılığı arasında deneysel grubu lehine anlamlı bir fark vardır" hipotezi desteklenmiştir.

Senecal, Thomas ve Monker (1995), Yenici (2001), Ricci ve Beal (2002), Braham ve Brown (2002), Lorch ve diğerleri (1999), tarafından yapılan ve araştırmanın ikinci hipotezini destekleyen araştırma bulguları aşağıda sunulmuştur.

Senechal, Thomas ve Monker (1995)'in 4 yaşındaki çocukların ana dilde sözcük edimini üzerindeki bireysel farklılıkları araştırdıkları çalışmada öğretmenin yüksek sesle okuduğu öyküleri pasif dinleyen grupla, öyküleri katılımlı dinleyen grupların kalıcılık değerleri arasında sözcük üretme boyutuyla anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin bulgularla benzerlik göstermektedir.

Yenici (2001) tarafından Türkiye'de özel bir ilköğretim okulunun üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada deneysel grupta 10 öykü kullanılmış, kontrol grubunda ise geleneksel sözcük öğretimi teknikleri uygulanmıştır. Uygulama süresi sonucunda deneysel ve kontrol grubunun kalıcılık testi başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın ikinci hipotezine ait bulguları desteklemektedir.

Ricci ve Beal (2002) ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinde öykü belleği üzerinde etkileşimli medyanın etkisini incelemiştir. Öyküyü sadece dinleyen gruptaki

deneklerin öyküyü anlama ve hatırlama performansları öykünün etkileşimli işlendiği gruptaki deneklerin öyküyü anlama ve hatırlama performanslarına oranla düşük çıkmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın ikinci hipotezine ait bulgularını destekler niteliktedir.

Braham ve Brown (2002) tarafından Amerika’da ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada “*Call me Ahnighito*” isimli öyküyü etkileşimli okuma tekniği ile dinleyen öğrencilerin sözcük bilgisi ve sözcük edinim düzeyleri , düz sesli okuma ve performans sesli okuma teknikleri uygulanan diğer iki gruptaki deneklerin sözcük bilgisi ve sözcük edinimine kıyasla etkileşimli okuma tekniği lehine anlamlı çıkmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın ikinci hipotezine ait bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Lorch ve diğerleri (1999), yaşları 7 ile 11 arası değişen dikkat dağınıklığı olan çocuklarda öykülerin hatırlanmasında öykü yapısının etkilerini araştırmışlardır. Deney grubunda yer alan ve dikkat dağınıklığı olan erkek deneklerin genel hatırlama düzeyleri kontrol grubundaki erkek deneklerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu bu araştırmanın ikinci hipotezine ait bulgularıyla paralellik göstermektedir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

SONUÇ

Sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenme kalıcılığına etkisinin incelendiği bu araştırmanın hipotezleri ile ilgili sonuçları şu şekilde açıklanabilir;

1. “Sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu erişileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezi reddedilmiştir. Diğer bir deyişle istatistiksel olarak öykülendirme yöntemi geleneksel yönteme göre etkili bulunmamıştır.
2. “Sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubunun öğrenme kalıcılığı arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır” hipotezi desteklenmiştir. Başka bir deyişle istatistiksel olarak öykülendirme yöntemi geleneksel yönteme göre etkili olmuştur.

ÖNERİLER

Araştırma bulguları göz önüne alınarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Sözcük öğretiminde öykülendirme yöntemini uygulayacak eğitimciler için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrenme ortamını çeşitlendirmek, renkli ve eğlenceli kılmak için öykülendirme yöntemi kullanılabilir.
2. Bu araştırmada kullanılan öykü odası tasarımı ve farklı öyküleri, öğretmenler diğer disiplinlerde deneyebilirler.
3. Sözcük öğretiminde öğrenmenin kalıcılığını sağlamak için öğretmenler öykülendirme yöntemini sınıflarında uygulayabilirler.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin öğrenciler üzerindeki etkisine yönelik çalışma yapacak araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Sözcük öğretiminde öykülendirme yönteminin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada bilgi, kavrama, uygulama ve analiz düzeyindeki hedefler doğrultusunda çalışılmıştır. Öğrencilerin bilişsel hedefler düzeyindeki öğrenme kalıcılığı farklılıkları, bir başka araştırma ile incelenebilir.
2. Bu araştırmada toplam üç öykü kullanılmış ve uygulama 3 hafta sürmüştür. Öykü sayısı ve uygulama süresi arttırılabilir.
3. Bu araştırmada ilköğretim 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Farklı öğrenci gruplarında, farklı derslerde ve farklı okullarda öykülendirme yönteminin öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkili olup olmadığı başka bir araştırmayla incelenebilir.
4. Bu araştırmada sözcük öğretimi üzerinde durulmuştur. Öykülendirme yönteminin dil öğrenimindeki konuşma, dinleme, okuma ve yazma beceri alanlarındaki etkisine bakılabilir.

KAYNAKÇA

Abbott, L. & Rodger, R. (1994). *Quality Education in the Early Years*. Buckingham: Open University Press.

Ackland, J. (1986). *Oxford Reading Tree Stage 1 Workbook 1*. Oxford: Oxford University Press.

Ackland, J. (1986). *Oxford Reading Tree Stage 1 Workbook 2* Oxford: Oxford University Press.

Ackland, J. (1986). *Oxford Reading Tree Stage 1 Workbook 3A*. Oxford: Oxford University Press.

Ackland, J. (1986). *Oxford Reading Tree Stage 1 Workbook 3B*. Oxford: Oxford University Press.

Ackland, J. (1986). *Oxford Reading Tree Stage 1 Workbook 4A*. Oxford: Oxford University Press.

Ackland, J. (1986). *Oxford Reading Tree Stage 1 Workbook 4B*. Oxford: Oxford University Press.

Ackland, J. (1986). *Oxford Reading Tree Stage 1 Workbook 5A*. Oxford: Oxford University Press.

Ackland, J. (1986). *Oxford Reading Tree Stage 1 Workbook 5B*. Oxford: Oxford University Press.

Açıköz, K.Ü. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir : Kanyılmaz Matbaası.

Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Allen, V.F. (1983). *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Asher, J.J. (1988). *Brainswitching A Skill for the 21st Century*. California : Sky Oaks Productions, Inc.

Ashworth, J. & Clark, J. (1997). *I-Spy Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Bardies, B.B. (2001) *How Language Comes to Children*. Massachusetts: The MIT Press.

Barret, M. (1999). *The Development of Language*. East Sussex: Psychology Press Ltd, Publishers.

Benson, P. & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. UK: Longman.

Blair, R.W. (1982). *Innovative Approaches to Language Teaching*. Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.

Bowler, B. & Parminter, S. (2002). *Happy Earth 1 Teacher's Book*. Oxford : Oxford University Press.

Bowler, B. & Parminter, S. (1998). *Network1Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Bowler, B. & Parminter, S. (1998). *Network Extra Vocabulary Card Games*. Oxford: Oxford University Press.

Brabham, E. G. & Brown, C. L. (2002). "Effects of Teacher's Reading-Aloud Styles on Vocabulary Acquisition and Comprehension of Students in the Early Elementary Grades". *Journal of Educational Psychology*. 94 (3), 465-473.

Brackenbury, T. (2003). "Quick incidental Verb Learning in 4-year Olds: Identification and generalization". *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 46 (2), 313-327.

Burling, R. (1992). *Patterns of Language*. London: Academic Press Inc.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Ankara : Pegem Yayıncılık.

Carter, R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and Language Teaching*. Malaysia: Longman.

Casey, B., Kersh, J.E. & Young, J. M. (2004). "Storytelling Sagas: An Effective Medium for Teaching Early Childhood Mathematics". *Early Childhood research Quarterly*. 19 (1), 167-172.

Coady, J. and Huckin, T. (1997). *Second Language Vocabulary Acquisition*. USA: Cambridge University Press.

Crowther, J. (1992). *Oxford Learner's Encyclopedic Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Cruse, A. (2000). *Meaning in Language*. Oxford: Oxford University Press.

Davies, P. & Pearse, E. (2000). *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pagem A Yayıncılık.

Dodge, T.D., Colker, L.J. & Heroman, C. (2002) *The Creative Curriculum for Preschool*. Washington: Teaching Strategies, Inc.

Drewery, A. (2004). *Edexcel Certificate in ESOL Skills for Life ESOL Guidance and National Standards*. London: London Qualifications Limited.

Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course Design, Developing Programs and Materials for Language Learning*. America: Cambridge University Press.

Dwyer, A. (2003) "I'm hungry!". *English Teaching Professional*. 26 (1), 24 – 26.

Ellis, G. & Brewser, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin Books.

Ellis, G. & Brewser, J. (2002). *Tell it Again!*. Spain: Penguin Books.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Esteve, P.P. & Estruch, V. R. (2003). *Mini Magic 1 Teacher's Book*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Finocchiaro, M. & Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach From Theory into Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Fromkin, V. & Rodman, R. (1993). *An Introduction to Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Garcia, R. (1985). *Instructor's Notebook How to Apply TPR for Best Results*. California : Sky Oaks Productions, Inc.

Gass, S., K. B. Harling, Magnan, S. S. & Walz, J. (2002). *Pedagogical Norms for Second and Foreign Language Learning and Teaching*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Georgiou, S.I. & Pavlou, P. (2003). *Assessing Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Gest, S. D., Freeman, N. R., Domitrovich, C. E. & Welsh, J. A. "Shared Book Reading and Children's Language Comprehension Skills: The Moderating Role of Parental Discipline Practices". *Early Childhood Research Quarterly*. 19 (1), 319-336.

Gower, R. , Phillips, D. & Walters, S. (1995). *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.

Grauberg, W. (1997). *The Element of Foreign Language Teaching*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Greenwood, J. (1988). *Class Readers*. Oxford: Oxford University Press.

Guasti, M.T. (2002). *Language Acquisition*. America: Massachusetts Institute of Technology.

Hall, R.A. (1964). *Introductory Linguistics*. Philadelphia: Chilton Company.

Hatch, E. & Brown, C. (1995). *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hill, D. A. (1990). *Visual Impact*. Great Britain: Longman.

Hornby, A.S. (2003). *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.

Huibregtse, I., Admiraal, W. & Meare P. (2002). "Scores on a Yes-No Vocabulary Test: Correction for Guessing and Response Style". *Language Testing*. 19 (3), 227-245.

House, S. & Scott, K. (2003). *Story Magic 2 Teacher's Book*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Hunt, R. (1995). *Oxford Reading Tree Extended Stories Photocopy Masters*. Oxford : Oxford University Press.

Hunt, R. & Brychta, A. (1993). *Oxford Reading Tree Stage 5 Pirate Adventure*. Hong Kong : Oxford University Press.

Hunt, R. & Brychta, A. (1993). *Oxford Reading Tree Stage 5 Village in the Snow*. Hong Kong : Oxford University Press.

Hunt, R. & Brychta, A. (1993). *Oxford Reading Tree Stage 5 Castle Adventure*. Hong Kong : Oxford University Press.

Hunt, R. & Brychta, A. (1996). *Oxford Reading Tree Stage 5 Pirate Adventure Big Book*. Oxford : Oxford University Press.

Hunt, R. & Brychta, A. (1996). *Oxford Reading Tree Stage 5 Village in the Snow Big Book*. Oxford : Oxford University Press.

Hunt, R. & Brychta, A. (1996). *Oxford Reading Tree Stage 5 Castle Adventure Big Book*. Oxford : Oxford University Press.

Hunt, R. & Meehan, C. (1996). *Oxford Reading Tree Sequencing Cards Photocopy Masters* . Oxford: Oxford University Press.

Hunt, R. & Page, T. (1996). *Oxford Reading Tree Teachers Guide 3*. Oxford : Oxford University Press.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kirtly, C. (1997). *Oxford Reading Tree Games*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Laufer, B. & Golstein, Z. (2004). "Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness". *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*. 54 (3), 399-436.

Laufer, B. & Nation, P. (1999). "A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability". *Language Testing*. 16 (1), 33-51.

Lightbown, P.M. & Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Lorch, E.P., Diener, M.B., Sanchez, M.P., Milich, R., Welsh, R., & Broek, P. (1999). "The Effects of Story Structure on the Recall of Stories in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder." *Journal of Educational Psychology*. 91 (3), 273-283.

Lyons, J. (1981). *Language and Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Madsen, H.S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Maidment, S. & Roberts, L. (2001). *Happy Street 2 Teacher's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Mccarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

McDonough, J. & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT*. USA: Blackwell Publishing.

Mckay, S.L. (2002). *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

Misra, J. & Sylvester, S.P. (1990). "Stories for Language Learning". *Forum*. 28 (3), 43-44.

Morgan, J., & Rinvoluceri, M. (1986). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.

Nation, P. (1993). "Using Dictionaries to Estimate Vocabulary Size: Essential, but Rarely Followed Procedures". *Language Testing*. 10 (1), 27-40.

Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. England: Prentice Hall International.

Page, T. (2004). *Oxford Reading Tree Teaching Notes*. Oxford: Oxford University Press.

Page, T. (1993). *Oxford Reading Tree Magpies Workbook 4*. Hong Kong : Oxford University Press.

Page, T. (1993). *Oxford Reading Tree Magpies Workbook 5*. Hong Kong : Oxford University Press.

Page, T. (1993). *Oxford Reading Tree Magpies Workbook 6*. Hong Kong : Oxford University Press.

Page, T. & Su, K. (1999). *Oxford Reading Tree Group Activity Sheets for Stages 6 – 9*. Hong Kong : Oxford University Press.

Page, T. & Pemberton, S. (1996). *Oxford Reading Tree Teacher's Guide 1 Stages 1-3*. Oxford : Oxford University Press.

Phillips, D. , Burwood, S. & Dunfor, H. (1999). *Projects with Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Phillips, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Qian, D.D. & Schedl, M. (2004). "Evaluation of an In-Depth Vocabulary Knowledge Measure for Assessing Reading Performance". *Language Testing*. 21 (1), 28-52.

Reilly, V. & Ward, S. M. (1997). *Very Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Ricci, C.M. & Beal, C.R. (2004). "The Effect of Interactive Media on Children's Story Memory". *Journal of educational Psychology*. 94 (1), 138-144.

Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. America: Cambridge University Press.

Richards, J.C. and T.S. Rodgers. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. America: Cambridge University Press.

Richards, S. and S. Villiers. (2004). *Oxford Primary Teacher's Academy Methodology Booklet*. Oxford: Oxford University Press.

Ritchie, W.C. and T.K. Bhatia. (1999). *Handbook of Child Language Acquisition*. California: Academic Press.

Ross, S. (1998). "Self-Assessment in Second Language Testing: a Meta-Analysis and Analysis of Experiential Factors". *Language Testing*. 15 (1), 1-20.

Rossner, R. and R. Bolitho. (1990). *Currents of Change in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Rott, S., Williams, J. & Cameron, R. (2002). "The Effect of Multiple-Choice L1 Glosses and Input-Output Cycles on Lexical Acquisition and Retention". *Language Teaching Research*. 6 (3), 183-222.

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

Schmitt, N. (1999). "The Relationship Between TOEFL Vocabulary Items and Meaning, Association, Collocation and Word-Class Knowledge". *Language Testing*. 16 (2), 189-216.

Scott, W.A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to Children*. New York: Longman.

Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching*. Oxford : Heinemann.

Senechal, M., Thomas, E. & Monker, J.A. (1995). "Individual Differences in 4-Year-Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading". *Journal of Educational Psychology*. 87 (2), 218-229.

Silvers, S.M. (1985). *Listen&Perform The TPR Student Book*. California: Sky Oaks Productions, Inc.

Slattery, M & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.

Slocum, M. (1986). *A Forum Anthology*. Washington: United States Information Agency.

Smith, E.H. (2000). *Technology-Enhanced Learning Environments*. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

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

Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stevick, E.W. (1998). *Working with Teaching Methods*. Canada: Heinle and Heinle Publishers.

Stevick, E.W. (1996). *Memory, Meaning and Method*. Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.

Stevick, E.W. (1982). *Teaching and Learning Languages*. America: Cambridge University Press.

Summers, D. (1978). *Longman Dictionary of Contemporary English*. England: Longman.

Taeschner, T. (1991). *A Developmental Psycholinguistic Approach to Second Language Teaching*. America: Ablex Publishing Corporation.

Taylor, L. (1990). *Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge: Prentice Hall Publishing.

Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Thornbury, S. (2002). *How to teach Vocabulary*. Malaysia: Pearson Education Limited.

Trask, R.L. (1994). *Language Change*. London: Routledge.

Vale, D. & Feunteun, A. (1995). *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Verhallen, M. & Schoonen, R. (1998). "Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders". *Applied Linguistics*. 19 (4), 452-470.

Yenici, E. (2003) "The Influence of Storytelling on the Development and Retention of L2 Vocabulary in Child L2 Learners." *Unpublished MA Thesis*, University of Bosphorus.

Young, D.J. (1999). *Affect in Foreign and Second Language Learning*. USA: McGraw Hill College.

Yule, G. (1985). *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Wilhelm, K.H. & Wilhelm, T.H. (1999). " Oh, the Tales You'll Tell!". *Forum*. 37 (2), 27-28.

Wright, A. (1995). *Storytelling with Children*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, A. (1995). *Creating Stories with Children*. Oxford: Oxford University Press.

EKLER

	Sayfa
EK 1. Belirtke Tablosu.....	107
EK 2. Başarı Testi.....	108
EK 3. Madde Analiz Tablosu.....	121
EK 4. Öyküler.....	123
EK 5. Sözcük Listesi.....	129
EK 6. Günlük Planlar.....	130
EK 6.1. Günlük Plan 1 (Kontrol Grubu).....	130
EK 6.1.1. 'Pirate Adventure' Yansıması.....	132
EK 6.1.2. Sözcük Resimleri.....	133
EK 6.1.3. Sözcük Kartları.....	134
EK 6.1.4. Sözcük ve Resim Eşleştirme Yaprağı.....	135
EK 6.1.5. Eylem Kartları.....	136
EK 6.1.6. Eylem Resimleri.....	137
EK 6.1.7. Eylem Resimleri ve Cümleleri Çalışma Yaprağı.....	138
EK 6.1.8. Sözcük ve Resim Eşleştirme Çalışma Yaprağı.....	139
EK 6.1.9. Resim ve Soru Çalışma Yaprağı.....	140
EK 6.2. Günlük Plan 1 (Deney Grubu).....	141
EK 6.2.1. Karakter Tanıtım Kartı.....	145
EK 6.2.2. İçerik Kartları.....	146
EK 6.2.3. 'Pirate Adventure' Dijital Öykü.....	149
EK 6.2.4. Öykü Eşleştirme Yaprağı.....	150

EK 6.3. Günlük Plan 2 (Kontrol Grubu).....	151
EK 6.3.1. 'Castle Adventure' Posteri.....	154
EK 6.3.2. Sözcük Resimleri.....	155
EK 6.3.3. Sözcük Kartları.....	156
EK 6.3.4. Sözcük ve Resim Eşleştirme Yaprağı.....	157
EK 6.3.5. Sıfat Kartları.....	158
EK 6.3.6. Sözcük ve Resim Eşleştirme Çalışma Yaprağı.....	159
EK 6.4. Günlük Plan 2 (Deney Grubu).....	160
EK 6.4.1. Öykü Cümle Kartları.....	164
EK 6.4.2. Öykü Resim Kartları.....	165
EK 6.4.3. 'Castle Adventure' Dijital Öykü.....	166
EK 6.5. Günlük Plan 3 (Kontrol Grubu).....	167
EK 6.5.1. 'Village in the Snow' Posteri.....	171
EK 6.5.2. Resimler.....	172
EK 6.5.3. Resimler.....	173
EK 6.5.4. Cümleler.....	174
EK 6.5.5. Cümleler.....	175
EK 6.6. Günlük Plan 3 (Deney Grubu).....	176
EK 6.6.1. Öykü Sıralama Kartları.....	180
EK 6.6.2. 'Village in the Snow' Dijital Öykü.....	181
EK 6.6.3. Sıralama Çalışması.....	182
EK 6.6.4. Fısıldayan Öykü Sıralama Kartları.....	183
EK 7. Gözlem Formu.....	184

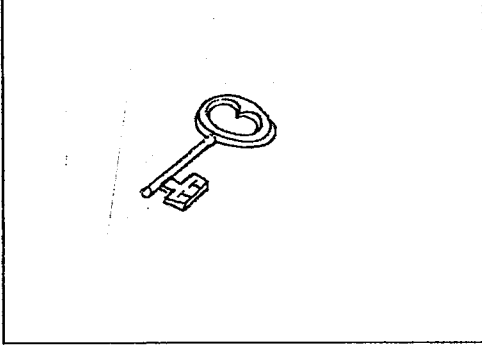
EK 1
BELİRTKE TABLOSU

HEDEFLER		KONULAR		
BİLİŞSEL ALAN		PIRATE ADVENTURE	CASTLE ADVENTURE	VILLAGE IN THE SNOW
BİLGİ	Resime bakarak doğru sözcüğü seçer.	A: 1 - 3	A: 4 - 6	A: 7 - 9
	Verilen bir cümlede boş bırakılan yere gelecek uygun sözcüğü seçer.	B: 1 - 2	C: 3 - 4	C: 5 - 6
KAVRAMA	Verilen resimle ilgili soruyu cevaplar.	C: 1 - 2	B: 3 - 4	B: 5 - 6
	Verilen sözcüklerle beraber kullanıldığında anlamlı bir bütün oluşturan sözcüğü bulur.	D: 1 - 2	E: 3 - 4	E: 5 - 6
	Resimdeki nesnelere niteliğini ifade eder.	E: 1 - 2	F: 3 - 4	F: 5 - 6
UYGULAMA	Verilen cümleleri mantıklı bir oluş sırasına koyar.	F: 1 - 2	G: 3 - 4	G: 5 - 6
	Verilen bir dizi cümle arasından anlamca doğru olanı seçer.	G: 1 - 2	D: 3 - 4	D: 5 - 6
ANALİZ	Verilen cümle ile benzer anlama gelen cümleyi ayırt eder.	H: 1 - 2	H: 3 - 4	H: 5 - 6

EK 2 BAŞARI TESTİ

A- Resimlere bakınız. Doğru yanıtı işaretleyiniz.

1.



a) key

b) lock

c) pin

d) shell

2.



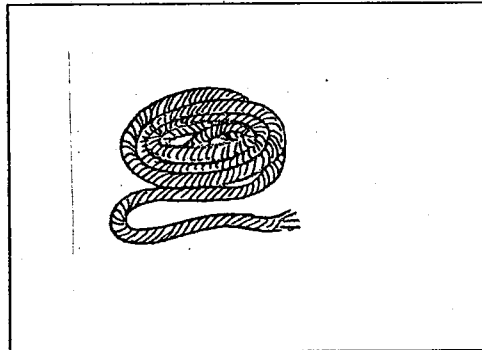
a) boat

b) pirate

c) sea

d) stream

3.



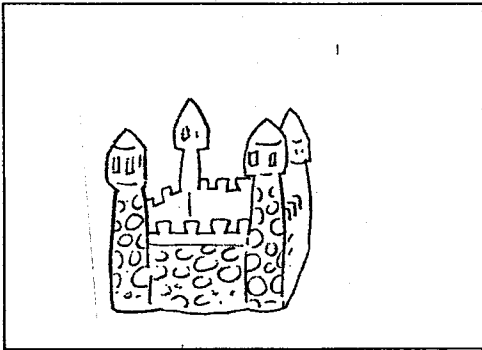
a) arrow

b) belt

c) rope

d) tail

4.



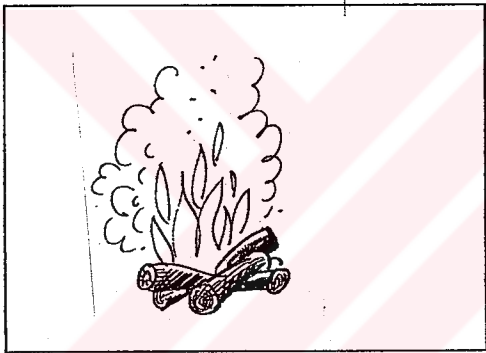
a) castle

b) hut

c) palace

d) tower

5.



a) fight

b) fire

c) floor

d) forest

6.



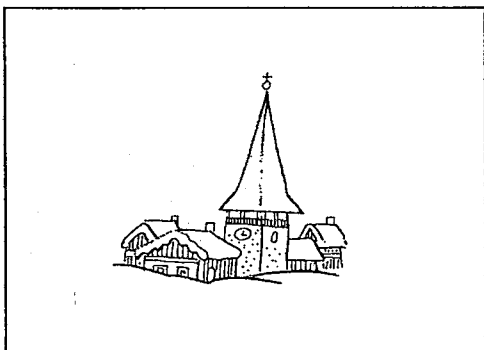
a) fairy

b) queen

c) sales woman

d) witch

7.



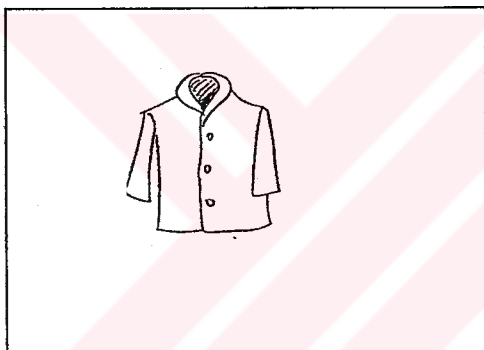
a) hall

b) mountain

c) village

d) river

8.



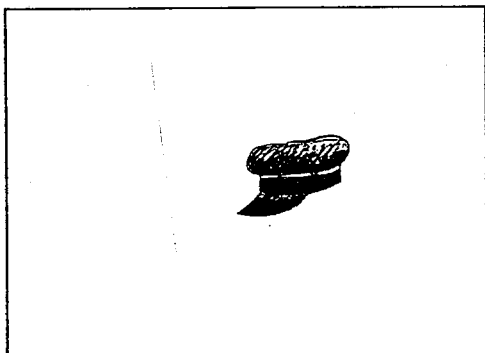
a) coat

b) jumper

c) shirt

d) parcel

9.



a) glove

b) hat

c) scarf

d) sock

C. Resimlere bakınız. Soruların doğru yanıtını seçiniz .

1. What is she doing?



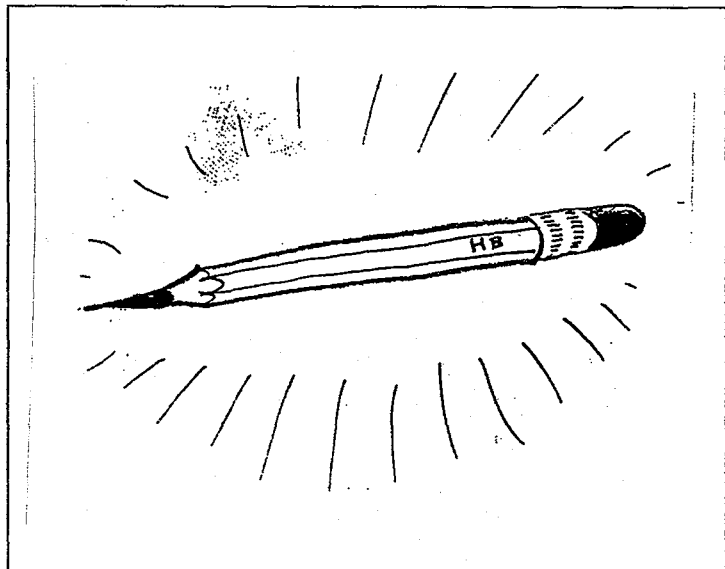
- a) She is cleaning the door.
- b) She is pulling the door.
- c) She is pushing the door.
- d) She is picking up the door.

2. What is he doing?



- a) He is picking up the window.
- b) He is pulling the window.
- c) He is pushing the window.
- d) He is taking the window.

3. What is happening?



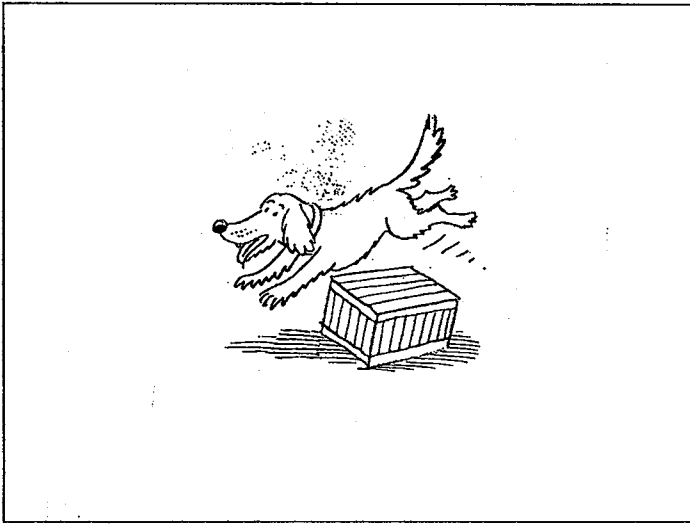
- a) The pencil is glowing.
- b) The pencil is growing.
- c) The pencil is getting bigger.
- d) The pencil is getting smaller.

4. What is the boy doing?



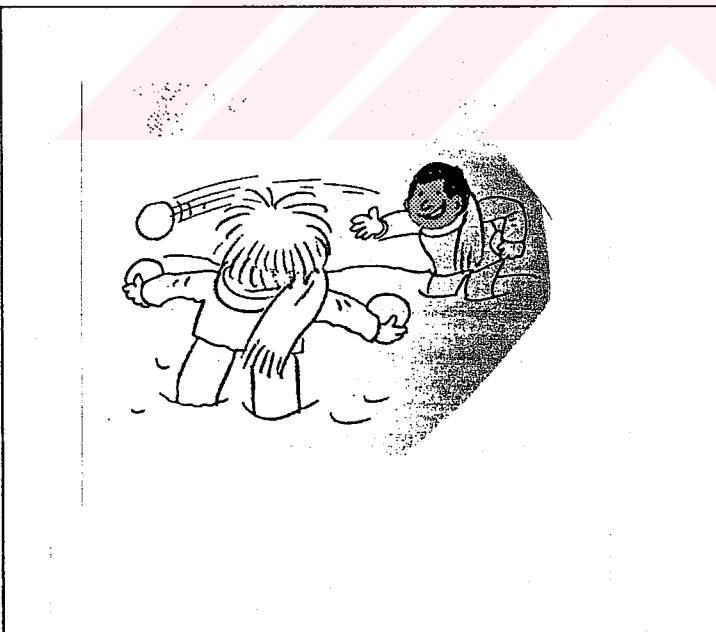
- a) He is picking up the dog.
- b) He is playing with the dog.
- c) He is pushing the dog.
- d) He is pulling the dog.

5. What is the dog doing?



- a) It is jumping over the box.
- b) It is standing over the box.
- c) It is walking over the box.
- d) It is falling over the box.

6. What are the boys doing?

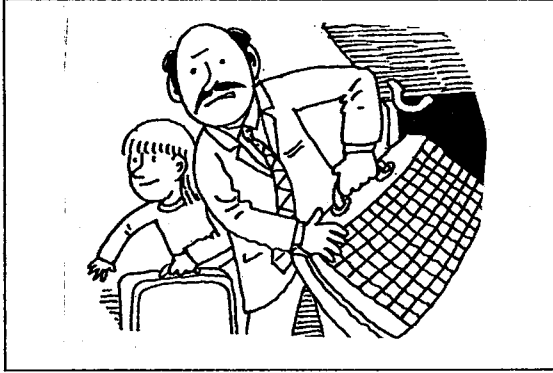


- a) They are playing on the sand.
- b) They are playing in the snow.
- c) They are standing on the sand.
- d) They are standing in the snow.

D. Ugun sözcüğü seçiniz.

1. A door.
 - a) happy
 - b) glowing
 - c) poor
 - d) rich
2. Aship.
 - a) boat
 - b) hat
 - c) lock
 - d) pirate
3. Good.....Mother.
 - a) bad
 - b) beautiful
 - c) old
 - d) young
4. What aparty!
 - a) food
 - b) good
 - c) shell
 - d) fish
5. A cup of.....
 - a) drink
 - b) food
 - c) fruit
 - d) cake
6. The Snowball.....
 - a) car
 - b) fight
 - c) snowman
 - d) ran

E. Resimlere bakınız. Boşlukları doldurunuz.



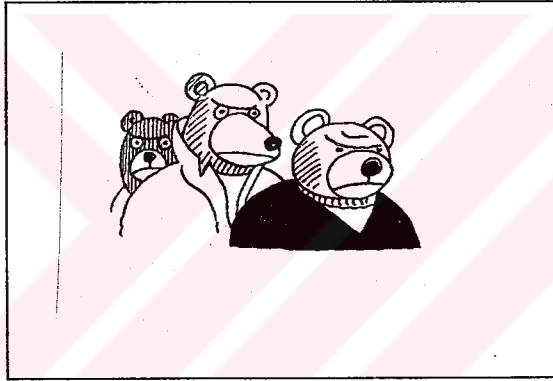
1. bags and cases

a) empty

b) heavy

c) small

d) good



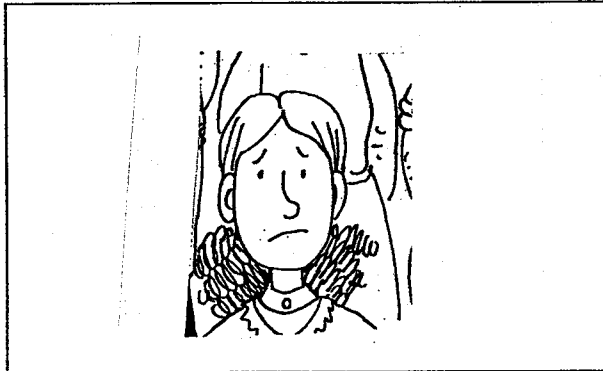
2. Some..... bears.

a) Small

b) nice

c) angry

d) beautiful



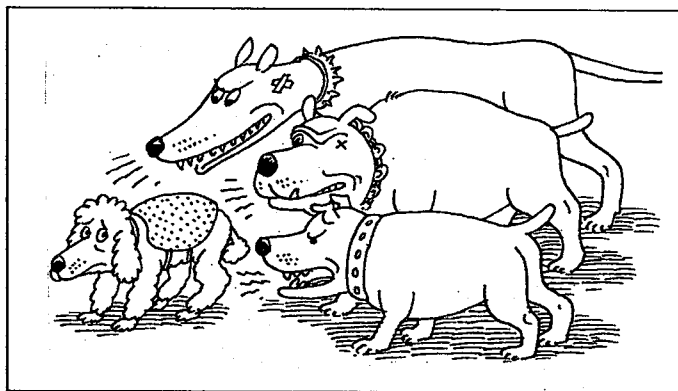
3. Agirl.

a) afraid

b) sad

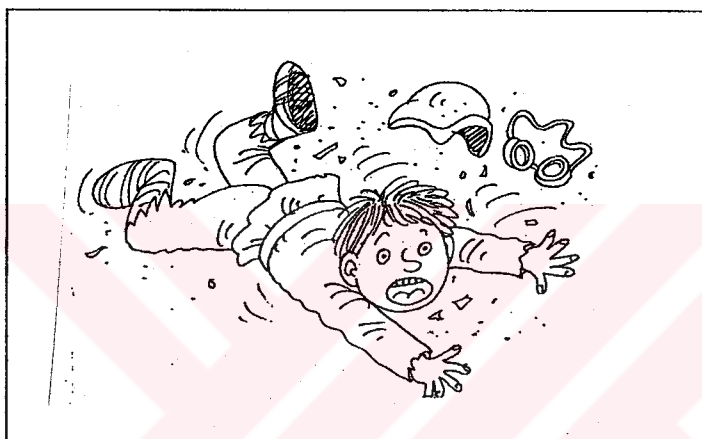
c) hungry

d) nice



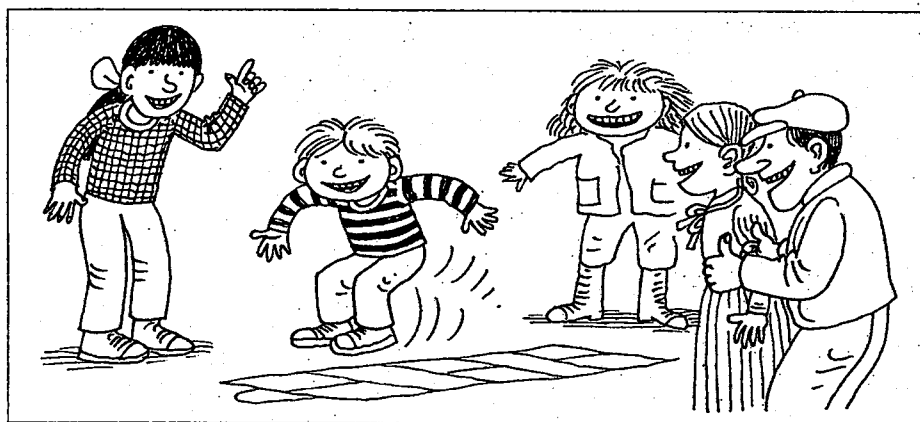
4. Three.....dogs.

- a) beautiful b) good c) nasty d) nice



5. Aboy.

- a) happy b) sad c) tired d) afraid



6.children

- a) afraid b) happy c) hungry d) tired

F. Aşağıdaki cümleleri doğru sıraya koyunuz.

1.

- I. He opened the door.
 II. John got the key to the door.
 III. He put the key in the lock.

- a) I – II – III b) I – III – II c) II – I – III d) II – III – I

2.

- I. They played football.
 II. The children came to a park.
 III. They went home.

- a) I – II – III b) I – III – II c) II – I – III d) II – III – I

3.

- I. Jane made a cake.
 II. The children ate the cake.
 III. She put it on the table.

- a) I – II – III b) I – III – II c) III – I – II d) III – II – I

4.

- I. The house is near the sea.
 II. Alan and Jane are doctors.
 III. They live in a house.

- a) I – II – III b) I – III – II c) II – I – III d) II – III – I

5.

- I. We liked the story.
 II. Our teacher had a storybook.
 III. She read us the story.

- a) I – II – III b) I – III – II c) II – I – III d) II – III – I

6.

- I. They put some little shells on the castle.
 II. The children played on the sand.
 III. They made a sand castle.

- a) I – II – III b) I – III – II c) II – I – III d) II – III – I

G. Aşağıdaki cümlelerden anlamca doğru olanı seçiniz.

1.

- a) The boy picked up an elephant.
- b) The boy picked up a tree.
- c) The boy picked up a fridge.
- d) The boy picked up a banana.

2.

- a) The children played a small cave.
- b) The children saw a small cave.
- c) The children pulled a small cave.
- d) The children pushed a small cave.

3.

- a) The bananas ran towards them.
- b) The fish ran towards them.
- c) The bear ran towards them.
- d) The trees ran towards them.

4.

- a) The king had a party.
- b) The king jumped a party.
- c) The king looked a party.
- d) The king turned a party.

5.

- a) The dog ran in and out of the trees.
- b) The fish ran in and out of the trees.
- c) The bananas ran in and out of the trees.
- d) The book ran in and out of the trees.

6.

- a) The children ran snowball.
- b) The children ran with snowman.
- c) The children made a snowman
- d) The children went to a party with snowman.

H. Aşağıdaki cümlelerle benzer anlama gelen cümleyi bulunuz.

1. She is hungry.
 - a) She wants to drink water.
 - b) She wants to eat something.
 - c) She wants to sit.
 - d) She wants to sleep.

2. The children liked the party.
 - a) They want to read a book.
 - b) They want to stay.
 - c) They want to go home.
 - d) They want to sleep.

3. The children are tired.
 - a) They want to play a game.
 - b) They want to run.
 - c) They want to sit down.
 - d) They want to swim.

4. Some men are pushing the car.
 - a) They want to play.
 - b) They want to help the driver.
 - c) They want to swim.
 - d) They want to sleep.

5. There is snow everywhere.
 - a) It is a cold place.
 - b) It is a clean place.
 - c) It is a dirty place.
 - d) It is a hot place.

6. The boys pushed the little girl over.
 - a) They are nice boys.
 - b) They are helpful.
 - c) They are bad boys.
 - d) They are kind.

EK 3

MADDE ANALİZ TABLOSU

Soru	Madde Toplam		Madde Kalan		Ayırdedicilik	
	r	p	t	p	t	p
1	.078	p>0.5	-24.43	p<.05	-1	p>0.5
2	.139	p>0.5	-24.63	p<.05	-1	p>0.5
3	.148	p>0.5	-24.31	p<.05	-2	p>0.5
4	.224	p>0.5	-24.21	p<.05	-1.51	p>0.5
5	.117	p>0.5	-24.28	p<.05	-.50	p>0.5
6	.183	p>0.5	-24.29	p<.05	-1.51	p>0.5
7	.370	p<.05	-24.89	p<.05	-2	p>0.5
8	.403	p<.05	-24.37	p<.05	-2	p>0.5
9	.125	p>0.5	-23.88	p<.05	-1	p>0.5
10	.138	p>0.5	-25.30	p<.05	-.45	p<.01
11	.364	p<.05	-23.67	p<.05	-1.10	p>0.5
12	.584	p<.05	-24.28	p<.05	-8	p>0.5
13	.056	p>0.5	-24.39	p<.05	-.45	p>0.5
14	.276	p>0.5	-25.59	p<.05	-2	p>0.5
15	-.071	p>0.5	-24.26	p<.05	.97	p>0.5
16	.114	p>0.5	-24.92	p<.05	-.45	p>0.5
17	-.078	p>0.5	-24.21	p<.05	.00	p>0.5
18	.299	p>0.5	-25.86	p<.05	-1.45	p>0.5
19	.133	p>0.5	-22.40	p<.05	.00	p>0.5
20	.312	p>0.5	-24.61	p<.05	-1.51	p>0.5
21	.494	p<.05	-24.33	p<.05	-4	p<.05
22	.283	p>0.5	-24.92	p<.05	-2	p>0.5
23	.358	p<.05	-24.31	p<.05	-2	p>0.5
24	.075	p>0.5	-24.72	p<.05	-.45	p>0.5
25	.276	p>0.5	-25.03	p<.05	-1.45	p>0.5
26	.252	p>0.5	-25.48	p<.05	-2	p>0.5
27	.075	p>0.5	-24.90	p<.05	.45	p>0.5
28	.239	p>0.5	-25.73	p<.05	-1.10	p>0.5
29	.442	p<.05	-24.98	p<.05	-2.13	p<.05
30	.199	p>0.5	-24.92	p<.05	-1.19	p>0.5
31	.556	p<.05	-24.67	p<.05	-5.92	p<.05
32	.395	p<.05	-24.37	p<.05	-2	p>0.5
33	.395	p<.05	-24.61	p<.05	-2.53	p<.05
34	.239	p>0.5	-25.68	p<.05	-1.10	p>0.5
35	.303	p>0.5	-25.53	p<.05	-.91	p>0.5
36	.505	p<.05	-25.54	p<.05	-2.74	p<.05
37	.329	p>0.5	-25.35	p<.05	-2.53	p<.05
38	.241	p>0.5	-25.57	p<.05	-.91	p>0.5
39	.247	p>0.5	-25.61	p<.05	-2.13	p<.05
40	.123	p>0.5	-25.11	p<.05	.00	p>0.5
41	.046	p>0.5	-25.11	p<.05	.00	p>0.5
42	.261	p>0.5	-25.64	p<.05	-.91	p>0.5

43	.043	p>0.5	-25.03	p<.05	-.50	p>0.5
44	.210	p>0.5	-24.31	p<.05	-.91	p>0.5
45	.319	p>0.5	-24.95	p<.05	-2	p>0.5
46	.423	p<.05	-25.85	p<.05	-2	p>0.5
47	.134	p>0.5	-25.55	p<.05	.00	p>0.5
48	-.033	p>0.5	-25.06	p<.05	.50	p>0.5
49	.454	p<.05	-25.11	p<.05	-2	p>0.5
50	.482	p<.05	-25.73	p<.05	-2.77	p<.05
51	.307	p>0.5	-26.51	p<.05	-.50	p>0.5



EK.4 ÖYKÜLER

1. PIRATE ADVENTURE

Biff was looking at a book. The book was about pirates.

'I don't like pirates,' she said.

Wilf and Wilma came to play. They went to Biff's room. They looked at the little house.

'It's a magic house,' said Biff.

'Don't be silly,' said Wilma.

They looked at the key.

'It's a magic key,' said Chip.

'Don't be silly,' said Wilf.

The key began to glow. The magic was working.

'Oh help!' said Wilma. The magic was working.

The children got smaller and smaller and smaller.

'Oh no!' said Wilf.

'Oh help' said Wilma.

'We don't like this,' they said.

They looked at the house. The windows were glowing. Biff went to the door. She put the key in the lock. She opened the door. The children went inside the house.

'It's a magic house,' they said.

'Look at the sand,' said Biff.

'Look at the sea,' said Chip.

'Come on,' they said.

They ran to the sea. Wilf picked up a shell. Chip picked up a coconut. Biff climbed up a tree. Wilma went in the sea.

'This is magic,' they said.

They played on the sand. They played in the sea.

'What an adventure!' said Biff.

A pirate came up. He looked at the children.

'Children!' said the pirate.

'Pirates!' said the children.

'Oh help!' they said.

'Come on,' said the pirates.

The pirates had a boat. They went to the pirate ship.

'I don't like pirates,' said Biff.

'Look at that pirate,' said Biff.

'Look at that big rope,' said Chip.

'I'm frightened,' said Wilf.

'We wanted a party,' said the pirate.

'Nobody wanted to come. Will you come to the party?'

The children went to the party. It was a good party.

'I like pirates,' said Biff.

The key was glowing. It was time to go.

'Goodbye,' said Chip.

'Thank you for the party.'

'Oh no!' said the pirates.

'What an adventure!' said Wilma.

'I liked the pirates,' said Biff.

Wilf looked at the little hat.

ÖYKÜLER

2. CASTLE ADVENTURE

The magic took the children to a castle. Three witches lived in the castle. They were nasty witches. One was a black witch. One was a red witch. One was a green witch. The magic took the children inside the castle. It took them to a room. A frog was in the room.

'I am a king,' said the frog. 'I am the king of this castle.'

'The witches turned me into a frog. Help me,' he said.

A witch was coming. It was the black witch.

'Look out!' said the frog.

The witch opened the door. Gran pushed the witch. Chip took the witch's keys. They ran out of the room. Chip locked the door. The witch couldn't get out. Everyone ran.

'Look out!' called Chip.

A witch was coming. It was the red witch.

I don't like witches,' said Gran.

She put the net over the witch. The witch couldn't get out.

'Good old Gran,' called Biff.

Gran went to the green witch.

'I don't like witches,' she said. 'I don't like nasty witches.'

Gran threw the witch on the floor.

'Help!' yelled the witch.

'Good old Gran,' said the children.

Some frogs came in and jumped on the table. One was the king.

'Help us,' he said.

Biff and Gran looked in the witches' book. The frogs turned into people.

'Thanks!' said the king.

The witches turned into frogs. Gran put the book on the fire.

'Oh no!' said the witches.

The king had a party. Everyone went to it.

'What a good party!' said Chip.

'What an adventure!' said Biff.

'I like adventures,' said Gran.

'Good old Gran!' said everyone.

The magic key was glowing.

'It's time to go,' said Biff.

'Goodbye,' said the king.

The magic took them back to Biff's room.

They fell on to Biff's bed.

'Oh no!' said Mum.

ÖYKÜLER

3. VILLAGE IN THE SNOW

The children were at school. It was playtime.

‘Come in,’ called Mrs May.

Mrs May told the children a story. The story was about a village. The village was in the mountains. Everyone liked the story. It was called The Village in the Snow. The children went to Biff’s room. They wanted an adventure. Biff picked up the magic key. The key began to glow. ‘The magic is working,’ said Biff. The magic took the children to the village in the snow.

‘It’s lovely,’ said Biff.

Kipper jumped in the snow.

‘I liked the snow,’ he called. ‘This is fun.’

They played in the snow. They made a snowman and put Kipper’s hat on top. They jumped in the snow. They threw snowballs.

‘Look,’ said Wilma.

They saw a little boy. The boy was pulling a toboggan. Some big boys ran up. They pushed the little boy over. They pushed the toboggan over and they ran away. The children ran up. They helped the little boy. Kipper picked up his hat. The little boy told them about the big boys. Kipper was cross. Kipper put on the little boy’s hat. He put on his coat.

‘Come on,’ he called.

The big boys looked at Kipper. Kipper looked like the little boy.

‘Come on,’ said the big boys.

The children threw snowballs at the big boys.

‘Help! Help!’ yelled the big boys.

The big boys ran away. The little boy jumped and jumped in the snow.

The children put the little boy on the toboggan. They pulled him home. The little boy lived with his grandfather. Grandfather gave the children a drink. The children told Grandfather about the big boys. They told Grandfather about the snowball fight.

The children played in the snow. They went on the toboggan.

'This is fun,' said Wilf.

The magic key began to glow.

'It's time to go,' said Biff.

'Come on,' she said.

The magic took the children home.

'What an adventure!' said Chip.



EK.5

SÖZCÜK LİSTESİ

afraid**angry****came****castle****coat****cold****eat(v)****fire****frog****good****jumped****jump over****key****lived****made****nasty****picked (up)****pirate****played****pull****pushed****put****ran****sad****saw****shell****sleep****snow****stay****wanted**

EK 6.1. GÜNLÜK PLAN 1 (Kontrol Grubu)

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Adventure

Konunun Adı: Pirate Adventure

Tarih: 23-24 Aralık 2004

Süre: 45'+45'+45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Soru-Cevap, eşleştirme, tekrar, çevri

Kaynak Araç Gereçler: 'Pirate Adventure' yansıması, sözcük resimleri, sözcük kartları, bulmaca, sözcük ve resim eşleştirme çalışma yaprağı, resim ve bulmaca çalışma yaprağı, eylem kartları, Eylem resimleri, eylem resimleri ve eylem cümleleri çalışma yaprağı, koyu renkli bir poşet.

Kazanım Hedefleri

Resimlere bakarak doğru sözcüğü seçer.

Verilen bir cümlede boş bırakılan yere gelecek uygun sözcüğü seçer.

Verilen resimle ilgili soruyu cevaplar.

İşleniş:

GİRİŞ

Öğretmen "Pirate Adventure" yansımasını (Ek 6.1.1) tepegöze yerleştirerek öğrencilere şu soruları yöneltilir.

Who is the man in the picture?

What is he doing?

What is he holding?

- Yanıtlar alınır.

SUNUŞ VE ETKİNLİKLER

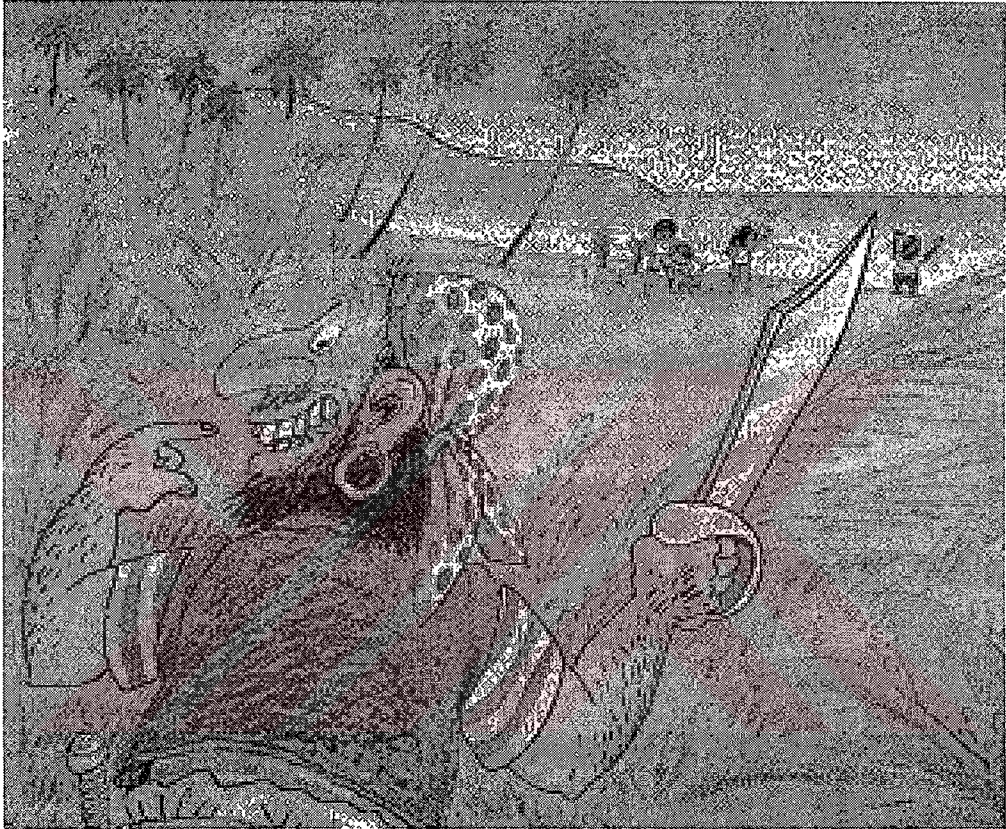
Öğretmen poşetin içerisinde sözcük resimlerini (Ek 6.1.2) çıkarır.

- Öğrencilere göstererek İngilizcesini söyler ve öğrencilerden tekrar etmelerini ister.
- Öğrenciler hep birlikte tekrar ederler.

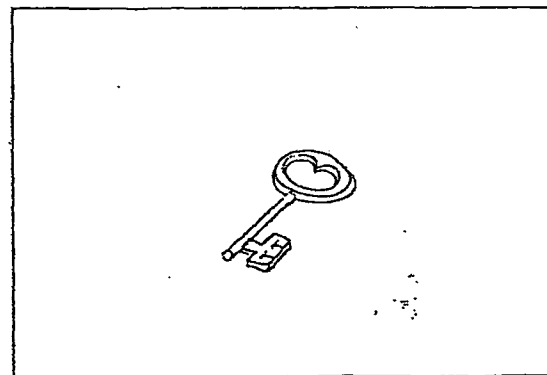
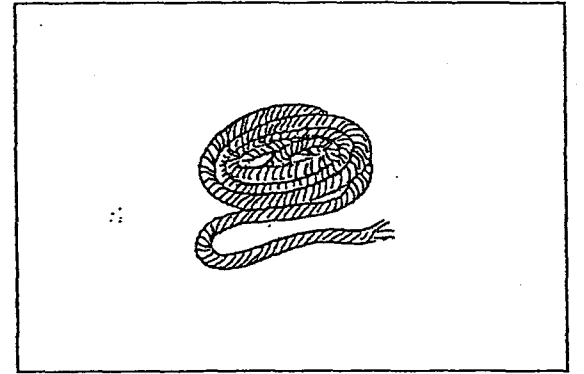
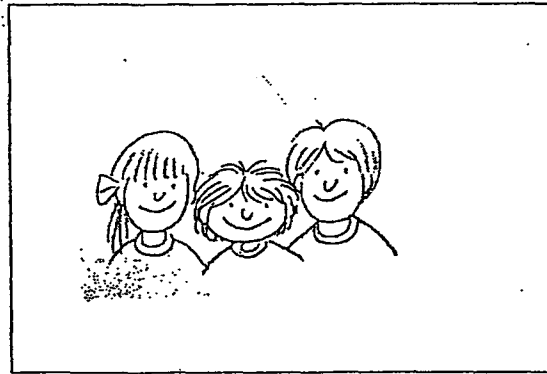
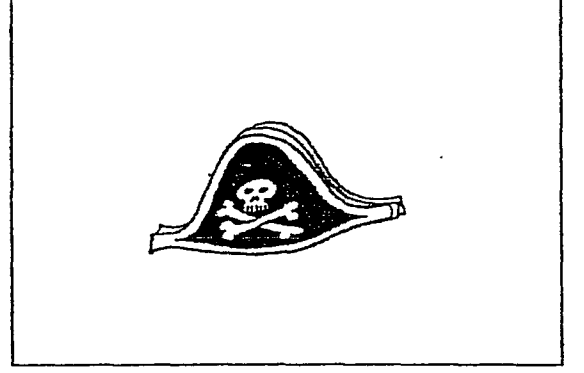
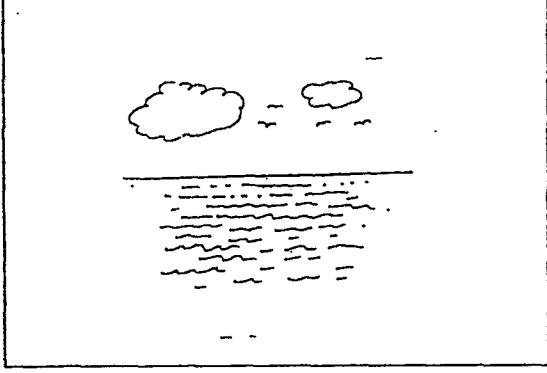
- Sonra birkaç öğrenciye tekrar ettirir.
- Resimleri tahtaya yapıştırır.
- Sözcük kartları (Ek 6.1.3) ile eşleştirme yaptırır.
- Öğrencilere sözcük ve resim eşleştirme yaprağı dağıtılır (Ek 6.1.4).
- Öğrenciler kutucuktan sözcükleri seçerek resmin altına yazarlar.
- Yanındaki arkadaşıyla yanıtlarını kontrol ederler.
- Öğretmen eylem kartlarını (Ek 6.1.5) kullanarak mimik ve hareketlerle eylemlerin anlamını verir.
- Öğrencilerle birlikte mimik ve hareketleri yapar.
- Eylem kartlarını sırasıyla kullanarak öğrencilerden her eyleme uyan mimik ve hareketleri yapmalarını ister.
- Tahtaya eylem resimlerini (Ek 6.1.6) yapıştırır.
- Öğrencilerle birlikte eylem kartları ile eylem resimleri eşleştirilir.
- Öğretmen dört eylem cümlesini eylem bölümünü boş bırakarak, tahtaya yazar.
- Öğrenciler bu cümleleri defterlerine yazarlar.
- Boşlukları doldururlar.
- Öğretmen doğru yanıtları öğrencilerden alarak tahtadaki cümleleri tamamlar.
- Eylem resimleri ile eylem cümleleri çalışma yaprağı (Ek 6.1.7) dağıtılır.
- Öğrenciler resimlerle cümleleri eşleştirirler.
- Arkadaşlarıyla yanıtlarını kontrol ederler.

YANSITMA:

- Öğrencilere resim ve bulmaca çalışma yaprağı (Ek 6.1.8) dağıtılır.
- Öğrenciler resimlere bakarak bulmacayı tamamlarlar.
- Öğrencilere resim ve soru çalışma yaprağı (6.1.9) dağıtılır.
- Öğrenciler soruların yanıtlarını bulurlar.

EK 6.1.1. PIRATE ADVENTURE YANSISI

EK 6.1.2. SÖZCÜK RESİMLERİ



EK 6.1.3. SÖZCÜK KARTLARI

PIRATES

SHELLS

HAT

KEY

ROPE

SEA

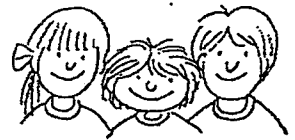
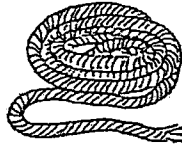
CHILDREN

PARTY

EK 6.1.4 SÖZCÜK VE RESİM EŞLEŞTİRME YAPRAĞI

RESİMLERLE SÖZCÜKLERİ EŞLEŞTİRİNİZ.

CHILDREN – HAT – KEY – PARTY –
PIRATES – ROPE – SEA – SHELLS -



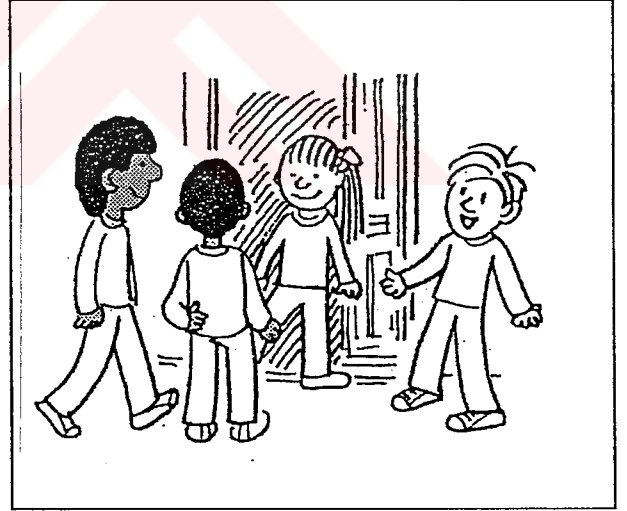
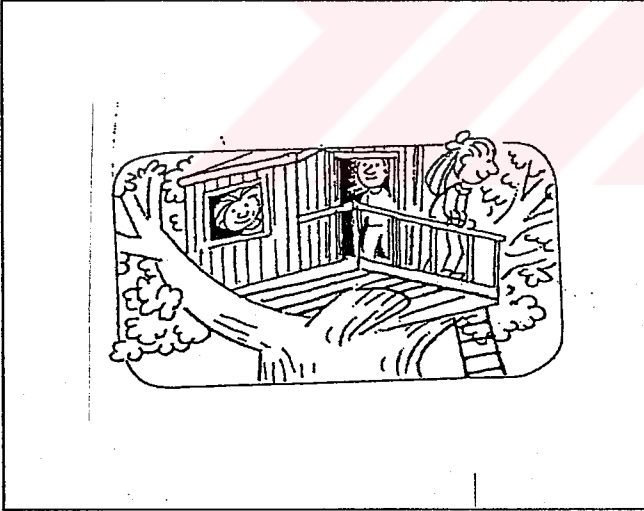
EK 6.1.5. EYLEM KARTLARI

CAME

LOOKED

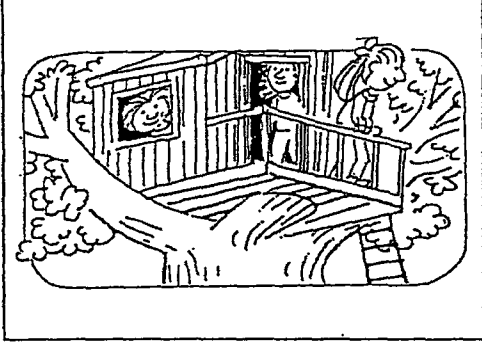
LIKED

PLAYED

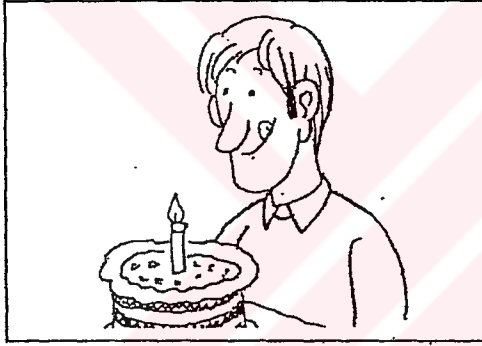
EK 6.1.6. EYLEM RESİMLERİ

EK 6.1.7. EYLEM RESİMLERİ VE EYLEM CÜMLELERİ ÇALIŞMA YAPRAĞI

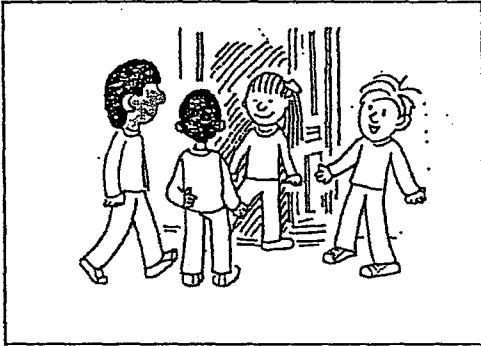
Resimlerle cümleleri eşleştiriniz.



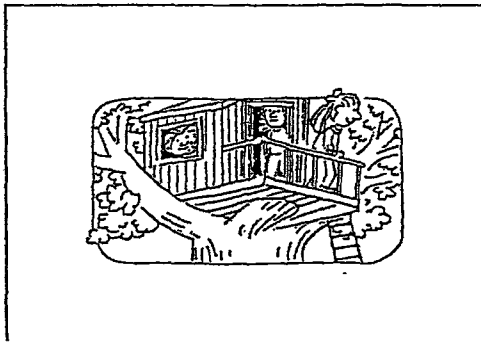
The boy played with the dog.



The man looked at the cake.



The children liked the tree house



The children came to play.

EK 6.1.8 SÖZCÜK VE RESİM EŞLEŞTİRME ÇALIŞMA YAPRAĞI

Resimleri kullanarak bulmacayı doldurunuz.

Across
1A

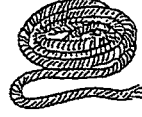
2A



3A



4A



5A

Down
6D

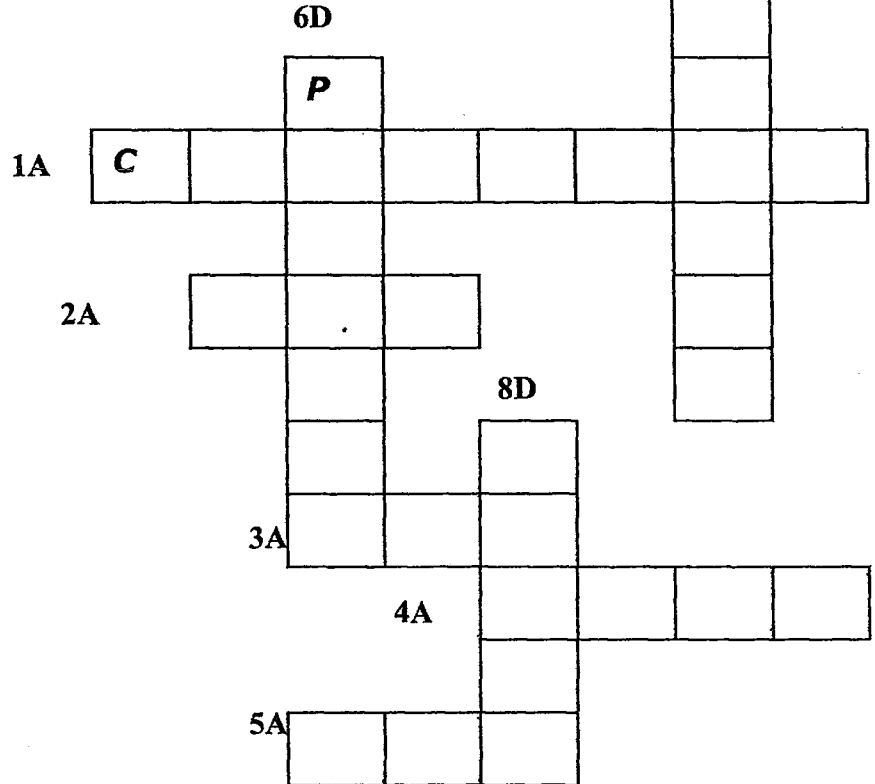
7D



8D

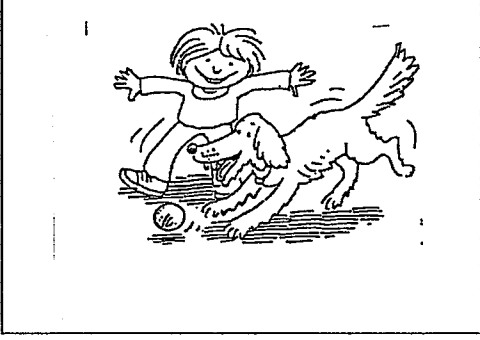


7D



EK 6.1.9. RESİM VE SORU ÇALIŞMA YAPRAĞI

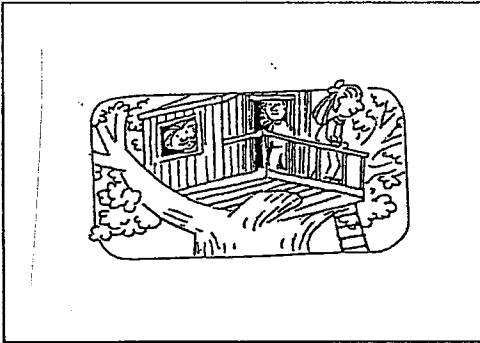
Resimlere bakınız. Soruları yanıtlayınız.



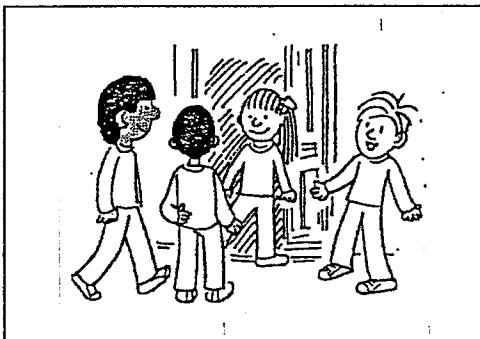
What did the boy do?



What did the man do?



What did the children like?



Why did the children come?

EK 6.2. GÜNLÜK PLAN 1 (Deney Grubu)

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Adventure

Konunun Adı: Pirate Adventure

Tarih: 23-24 Aralık 2004

Süre: 45'+45'+45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Ön kapak, Resimlerden konulara, öykü anlatımına ara verip soru sorma, sıralama kartları, öykü kitapçığı yapma, soru-cevap, öykü anlatımı, öyküyü okuma.

Kaynak Araç Gereçler: 'Pirate Adventure' büyük öykü kitabı, 'Pirate Adventure' küçük öykü kitabı, karakter tanıtım kartı, içerik kartları, A3 boyutunda resim kağıdı, renkli kalem ve boyalar.

Kazanım Hedefleri

Resimlere bakarak doğru sözcüğü seçer.

Verilen bir cümlede boş bırakılan yere gelecek uygun sözcüğü seçer.

Verilen resimle ilgili soruyu cevaplar.

İşleniş:

Öykü Öncesi Devre

- Öğrenciler yerdeki minderlerin üzerine otururlar.
- Öğretmen karakter tanıtım kartını tuvalin üzerine yerleştirir (Ek 6.2.1).
- Karakterleri tanıtır. (Kipper, Biff, Chip, Wilf, Wilma)
- Büyük öykü kitabını tuvalin üstüne yerleştirir.
- Öykü kitabının ön kapak resmi ile ilgili olarak öğrencilere sorular sorar.
- Who is the man in the picture? (A pirate)
- Is he a good man?
- Why do you think so?

- What is he wearing?
- What's in his hand?
- Öğretmen öykünün ön kapağı kullanılarak, öğrencilerden öykünün konusu ile ilgili tahminde bulunmalarını ister.

Öykü Sırası Devre

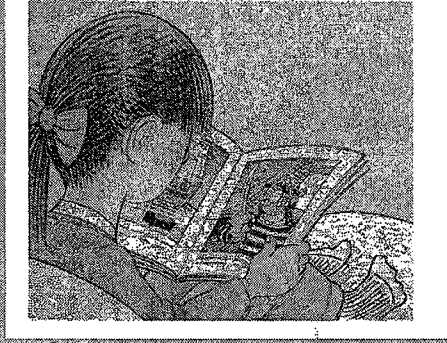
- Öğretmen öğrencilere daha önce korsanlarla ilgili bir öykü okuyup okumadıklarını ya da bir film izleyip izlemediklerini sorar (Define Adası, Denizci Simbad v.b).
- Bir öğrenciden öykü ya da filmi çok kısa olarak anlatmasını ister.
- Büyük öykü kitabını tuvalin üzerinden alır.
- Sandelyeye oturarak kitabın ilk sayfasını açar.
- Öyküyü anlatmaya başlar. “ Biff odasında tek başına oturmakta ve bir öykü kitabı okumaktadır. Öykü korsanlar hakkındadır. Biff korsanları sevmediğini söyler. Bu esnada arkadaşları Wilf ve Wilma oyun oynamaya gelirler. Onları Biff'in ikiz kardeşi Chip kapıda karşılar. Sonra üçü birlikte Biff'in odasına giderler...”
- Öyküyü anlatırken aşağıdaki soruları sırasıyla öğrencilere sorar, öğrencilerden gelen soruları yanıtlar .
- Sayfa 1: What is Biff doing? (reading a book) / Where is she? (In her room)/ do you like pirates? (yes/no) Why?
- Sayfa 2-3 Who are Wilf and Wilma? (Öykü öncesi karakter çalışmalarını hatırlatma sorusu) What is so special about the little house? (It's magic).
- Sayfa 4-5 What's Biff holding? (Magic Key) / What's happening? (glowing)
- Sayfa 6-7 What happened to children? (They got smaller and smaller)
- Sayfa 8 -9 What is Biff doing now? (opening the door)
- Sayfa 10-11 Where are they now? (by the sea/on the sand)
- Sayfa 12-13-14 What are they doing?
- Sayfa 15-16-17-18 What's happening?
- Sayfa 19-20-21 Why did pirates take them? (For a party)

- Sayfa 22-23-24 How did they get back home? (magic key) /What is Wilf holding?
- Öyküyü okuma: Öğretmen gönüllü bir öğrenci seçer.
- Öğrenci öğretmenin sandelyesine oturur.
- Öğrenciye küçük öykü kitabını verir.
- Büyük kitabı tuvalin üzerine yerleştirir.
- Bir gönüllü öğrenci gelerek, öykü okunduğu esnada büyük kitabın sayfalarını çevirir.
- Öykü okunduktan sonra, öğretmen beş gönüllü öğrenci seçer.
- Öğrenciler tahtaya kalkar.
- Her öğrenciye öykü oluş sırasına göre bir içerik kartı verir (Ek 6.2.2).
- Öğrenciler içerik kartlarını arkadaşlarının görecekları şekilde tutar.
- Hep birlikte içerik kartlarını sesli olarak okuyarak öyküyü özetlerler.
- Öğretmen sınıftan içerik kartlarında yer alan resimlerle ilgili sorduğu soruları yanıtlamalarını ister.
 - İçerik kartı 1: What's Biff doing? / Who's the man in the storybook?
 - İçerik kartı 2: What is Biff holding? / What is happening?
 - İçerik kartı 3: Where are the children? / What are they doing?
 - İçerik kartı 4: Who are those men? / What do the pirates want?
 - İçerik kartı 5: Where are they now? What are they looking at?
- Öğretmen gönüllü bir öğrenci seçer.
- Öğrenci bilgi ve iletişim ünitesi önünde oturur.
- Öykünün dijital versiyonu çalıştırır (Ek 6.2.3).
- Kulak ve gözlük imleçlerini kullanarak öyküyü anlatır.
- Öğrenciler bu esnada öykünün resimleriyle ilgili olarak öğretmenin yönelttiği soruları yanıtlarlar.

Öykü Sonrası Devre

- Öğrenciler öykü etkinlik masalarına otururlar.
- Öğrencilere öykü çalışma yaprakları dağıtılır (Ek. 6.2.4).
- Öğrenciler eşleştirme çalışmalarını yaparlar.
- Hep birlikte yanıtlar kontrol edilir.
- Öğrenciler A3 boyutunda resim kağıdı dağıtılır.
- Her etkinlik masasına 1 adet küçük öykü kitabı bırakılır.
- Her Öğrenci öykünün en çok hoşlarına giden bölümünü seçerek, bu sahneyi gösteren resmi A3 boyutundaki resim kağıdının bir yüzüne çizer.
- Bu bölümde yer alan nesnelere, renkli kalemle İngilizce'lerini yazar.
- Resmin altına öykünün bu bölümünü anlatan cümle ya da cümleleri yazar.
- Kağıdı çizdiği resim içeri kısmında kalacak şekilde ikiye katlayarak A4 boyutuna getirir.
- Sonra öyküye bir kapak tasarlarlar.
- Kapağın üst tarafına Öykünün adı, ortasına kapak resmi, resmin altına da 'Best part of the story' ve kendi adını yazar.
- Öğrenciler daha sonra yanlarındaki arkadaşlarına yazdıkları cümleleri okur, resimde yer alan nesnelere İngilizce'lerini söyler ve neden öykünün bu bölümünü çok sevdiklerini anlatırlar.

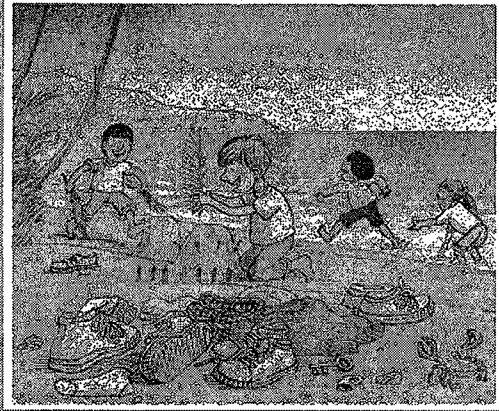
EK 6.2.1 KARAKTER TANITIM KARTI

EK 6.2.2. İÇERİK KARTLARI

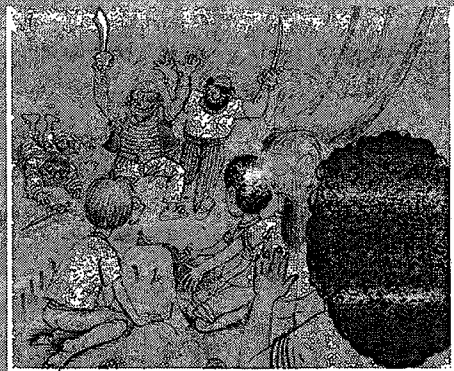
I don't like pirates.



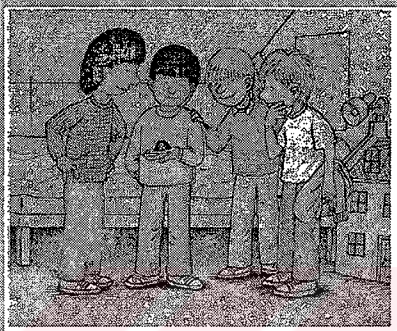
'Don't be silly,' said Wilf.



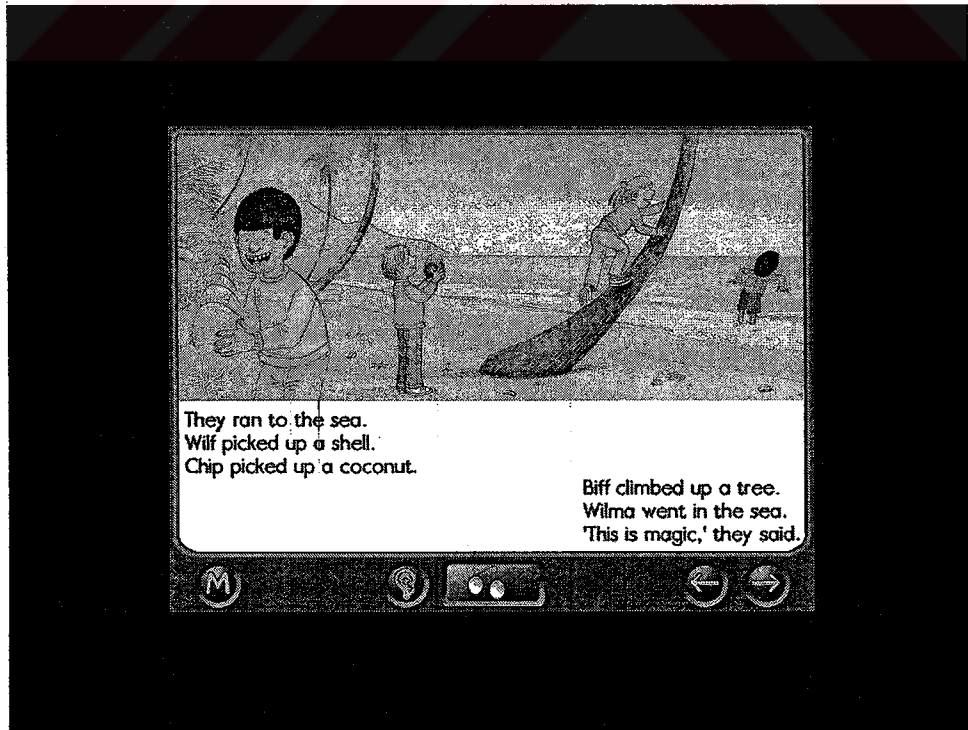
‘What an adventure!’



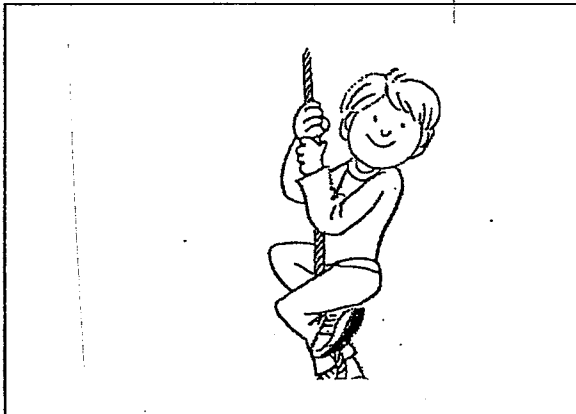
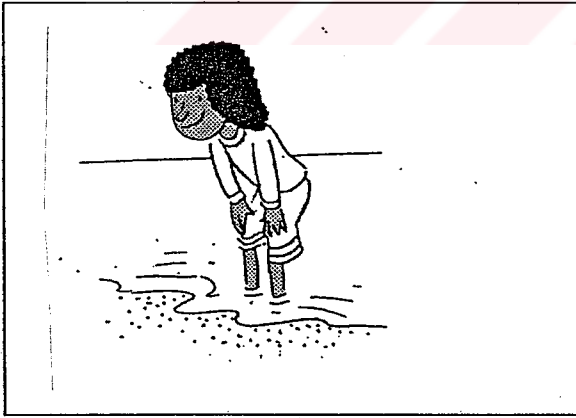
‘Oh help!’ they said.



‘What an adventure!’ they said.



EK 6.2.4 ÖYKÜ EŞLEŞTİRME YAPRAGI



Wilma in the sea

The children at the party

Chip on a rope

Some pirates in a boat

EK 6.3. GÜNLÜK PLAN 2 (Kontrol Grubu)

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Adventure

Konunun Adı: The Castle Adventure

Tarih: 30-31 Aralık 2004

Süre: 45'+45'+45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Soru-Cevap, eşleştirme, tekrar, çeviri

Kaynak Araç Gereçler: İngilizce-Türkçe sözlük, 'The Castle Adventure' posteri, sözcük resimleri, sözcük kartları, sözcük ve resim eşleştirme çalışma yaprağı, resim ve bulmaca çalışma yaprağı, sıfat kartları, sıfat ve sözcük resimleri çalışma yaprağı, Barbie bebek, çiçek, bıçak, iş adamı resmi, küçük bir maket araba, kötü görünümlü bir dinazor oyuncak.

Kazanım Hedefleri

Resimlere bakarak doğru sözcüğü seçer.

Verilen sözcükle beraber kullanıldığında anlamlı bir bütün oluşturan sözcüğü bulur.

Resimdeki nesnelere niteliğini ifade eder.

İşleniş:

GİRİŞ

Öğretmen "The Castle Adventure" posterini (Ek 6.3.1) tahtaya yapıştırır.

- Posterle ilgili sorular sorar.
- Is it a house?
- What is it?
- Is there a castle in Istanbul?
- Do you know the name of that castle?

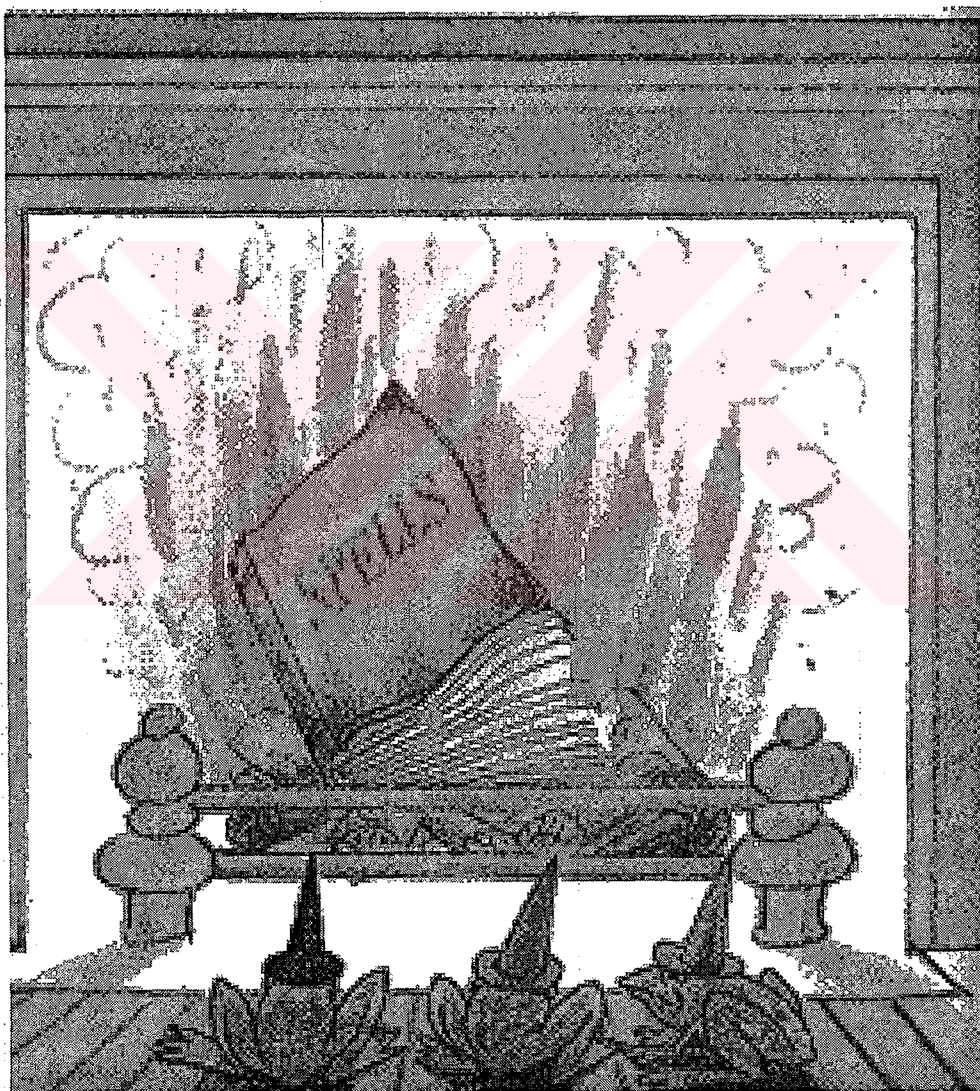
SUNUŞ VE ETKİNLİKLER

- Öğretmen sözcük resimlerini (Ek 6.3.2) öğrencilere göstererek İngilizcesini söyler.

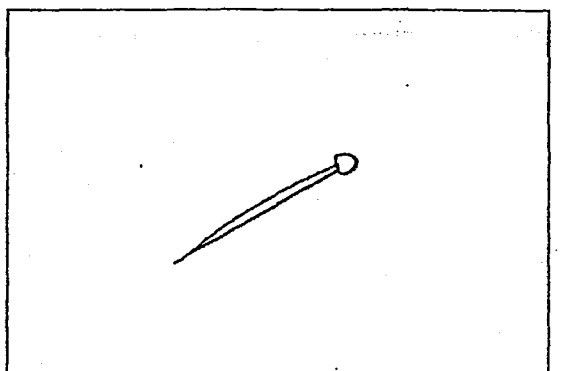
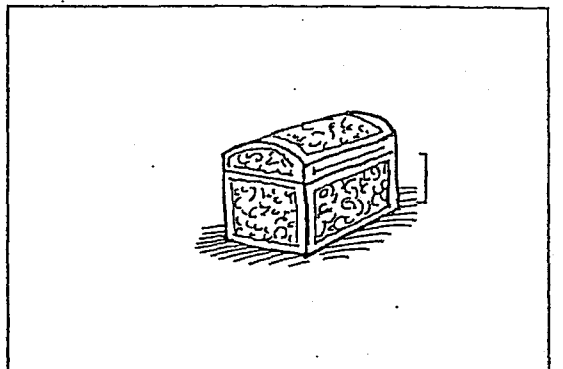
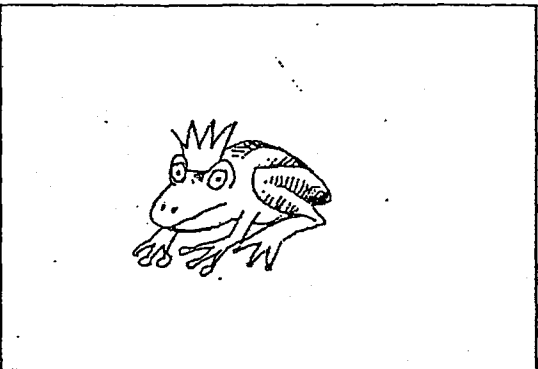
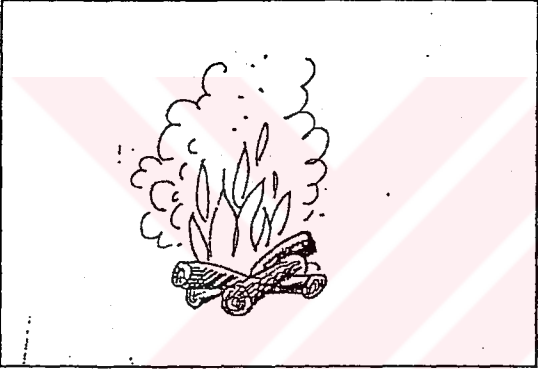
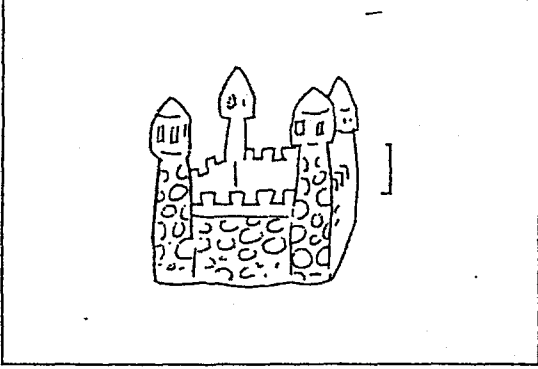
- Öğrenciler hep birlikte tekrar ederler.
- Grup halinde tekrar ederler.
- Bir kaç öğrenciye öğretmen bireysel tekrar yaptırır.
- Sözcük resimlerini tahtaya yapıştırır.
- Öğrenciler hep birlikte tekrar ederler.
- Bir kaç öğrenci tahtaya gelerek resimleri gösterip, tekrar ederler.
- Öğretmen sözcük kartları (Ek 6.3.3) öğrencilere göstererek önce tüm sınıfa tekrar ettirir.
- Grup halinde tekrar ederler.
- Sözcük kartlarını tahtaya yapıştırır.
- Tahtaya gelen öğrenci resim kartına bakar, İngilizcesini söyler ve sözcük kartını resim kartının yanına yapıştırır.
- Öğrencilere sözcük ve resim eşleştirme yaprağı dağıtılır (Ek 6.3.4).
- Öğrenciler kutucuktan sözcükleri seçerek resmin altına yazarlar.
- Yanındaki arkadaşıyla yanıtlarını kontrol ederler.
- Öğretmen sıfat kartlarını (Ek 6.3.5) tahtaya yapıştırır.
- Öğrencilerden sözlüklerine bakarak Türkçe karşılıklarını bulmasını ister.
- ‘ Mouse, pin, castle, witch, king’ sözcük resimlerini tahtaya yapıştırır.
- Bu sözcük resimleri ile hangi sıfatların eşleşebileceğini sorar.
- Öğrencilerden yanıtlarını alır.
- Öğrencilere nesnelere niteliği ile ilgili sorular sorar.
- (Is it a little mouse? / Is it a nasty mouse?...) öğrencilerden kısa yanıtlar alır.
- Öğretmen tahtaya ‘It is a/ She is a / He is a.....’ kalıbını yazar.
- Öğrenciler defterlerine bu kalıpları, sıfat ve sözcükleri kullanarak 5 cümle yazar. ‘ it’s a nasty witch.’
- Öğrenciler yazdıkları cümleleri okurlar.

YANSITMA:

- Öğrencilere resim ve bulmaca çalışma yaprağı (Ek 6.3.6) dağıtılır.
- Öğrenciler resimlere bakarak bulmacayı tamamlarlar.
- Öğretmen sıfat kartlarını tahtaya yapıştırır.
- Getirdiği malzemeyi masanın üstüne koyar. (Barbie bebek, çiçek, bıçak, iş adamı resmi, küçük bir maket araba, kötü görünüşlü bir dinazor oyuncak,...).
- Öğrencilere masanın üstündeki nesnelere göstererek İngilizcelelerini söyler.
- Barbie Doll, flower, knife, businessman, car, dinosaur.
- It's/He's a/She's kalıbını kullanarak cümle yazmalarını ister.
- Öğrenciler yazdıkları cümleleri okurlar.

EK 6.3.1. CASTLE ADVENTURE POSTERİ**THE CASTLE ADVENTURE**

EK 6.3.2. SÖZCÜK RESİMLERİ



EK 6.3.3. SÖZCÜK KARTLARI

CASTLE

MOUSE

PIN

BOX

FROG

KING

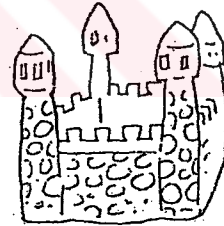
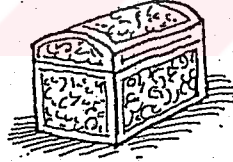
WITCH

FIRE

EK 6.3.4 SÖZCÜK VE RESİM EŞLEŞTİRME YAPRAĞI

RESİMLERLE SÖZCÜKLERİ EŞLEŞTİRİNİZ.

BOX – CASTLE – FIRE – FROG –
KING – MOUSE – PIN – WITCH -



EK 6.3.5. SIFAT KARTLARI

NASTY

BEAUTIFUL

LITTLE

SHARP

RICH

EK 6.3.6 SÖZCÜK VE RESİM EŞLEŞTİRME ÇALIŞMA YAPRAĞI

Resimleri kullanarak bulmacayı doldurunuz.

Across

1A



2A



3A

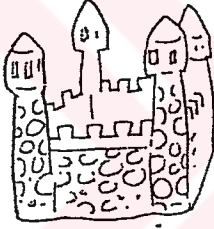


Down

4D



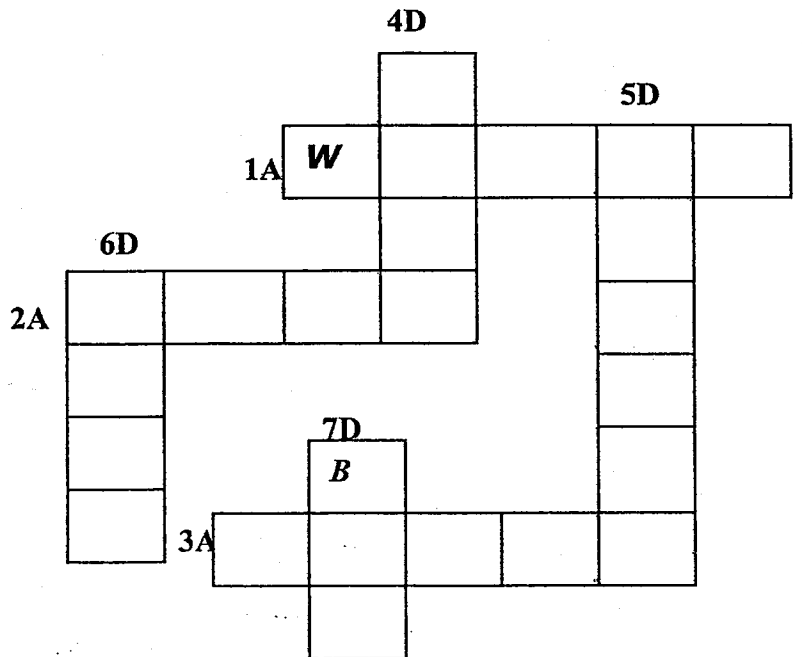
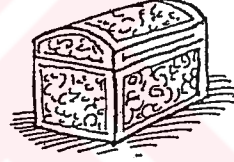
5D



6D



7D



EK 6.4. GÜNLÜK PLAN 2 (Deney Grubu)

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Adventure

Konunun Adı: The Castle Adventure

Tarih: 30-31 Aralık 2004

Süre: 45'+45'+45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Öykü okuma, öykü anlatma, öykü konusunu tahmin etme, öykü anlatımına ara verip soru sorma, şimdi ne olacak, siz olsaydınız ne yapardınız, öykü cümleleri ve öykü resimleri, öykünün kahramanlarıyla söyleşi, öykü yansıtma oyunu.

Kaynak Araç Gereçler: Kipper, Biff and Chip, Gran karakter parmak kuklaları, the Castle Adventure büyük öykü kitabı, the Castle Adventure küçük öykü kitabı, içerik kartları, öykü cümleleri ve öykü resimleri seti, the Castle Adventure kart oyunu, her öğrenci için renkli bir pul ve grup sayısı kadar numara torbası.

Kazanım Hedefleri

Resimlere bakarak doğru sözcüğü seçer.

Verilen sözcükle beraber kullanıldığında anlamlı bir bütün oluşturan sözcüğü bulur.

Resimdeki nesnelere niteliğini ifade eder.

İşleniş:

Öykü Öncesi Devre

- Öğretmen karakter tanıtımı için dört öğrenci seçer.
- Diğer öğrenciler minderlerin üzerine oturur.
- Öğrenciler karakter kuklalarını parmaklarına takar.
- Her öğrenci sırayla öne çıkar, kuklayı hareketlendirir. Bu esnada öğretmen karakterle ilgili cümleleri söyler.
- Hi, I'm Chip. I'm nine years old...
- Öğretmen büyük öykü kitabına tuvalin üstüne koyar.
- Öykünün adını öğrencilere sorar.

- Öykünün 2, 4 ve 6 sayfalarını gösterir.
- Öykünün konusu hakkında öğrencilerden tahminde bulunmalarını ister.
- Öğrenciler tahminlerini söylerler.

Öykü Sırası Devre

- Öğretmen Sandelyeye oturarak kitabın ilk sayfasını açar ve öykü cümlesini okur. 'The magic took them to a castle.' Resimle ilgili sorular yöneltilir.
- Is it a small castle? Yes/no
- Is it a big castle? Yes/no
- Öykünün ikinci ve üçüncü sayfasındaki cümleleri okur. 'Three witches lived in the castle. They were nasty witches. One was a...'
- Öğrencilere resimle ilgili sorular sorar.
- Are they nice / beautiful witches? Yes/no
- Are they bad / nasty witches? Yes/no
- What are they doing?
- Öykünün dört, beş ve altıncı sayfasındaki cümleleri okur. Öğrencilere şu soruları sorar:
- Where are Chip, Biff, Kipper and Gran?
- What did the frog say?
- Is the frog happy?
- Yedi, sekiz ve dokuzuncu sayfaları okur. Öğrencilere 'what will happen next?' sorusunu sorar ve yanıtları alır.
- Öğrencilerden biri soruya kaçacaklar, odadan çıkacaklar ya da kapıyı kilitleyip dışarı çıkacaklar yanıtını verirse, evet diye devam ederek onuncu sayfadaki cümleleri okur. On birinci sayfaya geldiklerinde, 'Siz olsaydınız ne yapardınız?' diye sorar. Sizce Gran ne yapacak? sorularını yöneltilir.
- On iki ve on üçüncü sayfadaki cümleleri okur. 'Do you like Gran's idea?' sorusunu sorar.

- On dört, on beş, on altı ve onyedinci sayfaları okur. Öğrencilere ‘Sizce neden Gran kitabı yaktı?’ sorusunu yöneltir.
- Öykünün sonunu okur ve öğrencilerin öyküyü beğenip beğenmediklerini sorar.
- Öğretmen içerik kartlarını kullanarak öyküyü tekrar anlatır.
 - İçerik kartı 1: Three nasty witches lived in the castle. One was a black witch.
 - İçerik kartı 2: Kipper, Biff, Chip and Grand were in a room in the castle. ‘Help me,’ said the frog.
 - İçerik kartı 3: They ran out of the room.
 - İçerik kartı 4: The frogs turned into people.
 - İçerik kartı 5: Gran put the book on the fire. The witches turned into frogs.
- Öğretmen öykü cümlelerini tahtanın bir tarafına(Ek 6.4.1.) ve öykü resimlerini Ek 6.4.2.) tahtanın diğer yarısına yapıştırır .
- Tüm sınıftan öykü cümlelerini tamamlayan resimleri bulmalarını ister.
- Sırayla öğrencilere söz hakkı vererek tahtada eşleştirmeyi yaptırır.
- Öğretmen gönüllü bir öğrenci seçer.
- Öğrenci bilgi ve iletişim ünitesi önünde oturur.
- Öykünün dijital versiyonu çalıştırır (Ek 6.4.3.).
- Kulak ve gözlük imleçlerini kullanarak öyküyü özetler.
- Öğretmen öykü resimleri ile ilgili sorular sorar.

Öykü Sonrası Devre

- Dört öğrenci öykünün kahramanları rolünü üstlenir (Kipper, Biff, Chip ve Gran).
- Her biri sınıfın önünde bir sandelyeye oturular.
- Diğer öğrenciler kahramanlara öykü ile ilgili sorular yöneltir.

- Öğrenciler öykü yansıtma oyunu için üç veya dörderli gruplara ayrılırlar.
- 1. Öğrenciler öykü etkinlik masalarına otururlar.
- 2. Her öğrenciye 12 adet Castle Adventure öykü resim kartı (Ek 6.4.2) ile 6 adet Castle Adventure öykü cümle kartı (Ek 6.4.1.) verilir.
- 3. Masaların üzerine Castle Adventure büyük zemin kartı konulur.
- 4. Her öğrenci zemin kartı üzerinde kendine ait bölümde öykü resim kartlarını ve öykü cümle kartlarını bu kartlar için ayrılmış bölüme koyarlar.
- 5. Her öğrenci kendi start kutucuğuna renkli pulu koyar.
- 6. Her öğrenci öykü resim kartlarından üç tanesini eline alır.
- 7. Kimin önce başlayacağı belirlenir.
- 8. Numara torbasından çekilen numaraya göre saat yönünde zemin üzerinde hareket edilir.
- 9. Eğer öğrenci resim olan bir kutucuğa gelirse resimdeki nesnenin adını söyler ve kendi bölümünde yer alan öykü cümle kartlarından birini alır.
- 10. Elindeki üç öykü resminin cümleyi tamamlayıp tamamlamadığına bakar.
- 11. Eğer öykü cümle kartı ve öykü resmi cümle oluşturuyorsa bu iki kartı önüne kapatarak koyar. Yerden bir tane daha öykü resim kartı alır.
- 12. Eğer bir cümle oluşturamıyorsa öykü cümle kartını, öykü cümle kartlarının bulunduğu destenin en altına koyar.
- 13. Eğer öğrenci anahtar resminin üzerine gelirse bir öykü resim kartı ya da öykü cümle kartından istediğini alabilir. Bunları geri yerine koyması gerekmez.
- 14. İlk dört cümleyi tamamlayan öğrenci oyunu kazanır.

EK. 6.4.1. ÖYKÜ CÜMLE KARTLARI

The frogs turned into

...

Three witches lived in
the ...

Chip took the witch's

...

'I am a king,' said the

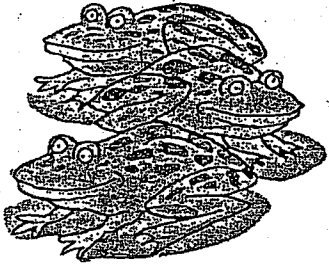
...

The witches turned into

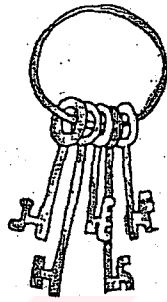
...

Chip locked the ...

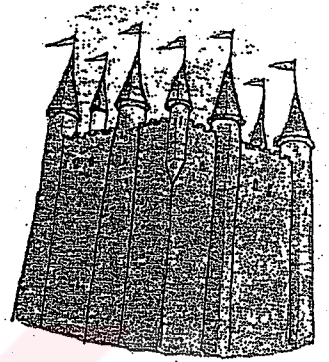
EK. 6.4.2. ÖYKÜ RESİM KARTLARI



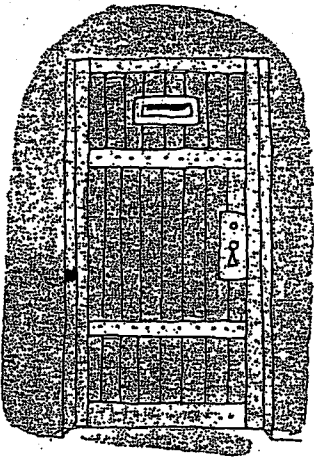
frogs



keys



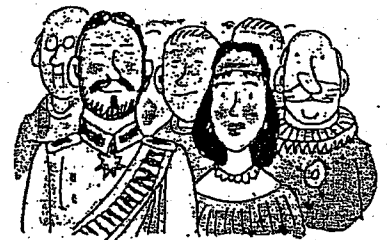
castle



door

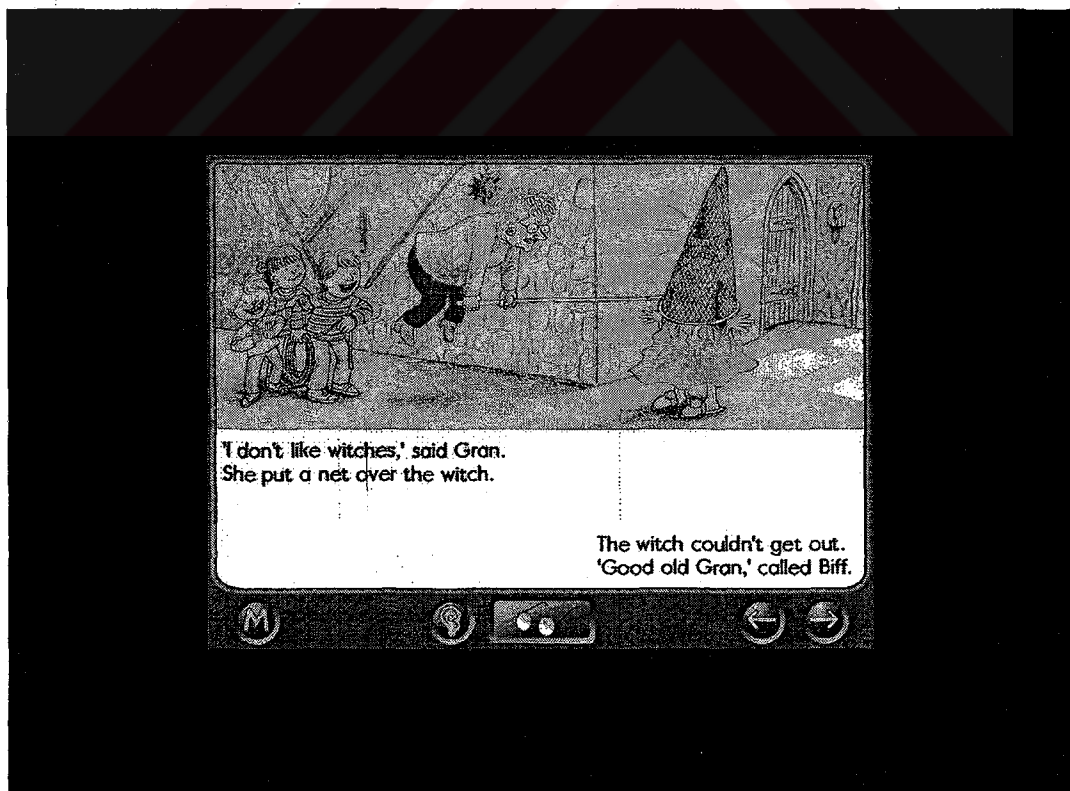
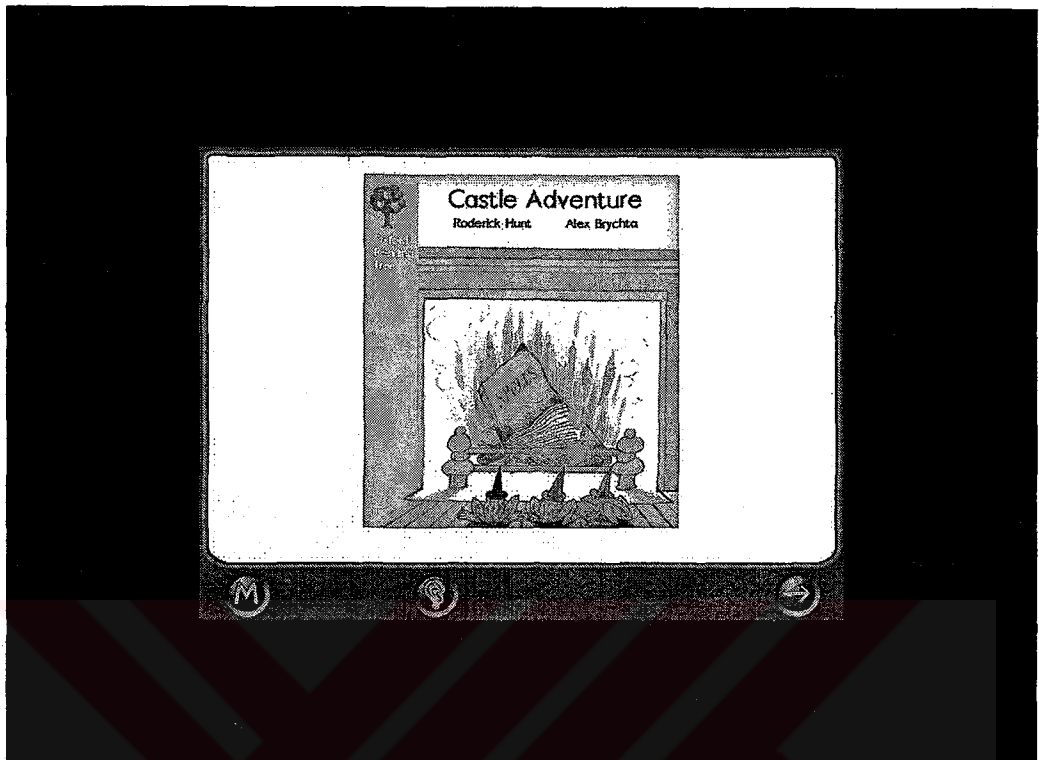


frog



people

EK. 6.4.3. CASTLE ADVENTURE DİJİTAL ÖYKÜ



EK 6.5. GÜNLÜK PLAN 3 (Kontrol Grubu)

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Adventure

Konunun Adı: Village in the Snow

Tarih: 6,7,10 Ocak 2004

Süre: 45'+45'+45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Soru-Cevap, eşleştirme, tekrar, çeviri

Kaynak Araç Gereçler: İngilizce-Türkçe sözlük, 'Village in the Snow' posteri, resimler.

Kazanım Hedefleri

Verilen cümleleri mantıklı bir oluş sırasına koyar.

Verilen bir dizi cümle arasından anlamca doğru olanı seçer.

Verilen cümle ile aynı anlama gelen cümleyi ayırt eder.

İşleniş:**GİRİŞ**

Öğretmen " Village in the Snow " posterini (Ek 6.5.1) tahtaya yapıştırır.

- Posterle ilgili sorular sorar.
- How many children are there?
- Is it summer or winter?
- What are the children doing?
- Yanıtları öğrencilerden alır.

SUNUŞ VE ETKİNLİKLER

- Öğretmen 'pull, push, make, jump, snow' eylemlerini tahtaya yazar.
- Sözcükleri sesli olarak okur.
- Öğrenciler hep birlikte tekrar ederler.
- Grup halinde tekrar ederler.
- Bir kaç öğrenciye öğretmen bireysel tekrar yaptırır.
- Sözcüklerin karşılıklarına Türkçe anlamlarını yazar.
- Öğrenciler hep birlikte tekrar ederler.
- Öğretmen karda oynayan çocukların resimlerini tahtaya yapıştırır. (Ek 6.5.2).
- Bu resimleri oluş sırasına göre koyarlar.
- Resimleri kullanarak 'snowball' ve 'snowman' sözcüklerini Türkçe karşılıklarıyla öğretir.
- Öğrenciler, bu üç resimle ilgili soruları yanıtlar.
- Is it snowing or raining?
- What are the children pushing?
- What are the children making?
- Öğrencilerden yanıtları alır.
- Daha sonra öğretmen öğrencilere resimlere iyice bakmalarını söyler.
- Resimleri tahtadan alır.
- Üç cümleyi tahtaya yazar.
- The children are pushing the snowball.
- It is snowing.
- They are making a snowman.
- Bunları oluş sırasına göre defterlerine yazmalarını ister.

- Yanıtlar kontrol edilir.
- Öğretmen 'the children are pushing the snowball.', resmini tahtaya yapıştırır.
- Bu resmin altına şu cümleleri yazar.
- The snowball is pushing the children.
- The children are pushing the snowball.
- Bu cümlelerden anlamlı olanı seçmelerini ister. Birinci cümleyi öğrenciler Türkçeye çevirerek anlamını ortaya çıkarır.
- 'The dog pushed the Lego over.' resmini tahtaya yapıştırır (Ek 4.5.3.).
- Resmin altına, 'The dog pushed the Lego over ve The Lego pushed the dog over.' Cümlelerini yazar.
- Öğrenciler cümleleri okuyarak anlamlı olanı seçerler.
- 'The dog pulled the washing down.' resmini tahtaya yapıştırır (Ek 6.5.3.).
- Resmin altına 'The dog pulled the washing down ve the washing pulled the dog down.) cümlelerini yazar.
- Öğrenciler cümleleri okuyarak anlamlı olanı seçerler.
- 'The girl is pulling the coat.' Resmini tahtaya yapıştırır (ek 6.5.3.).
- Resmin altına 'The girl is pulling the coat ve the coat is pulling the girl.' cümlelerini yazar.
- Öğrenciler cümleleri okuyarak doğru olanı seçerler.
- Öğretmen tahtaya 'The baby pushes the bowl of soup.' Cümlesini yazar.
- Cümlenin altına 'She wants some soup ve She doesn't want any soup.' Yazar.
- Öğrenciler ilk cümleyle aynı anlama gelen cümleyi bulmaya çalışırlar.
- Öğretmen tahtaya 'The boy is pulling his mum's skirt in the supermarket.'
- Cümlenin altına 'The boy wants some chocolate ve the boy doesn't want any chocolate.' Cümlelerini yazar.
- Öğrenciler ilk cümleyle aynı anlama gelen cümleyi bulmaya çalışırlar.
- Öğretmen tahtaya 'The baby is crying.' Cümlesini yazar.

- Cümlenin altına ‘ He’s happy ve he’s hangry.’ Cümlelerini yazar.
- Öğrenciler ilk cümle ile aynı anlama gelen cümleyi bulurlar.

YANSITMA:

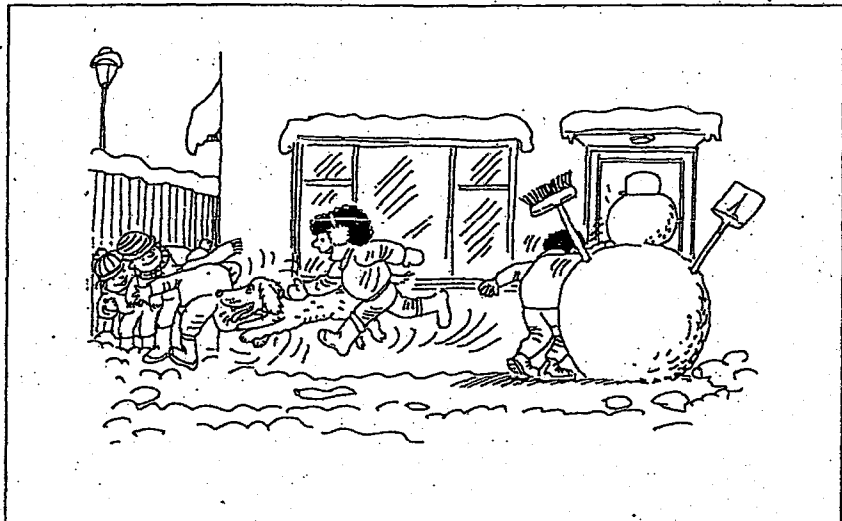
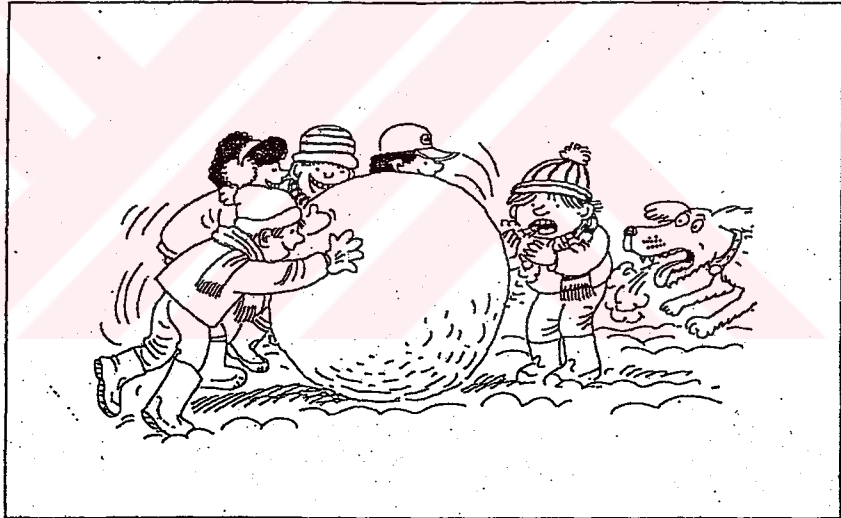
- Öğrencilere sıraya koyma çalışma yaprağı dağıtılır (Ek 6.5.4).
- Öğrenciler cümleleri okuyarak oluş sırasına göre yeniden yazarlar.
- Öğrencilere anlamlı cümleyi seçme çalışma yaprağı dağıtılır (Ek 6.5.5.).
- Öğrenciler cümleleri okuyarak anlamlı cümleleri seçerler.



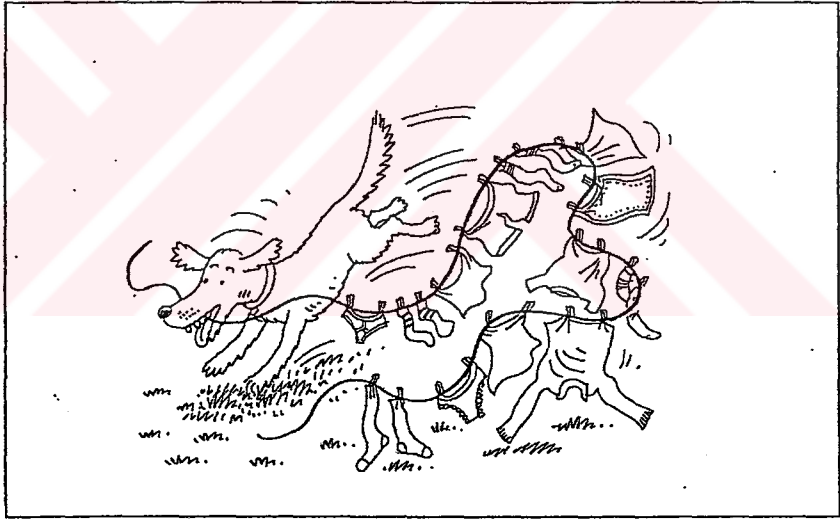
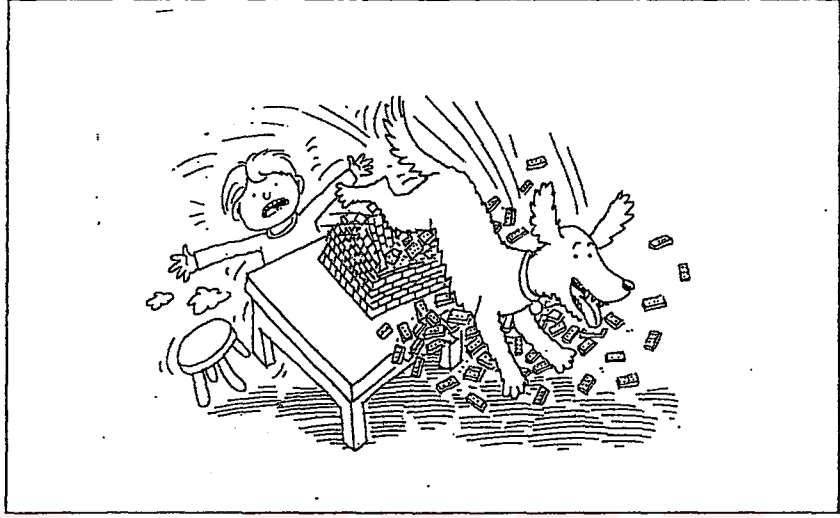
EK 6.5.1. VILLAGE IN THE SNOW POSTERİ



EK 6.5.2. RESİMLER



EK 6.5.3. RESİMLER



EK 6.5.4. CÜMLELER

Aşağıdaki cümleleri oluş sırasına göre yeniden yazınız.

- a) She pulls the coat off her sister. The girl wants the coat. She puts the coat on.

.....

.....

- b) They cut out the windows and the door. The Children pulled the big box.
They made a house.

.....

.....

- c) It pulled the washing down. Everyone was angry at the dog. The dog ran after cats.

.....

.....

- d) They pushed the snowball. The children wanted a snowman. They made a snowball. They made a snowman.

.....

.....

EK 6.6. GÜNLÜK PLAN 3 (Deney Grubu)

Dersin Adı: İngilizce

Ünitenin Adı: Adventure

Konunun Adı: Village in the Snow

Tarih: 6,7,10 Ocak 2004

Süre: 45'+45'+45'+45'

Yöntem ve Teknikler: Nesneyi tahmin etme, Ön kapak, Öykü okuma, öykü anlatma, sıralama kartları, zıplayan sözcükler, farklı sözcükler kullanarak öyküyü anlatma, fısıldayan öykü, öyküyü değerlendirme.

Kaynak Araç Gereçler: Village in the Snow büyük öykü kitabı, Village in the snow küçük öykü kitabı, sıralama kartları, Village in the Snow dijital öykü, bere, atkı, eldiven ve koyu renkli bir poşet.

Kazanım Hedefleri

Verilen cümleleri mantıklı bir oluş sırasına koyar.

Verilen bir dizi cümle arasından anlamca doğru olanı seçer.

Verilen cümle ile aynı anlama gelen cümleyi ayırt eder.

İşleniş:

Öykü Öncesi Devre

- Öğretmen nesneyi tahmin etme çalışması için bir öğrenci seçer.
- Diğer öğrenciler minderlerin üzerine oturur.
- Öğrenci ağız kapalı poşetin içinde ne olduğunu tahmin etmeye çalışır.
- Nesnelere çantadan çıkarılır (Scarf, hat, gloves)
- Öğretmen, bu nesnelere geçtiği bir öykü anlatacağını söyler.
- Öğrenciler öykünün konusunu tahmin etmeye çalışırlar.
- Öğretmen 'Village in the Snow' büyük öykü kitabını çıkarır.
- Ön kapakla ilgili sorular yöneltilir.

- Where are the children?
- What season is it?

Öykü Sırası Devre

- Öğretmen sınıfı sekiz gruba ayırır.
- Her gruba bir sözcük verir (children, village, snow, magic, key, boy, hat, jumped).
- Büyük kitaptan öyküyü okumaya başlar.
- Öyküde sözcükleri geçen grup ayağa kalkar ve tekrar yerine oturur.
- Öyküyü okumayı bitirdikten sonra büyük kitabı tuvalin üzerine koyar.
- Birinci sayfayı anlatır.
- İkinci ve üçüncü sayfayı anlatır. Bu sayfalarla ilgili şu soruları sorar:
 - What are the children doing?
 - What is the teacher doing?
- Dört, beş, altı ve yedinci sayfaları anlatır. Şu soruları sorar:
 - Where are they now?
 - What is Kipper doing?
- Sekiz ve dokuzuncu sayfaları anlatır.
- ‘What do the children make?’ sorusunu sorar. Öğrencilere kar yağdığında hiç kardan adam yapıp yapmadıklarını sorar.
- On, on bir, on iki ve on üçüncü sayfalarda küçük çocuğun başına gelenleri anlatır.
- Öykünün geri kalanını anlatarak öyküyü bitirir.
- Öykü sıralama kartları çalışma yaprağını öğrencilere dağıtır (Ek 6.6.1).
- Öğrenciler sıralama kartlarını makasla keserek oluş sırasına göre dizerler.
- Öğretmen öykü kitabının sayfalarını sırasıyla çevirerek öğrencilerin sıralamayı kontrol etmelerini sağlar.

- Öykünün on dokuzuncu sayfasını açar. ‘Who’s that man?’ sorusunu sorar.
- Sonra tahtaya iki cümle yazar. Öğrenciler bu cümlelerden anlamca doğru olanı seçerler.
- 1. The little boy lived with his grandfather.
- 2. The little boy lived with a snowman.
- On birinci sayfayı açar. Şu cümleleri tahtaya yazar.
- 1. The big boys pushed the village over.
- 2. The big boys pushed the little boy over.
- Sınıf dört gruba bölünür.
- Her gruba küçük öykü kitabı verilir.
- Öğrenciler öyküden iki cümleyi değiştirerek bir kağıda yazarlar.
- Öğretmen değiştirilen cümleleri ve öykü kitaplarını toplar.
- Cümleleri tahtaya yazarak öğrencilerden bu cümleleri anlamlı hale getirmelerini ister.
- Örnek: Grandfather gave the children a castle. (drink)
- Öğrenciler anlamca doğru olan cümleyi seçerler.
- Öğretmen öykünün yirminci sayfasını açar. Tahtaya ‘The children talked about the big boys.’ Cümlesini yazar ve bu cümle ile aynı anlama gelen cümleyi öğrencilerden bulmalarını ister.
- On birinci sayfayı açarak ‘The big boys hit the little boy.’ Cümlesini tahtaya yazar ve bu cümle ile aynı anlama gelen cümleyi öğrencilerden bulmalarını ister.
- Öğrenci bilgi ve iletişim ünitesi önünde oturur.
- Öykünün dijital versiyonu çalıştırır (Ek 6.6.2.).
- Kulak ve gözlük imleçlerini kullanarak öyküyü özetler.
- Öyküyü özetledikten sonra dijital sıralama çalışmasını yapar (Ek 6.6.3.).

Öykü Sonrası Devre

- Fısıldayan öykü :
- 1. Öykü ile ilgili on cümle hazırlanır (Ek 6.6.4.).
- 2. Bu cümlelerden iki set ayarlanır.
- 3. Öykü odasında etkinlik masalarının arkasındaki bir masaya bu on cümle öyküdeki oluş sırasına göre dizilir.
- 4. Sınıf sekizer kişilik iki takıma ayrılır.
- 5. Her takıma bir masa ayarlanır ve bu masanın üzerine fişler karışık şekilde dizilir.
- 6. Öğrenciler sıraya girerler.
- 7. Sıranın en önündeki öğrenci sınıfın arka tarafına giderek ilk cümleyi okur.
- 8. En arkaya geçerek, önündeki arkadaşının kulağına ilk cümleyi fısıldar.
- 9. O öğrenci bir öndeki takım arkadaşına, diğer öğrencide bir öndeki arkadaşının kulağına cümleyi fısıldayarak en öndeki arkadaşlarına ulaşmasını sağlar.
- 10. Cümle en öndeki öğrenciye ulaştığında o cümleyi birinci sıraya koyar.
- 11. Hemen sınıfın arkasındaki sıraya koşar.
- 12. İkinci cümleyi okur.
- 13. En arkada sıraya girer.
- 14. Önündeki arkadaşının kulağına cümleyi fısıldar.
- 15. Cümleleri en önce sıraya koyan takım oyunu kazanır.

EK. 6.6.1. ÖYKÜ SIRALAMA KARTLARI

THE MAGIC TOOK THE CHILDREN TO THE VILLAGE IN THE
SNOW.

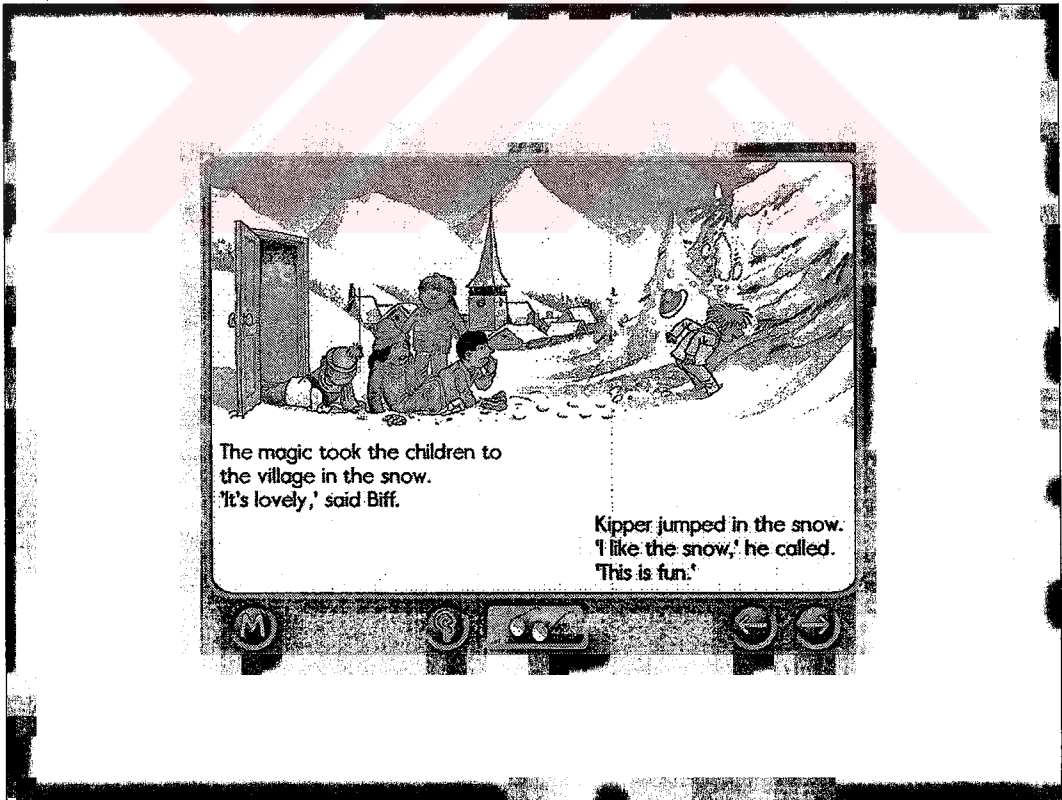
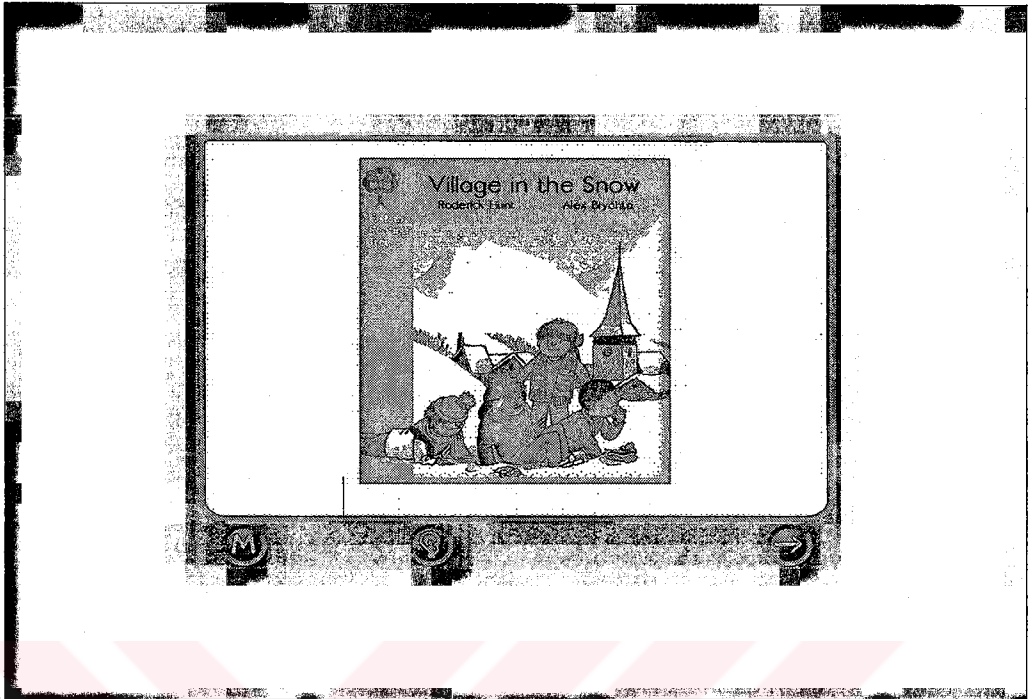
THEY SAW A LITTLE BOY

THE CHILDREN THREW SNOWBALLS AT THE BIG BOYS.



THE CHILDREN PULLED THE LITTLE BOY HOME.

THE LITTLE BOY TOLD THEM ABOUT THE BIG BOYS.

EK. 6.6.2. VILLAGE IN THE SNOW DİJİTAL ÖYKÜ



EK. 6.6.3. VILLAGE IN THE SNOW SIRALAMA ÇALIŞMASI

What happened	What happened next
The children were at school.	Mrs May told the children a story.
Biff picked up the magic key.	The magic took them to a village.
The children played in the snow.	
Some big boys ran up.	
The children threw snowballs at the boys.	
The children pulled the boy home.	
	They saw a little boy.
	The magic took them back.
	They pushed the little boy over.
	The boys ran away.
	

EK. 6.6.4. FISILDAYAN ÖYKÜ SIRALAMA KARTLARI

BIFF PICKED UP THE MAGIC KEY

THE MAGIC KEY TOOK THEM IN A VILLAGE

THE CHILDREN PLAYED IN THE SNOW

THEY SAW A LITTLE BOY

SOME BIG BOYS RAN UP

THEY PUSHED THE LITTLE BOY OVER

THE CHILDREN THREW SNOWBALLS AT THE BOYS

THE BOYS RAN AWAY

THE CHILDREN PULLED THE BOY HOME

THE MAGIC TOOK THEM BACK

EK 7

GÖZLEM FORMU

SORULAR		EVET	KISMEN	HAYIR
1.	Öğretmen etkinlikleri ders planına uygun olarak işledi mi?			
2.	Öğrenciler dersin işlenişinden hoşlandı mı?			
3.	Planlanan etkinlikler için ayrılan zaman yeterli oldu mu?			
4.	Öğrenciler sunulan etkinlikleri tam olarak yerine getirebildi mi?			
5.	Öğrenciler herhangi bir etkinliği tekrar yapmak istedi mi?			
6.	Öğrencilerin herhangi bir etkinliği istemediği oldu mu?			
7.	Öğretmen materyalleri doğru kullandı mı?			
8.	Görsel materyaller öğrencilerin ilgisini çekti mi?			
9.	Görsel materyaller etkili kullanıldı mı?			
10.	Öğrenciler görsel materyallerle ilgili soruları yanıtlamakta zorlandı mı?			
11.	Konu öğrencilerin ilgisini çekti mi?			
12.	Öğretmen konuyu aktarırken öğrenciler dikkatle dinledi mi?			
13.	Öğrenciler öğretmenin söylediklerini istekli olarak yerine getirdi mi?			
14.	Öğrencilerin öğrenmesi etkili miydi?			