



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL-2014-0003**

**KÜLTÜREL MATERYALLERLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN KELİME HAZİNESİ VE İNGİLİZCE
DERSİ TUTUMUNA ETKİSİ**

HAZIRLAYAN

Mehmet ALTIN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN- 2014

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EPÖ-YL-2014-0003**

**KÜLTÜREL MATERYALLERLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ
OKUDUĞUNU ANLAMA ÖĞRETİMİNİN
ÖĞRENCİLERİN KELİME HAZİNESİ VE İNGİLİZCE
DERSİ TUTUMUNA ETKİSİ**

HAZIRLAYAN

Mehmet ALTIN

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

AYDIN- 2014

T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programı öğrencisi Mehmet ALTIN tarafından hazırlanan "Kültürel Materyallerle Zenginleştirilmiş Okuduğunu Anlama Öğretiminin Öğrencilerin Kelime Hazinesi ve İngilizce Dersi Tutumuna Etkisi" başlıklı tez, 04/07/2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<u>Unvanı, Adı ve Soyadı</u> :	<u>Kurumu</u> :	<u>İmzası:</u>
(Başkan): Prof. Dr. A. Seda SARACALOĞLU	ADÜ Eğitim Fak.	
Üye: Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	ADÜ Eğitim Fak.	
Üye: Yrd. Doç. Dr. Orhan KUMRAL	Pamukkale Üni. Eğt Fak.	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Fatma Neval GENÇ
Enstitü Müdürü

Bu tezde görsel, işitsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Adı Soyadı : Mehmet ALTIN

İmza :

Mehmet ALTIN

Kültürel Materyallerle Zenginleştirilmiş Okuduğunu Anlama Öğretiminin Öğrencilerin Kelime Hazinesi ve İngilizce Dersi Tutumuna Etkisi

ÖZET

Bu araştırmada yedinci sınıf öğrencilerine verilen kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin kelime hazinesi ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

İlk olarak görüşmeler ve doküman analizleri yapılarak bir ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç analizinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013–2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Aydın ili Efeler ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir devlet okulunun iki yedinci sınıf oluşturmaktadır.

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına, uygulama öncesi “Kelime Hazinesi Başarı Testi” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır.

Deney grubundaki öğrencilere 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde haftada iki ders saati olmak üzere altı hafta süresince kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretimi uygulanmıştır. Kontrol grubu ise normal öğretim programına devam etmiştir. Deney grubundaki etkinlikler araştırmacı tarafından yürütülürken, kontrol grubundaki etkinlikler kendi İngilizce öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Uygulamaların sonunda “Kelime Hazinesi Başarı Testi” ve “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” gruplar arasında farklılıkları değerlendirmek amacıyla sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Ayrıca “Kelime Hazinesi Başarı Testi” kelimelerin kalıcılığını test etmek amacıyla sontestin uygulanmasından altı hafta sonra her iki gruba tekrar uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin kelime hazinesi seviyesinin gelişimine ve İngilizce dersine yönelik tutuma olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Kelime Hazinesi, Kültürel Materyaller, Okuduğunu Anlama, Tutum.

Mehmet ALTIN

The Effect of Reading Comprehension Instruction Enriched with Cultural Materials on Students' Vocabulary Knowledge and Attitudes towards English Course

ABSTRACT

In this research, the effect of reading comprehension instruction enriched with cultural materials given to the fourth grade students on students' vocabulary knowledge and attitudes towards English lesson is examined.

First of all, a need analysis was done through interviews and document analyses. In accordance with the results obtained from the needs analysis, this research was decided to be done. The study group comprises two seventh grades at a socio-economic middle-level public school in Aydın province at the spring semester of 2013-2014 academic year.

In the research, pre-test and post-test quasi-experimental model was used. In the research, "Achievement Test for Vocabulary" and "Scale for Attitudes towards English Course" were applied to experimental and control groups before the practices.

Reading comprehension instruction enriched with cultural materials having two course hours per week was given to the students in experimental group in the spring semester of 2013-2014 academic year for six weeks. On the other hand, the control group followed their traditional reading comprehension instruction. The activities in the experimental group have been carried out by the researcher while the control group has followed his English course with their own English teacher. At the end of the practices, "Achievement Test for Vocabulary" and "Scale for Attitudes towards English Course" has been applied as post-test in order to assess the differences between groups. Also, "Achievement Test for Vocabulary" has been applied again to determine the retention of the vocabulary knowledge.

According to the results, it is seen that reading comprehension instruction enriched with cultural materials positively contributed to students' vocabulary knowledge and attitudes towards English course.

KEYWORDS

Attitude, Cultural Materials, Reading Comprehension Instruction, Vocabulary Knowledge.

ÖNSÖZ

Yabancı dilin her alanda büyük önem taşıdığı çağımızda dünyada en çok konuşulan dillerin başında gelen İngilizceyi bilmek bireye birçok konuda fayda sağlamaktadır; fakat ülkemizde İngilizce bilenlerin sayısı ve ülke nüfusuna oranı maalesef istenilen seviyede değildir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için İngilizce öğretimi alanında yapılan ve de yapılacak çalışmalar önemli bir değer taşımaktadır. Şimdiye kadar İngilizce öğretiminin farklı boyutlarında birçok çalışma yapılmış ve de yapılmaktadır.

Bu çalışma yedinci sınıf öğrencilerine verilen kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin kelime hazineleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmak üzere gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmayı gerçekleştirmemde birçok kişinin farklı türden emek ve katkıları olmuştur. Öncelikle değerli öneri ve görüşleriyle bana çalışmanın gerçekleştirilmesinde ve her aşamasında yol gösteren, çalışmalarımı sabır ve titizlikle inceleyerek değerlendiren, manevi desteğini sürekli yanı başımda hissettiğim çok değerli danışmanım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU'na tez boyunca yaptığı katkıları ve manevi desteği için sonsuz teşekkür ederim.

Değerli hocam Prof. Dr. Adil TÜRKÖĞLU'na tezime ilgili araştırma ve uygulamalarım için gerekli kolaylığı sağladığı için, değerli hocam Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya tezimin yapılandırma sürecinde desteğini eksik etmediği için, değerli arkadaşım Arş. Gör. Özge BIKMAZ'a verilerin analiz sürecinde yaşadığım çıkmazlarda yol gösterici olduğu için, yüksek lisans eğitimim sırasında ders aldığım değerli hocalarıma ve tezimde emeği geçen herkese katkıları için çok teşekkür ederim. Çalışmadaki uygulamanın yapıldığı okuldaki okul müdürüne, İngilizce öğretmenine ve gruptaki tüm 7. sınıf öğrencilerine yardımları için teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans dönemi boyunca sağladığı burs imkânıyla çalışmalarımı destekleyen TÜBİTAK BİDEB'e teşekkürlerimi iletirim. Canım annem, babam ve kız kardeşlerime hayatımın her dönemindeki destekleri için sonsuz teşekkür ederim.

Mehmet ALTIN

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. DENENCELER.....	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. SAYILTI.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. TANIMLAR.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ AÇIKLAMALAR	7
2.1. YABANCI DİL.....	7
2.2. OKUDUĞUNU ANLAMA.....	10
2.3. KELİME HAZİNESİNİN ZENGİNLEŞTİRİLMESİ.....	13
2.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MATERYAL.....	15
2.5. ÖĞRETİM İLKELERİ.....	17
2.5.1. Yakından Uzağa.....	19
2.5.2. Öğrenciye Görelik.....	22
2.5.3. Bilinenden Bilinmeyene.....	26
2.5.4. Ayanılık (Açıklık).....	28
2.5.5. Somuttan-Soyuta.....	32
2.6. KÜLTÜR.....	34
2.7. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ANA KÜLTÜR.....	36
2.8. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TUTUM.....	38
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40

2.9.1. İngilizce Öğretiminde Kültür ile ilgili Araştırmalar	40
2.9.2. Okuduğunu Anlama ile ilgili Araştırmalar	41
2.9.3. Kelime Hazinesi ile ilgili Çalışmalar	42
2.9.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ile ilgili Araştırmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	46
3.1. İHTİYAÇ ANALİZİ	46
3.1.1 İngilizce Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmeler	47
3.1.2. İngilizce Öğretiminde Hedef Kültürün Aktarımı Hakkında Yapılan Çalışmaların Analizi	49
3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ	56
3.3. ÇALIŞMA GRUBU	58
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI	61
3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	61
3.5.1. Okuduğunu Anlama Öğretim Programının Hazırlanması	61
3.5.2. Kelime Hazinesi Başarı Testinin Hazırlanması	62
3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI	66
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM	67
4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ DENENCESİNE İLİŞKİN BULGULAR	67
4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ DENENCESİNE İLİŞKİN BULGULAR	71
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	75
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	75
5.2. ÖNERİLER	77
5.2.1. Uygulamacılar için Öneriler	77
5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler	78
KAYNAKÇA	79
EKLER	90
ÖZGEÇMİŞ	137

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin öğretmenlik süresi ve buldukları okullardaki görev süresi	46
Tablo 3.2. Sınıfların İngilizce derslerine ilgisi.....	47
Tablo 3.3. Güçlük çekilen üniteler	48
Tablo 3.4. Okuma çalışmalarında yaşanan güçlükler	49
Tablo 3.5. Araştırmaların türleri	49
Tablo 3.6. Hedef kültür aktarımının incelenmesi.....	50
Tablo 3.7. Hedef kültüre bakış	50
Tablo 3.8. Sınıftaki uygulamalar.....	51
Tablo 3.9. Hedef kültürle ilgili kaynaklar	51
Tablo 3.10. Hedef kültürün işlevi	52
Tablo 3.11. İngilizce derslerinde hedef kültürün yeri	52
Tablo 3.12. Hedef kültüre karşı tutum	53
Tablo 3.13. İngilizce dersinin işlenişi hakkında öneriler	53
Tablo 3.14. İngilizce öğretmenleriyle ilgili öneriler	54
Tablo 3.15. İngilizce eğitim programına ilişkin öneriler	55
Tablo 3.16. İngilizce öğrenen öğrencilerle ilgili öneriler	55
Tablo 3.17. Öğretmen adaylarıyla ilgili öneriler.....	55
Tablo 3.18. Deneysel modelin simgesel görünümü	57
Tablo 3.19. Örneklemin seçildiği okul, öğrenci sayıları ve cinsiyet.....	58
Tablo 3.20. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest kelime hazinesi başarı testi puanları.....	59
Tablo 3.21. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest tutum puanlarının karşılaştırılması	60
Tablo 3.22. 5’li likert tipi bir ölçekteki maddeler için puanlama anahtarı.....	64
Tablo 3.23. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği boyutları	65
Tablo 3.24. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulamaları.....	66
Tablo 4.1. Kelime hazinesi başarı testi ortalama ve standart sapma değerleri	69
Tablo 4.2. Kelime hazinesi başarı testi öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarının ANOVA sonuçları.....	70
Tablo 4.3. Tutum testi ortalama ve standart sapma değerleri	72

Tablo 4.4. İngilizce dersine yönelik tutum öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları	
.....	74

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4.1: Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği69

Şekil 4.2: Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.....73

EKLER LİSTESİ

EK 1: Araştırma İzni

EK 2: Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik İndeksleri (D) ve Güçlük Dereceleri (P)

EK 3: Kelime Hazinesi Başarı Testi

EK 4: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

EK 5: İngilizce Okuduğunu Anlama Ders Planları

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltı, sınırlılıklar, tanımlar ve kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Toplumlar, küreselleşen bir dünyada, gelişmelere ayak uydurmaya çalışmaktadırlar. Bu gelişmeleri takip edebilmek için farklı toplumlarla iletişim halinde olmak gerekir. Bu iletişim için de en uygun araç, bilinen ortak bir dili kullanmaktır. Ortak dil denilince akla günümüzde hemen hemen her alanda en çok konuşulan dil olan İngilizce gelmektedir (Demirel, 2012c).

Çağımızda İngilizceyi öğrenme artık sadece iletişim amaçlı olmaktan çıkmış; geleceğe yatırım, boş zamanları değerlendirecek bir uğraş, ulaşılmaya çalışılan bir hedef haline gelmiştir (Tin, 2013). Demirel (2003), iletişim araçlarının gittikçe artan bir hızla gelişmesi, milletler arasındaki siyaset, ekonomi ve turizm alanlarındaki alışverişlerin yoğunlaşması, yabancı dilin geniş kitlelere yayılması konusundaki gerekliliği daha belirgin hale geldiğini; yabancı dil öğrenimine olan isteği artırdığını vurgulamaktadır.

Birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de İngilizce öğretimine büyük önem verilmektedir. Geçmişten günümüze kadar okul programlarındaki yeri sürekli artırılmakta, etkili bir dil öğretimi için büyük paralar harcanmaktadır.

Eğitim sisteminin değişmesiyle İngilizce öğretimi 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkökul ikinci sınıftan verilmeye başlanmıştır. Üniversitelerin ilk senesinde verilen temel İngilizce derslerini de düşünürsek 12-13 senelik bir eğitim söz konusudur; fakat bu uzun sürecin sonunda istenilen İngilizce seviyesine öğrencilerimiz ulaşamadığı düşünülmektedir.

Küreselleşme ile birlikte bilgi de sürekli artmıştır; yeni bilgileri edinmek için gelişme ve yenilikleri takip etmek zorunlu hale gelmiştir (Çelebi ve Sarıcaoğlu, 2009). Telekomünikasyon alanındaki hızlı gelişmeler, insanların dünyanın her yerinden

belgelere ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Bu da yeniçağda, okumanın öneminin devam etmesi demektir (Tavil, 2006). Genel anlamda düşünüldüğünde yaşadığı topluma uyum sağlamaya çalışan bir insanın okuması gereken çok fazla yazılı metin vardır (Dedebali ve Saracaloğlu, 2010). Hayatın sıradan bir günü düşünüldüğünde, okumanın günlük yaşamın ne kadar önemli bir parçası olduğu kolaylıkla anlaşılmaktadır (Çelebi ve Sarıcaoğlu, 2009).

Okuma, hayatın her alanında karşılaşılan bir etkinliktir. Görsel ve yazılı kaynaklardan yararlanabilmek için diğer temel becerilerde (yazma, konuşma, dinleme) olduğu gibi, okuma becerisinin de tam olarak gerçekleşmesi oldukça önemlidir (Çöğmen, 2008). Okullardaki öğrenme süreci incelendiğinde öğrenme materyallerinin çoğu zaman ders kitabı, ders notu gibi “yazılı materyaller” olduğu görülmektedir. Okul dışında da bilgi alma kaynaklarının çoğu görsel ve basılı materyaldir ve görsel ya da basılı medyadaki bilgilere de “okuma” yolu ile ulaşılmaktadır (Karacakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi, 2012).

Demirel ve Şahinel (2006; akt. Gömleksiz ve Elaldı, 2011) okuma öğretiminin amacını şöyle sıralamaktadırlar:

1. Doğru ve sürekli anlayarak okuma becerisi kazanmak,
2. Sözcük hazinesini zenginleştirmek,
3. Okumanın bilgi kazanma yollarından biri olduğunu kavramak,
4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek,
5. Okumayı zevkli bir hale getirmek,
6. Okuma öğretiminde temel amaç anlama becerisi kazandırmaktır.

Okuma, özellikle yabancı dilde eğitim veren üniversitelerde, seçilen alanla ilgili kaynaklardan yararlanma ve gelişmeleri izleme amacıyla sıklıkla kullanılan bir beceridir. Ancak, yabancı dilde okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik yeteri kadar çalışma yapılmadığı, özellikle okuma stratejileri konusunun geri planda kaldığı görülmektedir (Ay, 2008).

Okumayı zevkli bir hale getirmek, İngilizce dersini sevdirmek yabancı dilde başarıyı artırmanın yollarından biridir; fakat Cummins (1998), öğrencilerin yabancı dil

derslerine karşı olumsuz bir tutum içerisinde olduğunu ve bunun da yabancı dil öğrenimlerini güçleştirdiğini belirtmektedir.

Hawkins (1999), yabancı dil öğrenimindeki başarısızlığın sebeplerden birinin öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadığı sıkıntıdan kaynaklandığını belirtmektedir. Bu sıkıntının başlıca sebebi olarak da öğrencilerin ön bilgi eksikliğini göstermektedir.

Dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için kelime hazinesinin zenginleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü insanlar ancak bildikleri kelimelerle konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini kullanabilirler. Bu nedenle dil derslerinin amacına ulaşması için öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine önem verilmelidir. Kelime hazinesinin, dil becerilerindeki performansa ve başarıya etkisi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Eğitimin farklı düzeylerinde yapılan bu araştırmalar, kelime hazinesinin okuduğunu ya da dinlediğini anlamada önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü kelimeyi tanıyıp anlamlandırmak, kelimenin içinde geçtiği metni anlamlandırmanın anahtarıdır. Anlamı bilinen kelimeler, anlamı bilinmeyen kelimelerin metnin bağlamından hareketle tahmin edilmesine imkân sağlar. Bu da anlamayı kolaylaştırır. Metin içinde anlamı bilinmeyen kelimelerin sayısı arttıkça bağlamdan kopma artacağı için ilk kez karşılaşılan kelimeleri tahmin etme gücü düşer. Bu açıdan değerlendirildiğinde kişinin mevcut kelime hazinesinin okuduğunu anlama düzeyini doğrudan etkilediği anlaşılmaktadır (Özbay, Büyükkız, ve Uyar, 2011).

Uygun bağlamda kullanılmadığında kelimelerin kavranılması güçleşir ve kolayca unutulabilir. Ellis (1997; akt. Işık, 2008) ve Krashen (2003; akt. Işık, 2008), yabancı dillerin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olarak kullanıldığı durumlarda geleneksel yöntemin yarar sağlamayacağını ifade etmiştir. Dil hakkında bilgi veren değil, öğrenciye zengin anlaşılabilir girdi sağlayan, dili iletişim ve öğrenme aracı olarak gören yöntemlere gereksinim olduğunu belirtmiştir.

Gerek duyulan öğretim yöntemleri öğretim ilkeleri esaslarına göre uygulanabilir. Eğitim ve öğretimde amaca ulaşmayı kolaylaştırmak için 17. yüzyıldan günümüze kadar bilim adamlarının (Pestalozzi, Comenius, Froebel, Dewey gibi) araştırmaları sonucu birçok öğretim ilkeleri ortaya çıkmıştır (Küçükahmet, 2008). Bu ilkelerden biri

yakından uzağa ilkesidir. Küçükahmet (2008), bu ilkeyi; işlenmekte olan konularla ilgili örneklerin, problemlerin, olayların, yakın doğal ve toplumsal çevreden seçilmesi, evrensel ve genel konuların başlangıcının en yakın çevreden alınması yavaş, yavaş daha uzak örneklere, problemlere ve olaylara geçilmesi, öğrencinin içinde yaşadığı yakın zamandan hareket edilmesi, konuların güncelleştirilmesi olarak açıklamaktadır. Bir başka ilke bilinenden bilinmeyene ilkesidir (Küçükahmet, 2008). Bu ilkeye göre ise öğrencinin bildiği, aşına olduğu konulardan hareket edilerek yeni konulara geçilmelidir. Bu ilkelerin belirttiği gibi öğrencinin çevresi, kültürü göz ardı edilmemeli; öğrencinin yakın çevresinden öğeler derse dahil edilmelidir.

1.2. DENENCELER

Bu araştırmanın amacı kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırmanın amacına bağlı olarak araştırmada yoklanan denenceler şunlardır:

1. Kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin uygulandığı deney grubu ile sadece 7. sınıf İngilizce öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun kelime hazineleri başarı öntest, sontest ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
2. Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları değişim arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ülkemiz gittikçe artan genç nüfusu ve coğrafi kültürel çeşitliliğiyle eğitim sistemimizin ortaya çıkan sorunlara hızla çözüm bulması gereken bir ülkedir. Bu durumun yabancı dil öğreniminin önemiyle birlikte düşünüldüğünde, yabancı dil ve özellikle de İngilizce öğretmenlerine verdiği sorumluluklar azımsanmayacak kadar önemlidir (Çelik ve Arıkan, 2012). Yabancı dilin her alanda bu kadar önemli olduğu çağımızda dünyada en çok konuşulan dillerin başında gelen İngilizceyi öğretebilme anlamında yapılan ve yapılacak çalışmalar önemli bir değer taşımaktadır.

Ülkemizde yabancı dil (İngilizce, Fransızca, Almanca, Arapça vb.) eğitimi yoğun bir şekilde yapılmaktadır. Ders programlarında ilkokuldan başlamak üzere üniversiteye kadar yüklü bir yabancı dil eğitimi programı göze çarpmaktadır. Ancak verilen bu öneme rağmen toplum olarak yabancı bir dili edinmekte çok zorlanılmaktadır. Bu zorlanma, gerçekte bağdaşmayacak kolay bir yoldan genellikle toplum olarak ikinci bir dili öğrenme yeteneğimizin zayıf olduğu kanısıyla ilişkilendirilmektedir; fakat doğru olan problemin temel kaynağına öğretim yöntemlerini sorgulayarak inmekdir (Arslan, 2009).

Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde pek çok çalışma yapılmıştır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültürün katkısı ya da etkisi hakkında ULAKBİM, ASOS ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde taramalar yapılmış, tam metnine ulaşılan çalışmaların yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde hedef kültürün öğretilmesi hakkında yapılan çalışmalar olduğu; ana kültürün yeri hakkında hiçbir çalışmanın olmadığı görülmüştür. İngilizce öğretiminde hedef kültürün aktarımı hakkında yazılan makaleler incelendiğinde ise makalelerin çoğunun kuramsal/derleme türünde olduğu görülmüştür. Yapılan taramada da ortaya çıktığı üzere İngilizce öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda kültür anlamında hedef kültür üzerinde durulmuş ve ana kültür ihmal edilmiştir. Bu durum daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin kendilerine hitap etmeyen, uzak konulardan ötürü ilgi duymamasına sebep olabilmektedir.

Öğrencilere hitap eden, yakın çevreden öğrencilerin bildiği materyaller derslerde kullanıldığı takdirde öğrencilerin derse olan ilgisi artabilir. Larsen-Freeman (2000), yabancı dil öğretiminde materyal kullanımını önemli görmektedir. Materyal kullanımının bir diğer avantajı öğretimi kolaylaştırmasıdır. Bu bağlantıda açıklık ilkesine göre ise dersin işlenmesi sırasında ne kadar çok duyu organının katılımı sağlanırsa öğrenme o ölçüde kolay, unutma da o ölçüde zor olur (Küçükahmet, 2008).

İngilizce öğretiminde hedef kültürün aktarımı hakkında yapılan makaleler incelendiğinde hedef kültürün İngilizce öğretiminde nasıl verileceğini gösteren örnek ders planlarının bulunmaması, deneysel desenlerin kullanılmaması bu çalışma alanındaki eksikliklerdendir. Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu (2009), hedef kültürle ilgili deneysel çalışmaların öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim üyelerine faydası olabileceğini belirtmişlerdir. Aynı şekilde ana kültürün de İngilizce derslerine

nasıl dâhil edileceğine dair deneysel çalışmaların literatüre büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. SAYILTI

Bu araştırmanın dayandığı temel sayılıtlar şunlardır:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler, her iki grubu da aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Öğrenciler, kelime hazinesi testini ve tutum ölçeğini içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2013-2014 öğretim yılı ile
2. Aydın ili Merkez ilçeye bağlı Dr. Fevzi Mürüvet Uğuroğlu Ortaokulun 7. sınıfında okuyan 70 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. TANIMLAR

Kültür: Doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun ortaya koyduğu maddi ve manevi her şey (Demirel, 2010).

Materyal: Dil öğrenimini kolaylaştıran ve öğrencinin dille ilgili bilgi ve deneyimini artırmak için kullanılan her türlü araç ve gereç (Tarakçıoğlu, 2012).

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, mevcut bilgilerle dışarıdan gelen bilgilerin bir dizi zihinsel işleme tabi tutularak tutarlı sonuçların elde edildiği bir süreç (Onan, 2013).

Kelime Hazinesi: Kelime hazinesi, "bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı" (Korkmaz, 1992: 10; akt. Onan, 2013).

Tutum: Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim (Demirel, 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

2.1. YABANCI DİL

Dil, birkaç cümleden oluşan sınırlı bir tanımlamayla açıklanamayacak kadar karmaşık ve çok yönlü bir olgudur. Kültürel, ekonomik, sosyolojik vb. hiçbir kıstasla ölçülmeyecek kadar evrensel olmasının yanında, bir o kadar da içselleştirilmiş bu olgu, hiçbir kayda bağlı kalmaksızın geçmişten günümüze, insan türünün en önemli ortak paydası konumundadır (Onan, 2013).

Tarakçıoğlu (2012), dili duygu ve düşünceleri doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak iletmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı; insanların aralarında anlaşmaya, kendilerini ifade etmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı; insanların aralarında anlaşmaya, kendilerini ifade etmelerine araç olan, bir dilbilgisi sistemi içinde yapılandırılmış ses, işaret ya da hareketlerin bütünü olarak tanımlamaktadır.

Yaklaşık 6000 dilin konuşulduğu gezegenimizde (Grimes, 1992; akt. Yeh, 2007) yabancı dil öğrenimi her geçen gün daha da önem kazanmaktadır (Tarcan, 2004). Phillips (2007), eğitimci ve bilim adamlarının iletişimsel yeterlik, hedef kültür deneyimi ve çoklu dil okuryazarlığı gibi açılardan yabancı dil öğrenimi üzerine konuştuklarını; sınıf içi öğrenmelerdeki kazanımlar ve çıkarımlar üzerine çalıştıklarını ve öğrenmeyi sağlayacak daha etkili yaklaşımları araştırdıklarını belirtmiştir. Ulusal ve uluslararası kuruluşlarda yabancı dil öğretimine ve programlarına eğilme, özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra başlamıştır. Savaş sonrası bilim ve teknikteki hızlı ilerlemeler ve gelişmeler uluslararası ilişkilere yoğunluk kazandırırken, gençlerin en az bir yabancı dili bilerek yetişmesinin önemi ve gerekliliği de o derece artmıştır (Demirel, 2012c). Işık, (2013) yabancı dil bilmenin her zamankinden daha fazla önem arz etmeye başlamasını dünyanın hızla küçülerek küresel bir köy haline gelmesine bağlamaktadır. Coğrafi sınırların gün geçtikçe önemini yitirmesi, bir iletişim aracı olan yabancı dil öğretiminin önemini daha da artırmaktadır (Tarcan, 2004). İletişim teknolojilerinin baş döndürücü hızla geliştiği dünyamızda yabancı dilin vazgeçilmez bir iletişim aracı olduğu kabul edilmektedir (Mirici, 2001).

Yabancı dil eğitim ortamı, öğrencilerin hedef dille etkileşim fırsatına sahip oldukları, genellikle kurumsal ve akademik bağlamın genellikle öğrenildiği öğrenme çevresi gerektirmektedir (Li, 2014). Bilindiği gibi, yabancı dil eğitimi, gerek sosyo-ekonomik ve gerekse teknolojik yönden, bireylerin kendilerini geliştirmelerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Mirici, 2001). Bütün dünyada olduğu gibi yabancı dil öğrenimi ülkemizde de kendisini geliştirmek isteyen bireyler için zorunlu bir ihtiyaç olmuştur (Tarcan, 2004). Ayrıca bireyler, herhangi bir nitelikli mesleğe sahip olmak istedikleri zaman karşılıklarına en az bir yabancı dil bilme zorunluluğu çıkmaktadır (Mirici, 2001).

Yabancı bir dil bilme, ülkemizde de daima önemli ve öncelikli olmuştur (Demirbulak, 2008). Ülkemizin bütün dünya ülkeleri ve özellikle Avrupa ülkeleri ile ilişkileri yanında, bilim alanında da hak ettiği yeri alması ve çağdaş uygarlığa ulaşması için insanımızın bir yabancı dil bilmesi gerekmektedir. Kısa vadede ikinci, hatta üçüncü yabancı dil ihtiyacı da kaçınılmaz olacaktır (Mirici, 2001).

Bugün dünyanın değişik ülkelerindeki bilim adamları özellikle dilbilimciler insanların daha az zamanda ve daha etkili bir şekilde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak için değişik teknikler üzerinde çalışmalarını sürdürmektedir. Dünyadaki yabancı dil öğretim yöntemlerinin sayısının "kırk" civarında olduğu söylenmektedir. Ancak bu yöntemlerin birçoğu uygulamada yetersiz kalmaktadır. Bugüne kadar yabancı dil öğreniminde bilinçli veya bilinçsiz olarak değişik yöntemler uygulanmıştır. Bu yöntemlerden hangisinin ne derece verimli olduğu tartışılabilir. Ancak değişik yöntem uygulayan bireylerdeki öğrenme düzeylerinin çok farklı olması bazı kişilerin üç beş haftada bir yabancı dilin temelini öğrenirken diğerlerinin niçin ancak iki üç yılda aynı şeyi yapabilmekte olduğu sorusunu akla getirmektedir (Tarcan, 2004).

Türkiye'de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili çalışmalar 1968 yılında Avrupa Konseyi ile yapılan işbirliği sonucunda başlamıştır (Demirel, 2012c) ve zamanla okullarımızda yabancı dil öğretimine verilen önem artmıştır. Okullarımızda yükseköğrenimle birlikte toplamda yaklaşık 700-800 saat yabancı dil dersi görüldüğünü belirten Tarcan (2004), 10 yıldan fazla süreyle okutulan yabancı dil dersinde öğrencinin sonuçta çok az bir yabancı dil bilgisi kazandığını ve bunca yıla ve emeğe karşılık elde kalanın çok anlamsız bir sonuç olduğunu vurgulamaktadır.

Littlewood (1988:65; akt. Mirici, 2001), beynin daha esnek olduğunu, dil öğrenmenin daha kolay gerçekleştiği bir kritik dönemi olduğunu ve bu dönemin ergenlik çağlarında son bulduğu için yetişkinlerin doğal öğrenme kapasitelerini yitirdiklerini ve dil öğrenmenin yapay bir süreç haline geldiğinden bahsetmiş; yaş faktörünün ve beyin gelişiminin dil öğrenme üzerine olan etkilerini açıklamayı amaçlamıştır. O nedenle, dünyada çok sayıda gelişmiş ülkede yabancı dil öğretiminde çocuk yaşlarından itibaren başlanmaktadır. Ayrıca Avrupa'daki okulların yabancı dil eğitimini daha erken yaşlarda verebilme gibi bir seçimleri de mevcuttur (Unsworth vd., 2014). Avrupa'da dil öğretimi kapsamında ilköğretimde en azından bir yabancı dil verilen öğrencilerin sayısı hızla artmakta ve yabancı dil eğitiminin verilme yaşı düşmektedir (Eurydice Network, Eurostat, and Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2008; akt. Unsworth, Persson, Prins & Bot, 2014). Türkiye'de de bugüne dek ilköğretim okullarının dördüncü sınıflarından başlayarak uygulanan yabancı dil dersleri, artık iki yıl erkene alınarak 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokulların ikinci sınıflarında verilmeye başlanmıştır (Hanbay, 2013).

İlk kademelerde düzeyinde çözülmesi gereken yabancı dil öğretimi, işlevsel bir şekilde verilemediği için, üniversite düzeyine taşınmıştır; fakat çeşitli araştırmalar üniversite öncesi kademelerde istenen ve beklenen düzeyde yabancı dil eğitimi verilemediğini ortaya koymaktadır (Demirel, 1983; 1991; Erdem ve Morgil, 1992; akt. Saracaloğlu ve Varol, 2007). 10-11 yaş dönemi yabancı dil öğreniminin en zor olduğu dönemdir. Bu zorluğun nedenlerinden biri dil öğrenimi üzerinde etkili olan duyu organlarının özellikle dil kulak sistemi veya insan beyninde henüz içeriklerin çözülemeyen bazı yapıların esnekliklerini, tazeliklerini yitirmelerinin sonucu olabilir. Söz konusu süreç çocukta bu yaşta yetişkinliğe doğru giden bazı fizyolojik ve psikolojik gelişmelere uyum sağlama probleminden de kaynaklanabilir. Çocuklarda cinsiyet farklarına göre ortaya çıkan gelişim durumları ve gelişim problemleri yabancı dil öğrenimini de etkileyebilir. Ayrıca ilkokuldaki 4 yıldan sonra öğrenci tek öğretmenli bir öğretim sisteminden çok öğretmenli bir sisteme geçmekte ve ortaokuldaki bu öğretmenler kalabalığının isteklerine ayrı ayrı cevap vermek zorunda kalmaktadır. Kısacası çocuk önceki dönemden farklı bir yaşama ayak uydurmak zorundadır. Eskiden beri ilkokulda çok başarılı olup da ortaokulda (veya 5. sınıfta) başarısız olan bazı

öğrencilerin bu durumlarını bir uyum problemi olarak da incelemek yararlı olabilir (Tarcan, 2004).

Yabancı dil öğretimi, çocukların yaşlarına, düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olarak seçilen materyaller yardımıyla gerçekleştirilmeli ve böylece de öğrencilere, bu eğitim-öğretim süreci içerisinde oyunlarla, şarkılarla ve değişik eğitici etkinliklerle amaç dili kazandırılmalıdır. Yani, öğrencilere hep itici gelen ders kavramı yerini hobi kavramına bırakmalı ve dil öğretiminde çok önem taşıyan motivasyon ve öğrenme isteği yaratılabilmelidir (Mirici, 2001).

2.2. OKUDUĞUNU ANLAMA

Bir öğrencinin dili kullanma becerisinin göstergesi okuma, dinleme, konuşma ve yazma süreçlerindeki yeterliliğidir (Onan, 2013). Bu süreçler arasında okuma çağdaş yaşamın vazgeçilmez bir ögesidir (Yıldırım, vd, 2009). Yabancı dilde okuma becerisini kazanma, çağdaş bilgi kaynaklarına ulaşmayı sağlayan temel yollardan biridir (Çakır, 2009). Okuma becerisi bireyin bütün hayatı boyunca kullanacağı ve ihtiyaç duyacağı çok yönlü bir bilişsel etkinliktir (Kanmaz ve Saracaloğlu, 2012). Anlama iletişim sürecinin temel taşlarından biridir, dolayısıyla bir birey dinlendiğini ve okuduğunu anlayamazsa iletişim kurması mümkün olmaz. Okuyarak çok fazla bilgiye ulaşırız; bu da etkili iletişim kurmamızı sağlar (Tavil, 2012).

Okumanın tanımı yazardan yazara farklılık göstermektedir. Bazıları okumayı, işitsel işaretlerin eşdeğer görsel işaretlere aktarım ve gerekli tanıma alışkanlıkları süreci (Narayanaswamy, 1972: 301; akt. Demirel, 2007) olduğunu ifade ederken bazıları da yazar tarafından iletilen mesajın tekrar kodlanması olduğunu belirtmektedirler (Demirel, 2007).

Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşmaktadır. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, bir yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 2012c).

Okuma ve dinleme, okuyucu ve dinleyicinin pasif bir durumda olduğu alıcı beceriler olarak tanımlanmaktadır. Aksine, onlar, başarılı dilbilimsel iletişim için çok aktif olmak zorundadırlar. Dilbilimsel iletişimin basit bir "mesaj modeli"nde, konuşmacı ve yazar bilgiyi ileten, dinleyici ve okuyucu ise alıcıdır. Böyle bir alma sürecinde okuyucu birçok okuma becerisine ihtiyaç duyduğu ve onları kullandığı için oldukça aktiftir (Rivers, 1968: 220; akt. Demirel, 2007). Ayrıca okuma eylemi sadece yazılı malzemedan alıcıya, yani okuyucuya doğru bir bilgi akışı olmayıp okuyucunun daha önceden edindiği bilgileri de aktif kılan ve bu akışa dahil eden bir süreçtir (Onan, 2013). Yazılı sembolleri tanımak ve onları seslendirmek okuma için bir ön şart olduğu halde, asla okumanın bütünü oluşturmaz. Okuma işlemi ancak yazılı sembellere okuyucunun zihninde bir anlam verildiği zaman gerçekleşir (Yıldırım, vd, 2009).

Onan (2013) okuduğunu anlamamanın, mevcut bilgilerle dışarıdan gelen bilgilerin bir dizi zihinsel işleme tabi tutularak tutarlı sonuçların elde edildiği bir süreç olduğunu belirtmektedir. Okuma öğretiminin amacı öğrencilerin ilgi, yetenek ve yabancı dil düzeylerine göre farklılık gösterebilir. Ortak amaçlar ise şu şekilde sıralanabilir (Demirel, 2012c):

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak,
- Sözcük hazinesini zenginleştirmek,
- Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak,
- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek,
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek.

Okuma becerisi, gün içerisinde birçok kez kullanılmak zorundadır. Örneğin internete gireriz ve okuruz, kitap okuruz, e-posta okuruz, televizyon programlarını okuruz. Okuma birçok konuda bilgi birikimi sağlar, farklı bireylerin ve insanların duygu, düşünce ve bilgilerinden faydalanabiliriz. Ayrıca okuma alışkanlığının kazandırılması toplumda faydalı ve kendine güvenen bireyler oluşmasına yardımcı olur. Görüldüğü gibi, okuma yazılı anlatımın en temel basamağıdır. Hayatımızın bu kadar içinde olan bir becerinin öğretimi de doğal olarak çok önemlidir (Tavil, 2012).

Bernhardt (1991; akt. Baghaei, Hohensinn ve Kubinger, 2014), geliştirdiği okuduğunu anlama modelinde yabancı dilde okuduğunu anlamada duyuşsal değişkenlerin rolüne vurgu yapmakta ve okuduğunu anlamada, öğrenci başarısının

%50'sini ana dil ve ikinci dil bilgisine ve diğerk %50'sini ise kaygı ve ilgi gibi duyuşsal ve güdüleyici faktörlere bağlamaktadır. Okuma ve yazma alanında beceri kazandırmaya başlarken, çocukların gündelik yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları ürün markaları (içecek, market vb.) oldukça etkili birer araç olarak kullanılabilir. Çocuklarda önbilgi olarak zaten var olan bu marka adları, derste öğretmen tarafından fark ettirilecek bir şekilde işlenerek çocukların kendi dilleri ile öğrendikleri yabancı dil arasındaki yazılış farklılığını kavramaları sağlanabilir. Böylelikle dil bilinci açısından bir farkındalık oluşacağından, okuma ve yazma alanına ilişkin öğrenme hızı ve niteliği de artacaktır. Okuma alanlarında çocukların ulaşmaları beklenen düzey şöyle belirtilebilir: Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilir (Hanbay, 2013).

Dil öğreniminde beyni aktif hale getirebilmek için gereken en önemli iş bol miktarda sözlü veya yazılı anlaşılabilir mesaj almaktır. Bu yapıldığı takdirde konuşma ve yazma becerileri kendiliğinden gelişecektir. Yapılan bir araştırmada hazırlık sınıfı boyunca yaklaşık 500 saat dinleme ve 3000-4000 sayfa arası okuyan, konuşma/yazma ve gramer minimum ağırlık veren lise öğrencileri gramer ağırlıklı normal programı takip eden öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Edinim yolunu takip eden öğrenciler sadece dinleme ve okuma becerilerinde değil konuşma/yazma hatta gramer alanında da daha üstün hale geldiklerini göstermişlerdir. Edinim ve öğrenim grupları arasındaki başarı yüzdesi farkı aşağıda gösterilmiştir (Işık, 2013: 38):

Okuma %40

Dinleme %25

Yazma %30

Konuşma %16

Gramer %18

Sadece okuma ve dinlemeye yüklenmek suretiyle tüm becerilerde ve gramerde daha başarılı olmak beynin etkin bir şekilde harekete geçirilmesinin ürünüdür. Sadece okuma ve dinlemeye ağırlık vermek konuşma ve yazma becerilerinin ihmalini gerektirmez. Edinim yolunu takip eden öğrenciler, her ne kadar başlangıçta konuşmaya ve yazmaya zorlanmamışlarsa uzun vadede, zorlanan öğrencilerden daha iyi konuşup yazma seviyesine ulaşmışlardır. Edinim grubunun üstünlüğü, haftada 7 saatlik gramer

derslerinin etkinliğinden değil, yoğun dinleme ve okuma deneyimlerinin sonucunda geliştirdikleri kalıcı bilinçaltı dilbilgisinden kaynaklanmaktadır (Işık, 2013).

2.3. KELİME HAZİNESİNİN ZENGİNLEŞTİRİLMESİ

Dil; bağlam, strateji ve geçmiş bilgilerle iç içe olan kelime ve dil bilgisinin karışımı olarak şekillendirilmektedir (Drumhiller and Schwanenflugel, 2013). Kelime bilgisi, sözlü ve sözsüz iletişiminin en önemli öğelerinden biri olarak görülmektedir. Bu yüzden de kelime hazinesinin zenginleştirilmesi, yani kelime öğrenimi başarılı bir dil edinimi için temel taşlardan biridir (Coady, 1997).

Kelime hazinesi, "bir dilin bütün kelimeleri, bir kişinin veya topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamıdır" şeklinde tanımlanmaktadır (Korkmaz, 1992: 10; akt. Onan, 2013). Yabancı dil öğrenen birçok insan açısından bir dili bilmek, o dilin gramer kurallarına ve kelime dağarcığına bilinçli olarak sahip olma anlamına gelir (Işık, 2013). Ayrıca bir bireyin dil yatkınlığı, o dile ait kelime hazinesiyle bir doğrusallık göstermektedir (Unsworth vd., 2014).

Laufer (2005), kelime hazinesinin okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmektedir. Krashen (1989), okumanın yabancı dille ilgili kelime hazinesini geliştirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca birçok araştırma kelime hazinesi zenginliğinin de okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığını göstermektedir (Stoller & Grabe, 1993).

Yabancı dil sınıflarında sözcük öğretimi, öğretmenin sınıf içinde kullandığı öğretim yöntemine göre farklılık göstermektedir. Dilbilgisi-çeviri yönteminde bilinmeyen sözcüklerin liste halinde sunulması ve karşılıklarına anadildeki karşılıklarının yazılması bugün artık dil öğretiminde pek geçerli olmamaktadır. Özellikle 1950'li yıllardan sonra düzvarım yönteminin ortaya çıkmasıyla yabancı dil öğretiminde sözcüklerin bir bağlam içinde öğretilmesi kabul edilmiştir (Demirel, 2012c). Örneğin, bir kelimenin belirli bir bağlam (okuma metni, konuşma vb.) içerisinde sunulması kelimeyi anlamlı hale getirecektir (Demirel, 2012b). Bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamı kullanarak tahmin edebilme öğrencilerde geliştirilmelidir (Demirel, 2007).

Öğrencilere öğretilmeye çalışılan kelimeler öncelikle anlamlı kelimelere dönüştürülmelidir. Öğrenilmesi hedeflenen kelime her ne kadar öğrenci için anlam ifade etmeyen bir kelime olsa da, kullanıldığı bağlam içerisinde sunulması kelimeyi anlamlı hale getirecek ve öğrencinin yeni kelimeyi anlamlandırması daha da kolaylaşacaktır (Bağçeci ve Kılıç, 2012).

Işık (2013), kelime kalıplarını anlamlı bir bağlam içinde ele alınmasını, böylelikle anlamlı bir bağlam sağlandığında, kelime ve günlük konuşma kalıplarının beynimizde onların geçtiği konu ile bağlantılı yerlere ilişkilendirildiğini belirtmiştir. İletişime dönük alıştırmalar yapılırken öğrenilen sözcüklerin belli bir bağlam içinde kullanılmasına dikkat edilmelidir (Demirel, 2012b).

Hanbay (2013), sözcük dağarcığının geliştirilmesine çocukların gündelik yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları sözcüklerle de başlanabileceğini belirtmiştir. Ona göre Türkçenin yabancılaşması açısından olumsuzluk olarak görülmesi gereken bu durum, söz konusu sözcüklerin sayısının yüzlerle ifade edilebilir olması nedeniyle, yabancı dil öğretiminde önemli bir artı unsur olarak görülebilir.

Sözcük seçiminde önemli bir başka konu da; sözcüklerin çocukların gündelik yaşamlarıyla ilgili (aile, okul, oyun parkı, renkler, sayılar gibi) olması gereğidir. Ayrıca, söz konusu sözcükler, ilgili alanlarda en sık kullanılan örnekler olmalı ve öğrenme durumlarında kesinlikle bağlamdan ayrı bir şekilde, örneğin liste halinde çocuklara aktarılmamalıdır (Niemeier and Urban 2010: 21; akt. Hanbay, 2013). Diğer bir deyişle, sözcük dağarcığı çalışmaları, dilin gerçek yaşamda kullanımına (tek tek sözcüklerle değil; belli bir durum, bağlam içerisinde) uygun olacak şekilde yürütülmelidir (Hanbay, 2013).

Bir metni kavrama, metindeki kelimeleri anlamaya ve bilmeye dayalıdır (Demirel, 2007). Bir metinde bilinmeyen kelimelerin fazlalığı bazen o metni anlamayı zorlaştırabilmektedir. Bu durumda metni anlamlandırmayı kolaylaştırmak için resim ve materyaller kullanılabilir. Yabancı dil ders kitaplarında resimlerin temel işlevi mesajın algılanmasını kolaylaştırmaktır. Okuma metinlerindeki resimler, yabancı olduğumuz kelimeleri bize anlatan görsel tasarımlardır. Dilsel göstergeler arasındaki bu olumlu etkileşim anlamsız olan kelimeleri anlamlı kılmaktadır (Tarcan, 2004).

2.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE MATERYAL

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda, bireylerin bilgiyi tek bir kaynaktan almaları ve ezberlemeleri beklenmemekte, aksine bilgiye ulaşma yollarını bilen, bunları kullanabilen ve karşılaştığı sorunlar karşısında, bilgiyi kullanarak çözüm yöntemlerini oluşturabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bireylerin bu özellikleri kazanmalarında, öğretmenlerin etkin ve etkileşimli öğrenme ortamlarını tasarlamalarında, öğretim teknolojileri ilkelerine uygun olarak hazırlanmış öğretim materyallerinin kullanımı önem taşımaktadır (Şahin ve Yıldırım, 1999; akt. Çelik, 2012). Materyal kullanımı, öğrencinin dil becerilerini geliştirmede ve kültürü eğitim ortamına getirmede etkili bir araçtır (Chandrasena, 2010; Legutke and Rasler, 2003; Melvin and Stout, 1987; Rivers, 1987; akt. Chandrasene Premawardhena and Jayasundara, 2012).

Program geliştirmenin öğelerinden biri de eğitim durumlarıdır. Eğitim durumları program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturmaktadır. Bu süreçte hedefleri ve hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcılar düzenlenir. Eğitim durumlarının düzenlenirken öğrenciler zengin yaşantılar geçirmesini sağlayacak araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından hazırlanması, işe koşulması ve sınıfa uygun şekilde düzenlenmesi gerekir. Yani, eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için öğrenme ortamı da düzenlenmelidir. Etkinliklerin eğitim programlarındaki yeri ve önemi büyüktür. Etkinlikler materyallerle zenginleştirilirse, istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci de büyük oranda başarıya ulaşmaktadır. Öğrenme ortamını ve etkinlikleri düzenlerken araç-gereçlerden yararlanılmakta ve araç-gereçler genelde öğretimi desteklemek amacıyla kullanılmaktadır. Araç-gereçlerden yararlanmak konuların daha etkili sunulmasını sağlamakta, öğretimi daha zevkli ve anlaşılır hale getirmekte ve öğrenme zamanı açısından da ekonomiklik sağlamaktadır (Demirel, 2012a).

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin tarihi yaklaşık iki yüz yıl önceye dayanmaktadır. Zaman zaman değişen eğitim politikalarının etkisiyle, farklı eğitim yöntemleri izlenmiş olsa da, günümüzde ilköğretim birinci kademedan başlayıp yükseköğretimin sonuna kadar devam eden bir yabancı dil eğitimi söz konusudur. Yabancı dil eğitiminde amaç, sadece dilbilgisi kuralları ve kelime öğretmek değil,

öğretilen bilgiyi somutlaştırmak, kalıcı bir hale getirmek, akıcı ve geçerli bir şekilde kullanımını sağlamaktır. Bu amaçla çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmak gerekir; yabancı dil eğitimi tüm bir sistem olarak ele alındığında da ders kitapları temel eğitim-öğretim materyali olarak eğitimin her düzeyinde kullanılmaktadır (Tarakçıoğlu, 2012).

Öte yandan öğrenciyle ilgili olmayıp öğretmen veya ders materyalinin özellikleriyle ilgili değişkenler de yabancı dil öğrenimi üzerinde etkili olmaktadır (Tarcan, 2004). Öğretim araçlarının (metin vb.) seçiminin de gerçek yaşamdan kopuk olmamasına dikkat edilmelidir. Örneğin derste meyveler işleniyorsa manavdan ya da başka bir yerden gerçek meyve alınıp derse getirilebilir. O olmuyorsa, resim kartları kullanılabilir (Hanbay, 2013). Öğrencilerin ilgisini çekmek, materyallerin daha kolay özümsemesini sağlamak ve dersi daha çekici hale getirmek için yeni yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır. Görsel ve işitsel materyaller kullanma, yapboz ve yarışmalar, beyin fırtınası etkinlikleri bunlardan bazılarıdır (Ioana-Claudia, 2013).

Kitao'nun "öğretimin merkezi ve sınıftaki süreci üzerindeki en önemli etkilerden biri" (Tarakçıoğlu, 2012) olarak tanımladığı materyal, dil öğretimini kolaylaştırmak ve geliştirmek amacıyla öğretmen ve/veya öğrenci tarafından kullanılan herhangi bir şeydir. Başka bir deyişle, materyal, dil öğrenimini kolaylaştıran ve öğrencinin dille ilgili bilgi ve deneyimini artırmak için kullanılan herhangi bir şeydir. Materyal, dil öğrenimini kolaylaştıran ve öğrencinin dille ilgili bilgi ve deneyimini artırmak için kullanılan her türlü araç ve gerece verilen isimdir; Cdler, DVDler, TV dizileri, resim, fotoğraf ve illüstrasyonlar, hedef dilin ait olduğu kültüre ait nesnelere, sözlük, gazete haberleri, internet kaynakları, hatta konuk bir konuşmacı bile bu tanımın kapsamına girmektedir. Çelik (2012), eğitimde materyal kullanımının algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını, dikkati çekerek ilgi uyandırdığını ve sınıfa canlılık getirdiğini, öğrenme zamanını kısalttığını, bilgiyi pekiştirdiğini, kalıcılığa yardım ettiğine ve öğrenilen bilginin hatırlanmasını kolaylaştırdığını ifade etmiştir.

Nunan'a (Tomlinson, 1988:68; akt. Tarakçıoğlu, 2012) göre de "Materyaller, kasetler, videolar, CD-Romlar, sözlükler, dilbilgisi kitapları, çalışma kitapları ya da çoğaltılmış alıştırmalardır. Materyaller, aynı zamanda, gazeteler, yiyecek paketleri, fotoğraflar, ana dili hedef dili olan davetlilerin canlı konuşmaları, öğretmenin verdiği yönergeler, kartlara yazılı görevler veya öğrenciler arasındaki tartışmalar da olabilir.

Başka bir deyişle, materyal öğrencinin hedef dildeki bilgi ve/veya deneyimini artırmak için özellikle kullanılan herhangi bir şey olabilir".

Tavil (2012), okuma metinlerinin gerçek hayattaki otantik malzemedan seçilip öğrencilerin seviyelerine uygun hale getirmek için uyarlanmasının hem öğrencilerin katılımını sağlayacağını, hem de sınıf ortamını eğlenceli bir atmosfere dönüştüreceğini belirtmektedir. Materyalde kullanılan nesnelere, ilk bakışta kavranabilecek özellikte olmalıdır. En iyi öğretim yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru gidendir. Grubun hali hazırda bildiği şeyler temel alınarak, yeni bilgilerin öğretilmesi hedeflenmelidir. Aslında, bilinenden başlama ilkesi, anlamlılık ilkesi ile yakından ilişkilidir. Öğretim için hazırlanan bir materyalin de öğretim ilkelerine bağlı kalarak yakın çevreden seçilmesi, bilinenleri temel alınarak, bilinmeyenleri öğretmeye çalışması aynı zamanda yeni bilgilerin anlamlandırılması konusunda önemli bir adımdır (Bağçeci ve Kılıç, 2012).

2.5. ÖĞRETİM İLKELERİ

Yabancı dil öğretiminde materyal seçip kullanırken öğretim ilkelerini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Küçükahmet (2011), ilkeyi prensip-kural-ölçü, amaca ulaştıran doğruluğu kanıtlanmış, her türlü şüpheden arındırılmış öncül düşünceler, kılavuz fikirlerdir olarak ifadelendirmiştir. İlke, karar ve eylemlerin tutarlı biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayan ve her türlü tartışmanın dışında genel kabul gören ana kural olarak tanımlanmaktadır (Sözer, 2006; akt. Aşılıoğlu, 2010). Bu tanıma göre öğretimde ilke; insanoğlunun bin yıllardır öğrenme ve öğretme çabasından çıkardığı ve öğrenmeyi sağlamada etkili olduğu kabul edilen kurallar anlaşılmalıdır.

Devlet, okullar vasıtasıyla eğitim-öğretim sorumluluğunu üstlenince farklı yeteneklere, ilgi, beceri ve eğilimlere sahip binlerce ve hatta milyonlarca çocuğa eğitim yaptırmak gibi bir görev ve sorumlulukla karşı karşıya kalmıştır. Bu durum da ancak bazı ilkelerin dikkate alınması yoluyla başarılabilir. Bu ilkeler, eğitim programlarının düzenlenmesinden, kitapların hazırlanmasına, sınıf yönetiminden kullanılacak araç-gereçlerin sahip olması gereken özelliklerine göre her alanda dikkate alınmalıdır (Kuğuoğlu, 2012).

Eğitim-öğretim ilkeleri, doğruluğu tartışmasız kabul edilen, eğitim-öğretim etkinlikleri sonucunda belirlenen amaçların gerçekteşmesini sağlayacak nitelikleri taşıyan ve eğitim sürecinin yönetilmesinde kılavuzluk ederek yönlendiren öncü fikirlerdir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; akt. Aşılıoğlu, 2010).

Her faaliyete başlarken o faaliyetin amacına ulaşmasını kolaylaştıran kurallar araştırılmaktadır. Bu kurallar ne ölçüde doğruysa amaca o kadar kolay ulaşılmaktadır, değilse amaçlardan uzaklaşılmaktadır. Örneğin, sınıfını geçmeyi amaçlayan bir öğrenci için uyulması gereken kurallar (derse devam, sınavlara girme, ders çalışma gibi) vardır. Öğrencinin bu kurallara uyması, amacına ulaşmasını sağlamaktadır. Öğretimde içeriğin öğretilmesi amaçlanır. Bu amaçlar için kullanılacak ilkeler, öğretmeni uygun faaliyetlere yönelmesini sağlayacağı gibi, öğrenciyi de güdüleyeceği için başarılı olmasını kolaylaştıracaktır (Küçükahmet, 2011).

Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini planlayıp gerçekteştirmelerinde dikkate alacakları belli başlı ilkeler vardır. Öğretim ortamının önemli bir değişkeni olarak öğretmenler etkili öğrenmeyi gerçekteştirecek strateji, yöntem ve tekniği seçip uygularken materyal seçip hazırlarken bu ilkelerin öğretme ve öğrenmeye dönük öngörülerini dikkate almalıdırlar. Öğretim ilkelerini birbirlerinden tam olarak ayırt etmek güçtür (Taşdemir, 2010).

Her ne kadar psikoloji ve eğitim bilimleri alanında bugüne kadar öğretim ve öğrenme konusunda fen bilimlerinde olduğu gibi yasalar ortaya konmamış olsa da, insanoğlunun yüzyıllardır sürüp gelen deneyimlerinin sonuçları olarak ortaya koyduğu ve öğretim sürecini olumlu yönde etkilediği kabul edilen ilkeler bulunmaktadır. Öğretimi bu ilkeler ışığında düzenlemek, geçmişte denenmiş ve başarılı sonuçlar alınmış uygulamalardan yararlanma anlamına gelmektedir. Böyle bir yaklaşım öğretimin niteliğini yükseltir (Aşılıoğlu, 2010).

Öğretim ilkeleri, eğitim-öğretim ortamında öğretmenin vereceği mesajların öğrencinin kolayca anlayabileceği dilde, açık ve anlaşılır olması esasına dayanmaktadır. Öğrenci, öğretmenin anlattıklarını anlayabilmeli ve ifadeler anlaşılır olmalıdır. Günlük dilde kullanılan, öğrencilerin anlayabileceği kelimeler kullanılmalıdır. Kısaca, öğrenme ürünleri çok sayıda duyu organına hitap etmelidir. En güçlü ve kalıcı öğrenmeler;

yakından uzağa,, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, çok sayıda duyu organıyla öğretimden az sayıda duyu organıyla öğretime, kendi kendine öğrenilenden başkalarının yardımıyla öğrenilene doğru bir sıra izlemektedir (Kuğuoğlu, 2012).

2.5.1. Yakından Uzağa

Öğretimde yakın çevre ve zaman unsurlarından yararlanma ilkesidir. Öğrencinin yakın çevre ve zaman unsurları üzerinde canlı olan ilgi ve dikkatinden faydalanma ilkesidir (Taşdemir, 2010).

Öğrenci biyolojik ve toplumsal bir varlık olarak doğal ve toplumsal bir çevrede yaşar. İhtiyaçları bu çevreden karşılanır, bu çevreye bağlıdır, çevresinin sürekli etkisinde kalır ve çevresinin bir anlamda esiridir. Bu nedenlerden dolayı öğrenci çevresini öğrenme isteği içindedir. Bu istek tüm bireylerde doğal bir itici güçtür. Bu güç öğretimi de canlı tutar, çevreyi öğrenme isteği öğretimde yararlanılması gereken bir değerdir (Küçükahmet, 2011). Taşdemir (2010), öğrencinin yakın çevre unsurları içerisine günümüzde kitle ilişim araçlarının oluşturduğu çevre faktörünü göz ardı etmemek gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğrenci doğal ve toplumsal bir çevrede yaşar, öncelikle çevresini öğrenme isteği içindedir, öğrenciye öğretilecek bilgilerin düzenlenmesinde hem doğal hem de sosyal olarak onun en yakın çevresinden hareket edilmelidir, öğrencinin en yakın çevre ailesi, okulu, yaşadığı mahalle, kent ve ülkesidir. Bu çevreden dışa gidilirse diğer ülkeler ve dünya gelmektedir, öğretme etkinliklerini düzenlerken de yakından uzağa ilkesi, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesinde önemli olmaktadır (Demirel, 201b).

Çocuk yaşadığı ortamı ve etkileşimde bulunduğu çevreyi daha çabuk kavramaktadır. Onun için öncelikle çocuğa yaşadığı aileyi, akrabalarını, arkadaş grubunu, mahallesini, köyünü, yaşadığı ilçeyi, yaşadığı ili, yaşadığı ülkeyi sonrada diğer dünyadaki ülkeleri yaşayışları, toplumsal ve sosyal kültürleri kavratmak gerekir. Örneğin; Türkçeyi tam öğrenmeden bir kişiye İngilizceyi öğretmeye çalışmak iki dili de öğrenmesine engel olabilir, derslerde örnekler verirken de önce çocuğun yaşadığı ortamdaki örnekler vermek gerekir. Örneğin: Karadeniz’de balıkçılıkla ilgili bir etkinlik yaptırılırken İç Anadolu’da tarımla ilgili bir etkinlik yaptırıldığında çocuk yaşantılarından yola çıkarak daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilir (Aykaç, 2014).

Böylece eğitim, öğretim faaliyetlerinde mahallilik ilkesine uyularak içinde yaşanılan yerin başlangıç noktası olarak kabul edilmesi; okulun da, yakın çevresinin ihtiyaç ve problemleriyle ilgilenmesi ve yakın çevreden bir eğitim laboratuvarı gibi yararlanması gerçekleştirilmiş olur (Taşdemir, 2010).

Yakın çevre çocuğun yaşamında somut bir yer tutar. Yakın çevresini öğrenen çocuk, uzakta olup bitenleri yakın çevresi ile bağ kurarak öğrenir. Örneğin köyde yaşayan bir çocuğun yaşamında asansörün yeri yoktur. Asansörün ne olduğu öğretirken, kuyudan su çekmeye yarayan makara ile asansör arasındaki benzerliklerden yararlanılabilir (Aşılıoğlu, 2010). Öğrenci, yaşadığı şehrin haritasını öğrenmeden önce mahallesinin krokisini; kuğuları öğrenmeden önce çevresinde kolayca görebileceği kaz vb. hayvanları inceleyebilir (Senemoğlu, 2010).

Bu ilke öğretim içeriğinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Bireyin bulunduğu köyü, kasabayı, kenti ve ülkeyi tanımadan başka toplumları, ülkeleri tanıması zordur. Çocuğun içinde bulunduğu çevre onun yaşam deneyimlerini gerçekleştirmesini, dolayısıyla öğrenmesini sağlar. Çocuğa yakın çevresi ile ilgili bu deneyimleri geçirme olanağı sağlamada, bilmediği, tanımadığı toplum ve kültürleri tanıtmaya çalışmak, öğretimi zor, karmaşık bir süreç haline getirir ve büyük bir olasılıkla eğitim amaçlarını gerçekleştirmek mümkün olmaz (Aşılıoğlu, 2010).

Gösterilmesi ve açıklanması kolay olan sözcüklerden ve somut kavramlardan, sınıf içindeki ve yakın çevredeki nesnelere başlayıp soyut kavram ve düşüncelere daha sonra geçilmelidir. Bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen sözcükleri, bilinen sözcüklerle de bilinmeyen bir cümle kalıbını öğretmek esas olmalıdır. Öğrencilerin en çok etkisi altında kaldıkları ve karşılıklı etkileşimde buldukları, okuldan sonra içine katılacağı ve etkili bir üyesi olacağı ortam, onların ve okulun yakın çevresini teşkil eder. Yakın çevre eğitim amaçlarına ulaşmak için bütün sınıflarda hareket noktası kabul edilmelidir. Çünkü yakın çevre, insanda öğrenme kolaylığı, öğrenme gücü ve isteği yaratan en büyük faktörlerden biridir. Çevreyi inceleyen çocuk, çevresini daha iyi anlamakta ve sevmektedir. Bunun için çocuk, çevresini tabiat, toplum, kültür, turizm, tarım, orman, sağlık, yönetim, folklor, endüstri, ulaştırma, geçim kaynakları vb. yönlerden inceleyip tanımalı; çevrenin gelişip güzelleştirilmesi konusunda çocukları küçük yaştan yapıcı görüşler kazandırılmalıdır. Çevrenin kötü şartlarını düzeltmek, iyi

şartlarını da geliştirmek ve çevre imkânlarından daha çok yararlanmak yolları kavratılmalıdır (Taşdemir, 2010). Sınıf-içi öğrenmelerin kalıcı olması için örneklerin günlük yaşamdan verilmesi uygundur (Demirel, 2012b).

Bu ilkede geçen yakın sözcüğü sadece yer ve yaşayış ile sınırlı kullanılmamıştır. Öğrencinin yaşadığı dönem, yani zaman da onun öğrenmesinde önemli bir etkidir. Çocuk bugünü ve içinde yaşadığı anlamadan geçmişi anlayamaz ve geleceği öngöremez (Aşılıoğlu, 2010).

Bu ilke doğrultusunda gerçekleştirilecek öğretim hedefleri ve etkinlikleri öğrencinin ilgi ve dikkatlerinin canlı olduğu yakın çevre ve zamandan alınarak, daha uzak çevre ve zamana doğru bir açılım göstermesi gerekir. Buna göre öğrencinin en yakın çevresi ev, okul, semt, il, bölge, ülke ve diğer çevre olacaktır. Buna karşın yakın zaman faktörü dikkate alındığında ise bugün, dün ve geçmiş-gelecek zaman diliminde oluşan ya da oluşacak olan olgu ve olaylar oluşturacaktır (Taşdemir, 2010).

Bazı derslerin programlarında bu ilkeye dikkat edilmediği görülmektedir. Örneğin Liselerde okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi programı incelendiğinde; Türk edebiyatı konularının dizilişinde, eski Türk edebiyatına ilişkin örneklerden başlayarak kronolojik bir sıra izlendiği, yeni Türk edebiyatından seçilmiş örneklerle programın sonunda yer verildiği görülmektedir. Yani öğrenci kolaylıkla anlayabileceği, okumaktan haz alacağı Türkçenin güncel metin örnekleriyle karşılaşmadan, dil ve anlatım bakımından kendisine seslenmeyen, anlaşılması zor, belki de bugüne göre anlamsız denebilecek konuların yer aldığı metinlerle Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine başlıyor ve bu metinlerde çağına, kendisine, içinde bulunduğu topluma ait bir şeyler bulamadığı için Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğrencilerin ilgi duymadıkları bir derse dönüşüyor. Oysa günümüz yazarlarından seçilmiş örneklerden başlayarak eski Türk Edebiyatından seçilmiş örneklerle gidilmiş olsa, yani öncelikle bugünü tanıtmak daha sonra geçmişi anlamayı sağlamak söz konusu olsa ya da programda bir değişiklik yapmadan öğretmenler metinleri tematik bir yaklaşımla ele alabilseler, yani eski metinlerle yeni metinler karşılaştırılarak incelenebilse; öğrencilere dil duyarlılığı, dil sevgi ve bilinci ve okuma alışkanlığı kazandırmak daha kolay hale gelir (Aşılıoğlu, 2010).

Kısacası yakından uzağa ilkesi ile (Küçükahmet, 2011); işlenmekte olan konularla ilgili örneklerin, problemlerin, olayların, yakın doğal ve toplumsal çevreden seçilmesi, evrensel ve genel konuların başlangıcının en yakın çevreden alınması yavaş, yavaş daha uzak örneklere, problemlere ve olaylara geçilmesi, öğrencinin içinde yaşadığı yakın zamandan hareket edilmesi, konuların güncelleştirilmesi kastedilmektedir.

2.5.2. Öğrenciye Görelik

Çağdaş eğitim anlayışında öğretimin başlangıcı öğrencidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenciye yönelik olması gerekmektedir. Öğretimin şeklini ve yöntemini öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, olayları algılama şekli belirlemektedir (Küçükahmet, 2011).

Öğrenenin ilgilerini, gereksinimlerini ve özelliklerini dikkate almayan bir eğitim uygulaması ile ona istenilen özellikleri kazandırmak mümkün değildir. Çocuğun bedensel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişimini dikkate almaksızın yapılacak bir eğitimin sonucunda, eğitim hedefleri gerçekleşmeyeceği gibi; bu durum çocukta var olan özelliklerin de körelmesine yol açabilir. Çünkü eğitim, öğrenenin var olan potansiyelini açığa çıkarma işidir. Onun doğasına aykırı bir biçimde yapılacak etkinlikler öğrenmesini sağlamaz. Bu nedenle çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, öğrenme biçimi, ilgileri, neleri yapıp neleri yapamayacağına ilişkin anne babaların, öğretmenlerin, rehberlik uzmanlarının gözlemleri, çocuğun kendisi ile ilgili algı ve değerlendirmeleri ve gelişimle ilgili temel ilkelere yararlanarak nasıl bir eğitim alması gerektiğine karar vermek gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2010).

Öğretim sürecinde öğrenciyi öğretimin merkezine alan bir ilkedir. Öğretim etkinliklerinin planlanıp gerçekleştirilmesinde belirleyici temel unsur öğrenci olmaktadır (Taşdemir, 2010). Öğrencinin ilgileri, heyecanları, öğrenme merakları öğretimde tüm faaliyetlerin temel sermayesidir (Küçükahmet, 2011).

Çocuğa görelik, çocuğun düzeyine uygunluk ile tatmin edicilik gereklerinin birbirini bütünlemesini anlatan bir öğretim ilkesidir (Çebi, 1985). Bu ilkeye göre, çocuğun neleri öğreneceğini onun gereksinimleri ve istekleri belirlemektedir. Yani, çocuklar ilgi, gereksinim, özellik ve yeteneklerine uygun bir eğitim programı içinde

yetişmelidir. Bu nedenle öğretimde öğrencilerin çeşitli yönleriyle tanınması üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996; akt. Aşıloğlu, 2010).

Öğretim sürecinde bulunan öğrencilerin bir bütün olarak özelliklerinin dikkate alınmasını öneren bir ilkedir. Öğrenciler, yaş, hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi, yetenek, öğrenme hız ve stilleri ve diğer özellikleri bakımından hem kendi içerisinde hem de birbirleri arasında farklılıklar göstermektedir. Bireysel öğretimin yapıldığı durumlarda öğretim hizmetleri bireysel olan bu özelliklere kolay indirgenirken, sınıf esasına dayalı öğretimde öğretimi bireyselleştirmek güç olmaktadır. Böylesi durumlarda öğretmen hedef kitle olan öğrencilerin ortak ve baskın olan özelliklerini dikkate alıcı bir öğretime rehberlik ederken, aynı zamanda da her bir öğrencinin bireysel gelişimine hizmet edecek bireysel etkileşimleri oluşturmak zorundadır (Taşdemir, 2010).

Öğrencinin yapıcı ve yaratıcı olarak yetiştirilmesi bu sermayenin en verimli biçimde ele alınması ve tüm faaliyetlerin öğrenciye göre ayarlanmasıyla gerçekleşir (Küçükahmet, 2011). Bu ilke, çocuğa verilecek eğitim-öğretim etkinliklerinin; çocuğun zihinsel yeteneklerine, ilgilerine, heyecanlarına ve eğilimlerine uygun olması ilkesidir. Çocuğun her türlü özelliklerine göre tanınması ve ona uygun eğitim verilmesi esasına dayanmaktadır (Kuğuoğlu, 2012).

Bir öğrenci grubuna yöneltilen tek tip bir öğretimin bu öğrencilerden bazıları için etkili olurken, diğerleri için etkisiz kalması doğaldır. Bu yönüyle okul öğretimi zamanla daha da artacak olan hatalarla yüklü bir öğretim olma durumundadır. Okulda hem öğretim hem de öğrenmede karşılaşılan güçlükleri ve olumsuzlukları belirleyerek düzeltecek yollar bulunmadıkça bu düzen, büyük bir olasılıkla zamanla daha da büyüyen bireysel ayrılıklar yaratmaya devam edecektir (Bloom, 1998; akt. Aşıloğlu, 2010).

Bütün bireyler aynı şekilde öğrenmezler. Bir öğretmen geleneksel yöntemle aktarıırken, bu yöntem birkaç öğrenci için faydalı olabilir ancak diğerleri için faydalı olmayacaktır. Herkes kendi öğrenme hızına göre öğrenir (Reece ve Walker, 1997; akt. Kuğuoğlu, 2012).

- Öğrenciye görelilik ilkesi (Küçükahmet, 2011);
- Öğretimin öğrenciye uygun olarak yürütülmesi,
- Öğrencinin öğrenmesini engelleyen durumların gözlenmesi ve giderilmeye çalışılması,
- Öğrencinin öğrenme gücünün, hızının tanınması ve öğretimin bu özelliklere göre ayarlanması,
- Öğrencinin özel yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmeye çalışılması,
- Öğrencilerin başarı düzeylerini belirleyerek seviye gruplarının oluşturulması ve bu grupların faaliyetlerde dikkate alınması,
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının sınıf içi ve sınıf dışı çalışmalarda göz önünde bulundurulması, öğrencilerin kişisel sorunlarıyla ilgilenilmesi ve yolları aranması,
- Derslerin öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gibi hususları kapsamaktadır.

Öğrenciye görelilik ilkesinin yaşama geçirilmesi, aynı zamanda öğrencilerin duyuşsal alanlarının işe koşulmasını ve böylelikle öğrenilenlerin içselleştirilmesine katkıda bulunacaktır; zira öğrenme yaşantıları, bilişsel amaçlarla ilgili oldukları zaman bile, duygudan ayrı düşünülemezler. Öğrencinin öğrenme yaşantısından duygusal tatmin elde etmesi, öğretme-öğrenme sürecinin daha işlevsel olmasını sağlar. Yaşantı hoşta gitmez nitelikte olursa, istenilir öğrenme yanında, istenmeyen yan ürünler, hatta tümüyle istenmeyen davranışlar da ortaya çıkabilir (Çebi, 1985; akt. Aykaç, 2014).

Öğretimde dikkatlerden kaçan ancak üzerinde önemle durulması gereken noktalardan birisi de öğrencilerin gereksinimleridir. Gereksinimlerin karşılanması öğrenmede güdülenmeyi de beraberinde getirmektedir. Öğrenci, öğretim sürecinde gereksinimleri karşılandığı ölçüde etkinliğe katılmaya istek duymakta, öğrenme yaşantısı aynı zamanda onun duygusal bakımdan doyuma ulaşmasını sağlamakta; yaşantı hoşta gitmez nitelikte olursa, istenilen öğrenme ürünleri ortaya çıkmayabileceği gibi bu durum öğrencinin olumsuz davranışlar edinmesine de neden olabilmektedir (Aşılıoğlu, 2010).

Çocuğa uygunlukta, her çocuğa uygun özel bir eğitimin verilmesi bugün dahi pek mümkün değildir. Ancak seviyeler oluşturulmakta, sınıflar düzenlenmekte, farklı branşlara göre düzenleme yapma yoluna gidilmektedir. Bu ilkeye göre eğitim-öğretim

çocuğun yetenekleri, özellikle ilgilerinin yanında ihtiyaçlarını da karşılamaya yönelik olmalı, duygusal olarak da gelişmeleri sağlanmalıdır. İbni Sina, öğretmenin çocuğu tanıması ve onun yetenek ve kabiliyetlerini fark etmesi gerektiğini ileri sürerek Rousseau'dan çok daha önce önemli bir pedagojik ilkeyi ortaya atmış, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları görmüş ve bunların göz önünde tutulmasını istemiştir. Ayrıca İbni Sina, çocuğun zevk ve ilgilerinin genel eğitim ve meslek eğitiminde göz önünde tutulmasını istemekle yeni eğitimin çok önem verdiği "çocuğun ilgisi" konusuna da atıfta bulunmuştur (Kuğuoğlu, 2012).

Yirminci yüzyılın başlarına kadar uzunca bir süre genellikle öğretimde öğreneni dikkate almayan bir yaklaşımla eğitim uygulamalarına yön verilmiştir. Öğrenciyi, içine bilgilerin aktarıldığı boş bir kap olarak görme anlayışının bir sonucu olarak; öğretimde bazen konu, bazen çevre, bazen de öğretmen ön plana çıkmış, buna karşılık öğrencide neler olup bittiği konusu üzerinde yeterince durulmamıştır (Aşılıoğlu, 2010).

Hangi düzeyde olursa olsun, eğitim-öğretim etkinlikleri çocuğun sahip olduğu özellikler dikkate alınarak yapılmalıdır. Aksi takdirde amaca ulaşılamayacaktır. Öğrenci merkeze alınmalı, tüm etkinlikler öğrenci için, öğrenciye göre yapılmalıdır. Eğitim-öğretim etkinliklerine başlamadan önce ve devam eden süreçte çocuğu tanımakla ilgili; eğitim bilimi, psikoloji, eğitim psikolojisi, çocuk psikolojisi gibi bilim dalları ve alt disiplinler eğitimciler için yol göstermektedir (Kuğuoğlu, 2012).

Eğitimin amacı aynı özellikleri taşıyan tek tip bireyler yetiştirmek ve onları eşitlemek değildir. Eğitimin amacı bireylerin sahip olduğu kapasiteleri etkin biçimde kullanabilmelerini sağlamaktır. Hiç kuşkusuz zekâ düzeyleri, ilgileri, öğrenme hızları vb. özellikler bakımından bireyler arasında farklılıklar olabilir. Önemli olan öğretimde bu farklılıkları dikkate alarak her bir öğrenciyi kendi içinde ulaşabileceği noktaya taşımaktır. Bunu yapabilmek için öğretimi bireyselleştirmek gerekir. Hemen aklınıza şu soru geliyor olabilir. Öğretimi bireyselleştirmeyi kalabalık sınıflarda nasıl başaracağım? Bu zor olmakla birlikte olanaksız değildir. Kalabalık sınıflarda da öğrenciler arasındaki bireysel farkları dikkate alan bir yaklaşımla, örneğin ilgi ve seviye grupları oluşturularak öğretim bireyselleştirilebilir. Böyle bir yaklaşımda önemli olan sadece süreçte bireysel özellikleri dikkate almak değil, öğretim süreci sonunda da öğrencinin kendi içinde kat ettiği aşamayı değerlendirerek karar vermektir (Aşılıoğlu, 2010).

Öğretimde, bireylerin farklılıklarını dikkate alan ve her bir bireyin bireysel farklılıkları doğrultusunda maksimum yeterliliklere ulaştırılması esas alınmalıdır. Bunun için öğrencilerin bu bireysel özellikleri içerisinde adım adım gelişmelerine fırsat verecek öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmelidir (Taşdemir, 2010).

Öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olan bir başka etken de çocuğun bedensel, duygusal ve zihinsel yönden öğrenmeye hazır olmasıdır. Bazı davranışların kazanılabilmesi için bu davranışları gerçekleştirmeyi sağlayacak organların ve zihinsel olgunluk düzeyinin yeterli duruma gelmesi, duygusal bakımdan da öğrencinin kendini öğrenmeye hazır hissetmesi gerekmektedir. Öğrenmeye hazır olmayan çocuğa bir şeyler öğretmeye çalışmak, öğrenmeyi sağlamayacağı gibi, onda kaygı, hayal kırıklığı, başarısızlık ve değersizlik gibi duyguların oluşmasına da neden olabilir. Bu tür olumsuz yaşantıların sıklığı çocuğun okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine yol açabilir (Aşılıoğlu, 2010).

Öğretimin düzenlenmesi sürecinde bireysel farklılıkların, öğrencinin fizyolojik ve psikolojik özelliklerinin dikkate alınması söz konusudur. Öğrencileri öğretilcek konuları belirlerken öğrencinin zihinsel ve bedensel gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları öğrenmesinde önemli rol oynar. Bu nedenle öğrenciye görelilik ilkesi en temel ilkelerden biridir (Demirel, 201b).

Çok genel olarak düşünüldüğünde öğrenciye görelilik ilkesi tüm ilkeleri kapsayan bir ilke özelliğindedir. Çünkü diğer tüm ilkeler öğrenciyi bir yönünden ele alıp, bu özelliğe göre öğretimin nasıl olması gerektiğini açıklayan ilkeler özelliğindedir (Taşdemir, 2010).

2.5.3. Bilinenden Bilinmeyene

Piaget (1985; akt. Yeh, 2007), bireyde var olan bilgilerin bireyin yeni bilgiler öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Birey geçmişte öğrendiklerini kullanarak yeni şeyler öğrenmektedir. Her davranışın temelinde onu sağlayan önceki öğrenmeler vardır. Bir bakıma her öğrenme kendisinden önceki öğrenmelere davalı, sonraki öğrenmelere de hazırlayıcı niteliktedir. Bu nedenle çocuğun bir şeyler öğrenmesini sağlamaya çalışırken, onun bildiklerinden hareket etmek gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2010).

Öğretim faaliyetlerinde amaca ulaşmak için çoğu kez bilinen gerçekleri başlangıç olarak ele almak, bilinmeyene doğru ilerlemek ve bilinmeyi bulmaya çalışmak gerekmektedir. Yeni konuya başlamadan önce kazanılmış eski bilgiler hatırlanmalı ve onlardan yararlanılmalıdır. Bu hatırlama yeni öğrenileceklerin çağrışımlarla daha kolay, daha çabuk ve daha doğru sonuçlara ulaştırılmasıdır (Küçükahmet, 2011).

Öğretimi düzenlerken öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimlerinden yararlanılmalıdır. Öğrencilerin bildiklerinden hareketle bilmedikleri konular üzerinde durulması daha anlamlı olmaktadır. Öğrenci, yeni bilgileri ile eski bilgilerini karşılaştırarak öğrendiğini daha anlamlı hale getirecektir. Bu nedenle ders başlamadan önce öğrencilerin eski bilgilerinin neler olduğunu yoklamakta, yani hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemekte yarar görülmektedir (Demirel, 2012b).

Öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgilerine dayalı olarak bilgileri yapılandırması, eski bilgiler üzerinden yeni bilgileri yapılandırabilmesi için öncelikle öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarması gerekmektedir (Aykaç, 2014).

Öğretimde öğrencilerin bildikleri (öğrenme düzeylerini) esas alınarak yeni öğrenileceklerin bilinenler üzerine inşa edilmesinde yarar vardır. Bunun için öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini tespit etmeli, öğretim hedef ve davranışları tespit edilen bu düzey üzerine inşa etmelidirler (Taşdemir, 2010).

Çocuk okula başladığında boş bir levha değildir. Aile ve çevreden birçok davranışı kazanmış olarak okula başlamaktadır. Öğretmen öğretimde çocuğun geçmişte kazanmış olduklarını dikkate almalıdır. Bu davranışların bir bölümü yanlış ya da eksik de olabilir. Öğretmen bunu bilirse, bu durumu düzeltme olanağına da sahip olur. Bu nedenle öğretmen öğretime kendi bildikleriyle değil, öğrencinin bildikleriyle başlamalıdır (Aşılıoğlu, 2010).

Öğretim etkinliklerinin başlangıcında yapılacak olan tanıma çalışmaları ile öğrenmeleri kolaylaştırıcı ya da güçleştirici ön öğrenmelerin varlığı tespit edilerek, öğretim bu gerçekler üzerine kurulur (Taşdemir, 2010). Bu kolay ve çabuk öğrenme öğrencinin özgüveninin artmasına, cesaretle çalışmaya başlamasına ve başarıya

ulaşmasına neden olacağı için eğitsel değeri yüksek olan bir ilkedir (Küçükahmet, 2011).

Bilinenden bilinmeyene ilkesine göre (Küçükahmet, 2011);

-Öğretmen yeni konuya başlamadan önce bir önceki derste öğrenilenleri tekrar etmeli,

-Geçmiş dersi tekrar ederek kalıcılığı sağlamalıdır.

-Konuyu anlamayan, yanlış anlayan ya da eksik anlayan öğrencilere konuyu doğru ve tam anlama imkânı verilmeli, bu yolla öğretimin kalıcılığı sağlamalıdır.

Eğitim-öğretim etkinliklerinde öncelikle bilinenlerden başlanmalı, bilinmeyene doğru aşamalı bir şekilde gidilmelidir. Gerektiğinde eski bilgiler gözden geçirilmeli, hatırlatılmalı, yeni öğrenilecekler önceden öğrenilenlerin üzerine inşa-yapılandırılmalıdır- edilmelidir. Bu hatırlama yeni öğrenileceklerin çağrışımlarla daha kolay, daha çabuk ve daha doğru sonuçlara ulaştırılmasıdır (Küçükahmet, 2001). Örneğin; matematikte sayıları tanıtmadan toplama çıkarma öğretilmez, toplama çıkarma öğretilmeden, çarpma, çarpma öğretilmeden de bölme öğretilmesi zordur. Öğretim etkinlikleri, giriş davranışlarına yani ön öğrenmelere dayalı aşamalılık ilişkisine sahiptir. Bir öğrenme, kendinden önceki ön öğrenmelere dayalı, kendinden sonraki öğrenmeye de hazırlayıcı görevi yapmaktadır. Bu nedenle, öğretmen öğrencilerin ön öğrenmelerini yani giriş davranışlarını kontrol etmeli, noksanlarını mutlaka tamamlatmalıdır (Aşılıoğlu, 2010; Kuşuoğlu, 2012). Ayrıca bu ilkeyi uygulayan öğretmen yalnızca geçen dersi kalıcı hale getirmekle kalmayacak bunun yanında yeni derse de öğrencinin ilgisini çekecektir (Küçükahmet, 2011).

İngilizce öğrenirken, “okuduğunu anlama” gibi yapılan etkinliklerde öğrenciler konuyla ilgili ön bilgileri etkinlikleri daha kolay bir şekilde gerçekleştirip yeni kelimeler öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Drumhiller & Schwanenflugel, 2013).

2.5.4. Ayanilik (Açıklık)

Kalıcı öğrenmeler, yaşantı ürünü olan, uygulamaya dayanan, kısacası yaparak-yaşayarak gerçekleştirdiğimiz öğrenmelerdir. Bir işi yapma süreci öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrenilenleri daha kalıcı hale getirmektedir. Bu şekilde gerçekleşen

öğrenmede öğrencinin daha çok sayıda duyu organı öğrenme etkinliğine katılmaktadır (Aşılıoğlu, 2010).

Dersin işlenmesi sırasında ne kadar çok duyu organının katılımı sağlanırsa öğrenme o ölçüde kolay, unutmada o ölçüde zor olmaktadır. Konunun görülerek, ölçülerek, gözlem ve deneylerle incelenmesi, duyumların etkinliği ile yaşanmış bilgilerle öğrenilmesidir. Öğrencinin madde ve eşya ile karşı karşıya getirilmesi ya da buldukları yere göre götürülmesi doğal şartlarda incelenmesidir. Bu tür çalışmalarda öğrencinin duyu organlarıyla birlikte duyguları da işe katılacağından, öğrendikleri tam, sağlam ve doğru olur. Bu bilgiler kalıcı ve uzun ömürlü olacağı gibi, uygulaması da kolay bilgilerdir (Küçükahmet, 2011).

Öğrenme üzerinde duyu organlarının etkisinin ne kadar olduğunu belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrenme üzerinde en çok görme duyusunun, daha sonra sırasıyla işitme, dokunma, tat alma ve koklama duyularının etkili olduğu anlaşılmıştır. Duyu organlarının öğrenme üzerindeki payları şöyledir (Özyürek, 1983; akt. Aşılıoğlu, 2010):

Görme duyusu %75

İşitme duyusu %13

Dokunma duyusu %6

Tat alma duyusu %3

Koklama duyusu %3

Soyut ve kavramlardan oluşan konuların öğretiminde ayanilik (açıklık) sözcük zenginliği ile sağlanmaktadır. Bu imgesel algının oluşturulması, konunun iyi anlaşılması, verilen örneklerin anlaşılabilirliği, çokluğu ve kullanılan sözcüklerin çeşitliliği ile gerçekleştirilmektedir (Küçükahmet, 2011).

Yaparak-yaşayarak öğrenmede daha çok sayıda duyu organının öğretim sürecine katılması söz konusudur. Yaşantılarda daha çok duyu organının yer alması eğitim sürecini olumlu yönde etkilemekte ve öğrenilenleri daha kalıcı hale getirmektedir (Aşılıoğlu, 2010).

Bu ilkeye göre (duyusal, imgesel algı için) (Küçükahmet, 2011),

-Doğanın kendisinden, doğaya giderek gözlemlerle öğrenmenin sağlanması,

-Doğanın okula getirilmesi, konuyla ilgili olan, örneğin, bitkilerin, hayvanların vs. sınıfa getirilmesi,

-Doğanın benzerinin yapılması örneğin, model, maket, kesit, harita şekil gibi görsel araçlarla öğretilmesi,

-Konunun geniş bir bilgi, örnek, öykü ve sözcüklerle işlenmesi gerekmektedir.

Bu ilke, eğitim-öğretim ortamında öğretmenin vereceği mesajların öğrencinin kolayca anlayabileceği dilde, açık ve anlaşılır olması esasına dayanır. Öğrenci, öğretmenin anlattıklarını anlayabilmeli ve ifadeler anlaşılır olmalıdır. Günlük dilde kullanılan, öğrencilerin anlayabileceği kelimeler kullanılmalıdır. Kısaca, öğrenme ürünleri çok sayıda duyu organına hitap etmelidir. En güçlü ve kalıcı öğrenmeler; basitten karmaşığa, somuttan soyuta, çok sayıda duyu organıyla öğretimden az sayıda duyu organıyla öğretime, kendi kendine öğrenilenden başkalarının yardımıyla öğrenilene doğru bir sıra izlemektedir (Kuğuoğlu, 2012).

Ayanilik (açıklık), çocukta zihin gücüne işlerlik, bir işi başarmaktan dolayı duygusal olarak doyum; kendine güven duygusu; üretici bir kişilik ve bilimsel bir tutum ortaya çıkmasına yardım etmektedir. Bu nedenle gezi, gözlem, drama, gösterip yaptırma gibi yöntemlerde bu ilkeye büyük ağırlık verilmektedir (Aşılıoğlu, 2010).

Ayanilik (açıklık) ilkesi öğretimde duyu organlarına yer verilmesi, duyu organlarından faydalanılması ilkesidir. Bu ilke doğrultusunda gerçekleştirilen öğretimde, öğretim etkinlikleri olabildiğince öğrencilerin çok duyu organına hitap edecektir. Öğretimde çok araç-gereç kullanımı, öğretimin doğal ortamlarda ya da yapay olarak oluşturulmuş ortamlarda, maket, benzetim, film, harita vb. destekleyici materyal ya da etkinliklerle gerçekleştirilmesi öğretimi daha çok duyu organına hitap eder hale getirmekte, daha kalıcı öğrenmelere aracılık etmektedir (Taşdemir, 2010).

Türkiye'de okulların öğrencileri yaşama hazırlamak yerine sınavlara hazırladığı; bu nedenle de çocuk ya da gencin karşılaştığı sorunların üstesinden gelemediği çoğunluğun ortak görüşüdür. Bu sonucun oluşmasına öğrenciyi dikkate almayan, genellikle öğretmen merkezli uygulamalar neden olmaktadır. Öğretmen merkezli öğretimin belirgin özelliği, öğretmenin dersi bilgi olarak sunması, öğrencinin sunulana edilgin olarak dinlemesi, sınavlarda da öğretmenin daha önce anlatmış olduklarını

aynen öğrencinin anlatmasını istemesidir. Böyle bir yaklaşım sonucunda öğrenci daha çok “kim, nerede, ne zaman?” gibi sorulara yanıt olabilecek türden bilgilere, yani hatırlama düzeyinde davranışlara sahip olmakta, buna karşın, açıklayabilme, nedenini söyleme, uygulama, çözümlenme gibi üst düzey bilişsel özellikleri ise edinmemektedir (Aşılıoğlu, 2010).

Okul bir toplumsal kurum olarak toplumsal değer ve kültürel öğelerin bireylere kazandırılmasında önemli bir işlev görmektedir. Okul aynı zamanda bireyi yaşama hazırlayarak, bilgi ve becerilerle donatılmış mesleki alanını en iyi yapacak bireyler olarak yetiştirme yönünde çaba harcamaktadır. Bu yönüyle sürdürülen eğitim süreci yaşamın bir yansıması olmalıdır. Öğretmen öğrenme sürecini, yapılandırırken örnek olay gibi yöntemler kullanarak yaşamdaki, sorunları sınıfa getirdiği gibi problem çözme, beyin fırtınası gibi yöntemlerle bireyin yaşamda karşılaştığı sorunları çözmesi yolunda olanaklar sağlayabilir. Ayrıca gezi-gözlem, inceleme gibi yöntemlerle öğrencileri sınıfın dört duvarları arasında sıkışmaktan kurtarabilir. Aynı zamanda, yaşamdaki canlı, cansız nesne ve objeler sınıfa getirilerek öğrenme süreci yaşamdan kopuk olduğu takdirde bireyin ilgisini çekmeyeceği gibi işine de yaramayacaktır (Aykaç, 2014).

Hangi alanda olursa olsun becerilerin kazanılmasında mutlaka yaparak öğrenme gereklidir. Yüzmeyi öğrenmek için suya girmek, konuşma becerisinin gelişmesi için konuşma ve etkileşim ortamlarının yaratılması ve kişinin konuşması, bir aracı kullanmayı öğrenmek için ya o aracın kendisinin ya da modelinin üzerinde çalışmak, kısaca yaparak öğrenmek gerekmektedir. Bireye yapma olanağı sunulan bir eğitim ortamında, başkalarının yaşantılarından çok onun kendi yaşantısı ön plandadır. Bireyin kendi yaşantısının ağırlıklı olduğu bir süreç ise, daha iyi bir şekilde öğrenmesini sağlamaktadır (Aşılıoğlu, 2010).

Öğretimde öğrencilerin ne kadar çok duyu organının öğrenmeye katılımı sağlanırsa öğrenme o kadar güçlü ve kalıcı olmaktadır. Öğretim konuları ve öğrenme yöntem ve teknikleri de ne kadar çok duyu organını etkilerse öğretimde açıklık o derece gerçekleştirilebilir. Bu açıklık ilkesi doğrultusunda öğretim hizmetini sunarken çok fazla duyu organına yönelmek temel ilke olmalıdır (Demirel, 2012b).

2.5.5. Somuttan-Soyuta

Öğretimin somut gerçeklerden hareketle daha soyut olan öğrenmelere doğru bir anlayışta düzenlenmesi ilkesidir. Öğrenme üzerine yapılan araştırmalar ilk öğrenmelerde ve çocuk öğrenmeleri ile uzun süre eğitim dışı kalmış yetişkinlerin öğrenmelerinde somut yaşantılara daha fazla yer verilerek, bunun kademeli olarak soyuta doğru bir gelişme göstermesi gerektiği yönündedir (Taşdemir, 2010).

Duyularla algılanabilen ve zihinlerde var olan her şey somuttur; bazılarını gözle görülüp elle tutabilirken, bazılarını görülmese ya da dokunulmasa bile eğer bir duyu organı vasıtasıyla algılanabiliyorsa, o somuttur. Örneğin, ev, otomobil, masa gibi ses, rüzgâr vb. (Aşlıoğlu, 2010).

Öğrenciler duyu organları aracılığıyla öğrenmektedir. Bu araçları (beş duyu organını) öğrenmeye katmak öğretimin temel koşullarından biridir. Konunun gözle görülmesi, elle tutulması, parçalara ayrılabilmesi öğrenilmesini kolaylaştırır, unutulmasını azaltmaktadır (Küçükahmet, 2011).

Gerçek hayat durumlarına uygun düşmeyen bir eğitim, gerçeğin yerine geçebilecek kötü bir yedektir; öğrenciyi uyuşukluğa ve statik bir kişilik geliştirmeye yöneltir. Gerçek hayat ise, o kadar karmaşayla doludur ki, öğrencilerin özellikle küçük çocukların, şaşırmadan ve dikkatlerini dağıtmadan onunla oyun etkinliğinin ötesinde belli ilişkilere girmeleri mümkün olmayabilir. Öğrenci, devam eden bu karmaşa karşısında, gerekli yaşantılar seçilip düzenlenmezse, ya düzenli tepki gücünü kaybetmekte ya da güçlerini zamandan önce harekete geçirmek zorunda kalmaktadır. Bundan ötürü, bir kurum olarak okul, mevcut hayat durumlarını yalın bir şekle indirgeyerek somutlaştırmalıdır (Schorling ve Wingo, 1967; akt. Aykaç, 2014).

Öğrencilerin zihinsel gelişimi somuttan soyuta doğru gerçekleşmektedir. Kişiler somut kavramları daha kolay öğrenir, bu nedenle öğretme sürecinde öğrencilere öncelikle somut bilgiler verilmeli, daha sonra soyut kavramlar öğretilmelidir (Demirel, 2012b). İlköğretim kurumunda öğretime somut (yaşantılarla) eşya, görsel-işitsel araçlarla başlanması, ilköğretimin sonuna doğru soyutta (kavramlar) sembollerde yoğunlaştırılması, ortaöğretimde somut olay ve yaşantılara daha az zaman ayrılması zihinsel süreçlerle konunun öğretilmesi sağlanmalıdır (Küçükahmet, 2011).

Piaget'nin zihinsel gelişim kuramına göre 11-12 yaşlarında başlayan soyut işlemsel döneme kadar geçen ve 6-11 yaş aralığını kapsayan somut işlemsel dönemde öğrenmenin oluşmasında somut nesnelere önemli yer tutmaktadır. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğrenim gören öğrenciler yaş olarak somut işlemsel dönemdedirler. İlköğretimin ilk sınıflarında çocuklar için hazırlanan kitaplar daha çok resim içerirken, yazıya daha az yer verildiği görülmektedir. Zamanla kitaplardaki yazı oranı artarken resim oranı azalır. İlköğretim beşinci sınıfa gelen bir öğrenci artık yavaş yavaş soyut işlemsel döneme geçmektedir. Somut işlemsel dönemin birikimlerine dayalı olarak gerçekleşen zihinsel evrimde soyut düşünceler tasarlamayı kolaylaştırır (Aşılıoğlu, 2010).

Somut konular, bazen eşya ve maddenin incelenmesine dayandığı gibi, çoğunlukla örneklerle işlenmektedir. Öğretimde ne kadar çok eşya ve maddeden yararlanırsa ve çeşitli örnekler verilirse soyut konuların ve kavramların öğrenilmesi o kadar kolaylaşır. Somut varlıklardan soyut gerçeklere ulaşılması sağlanmaktadır (Küçükahmet, 2011).

Yapılan çalışmalar öğretimde somut eşya ve maddeden, maddesel olmayan soyuta gidilmesini bir ilke olarak açıklamaktadır (Küçükahmet, 2011). Bu ilke doğrultusunda gerçekleştirilecek öğretimde öğrencilerin çok sayıda duyu organlarının işe koşulduğu bir öğretim organizasyonu söz konusudur. Öğrenci, dokunma, inceleme, kullanarak, görme, kendisi için anlamlı bulma vb. yaşantılarla öğrenmektedir. Öğretmen öğrencilerin somut ve doğrudan yaşantılar geçirmesine ortam hazırlayıcıdır (Taşdemir, 2010).

Somut bir şekilde öğrenilen bilgiler daha etkili ve kalıcı olmaktadır; çünkü bilgiler böylece çocukların gelişimlerine uygun şekilde somutlaşmaktadır. Bilindiği gibi, çocuklar ilk olarak duyularıyla somut kavramları algılamakta, daha sonra yaşın artması ile birlikte somut kavramlar üzerine soyut kavramları inşa edebilmektedirler. Bu nedenle, öğrencilere kazandıracak bilgiler düzenlenirken somuttan-soyuta doğru bir sıra içerisinde verilirse daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Aykaç, 2014).

Çocuk, hayata somut nesnelere başlamaktadır. Bunlar masa, sıra, sandalye, kaşık, kalem, yemek vb. olarak sıralanabilir. Çocukların dünyayı algılamaları duyuşal

motor hareketleriyle olmaktadır. Bunun için ilköğretimde de somut eşya ve malzemeler kullanarak öğrenmeden, ortaöğretim yıllarına doğru somut öğrenme azalırken, soyut öğrenmeye doğru bir geçiş vardır (Kuğuoğlu, 2012). Öğretime somut olarak başlanması yavaş yavaş soyuta doğru gidilmesi gerekmektedir (Küçükahmet, 2011).

Bireyin dış dünyada olup bitenleri algılaması duyu organları aracılığı ile gerçekleşmektedir. Dolayısıyla öğrenmesinde de somut yaşantılar soyut yaşantılara göre daha etkili olmaktadır. Özellikle çocukluk döneminde çocuğun zihninin somut nesnelere sıkı sıkıya bağlı olması nedeniyle, öğrenme çevresinin oluşturulmasında somut nesnelere daha çok yer vermek gerekmektedir (Aşılıoğlu, 2010). Bu ilke için, konunun ve öğrencinin özelliklerine göre görsel-işitsel araçlardan yararlanılmalıdır (Küçükahmet, 2011). Somutlaştırmayı sağlamak amacıyla öğretim ortamında gerçek eşyalar ve modellere yer verilebileceği gibi, bunları sağlamak olanaksız ya da tehlikeli ise, resimler de somutlaştırma aracı olarak kullanılabilir (Aşılıoğlu, 2010).

2.6. KÜLTÜR

Öğrencinin yakın çevresi dendiğinde akla gelen kavramlardan biri öğrencinin mensup olduğu kültürdür. “Kültür” terimi, en soyut kavramlardan bir tanesidir. Birçok insan, kültürü çok farklı şekilde algılamaktadır (Wengan & Yaya, 2013). Kültür kelimesinin yüzlerce tanımı mevcuttur. Kültür denilince bir milletin tarihi boyunca yarattığı eserler anlaşılmaktadır. Kültürü teşkil eden unsurların hemen hepsi, tarih içinde, asırlar boyunca nesillerin işlemesi ile meydana gelir ve mükemmeliyete ulaşmaktadır (Kaplan, 2013). Gül (2007) kültürü en genel anlamıyla, yaşam şekli olarak ifade etmektedir. Sosyal hayatımız içerisinde kuşaklar boyu aktarılan maddi ve manevi ürünlerin tümü, bir milletin kültürü kapsamına girmektedir. Örneğin bir milletin dili, duyu ve düşüncelerini ifade etme şekilleri, gelenek, görenek duyu ve düşüncelerini ifade etme şekilleri, gelenek, görenek, töre, örf ve adetleri, kurumları, sosyal ve siyasi yapıları, yasaları, törenleri, kutlamaları, kullandığı alet ve teknikleri, sanat eserleri, yaşamlarını sürdürme şekilleri, dinleri, inançları, müzikleri, dansları, sporları hepsi kültürel ürünlerin kapsamındadır.

Kaplan (2013), kültürü sadece dil ve edebiyat değil, musiki, resim, dans, mimari gibi sanatlar olarak da görmektedir. Musiki, resim, dans ve mimari de kültür

kategorisine alınabilir. Bunların binlerce yıllık bir gelenek meydana getirdiğini ve ilmi araştırma konusu teşkil ettiğini belirtmektedir. Ayrıca Kaplan'a (2013) göre güzel sanatların dışında insanoğlunun elinden çıkma eşya, yiyecek, içecek, elbise, silah, alet vb. de kültür sahasına girmektedir.

Kültür, bilginin çoğalması ve birikmesidir. Niceliğin artmasıdır. Diğer taraftan basitten karmaşığa gitmesidir. Sembollerin birleşerek daha üst seviyede daha karmaşık semboller yaratması, böylelikle de niteliğin artmasıdır (Öksüz, 2013).

Kültür, bir milletin devlet yönetme biçiminden eğitim ve öğretimine, hukuk anlayışından gelenek ve göreneklerine kadar her türlü değerini içine alan bir kavramdır. Bu açıdan kültür, milli bir karakter taşımaktadır (Gül, 2007).

Milletler, gelişigüzel insan yığınlarından ibaret değildir. İnsan yığınlarını "millet" haline getiren kültürleridir. Sosyologlar milletleri millet yapan maddi, manevi ortak değer ve müesseselerin hepsine "kültür" adını vermektedir. İnançlar, duygular ve düşünceler maddi şekiller alabilmekte ve insanlara şekil verebilmektedir. İnsanoğlunun maddi ve manevi ihtiyaçları çok çeşitlidir. O, bu ihtiyaçlara cevap verebilmek için binlerce şey icat etmiş ve geliştirmiştir. Kültür, bir bakıma, insanoğlunun maddi ve manevi ihtiyaçlarının maddeleşmiş şekillerinden ibarettir (Kaplan, 2013).

Türkler en köklü ve zengin kültüre sahip milletlerden biridir. Türklerin geniş bir coğrafyaya yayılan geçmişleri, tarihi süreç içerisinde Türk kültürünü derinleştirmiş ve Türklere diğer milletler arasında ayrıcalıklı yer kazandırmıştır. Türk toplumunun kültürel mirasına sahip çıkması son derece önemlidir (Gül, 2007).

Sönmez (2010), kültürel emperyalizmi kullanan bir ulusun dilini ön plana çıkararak diğer ulusa kendi kültürel değerlerini çıkarı için ve onu kandırarak, sömürerek özentiyle kazandırmaya çalıştığını belirtmektedir. Bu durumun önüne geçmenin başlıca çarelerinden birisi toplumun ortak din ve kültür kaynaklarına dönmek ve onlarla beslenmektedir (Kaplan, 2013). Kültürel zenginliğimizi ortaya koymak, hem Türk tarihine ışık tutacak hem de milli birlik ve beraberliğimizi canlandıracaktır. Kültür bağlarımız, milletimizi güçlü kılan, dış tehditlere karşı birlik ve beraberlik ruhunu ayakta tutan unsurlardan biridir. Türk kültürünü yabancı kültürler arasında yok olmasına izin vermemek, ancak geçmişimizi tanımakla mümkündür. Bu bakımdan kültürel

bilincimizi canlandıracak çalışmaların yoğunlaşması, milletimizi daha güçlü hale getirecektir. Bu amaçla her alanda milli kültür varlığımıza katkıları olacak bilim adamları, sanatçı ve zanaatkârların teşvik edilmesi zorunludur. Ancak kültürümüze sahip çıkmak, gençlerimizin milli kültürel bilincini uyandırmak da her Türk vatandaşının bir vazifesidir (Gül, 2007).

Kaplan (2013), bir Türk için halıdan, kilimden, yoğurttan, şiş kebaptan, Süleymaniye Camii'nden, Yunus'tan, Mevlevi ayininden, Erzurum barlarından, Köroğlu'ndan, Kerem ile Aslı'dan, misafirperverlikten, iyilikten daha tabii ne olabileceğini vurgulamış; bir balık için denizin ne ise, bir Türk için de asırlar boyunca içinde yaşadığı kültürün o olduğunu ifade etmiştir.

Türk milleti devraldığı mirasa ciddi bir biçimde sahip çıkarsa, milli birlik ve beraberliğini pekiştirecek ve yaratılışındaki üstün vasıflarını korumuş olacaktır. Böylece günümüzde karşı karşıya olduğu sinsi saldırılar ve provokasyonlara karşı güçlü bir duruş sergileyecek ve dünya milletleri arasında hak ettiği yeri yeniden kazanacaktır (Gül, 2007).

Milletin bölünmez bütünlüğünün garanti altında alınması, bu yüksek Türk kültürünün ihyası, nesilden nesile zenginleşerek aktarılmasıyla gerçekleşir. Devletin ve milli eğitimin asıl görevi budur (Öksüz, 2013).

2.7. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ANA KÜLTÜR

Küçükahmet (2011), öğretim faaliyetlerinde amaca ulaşmak için çoğu kez bilinen gerçekleri başlangıç olarak ele almanın, yakın çevreden hareket etmenin, soyut kavramları somutlaştırmanın gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir anlatımla, öğretimin öğrenciye uygun olarak, onun anlayabileceği şekilde yürütülmelidir.

Dil öğrenimini gerçekleştirebilmek için gerekli olan tek şey anlaşılabilir girdidir. Beynin herhangi bir bilgiyi izleyebilmesi için, o konuyla ilgili bilgilere ekleyebileceği beyin içi bir yapı gereklidir (Işık, 2013).

Yabancı dil gerek yabancı kelime ve kalıplardan oluşması itibarıyla ve gerekse yabancı bir kültürün yansıması olmasından ötürü daha çok unutulmaktadır (Tarcan, 2004). Çalışılan metinlerin içeriği, daha önce bilgi sahibi olunmayan konular içerirse, o

zaman bilinmeyen ve öğrenilecek unsur sayısı ikiye çıkar, yani beyne yüklenen yük iki katına çıkar. Ayrıca, önceden bilinmeyen bir konuyu anlamak da zor olacağından, anlaşılabilir girdi elde etmek zorlaşır. Bir de anlam zorluğundan kaynaklanan başarısızlık duygusu ortaya çıkabilir. Bu da psikolojiyi olumsuz etkileyebilir. Hatta yabancı dil çalışmama bile düşünülebilir. Bu nedenle, özellikle başlangıç aşamasında, içeriğin bilindiği metinlerle çalışmak faydalı olacaktır. Bu hem bilinmeyen sayısını bire indireceğinden beyindeki yükü azaltacak, hem de bildik konular yabancı dildeki konuları anlamayı kolaylaştırarak, yabancı dilde "başarı" duygusunu tattıracaktır (Işık, 2013). Yukarıdaki sebeplerden dolayı Damen (1987) de öğretmenlerin öğrencilerine ana kültürlerini vurgulamaları gerektiğini; öğrencilerin içerisinde yaşadıkları kültürün öğrenmelerini kolaylaştıracağını savunmuştur. Ana kültür, bireyin içerisinde bulunduğu, doğup büyüdüğü, sosyal hayatı içerisine ona kuşaklar boyu aktarılan maddi ve manevi ürünlerin tümüdür (Gül, 2007).

Konular gerçek yaşama uygun olarak işlendiğinde öğrenme daha anlamlı ve kalıcı olmaktadır (Hanbay, 2013). Işık (2013), zaten içeriği bildiğiniz için yabancı dilde yapacağınız çalışmalar daha kolay ve anlaşılır olacağını, bu yüzden de üzerinde çalışacağınız konu ile ilgili daha önce öğrendiğiniz bilgileri hatırlamanın bu yüzden yararlı olacağını belirtmiştir.

Aynı ya da benzer konularla ilgilenecek o konuda belirgin bir bilgi birikimi oluşturabilirsiniz. Yeni, birbirinden bağımsız konularla değil, belirli bir süre birbiri üzerine kurulu, aynı konunun unsurları ile ilgileneceği için benzerliğin getirdiği bir anlama kolaylığı olacaktır (Işık, 2013).

Ayrıca işlenecek konular belirlenirken, çocukların yetenekleri ve ilgileri göz önünde bulundurulmalıdır. Aynı zamanda konular ve bu konuların içerikleri çocukların duygularına uygun, onları hayal gücünü ve yaratıcılığını destekler nitelikte olmalıdır (Edelenbos & Kubanek, 2009: 137; akt. Hanbay, 2013).

Yabancı dil öğrenirken dinleyeceğiniz, okuyacağınız ve izleyeceğiniz konulara ait daha önce bildiklerinizi bir konulara ait daha önce bildiklerinizi bir kurcalayıp o bilgileri aktif hale getirmektir. Önceden bildikleriniz, yeni bilgilerin anlaşılmasını kolaylaştıracak, bu da sizin daha çok anlaşılabilir dil girdisi elde ederek yabancı dil

eğitiminizi destekleyecektir (Işık, 2013). İçeriğe uygun olarak kullanılacak materyaller de öğrenciler tarafından anlaşılabilir tarzda düzenlenmelidir. Greimas (akt. Bozkurt Anşın, 1994), ders kitaplarındaki görüntülerin, hitap ettiği öğrenci kültürüne fazla yabancı olmaması gerektiğini savunarak görselin öncelikle öğrenci tarafından anlaşılması ve bu sebeple de sadece öğrencinin ait olduğu kültürel topluluğa göre donatılmış malzemelerden, gereçlerden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir.

Sahip olunan ön bilgi, yabancı dil gelişimini desteklediği gibi, motivasyonu da olumlu yönde etkileyecektir. Bildik bir konuda çalışıldığında için yabancı dilde anlama oranı artacak, bu da "yapabiliyorum, başarabiliyorum" duygusu verecektir. Böylece, bu durum yabancı dil çalışmalarının etkili biçimde sürdürülmesine yol açacaktır (Işık, 2013). Bu duyguyu yaşatabilmek için, dil öğrenimi öğrencilerin aşına olduğu materyallerle desteklenmelidir. Eva Buck (akt. Bozkurt Anşın, 1994), Fransa'nın kırsal bölgelerini bilen Fransız öğrencilerine çok iyi bildikleri bir nesnenin -Fransız usulü bir cezve- görüntüsünün bir Anadolu öğrenci tarafından bilinmediğini ve Fransız öğrencilerin de sözcüğü -cezve- belki bileceklerini ama bu nesnenin neye yaradığını bilmeyeceklerini belirtmiştir. Tarcan (2004), "Ali going to home" cümlesinde nasıl ki; Türk kültürüne ait bir özel ad İngilizce cümleye integre olmuşsa bazen özel olmayan ad ve eylemlerinde de integrasyonunda bir sakınca görülmediğini belirtmiş ve örnek olarak "We are eating şeker" cümlesini vermiştir.

Gerçekte okuduğunu anlama faaliyeti, beyinde konu ile ilgili altyapı (ön bilgi) ve metindeki bilgilerin harmanlanması sonucu ortaya çıkmaktadır. Beyindeki ön bilginin, okuduğunu anlamaya katkısı büyüktür. Işık (2013), konuya örnek olarak bir asma köprü inşaatının teknik boyutu ile ilgili bir ön bilginin olmadığını varsayımından yola çıkarak o konuda Türkçe bir metin verilirse de metni anlamının gerçekten çok güç olduğunu belirtmiştir. Metnin Türkçe olduğu halde, ön bilgi eksikliğinin okuduğunu anlama işlemini engelleyeceğini ve yapılması gerekenin o konudaki ön bilgiyi aktif hale getirmek olduğunu vurgulamıştır.

2.8. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE TUTUM

Tutum, bireylerin belli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen, duygusal bir hazır oluşluk hali veya eğilimidir (Onan,

2013). İnceoğlu (1993; akt. Saracaloğlu, Başer, Yavuz ve Narlı, 2004), tutumu bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu obje ya da olaya yönelik deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki ön eğilimi olarak tanımlamaktadır. Özellikle yabancı dil sınıflarında endişe, stres ve kaygı gibi duygular öğrencilerin tutumlarını olumsuz etkilemekte ve yabancı dil öğrenimlerini güçleştirmektedir (Howitz, Horwitz & Cope, 1986). Gömleksiz (2013), İngilizce dersi alan öğrencilerin bir kısmının bu derse karşı zaman zaman olumsuz tutumlar ortaya koymakta olduğunu ve bu tutumlar öğrencinin İngilizceyi öğrenmesinde ciddi bir engel oluşturduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerinde karşılaştıkları zorlukların başında derse karşı gösterilen bu olumsuz tutumlar gelmektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir (Karacakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009).

Bireyin bir konuya karşı gösterdiği tutumlar, duyuşsal alana girmektedir. Okullarda yürütülen eğitim öğretim etkinliklerinin çeşitli amaçlarından birisi de bireyin duyuşsal özelliklerinin geliştirilmesi ve bireye bu özelliklerin kazandırılmasıdır. Ancak eğitim sistemindeki uygulamalarda duyuşsal boyutun sık sık ihmal edildiği (Reece and Walker, 1997; akt. Gömleksiz, 2003), ağırlığın bilişsel alandaki, zaman zaman devinişsel alandaki davranışların kazandırılmasına verildiği gözlenmektedir; fakat öğrenci eğitim ortamında bilişsel yeterlikleri, duyuşsal özellikleri ve devinişsel becerileri ile bir bütündür. Buna göre hangi ders ya da kurs söz konusu olursa olsun öğretme-öğrenme etkinliklerinin bunların tümünü geliştirici nitelikte planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Demirel, 1999; akt. Gömleksiz, 2003). Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bilişeni vardır (Aydoslu, 2005).

Yabancı dil öğrenmede tutum küçük yaşlarda ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler artık ilkokulun başlarında ilk kez yabancı dil öğrenme gerekliliğiyle karşılaşmaktadır. Okulda ders programlarında yazmakta olan yabancı dil dersini neden öğrendiklerini genellikle bilmemektedirler. Yaşları itibari ile onların ilgi ve beklentilerine uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması onların yabancı dil dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunacaktır. Bu aşamada derse yönelik öğrencide gelişen olumsuz tutumun daha sonraki dönemlerde düzeltilmesi çok zor olacaktır.

Ayrıca, bu yaşlarda kazanılan olumlu tutumun daha sonraki dönemlerde olumsuz bir hale dönüşmesi de mümkün olabilmektedir (Kadan, 2013); fakat yine de küçük yaşlarda kazanılan tutumun olumlu ya da olumsuz olması yetişkinlikte İngilizceye karşı olan tutumu etkilemektedir (Tin, 2013).

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan literatür taraması sonucu araştırmayı destekleyen, çalışmalara ışık tutan araştırmalara yer verilmiştir. Dört konu hakkındaki araştırmalara odaklanılmıştır; yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kültür, okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve İngilizce dersine yönelik tutum.

2.9.1. İngilizce Öğretiminde Kültür ile ilgili Araştırmalar

Fırat (2007), yabancı dil öğretiminde oyunun kullanımı üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yakın çevresinden hareketle eğitim ve öğretimin sağlanması, öğretimde öğrencilerin çevresinden somut nesnelere kullanarak onların bildiği, sevdiği oyunlarla öğretimin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Çelik ve Arıkan (2012), çalışmalarında ulaştıkları sonuçlara göre İngilizce öğretmeni yetiştiren lisans ve öğretmenlik sertifikası programlarının, aday öğretmenleri ileride karşılaştıkları toplumsal ve kültürel şartlara en başarılı şekilde mesleğinin gereklerini yerine getiren öğretmenler olarak yetiştirmeleri gerektiği üzerinde durmuşlardır. Öğretmen adaylarının bu programlarda gelecekte gereksinim duyacakları bilgi ve eğitimle donatılmış olmaları gerektiği belirtmişlerdir; çünkü bulgularda “öğrencilerin dilsel ve toplumsal gerçeklikleri hakkında bilgilendirilmemeleri” başlığı altında verilen katılımcı görüşlerinde lisans ve sertifika programlarının öğretmen adaylarını ülkemizin sosyokültürel zenginliği ve çeşitliliğine yeterli derecede hazırlamadığını belirtilmiştir. Bununla ilişkili olarak da öğretmen adaylarına eğitimin temel ilkelerinden olan yakından uzağa ve çocuğa görelilik ilkeleri dikkatle öğretilmesi ve öğretmen adaylarının ileride karşılaştıkları öğrencilerin kültürel dünyalarını tanımaları sağlanması gerektiği önerilmiştir.

2.9.2. Okuduğunu Anlama ile ilgili Araştırmalar

Nunan (1985), içerik yönünden mi bilinen yoksa dilbilimsel yönden mi bilinen metinlerin okuduğunu anlama becerisinde olumlu etki yarattığını öğrenmek için gerçekleştirdiği çalışma sonucunda; içerik yönünden aşına olunan metinlerin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Floyd ve Carrell (1987), öğrencilerinin konuyla ilgili ön bilgilerinin artırılarak okuma becerisinin geliştirilebileceğini gösteren bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğrenciler, deney ve kontrol olarak iki gruba ayrılmışlardır. Her gruba metinler verilmiştir. Deney grubuna konuyla ilgili ön bilgiler verilmiş ve okuma becerileri verilen bilgi sayesinde gelişmiştir.

Laufer (2005), metindeki ana fikri anlayan öğrencinin genellikle kelimelere tek tek odaklanmadıklarını ve toplam kelimelerin %98'i bilinmediği bir bağlamda ana fikri tahmin etmenin mümkün olmadığını öne sürmüştür.

Tavil (2006), öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonlarını artıracakları ve parçayı ve ana fikrini anlayabilme düzeylerini artırabilecekleri etkinlikler gerçekleştirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere okuma parçasına geçmeden önce kelimeyi, konuyu tahmin etmeyi, hızlı okumayı ve tarayarak okumayı kapsayan çalışmalar yaptırması gerektiğini belirtmiştir. Grellet (1981; akt. Tavil, 2006), okumayla ilgili problemlerden birisinin de öğrencilerin doğru cevaplara çok fazla odaklandıklarından sözlüğe çok bağlı kaldıklarını ve dolayısıyla özellikle uzun parçalarda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir.

Ay (2008), çalışmasında yabancı dilde okuduğunu anlama sürecindeki sıkıntıları gidermek için çeşitli okuma yöntem ve tekniklerinden faydalanılması gerektiğinden bahsetmiştir.

Gömlüksiz ve Alaldı (2011), çalışmalarında öğrencilerin başarı düzeylerinin okuduklarını pasif olarak anlamaktan ziyade uygulamaya koymalarıyla yani konu hakkında yorum yapabilme, eleştirebilme, soru sorma, örneklendirme becerileriyle daha derinlik kazandığı sonucuna ulaşmışlardır. Önceden ezberlenen kelime ya da bilgi ile her hangi bir okuma metni ile karşılaşıldığında pasif olarak anlamayı sağlama yerine,

metinle ilgili çok boyutlu düşünmeyi, okuma becerisi ile birlikte diğer becerileri de kullanabilmenin sağlanmasını önermiştir.

Wang ve Li (2011), İngilizce öğrenen öğrencilerin kaygı düzeyi ve yabancı dilde okuduğunu anlama ilişkisi üzerinde çalışmışlardır. Bu çalışmaya ortaokul düzeyinden 92 öğrenci katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kaygı ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanmışlardır. Çalışma sonucunda Çin’de öğrencilerin yabancı dil derslerinde kaygı yaşadıkları, bu kaygının okuduğunu anlama düzeyini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

2.9.3. Kelime Hazinesi ile ilgili Çalışmalar

Zimmermann (1997), 35 öğrenci ile gerçekleştirdiği deneysel çalışmada deney grubuna kontrol grubuna uygulanan haftalık okuma, kompozisyon, konuşma ve akademik beceri dersleri dışında 3 saatlik de interaktif kelime dersi verilmiştir. Bu dersler, hedef kelimeleri, bağlam içerisinde kelimeleri, kelime hakkında bilgileri ve öğrencilerin geçmiş bilgilerini içeren etkinlikler içermektedir. Deney grubundaki öğrenciler anlam üzerine çalışma ve bağlamdan çıkarma etkinliklerine ve iletişimsel etkinliklere katılırken, kontrol grubunda öğretmen sadece okumaya odaklanıp sadece öğrenciler sorduğunda kelimeler hakkında bilgi vermektedir. Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin kelime bilgisinin ne kadar geliştiğini öğrenmek için bir anket uygulamış, sonest sonucunda deney grubunun daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Bulut (2006), kavram geliştirme yöntemiyle yapılan kelime hazinesini geliştirme çalışmalarının, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirme erişimine etkisinin olup olmadığını ve kavram geliştirme yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin özetleme becerilerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda kavram geliştirme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi arasında kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi ve öğrenilen kelimelerin kullanılması açısından anlamlı bir farklılık olduğuna ulaşılmıştır.

Webb (2007), örnek cümlelerle veya örnek cümle olmaksızın kelime öğrenimini karşılaştırmıştır. Uygulama sonunda, sonuçlar deney ve kontrol grubunun aynı seviyede olduğunu göstermiştir.

Tuğyan (2010), ilköğretim okulu 2. sınıf öğrencilerinin (227 öğrenci) bazı öğretim materyallerinin kullanımı ile kelime hazinesi ilişkisini belirlemeye çalışmıştır. İlköğretim Okulu bünyesinde deney ve kontrol grubunu oluşturan toplam 6 tane 2.sınıfta bazı öğretim materyallerinin (fihrist, metin defteri, sözlük) etkisi bir dönem boyunca incelenmiş, deney grubunda fihrist çalışması uygulanmış ve kelime hazinesine etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda deney grubunun kelime hazinesinin kontrol grubuna göre daha geniş olduğuna ulaşılmıştır.

Biçer (2011), farklı formatlardaki içeriklerin internet tabanlı öğretimde kullanımının öğrencilerin İngilizce kelime öğrenmesi üzerine etkilerinin araştırmıştır. Çalışma, bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Zorunlu Hazırlık Programı'nda öğrenim gören 106 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonuçları, kelime öğretiminde, kelime tanımlarının İngilizce sesli olarak verilmesinin, aynı tanımların resimli ve İngilizce sesli olarak verilmesinden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Oruç (2011), ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede bilmecelerin katkısı araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilere bilmecelerle kelime öğretilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkeş (2011), 5. sınıflara İngilizce kelime öğretiminde bütüncül fiziksel tepki yöntemine dayalı hikâye anlatım yönteminin, o dönemde uygulanan kelime anlatımı ve tanıma dayalı yöntemle aynı etkililikte olduğunu araştırmıştır. Uygulama sonucunda deney ve kontrol grupları arasında kelime hazinesi bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ağca (2012), tarafından yapılan araştırmada İngilizce eğitiminde, cep telefonlarının kullanımı ile ilgili potansiyeli ortaya çıkarmak ve özellikle cep telefonlarının kelime öğrenimine olan etkilerinin araştırmayı hedeflemiştir. Çalışmanın katılımcıları Ankara'da bulunan bir üniversitenin İngilizce bölümündeki öğrencilerdir. Bu çalışmada aynı içeriğin kitap ile mobil cihaz desteği ve ders kitabı ile işlenmesinin kelimelerin öğrenilmesinde etkililiği karşılaştırılmıştır. Nicel verilerin analiz sonuçları cep telefonu kullanımının kelime öğreniminde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Görüşmelerde ve açık uçlu anket sorularına verilen cevaplar bu sonucu

desteklemektedir. Bütün katılımcılar kullanılan cep telefonu uygulaması hakkında olumlu geri bildirimler vermişlerdir.

De Marie, Aloise-Young, Prideaux, Muransky-Doran ve Gerda (2004; akt. Drumfiller & Schwanenflugel, 2013) lisans öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerden 3 listede -genel, eğitim ve iş ile ilgili- 20'şer kelime hatırlamaları istenmiştir. Öğrencilerin ön bilgisi olduğu konulardaki kelimeleri daha kolay hatırladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bazı araştırmalar, ana dildeki kelime hazinesinin ikinci dilde kelime öğrenimini kolaylaştırdığı yönündedir; Proctor, August, Carlo ve Snow 135 öğrenci üzerinde çalışmışlar ve anadilinde daha fazla kelime bilgisine sahip öğrencilerin ikinci dil okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu, Sparks ve arkadaşları, ana dilde kelime bilgisinin yabancı dildeki başarı için bir yordayıcı olduğu, Masoura ve Gathercole, ana dildeki kelime hazinesinin büyüklüğü ile yabancı dilde başarısının doğrusal olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Drumhillier & Schwanenflugel, 2013).

Gülsoy (2013), tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi araştırılmıştır. Araştırma 6. sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, "Oyun ve Etkinliklerle Öğretim" in uygulandığı deney grubu ile "Geleneksel Öğretim" in uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Eğitsel oyunların kullanıldığı grubun daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Owadally (2014), Mauritius'ta okul öncesi öğrencilerinin İngilizce kelime hazinelerini değerlendirmek istemiş, yaptığı çalışma sonucunda okul öncesi öğrencilerinin sayılar ve vücutla ilgili kelimeleri tanıdıkları; renk, şekil ve İngilizcedeki bazı genel kelimeleri ise yüzeysel olarak öğrendiklerine ulaşmıştır. Bu durumu o dersin öğretmenin pedagojik tercih ve uygulamalarına bağlamıştır.

2.9.4. İngilizce Dersine Yönelik Tutum ile ilgili Araştırmalar

Yurdabakan (2010), iletişimsel yaklaşımla "if clause" konusunu öğretiminin, 11. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ve başarısına etkisini araştırmıştır.

İletişimsel yaklaşıma uygun, 12 saatlik İngilizce dersi için üç ders planı hazırlanmıştır. Veriler çalışmanın başında ve sonunda uygulanan bir tutum ölçeği ve başarı testi ile toplanmıştır. Sonuçlar, öğrencilerin iletişimsel yaklaşımla “if clauses” konusunu öğrenmelerine yönelik tutumlarında, kontrol ve deney gruplarında herhangi bir değişiklik olmadığını göstermiştir. Çalışma aynı zamanda, öğrencilerin iletişimsel yaklaşımla “if clauses” konusunu öğrenme karşı başarılarının her iki grupta da arttığını kanıtlamaktadır. Buna göre, İletişimsel Yaklaşım ile “if clauses” konusunun öğretilmesinin öğrencilerin tutumlarına etki etmediği, ancak başarılarını etkilediği ortaya konulmuştur.

Varmış Kılıç, (2011), özgün materyal kullanımının, 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerindeki tutum ve güdülenmelerinin geliştirilmesi üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Özgün materyallerin İngilizce dersine yönelik öğrenci tutumlara katkısı olduğunu belirtmiştir.

Kadan (2013), yaratıcı drama yönteminin, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki “Turistik Yerler”, “Doğal Mirasımız” ve “Bilgisayarlar” ünitelerindeki başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmak ve çalışmadaki öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı drama yöntemi hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan deneysel çalışmada yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına göre derslerin işlendiği kontrol grubu öğrencilerinin tutum ve motivasyon ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamaları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin başarı testi puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve tutum puanlarının ortalamaları açısından yaratıcı drama yönteminin daha etkili olduğu fikrini desteklemiştir.

Tin (2013), öğrencilerin yabancı dil veya ikinci dile olan ilgilerini açıklamak için öğrencilerin İngilizceyi öğrenirken yaşadıkları durumlara eleştirel bakışlarını ortaya çıkaran bir çalışma yaparak kavramsal bir görüş ileri sürmüştür. Araştırmasında, İngilizceye karşı öğrenci ilgisinin tetiklenmesi için İngilizce öğreniminde yaratılan durumların şaşırtıcı, beklenmedik ve İngilizcenin önemini ve bireyin İngilizceyle geçmiş etkileşimiyle bağlantılı şekilde olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın gerçekleştirme amacına temel teşkil eden ihtiyaç analizi çalışması ele alınmıştır. İhtiyaç analizinden sonra araştırmanın modeli, çalışma grubu ve örnekleme, uygulama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması başlıkları üzerinde durulmuştur.

3.1. İHTİYAÇ ANALİZİ

İhtiyaç analizi kapsamında öncelikli olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin günlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için 5 farklı devlet okulu ve 3 farklı özel okuldan toplam 8 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Toplanan veriler, içerik ve frekans analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım&Şimşek, 2004). Veriler kategorilere ayrılarak nitel olarak değerlendirilmiştir. Veriler analiz edilerek frekans dağılımları (f) ve yüzdeleri (%) verilmiştir. Araştırmaya katılan devlet okullarındaki öğretmenler D1, D2, D3, D4 ve D5; özel okullardaki öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3 olarak kodlandırılmıştır.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin öğretmenlik süresi ve buldukları okullardaki görev süresi

	Öğretmenlik Süresi	Bulduğu Okuldaki Yılı
D1	14	4
D2	15	12
D3	25	8
D4	18	2
D5	20	3
Ö1	17	2
Ö2	8	4
Ö3	3	1

İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden sonra İngilizce öğretiminde ana kültür ile ilgili yapılan çalışmalar başlığı altında Türkiye'de yapılan araştırma olup

olmadığı araştırılmış, Ulusal Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı (ULAKBİM) ve Akademia Sosyal Bilimler İndeksi'ndeki dergiler ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'ndeki tezler taranmış; ancak İngilizce öğretiminde ana kültürle ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Sadece Gülden (2003) tarafından yapılan çalışmada, İngilizce öğrenen öğrencilerin hedef kültürü öğrenirken kendi kültürleriyle karşılaştırma fırsatı verilmesi gerektiği, bunun için de öğrencilerin bulunduğu kültürün derste dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. İhtiyaç analizinin bu evresinde, ULAKBİM ve ASOS'taki dergilerdeki ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'ndeki İngilizce öğretiminde hedef kültürle ilgili çalışmalar analiz edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde hedef kültür demek o dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkedeki kültür demektir (Larsen-Freeman, 2000).

3.1.1 İngilizce Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmeler

İngilizce öğrenen öğrencilerin günlük çektiği beceriler, konular ve ünitelere ilişkin öğretmen algılarını belirlemek için yapılan görüşmelerin analizi sonucu sınıfların İngilizce derslerine ilgisi kategorisi ortaya çıkmıştır. Bu kategoriyle ilgili bulgular tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Sınıfların İngilizce derslerine ilgisi

Görüşler (devlet okulları)	f	%
Sınıf ilerledikçe ilgi azalıyor	5	45,45
Seviye Belirleme Sınavı yaklaştıkça ilgi azalıyor	3	27,27
Ergenliğe geçişle birlikte ilgi azalıyor	2	18,18
Müfredatın ağırlaşması	1	9,09
Görüşler (özel okullar)	f	%
Sınıf ilerledikçe ilgi azalıyor	3	60
Ergenliğe geçişle birlikte ilgi azalıyor	2	40

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sınıflar ilerledikçe öğrencilerin İngilizce dersine olan ilgilerinin azaldığı görüşünde hemfikir olduğu görülmektedir. İlginin düşmesinin başlıca sebebi olarak ergenliğe girişin ve Seviye Belirleme Sınavı'nın yaklaşmasının görüldüğünü söyleyebiliriz. Nitekim Tutaş'ın (2000) da belirttiği gibi bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki olumsuzluklar yabancı dil öğrenimini etkilemektedir. Ayrıca Seviye Belirleme Sınavı yaklaştıkça derse olan ilginin azaldığını devlet okullarından üç (%27,27); ergenliğe geçişle birlikte ilginin azaldığını devlet okullarından iki (%18,18), özel okullardan iki (%40), müfredatın ağırlaşıkça ilginin

azaldığını ise devlet okullarından bir (%9,09) öğretmen dile getirmiştir. Çelik (akt. Akbaba, 2006), öğrencilerin, daha çok merak ettikleri ve ilgi duydukları konuları daha kısa sürede öğrendiğini; ancak bütün konuların öğrencilerin ilgisini çektiğinin söylenemeyeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin ilgisini çeken, onlara hitap eden, bildikleri ve deneyimleyebildikleri çevreden etkinlikler ve materyallerle İngilizce öğretimi sağlanmalıdır.

Görüşmelerin analizi sonucu öğrencilerin günlük çektiği ünitelere ilişkin kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriyle ilgili bulgular tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Günlük çekilen üniteler

Görüşler (devlet okulları)	f	%
Kendilerine hitap etmeyen konuların bulunduğu	2	40
Tam olarak kavranamayan dilbilgisi konularının bulunduğu	2	40
Tarihi konuların bulunduğu	1	20
Görüşler (özel okullar)	f	%
Kendilerine hitap etmeyen konuların bulunduğu	1	33,3
Tarihi konuların bulunduğu	1	33,3
Ağır metin ve paragrafların bulunduğu	1	33,3

Bulgular incelendiğinde devlet okullarından iki (%40), özel okullardan bir öğretmenin (%33,3) öğrencilerin kendilerine hitap etmeyen ünitelerde; devlet okullarından iki öğretmenin (%40) öğrencilerin tam olarak kavrayamadıkları dilbilgisi konularının olduğu ünitelerde; hem devlet (%20) hem özel okuldan (%33,3) birer öğretmenin öğrencilerin tarihi konuların bulunduğu ünitelerde; özel okullardan bir öğretmenin ise öğrencilerin ağır metin ve paragrafların bulunduğu ünitelerde günlük çektiğini belirttiği görülmektedir.

Öğretmenlere ayrıca "Öğrencilerinizin okuma çalışmalarında yaşadıkları sorunlar nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruyla, öğrencilerin okuma çalışmalarında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin öğretmen algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmelerde, öğretmenlerin üzerinde durduğu konulara ilişkin ana başlıklar gruplandırılarak Tablo 3.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Okuma çalışmalarında yaşanan güçlükler

Görüşler (devlet okulları)	f	%
Kelime bilgisi eksikliği	4	66,66
Anlaşılması güç cümleler	1	16,66
Türkçe düşünme	1	16,66
Görüşler (özel okullar)	f	%
Kelime bilgisi eksikliği	2	66,6
Anlaşılması güç cümleler	1	33,3

Bulgular incelendiğinde hem devlet (%66,66) hem özel okullarda (%66,66) okuma çalışmalarında öğrencilerin en büyük sorunu olarak kelime bilgisi eksikliğinden bahsedilmiştir. Ayrıca devlet (%16,66) ve özel (%33,3) okullardan birer öğretmen anlaşılması güç cümlelerin bulunduğu metinlerden dolayı; devlet okullarından bir öğretmenin (%16,66) ise Türkçe düşüncelerinden dolayı öğrencilerin okuma çalışmalarında güçlük yaşadığını belirtmiştir.

3.1.2. İngilizce Öğretiminde Hedef Kültürün Aktarımı Hakkında Yapılan Çalışmaların Analizi

İngilizce öğretiminde hedef kültürün aktarımı hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların dokuzunun (%56,25) (Aslanargun ve Süngü, 2006; Çakır, 2011; Er, 2006; Gülden, 2003; İşisağ, 2010; Kızılaslan, 2010; Şevik, 2007; Turkan ve Çelik, 2007; Yılmaz, 2009) kuramsal/derleme; yedisinin (%43,75) (Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu, 2009; Çakır, 2010; Erten, 2008; Güler, 2011; Kahraman, 2008; Özışık, 2004; Sarıçoban ve Çalışkan, 2011) araştırma/inceleme olduğu görülmüştür.

Tablo 3.5. Araştırmaların türleri

Araştırmaların türü	f	%
Kuramsal/Derleme	9	56,25
Araştırma/İnceleme	7	43,75
Toplam	16	100

Bu makale ve tezlerin amaçları analiz edildiğinde dört kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; hedef kültür aktarımının incelenmesi (%48,38), hedef kültüre bakış (% 25,8), sınıftaki uygulamalar (%12,9) ve hedef kültürle ilgili kaynaklardır (% 12,9).

Tablo 3.6. Hedef kültür aktarımının incelenmesi

Hedef kültür aktarımının incelenmesi	f	%
Hedef kültür ve hedef dil ilişkisini açıklamak	4	26,66
Hedef kültür ile ilgili kavramları açıklamak	3	20
Hedef kültür ve hedef dil arasındaki kopukluğun sebeplerini belirlemek	3	20
Hedef kültür aktarımının önemini açıklamak	3	20
Hedef kültürün dil öğretimindeki gelişimini açıklamak	1	6,66
Öğretmenin kültürler arası iletişimdeki rolünü açıklamak	1	6,66
Toplam	15	100

Hedef kültür aktarımının incelenmesi ile ilgili amaçlara bakıldığında dört çalışmanın (%26,66) (Aslanargun ve Süngü, 2006; Gül den, 2003; Kahraman, 2008; Şevik, 2007) hedef kültür ve hedef dil ilişkisini açıklamayı; üç çalışmanın (%20) (Er, 2006; Gül den, 2003; İşisağ, 2010) hedef kültür ile ilgili kavramları açıklamayı; üç çalışmanın (%20) (Er, 2006; Şevik, 2007; Turkan ve Çelik, 2007) hedef kültür ve hedef dil arasındaki kopukluğun sebeplerini belirlemeyi; üç çalışmanın (%20) (Çakır, 2011; Kızılaslan, 2010; Özışık, 2004) hedef kültür aktarımının önemini açıklamayı; bir çalışmanın (%6,66) (Gül den, 2003) hedef kültürün dil öğretimindeki gelişimini açıklamayı; bir çalışmanın (%6,66) (Kızılaslan, 2010) öğretmenin kültürler arası iletişimdeki rolünü açıklamayı amaçladığı görülmektedir.

Tablo 3.7. Hedef kültüre bakış

Hedef kültüre bakış	f	%
Hedef kültüre olan tutumları belirlemek	3	37,5
Hedef kültüre olan algıları belirlemek	2	25
Hedef kültürün öğrenilmesine olan isteği belirlemek	1	12,5
Hedef kültüre verilen önemi belirlemek	1	12,5
Hedef kültür hakkında bilgi seviyesini ölçmek	1	12,5
Toplam	8	100

Hedef kültüre bakış ile ilgili amaçlara bakıldığında üç çalışmanın (%37,5) (Güler, 2011; Kahraman, 2008; Sarıçoban ve Çalışkan, 2011) hedef kültüre olan tutumları belirlemeyi; iki çalışmanın (%25) (Erten, 2008; Güler, 2011) hedef kültüre olan algıları belirlemeyi; bir çalışmanın (%12,5) (Yılmaz, 2009) hedef kültürün öğrenilmesine olan isteği belirlemeyi, bir çalışmanın (%12,5) hedef kültüre verilen

önemi belirlemeyi (Sarıçoban ve Çalışkan, 2011); bir çalışmanın (%12,5) (Kahraman, 2008) ise hedef kültür hakkında bilgi seviyesini ölçmeyi amaçladığı görülmektedir.

Tablo 3.8. Sınıftaki uygulamalar

Sınıftaki uygulamalar	f	%
Hedef kültürle ilgili etkinliklerin sıklığı belirlemek	2	50
Hedef kültürle ilgili etkinliklerin çeşidi belirlemek	1	25
Hedef kültürü içeren örnek ders planı sunmak	1	25
Toplam	4	100

Sınıftaki uygulamalar ile ilgili amaçlara bakıldığında ise iki çalışmanın (%50) (Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu, 2009; Güler, 2011; Sarıçoban ve Çalışkan, 2011) hedef kültürle ilgili derste uygulanan etkinliklerin sıklığını belirlemeyi; bir çalışmanın (%25) (Güler, 2011; Sarıçoban ve Çalışkan, 2011) hedef kültürle ilgili etkinliklerin çeşidi belirlemeyi; bir çalışmanın (%25) (Turkan ve Çelik, 2007) hedef kültürü içeren örnek ders planı sunmayı amaçladığı görülmektedir.

Tablo 3.9. Hedef kültürle ilgili kaynaklar

Hedef kültürle ilgili kaynaklar	f	%
Ders kitaplarında hedef kültürle ilgili ifadeleri belirlemek	2	50
Hedef kültürün öğrenildiği kaynakları belirlemek	1	25
Hedef kültürle ilgili kaynakların yeterliliğini belirlemek	1	25
Toplam	4	100

Hedef kültürle ilgili kaynaklar hakkında amaçlara bakıldığında iki çalışmanın (%50) (Çakır, 2010; Özışık, 2004); ders kitaplarında hedef kültürle ilgili ifadeleri belirlemeyi amaçladığı; bir çalışmanın (%25) (Kahraman, 2008) hedef kültürün öğrenildiği kaynakları belirlemeyi; bir çalışmanın (%25) (Kahraman, 2008) ise hedef kültürle ilgili kaynakların yeterliliğini belirlemeyi amaçladığı görülmektedir.

Hedef kültür üzerine yapılan çalışmaların amaçlarına bakıldığında hedef kültür hakkındaki kavramlara daha fazla odaklanıldığını ve derlemeler yapılarak bu kavramların açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Seçilen örneklemin hedef kültüre olan tutum veya algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalar da yapılmıştır. Ancak sınıftaki uygulamalara veya kullanılan kaynaklarda hedef kültürün nasıl ele alındığı ya

da hedef kültürle ilgili materyaller hakkında bir çalışma amaçlayan araştırmalar azınlıktadır.

Ulaşılabilen makale ve tezlerin sonuçları analiz edildiğinde üç kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; hedef kültürün işlevi (%63,15), İngilizce derslerinde hedef kültürün yeri (%21,05) ve hedef kültüre karşı tutum (%15,78)'dur.

Tablo 3.10. Hedef kültürün işlevi

Hedef kültürün işlevi	f	%
Hedef kültürün aktarılması dil öğrenimini desteklemektedir	9	37,5
Hedef kültürün aktarılması dil öğreniminin ayrılmaz bir parçasıdır	8	33,33
Hedef kültürün aktarılması önyargıları giderir	4	16,66
Hedef kültürün aktarılması bakış açısını genişletir	3	12,5
Toplam	24	100

Hedef kültürün işlevi ile ilgili sonuçlar incelendiğinde dokuz çalışmanın (%37,5) (Çakır, 2011; Er, 2006; Güler, 2011; İşisağ, 2010; Özışık, 2004; Sarıçoban ve Çalışkan, 2011; Şevik, 2007; Turkan ve Çelik, 2007; Yılmaz, 2009) hedef kültürün aktarılmasının dil öğrenimini desteklediği; sekiz çalışmanın (%33,33) (Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu, 2009; Çakır, 2011; Gülден, 2003; Güler, 2011; Kahraman, 2008; Kızılaslan, 2010; Turkan ve Çelik, 2007; Yılmaz, 2009) hedef kültürün aktarılmasının dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olduğu; dört çalışmanın (%16,66) (Er, 2006; Gülден, 2003; İşisağ, 2010; Şevik, 2007) hedef kültürün aktarılmasının önyargıları giderdiği ve üç çalışmanın (%12,5) (Gülден, 2003; Güler, 2011; Özışık, 2004) da hedef kültürün aktarılmasının bakış açısını genişlettiği sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Tablo 3.11. İngilizce derslerinde hedef kültürün yeri

İngilizce derslerinde hedef kültürün yeri	f	%
Hedef kültür yeterince işlenmemektedir	3	37,5
Hedef kültürün aktarımında ders kitapları birincil kaynaktır	2	25
Ders kitaplarında hedef kültüre yeterince yer verilmemektedir	2	25
Ders kitaplarında hedef kültüre yeterince yer verilmektedir	1	12,5
Toplam	8	100

İngilizce derslerinde hedef kültürün yeri ile ilgili sonuçlara bakıldığında üç çalışmanın (%37,5) (Çakır, 2010; Erten, 2008; Güler, 2011) hedef kültürün derslerde

yeterince işlenmediği; iki çalışmanın (%25) (Çakır, 2010; Erten, 2008) hedef kültürün aktarımında ders kitaplarının birincil kaynak olduğu; iki çalışmanın (%25) (Erten, 2008; Güler, 2011) ders kitaplarında hedef kültüre yeterince yer verilmediği; bir çalışmanın (%12,5) (Özışık, 2004) ise ders kitaplarında hedef kültüre yeterince yer verildiği sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Tablo 3.12. Hedef kültüre karşı tutum

Hedef kültüre karşı tutum	f	%
Hedef kültüre ilgileri var	4	66,66
Hedef kültür hakkında bilgiler yetersiz	2	33,33
Toplam	6	100

Hedef kültüre karşı tutum ile ilgili sonuçlara bakıldığında dört çalışmanın (%66,66) (Erten, 2008; Güler, 2011; Kahraman, 2008; Sarıçoban ve Çalışkan, 2011) hedef kültüre ilginin olduğu ve 2 çalışmanın (%33,33) (Erten, 2008; Kahraman, 2008) hedef kültür hakkındaki bilgilerin yetersiz olduğu sonucuna ulaştıkları görülmektedir.

Yapılan çalışmaların bulguları irdelendiğinde ise hedef kültürün yabancı dil öğretiminde veya genel olarak işlevleri üzerinde durulmuştur. İngilizce derslerinde hedef kültürün aktarımı ile ilgili sonuçlara ise fazla yer verilmemiştir. Verilen çalışmalarda ise hedef kültürün İngilizce derslerinde nasıl aktarılacağına ilişkin detaylar bulunmayıp sonuçlar genel ifadelerden oluşmaktadır.

Söz konusu makale ve tezlerin önerileri analiz edildiğinde beş kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; İngilizce dersinin işlenişi hakkında öneriler (%45,23), İngilizce öğretmenleriyle ilgili öneriler (%21,42), İngilizce programına ilişkin öneriler (%14,28), İngilizce öğrenen öğrencilerle ilgili öneriler (%14,28) ve öğretmen adaylarıyla ilgili öneriler (%4,76) olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 3.13. İngilizce dersinin işlenişi hakkında öneriler

İngilizce dersinin işlenişi hakkında öneriler	f	%
Hedef kültür yabancı dil dersinin parçası olmalı	10	52,63
Hedef kültüre ait materyaller kullanılmalı	4	21,05
Kültür aktarımında görsel-ışitsel materyaller kullanılmalı	2	10,52
Hedef kültürle ilgili etkinlikler kişileştirilmeli	1	5,26

Kültürlerarası farklar belirtilmeli	1	5,26
Hedef kültür aktarılırken ana kültür ihmal edilmemeli	1	5,26
Toplam	19	100

İngilizce dersinin işlenişi hakkında önerilere bakıldığında 10 çalışmanın (%52,63) (Çakır, 2010; Çakır, 2011; Er, 2006; Erten, 2008; Gülden, 2003; Güler, 2011; İşisağ, 2010; Sarıçoban ve Çalışkan, 2011; Şevik, 2007; Turkan ve Çelik, 2007) hedef kültürün yabancı dil dersinin parçası olması; dört çalışmanın (%21,05) (Er, 2006; Kızılaslan, 2010; Şevik, 2007; Turkan ve Çelik, 2007) hedef kültüre ait materyallerin kullanılması; iki çalışmanın (%10,52) (Erten, 2008; Şevik, 2007) kültür aktarımında görsel-işitsel materyaller kullanılması; bir çalışmanın (%5,26) (Turkan ve Çelik, 2007) hedef kültürle ilgili etkinliklerin kişileştirilmesi; bir çalışmanın (%5,26) (Turkan ve Çelik, 2007) kültürlerarası farkların belirtilmesi; bir çalışmanın (%5,26) (Gülden, 2003) hedef kültür aktarılırken ana kültürün de ihmal edilmemesi gerektiğini önerdiği görülmektedir.

Tablo 3.14. İngilizce öğretmenleriyle ilgili öneriler

İngilizce öğretmenleriyle ilgili öneriler	f	%
Hizmet-içi kurslarla hedef kültürün aktarımı konusunda bilgilendirilmeli	3	33,33
Yurtdışı tecrübesi kazanmalılar	2	22,22
Hedef kültürün aktarımı konusunda bilgilendirilmeliler	2	22,22
Her iki kültüre de hakim olmalılar	1	11,11
Hedef kültürü sınıfa sokabilmeliler	1	11,11
Toplam	9	100

İngilizce öğretmenleriyle ilgili önerilere bakıldığında üç çalışmanın (%33,33) (Gülden, 2003; Güler, 2011; Şevik, 2007) öğretmenlerin hizmet-içi kurslarla hedef kültürün aktarımı konusunda bilgilendirilmesi; iki çalışmanın (%22,22) (Erten, 2008; Şevik, 2007) öğretmenlerin yurtdışı tecrübesi kazanması; iki çalışmanın (%22,22) (Erten, 2008; Güler, 2011) öğretmenlerin hedef kültürün aktarımı konusunda bilgilendirilmesi; bir çalışmanın (%11,11) (Çakır, 2011), öğretmenlerin her iki kültüre de hâkim olması; bir çalışmanın (%11,11) (Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu, 2009) da öğretmenin hedef kültürü sınıfa sokabilmeleri gerektiğini önerdiği görülmektedir.

Tablo 3.15. İngilizce eğitim programına ilişkin öneriler

İngilizce eğitim programına ilişkin öneriler	f	%
Programda kullanılacak ders kitapları hedef kültürü kapsayacak şekilde tasarlanmalı	3	50
Yurtdışında eğitim alan yabancı dil eğitimcilerinden program tasarlanırken yardım alınmalı	1	16,66
Hedef kültürün temel özelliklerine göre program düzenlenmeli	1	16,66
Hedef kültürün aktarımı konusunda deneysel çalışmalar yapıp sonuçları dikkate alınmalı	1	16,66
Toplam	6	100

İngilizce eğitim programına ilişkin önerilere bakıldığında üç çalışmanın (%50) (Çakır, 2010; Erten, 2008; Gülden, 2003; Güler, 2011) programda kullanılacak ders kitaplarının hedef kültürü kapsayacak şekilde tasarlanması; bir çalışmanın (%16,66) (Şevik, 2007) yurtdışında eğitim alan yabancı dil eğitimcilerinden program tasarlanırken yardım alınması; bir çalışmanın (%16,66) (Er, 2006) hedef kültürün temel özelliklerine göre programın düzenlenmesi; bir çalışmanın (%16,66) (Atay, Kurt, Çamlıbel, Ersin ve Kaslıoğlu, 2009) hedef kültürün aktarımı konusunda deneysel çalışmalar yapıp sonuçların dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Tablo 3.16. İngilizce öğrenen öğrencilerle ilgili öneriler

İngilizce öğrenen öğrencilerle ilgili öneriler	f	%
Hedef kültür konusunda bilgilendirilmeliler	3	50
Yurtdışı tecrübesi kazanmalılar	1	16,66
Kültürleri karşılaştırma fırsatı verilmeli	1	16,66
Hedef kültürün öğrenilmesinde sorumluluk almalı	1	16,66
Toplam	6	100

İngilizce öğrenen öğrencilerle ilgili önerilere bakıldığında üç çalışma (%50) (Aslanargun ve Süngü, 2006; Özışık, 2004; Yılmaz, 2009) öğrencilerin hedef kültür konusunda bilgilendirilmesini, bir çalışma (%16,66) (Erten, 2008) öğrencilerin yurtdışı tecrübesi kazanmasını, bir çalışma (%16,66) (Gülden, 2003) öğrencilere kültürleri karşılaştırma fırsatı verilmesini, bir çalışma (%16,66) (Sarıçoban ve Çalışkan, 2011) öğrencilerin hedef kültürün öğrenilmesinde sorumluluk almasını önermiştir.

Tablo 3.17. Öğretmen adaylarıyla ilgili öneriler

Öğretmen adaylarıyla ilgili öneriler	f	%
Hedef kültür aktarımı hakkında bilgilendirilmeliler	1	50
Yurtdışı tecrübesi kazanmalılar	1	50

Toplam	2	100
---------------	---	-----

Öğretmen adaylarıyla ilgili önerilere bakıldığında bir çalışmanın (%50) öğretmen adaylarının yurtdışı tecrübesi kazanması (%50) (Kızılaslan, 2010) ve hedef kültür aktarımı hakkında bilgilendirilmesi (%50) (Kızılaslan, 2010) gerektiğini önerdiği görülmektedir.

Yapılan çalışmalarda verilen önerilerin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında ise her ne kadar amaç ve sonuç kısımlarda hedef kültürün İngilizce derslerinde ele alınışı hakkında ifadeler rastlanmasa da öneri kısmında hedef kültürün İngilizce derslerinde aktarımına dair ifadeler çoğunluktadır.

İngilizce öğretiminde hedef kültürün aktarımı ile ilgili araştırmaların analizi sonucunda yapılan çalışmaların nicel olarak yetersiz olduğu görülmektedir. Yayınlanan makaleler ise daha çok kuramsal/derleme türünde olup hedef kültürün İngilizce derslerinde nasıl aktarılacağına ilişkin çok az araştırma/inceleme yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda sınıf ortamında hedef kültürün nasıl aktarılacağına ilişkin uygulamaya dönük önerilere fazla değinilmemiştir.

3.2. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışmada kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin kelime hazineleri ve İngilizce dersi tutumuna etkisi incelenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma, deneme modeline göre desenlenmiştir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirleme amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2012).

Deneme modellerinin, ilgili alanyazında yer almış pek çok türü vardır. Bazı sınıflandırmalar denenmek istenen değişken sayısı ve düzeyine göre, bazıları ise, denemede kullanılan grup sayısı ile değişkenlerin kontrolünde alınabilen önlemlere göre yapılmaktadır (Karasar, 2012). Bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel bir modelde yapılandırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu desen (ÖSKD), yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar, deneysel işlemde önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülmektedir. ÖSKD, bir ilişkili desendir. Çünkü aynı kişiler bağımlı değişken üzerinde iki kez ölçülmektedir. Bununla birlikte, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de bu

desen, ilişkisizdir. Bundan dolayı öntest-sontest kontrol gruplu desen karışık bir desendir (Howitt, 1997; akt. Büyüköztürk, 2011).

Deneme modeli ile yapılan her araştırmada, mutlaka bir karşılaştırma vardır; bu, belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da "şeyler" arası ayırımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2012). Bu araştırmada, kültürel materyallerle zenginleştirilen İngilizce okuduğunu anlama öğretim programı uygulanan deney grubunun ve mevcut uygulamada olan İngilizce öğretim programı uygulanan kontrol grubunun kendi içerisinde hem kelime hazinesi hem İngilizce dersine yönelik tutumları açısından öntest puanları karşılaştırılmıştır. Gruplar arasında ise kelime hazinesi başarıları açısından öntest-sontest ve kalıcılık testi, İngilizce dersine yönelik tutum açısından için de öntest-sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Deneme modelinde gözlenmek istenilenin araştırmacı tarafından üretilmesi söz konusudur ve amaçlar hipotezlerle ifade edilirler (Karasar, 2012). Araştırmacı tarafından geliştirilen kültürel materyallerle zenginleştirilen İngilizce okuduğunu anlama öğretim programı 6 hafta süresince haftada 2 saat olarak deney grubuna uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise 6 hafta boyunca normal programdaki okuduğunu anlama çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen kelime hazinesi başarı testi, öğretim programı uygulanmadan önce öntest, uygulandıktan sonra sontest ve sontestten 6 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca uygulamalardan önce ve sonra iki gruba da tutum ölçeği öntest ve sontest olarak uygulanmıştır.

Modelin simgesel görünümü (Büyüköztürk, 2011: 21) aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.18. Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

	Öntest		Sontest
G_D	O_1	X	O_3
G_K	O_2		O_4

Sembollerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

G_D deney grubunu, G_K kontrol grubunu,

O_1 ve O_3 , deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,

O_2 ve O_4 , kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini,

X deney grubundaki deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (deneysel değişkeni) göstermektedir.

Desenin mantığı (Eckhardt ve Ermann, 1977; akt. Büyüköztürk, 2011) şu şekilde özetlenebilir:

- O₁-O₃, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan farkı ifade etmektedir.

- O₂-O₄, öntest ve sontest gözlemleri arasında grubu etkileyen kontrol edilmemiş herhangi bir değişken ve deneysel değişken nedeniyle deney grubunda oluşan ifade etmektedir.

- (O₁-O₃)-(O₂-O₄), deney değişkeninin etkisini ifade etmektedir.

3.3. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenebilmesi amacıyla Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki İstatistik Birimi'ne başvurularak 2013 Seviye Belirleme Sınavı'ndaki okul ortalamaları baz alınmıştır. Aydın ili Efeler ilçesinde başarı düzeyi “orta” olan Dr. Fevzi Mürüvet Uğuroğlu Ortaokulu çalışma grubu olarak seçilen ortaokulun kelime hazinesi seviyesi ve İngilizce dersine yönelik tutum bakımından birbirine denk olan iki 7. sınıftan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir.

Tablo 3.19. Örneklemin seçildiği okul, öğrenci sayıları ve cinsiyet

Dr. Fevzi-Mürüvet Uğuroğlu Ortaokulu			
Gruplar	Öğrenci Sayıları	Cinsiyet	
		Kız	Erkek
Deney (7I Sınıfı)	35	16	19
Kontrol (7K Sınıfı)	35	14	21
Toplam Katılımcı Sayısı	70	30	40

Bu iki 7. sınıfın kelime hazinesi seviyesi denkliliklerini incelemek için bağımsız örneklem t-testine başvurulmuştur. Bu testi kullanmadan önce öntest verilerinin bağımsız örneklem t-testi için gerekli olan normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu varsayımı incelemeyden önce kelime hazinesi öntest puanlarına ait saçılım grafiğiyle aykırı değerler incelenmiş ve doğrusal yönden gözle görülür bir biçimde sapan deney grubundan beş, kontrol grubundan beş

olmak üzere toplam 10 katılımcıya ait değer araştırma verisinden çıkarılmıştır ($Z \geq \pm 3$). Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testi öntest puanlarına ilişkin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Kolmogorov-Smirnov Z testi ile sınıanmıştır. Buna göre deney grubunun “Kelime Hazinesi Başarı Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0,598$, $p>,05$), puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun “Kelime Hazinesi Başarı Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0,663$, $p>,05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.20. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest kelime hazinesi başarı testi puanları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney Grubu	30	29,07	10,645	58	0,302	,763
Kontrol Grubu	30	28,23	10,695			

Tablo 3.20.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(58)= 0,763$, $p>0,05$]. Deney grubunun öntest puan ortalaması $\bar{X}=29,07$ iken bu değer kontrol grubunda $\bar{X}=28,23$ olarak bulunmuştur. Aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, araştırma başlangıcında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin benzer bilişsel giriş özelliklerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubu bilişsel giriş özellikleri açısından birbirine denktir.

Bu iki 7. sınıfın İngilizce dersine yönelik tutum seviyesi denkliklerini incelemek için bağımsız örneklem t-testine başvurulmuştur. Kelime hazinesi başarı testinde normalliği sağlamak için çıkarılan değerlere sahip katılımcılar, kelime hazinesi başarı puanı ile İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile ilgili yapılacak yorumların geçerliliği açısından bu analizde de çıkarılmıştır. Bu yüzden deney grubundan beş, kontrol grubundan beş olmak üzere toplam 10 katılımcıya ait değer, araştırma verisinden çıkarılmıştır ($Z \geq \pm 3$). Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Kolmogorov-Smirnov Z testi ile sınıanmıştır. Buna göre deney grubunun “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0.918$, $p>,05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde

kontrol grubunun “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0,599$, $p>,05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 3.21. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest tutum puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	X	SS	sd	t	p
Deney Grubu	30	95,93	29,172	58	-1,399	,167
Kontrol Grubu	30	105,13	21,131			

Tablo 3.21.'de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest toplam puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur [$t(58)= -1,399$, $p>0,05$]. Deney grubunun tutum puan ortalaması $\bar{X}=95,93$ iken bu değer kontrol grubunda $\bar{X}=105,13$ olarak bulunmuştur. Aradaki sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu, araştırma başlangıcında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde benzer tutum özelliklerine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifade ile deney ve kontrol grubu uygulama öncesi İngilizce dersine yönelik tutum açısından birbirine denktir.

Çalışmanın ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle yürütülmesinde temel nedenler şunlardır:

1. Araştırma öncesi yapılan ihtiyaç analizi sonucunda hem devlet hem özel okullardaki öğretmenlerin, öğrencilerin yaşları ilerledikçe yabancı dile olan ilgilerinin azaldığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Tutaş (2000), biyolojik koşullar, bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki olumsuzlukların yabancı dil öğrenimini etkileyeceğini belirtmiştir.

2. Sekizinci sınıfların araştırmaya dahil edilmemesinin sebebi ise ihtiyaç analizinde orta öğretime geçiş sınavından dolayı öğrencilerin o sınava odaklanıp devlet okullarındaki normal öğretim programlarına uymaya isteksiz davrandıklarının ortaya çıkmasıdır. Nitekim Tutaş (2000)'ın da belirttiği gibi bilişsel ve psikolojik etkenlerdeki olumsuzluklar yabancı dil öğrenimini etkilemektedir. Ayrıca Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Sınavı'ndan dolayı sekizinci sınıflar üzerine deneysel bir çalışmaya izin verilme sürecinde sıkıntı yaşanabileceği düşünülmüştür.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler, seçilen ortaokulda oluşturulan kontrol ve deney gruplarına uygulanmak üzere geliştirilen kelime hazinesi başarı testi ve kullanım izni alınan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Öğretim programlarının uygulanmasına geçilmeden önce, öncelikle hem deney hem kontrol grubuna öntest uygulanmıştır. Deney grubuna haftada iki saat olmak üzere toplam altı hafta boyunca kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim programı, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Kontrol grubu ise normal öğretim programlarına kendi İngilizce öğretmenleriyle devam etmişlerdir. Öğretim programlarının uygulanması bitince her iki gruba da son test uygulanmıştır. Kalıcılık testi ise son test uygulanmasından altı hafta sonra her iki gruba uygulanmıştır.

3.5. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırma konusuyla ilgili literatür taranmış ve çalışmanın amacına uygun olarak kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim programı ve kelime hazinesi başarı testi geliştirilmiştir. Ayrıca yazarından kullanım izni alınmış olan "İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

3.5.1. Okuduğunu Anlama Öğretim Programının Hazırlanması

Okuduğunu anlama öğretim programı hazırlanırken şu yol izlenmiştir:

1. Öğrencilerin yakın çevresinden hareketle aşına oldukları kültürel kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramları belirleyebilmek için Aydın ilini ve kültürünü tanıtıcı kaynaklar başta olmak üzere literatür taranmıştır.

2. Normal öğretim programında okuduğunu anlama etkinlikleriyle ulaşılması hedeflenen amaç ve kazanımlara göre uygulama metinleri ve etkinlikleri tasarlanmıştır.

3. Normal öğretim programında öğretim materyali olarak kullanılan ders kitabı incelenmiş, metinlerin içerdiği öğretilmesi hedeflenen kelimeler ve dilbilgisi kalıpları uygulama metinlerine dâhil edilmiştir.

4. Normal öğretim programındaki okuma metinlerine uygun biçimde uygulama metinlerinin zorluk derecesi ve uzunlukları belirlenmiştir.

Okuduğunu anlama öğretim programı haftada iki saat toplam altı hafta sürecek biçimde tasarlanmıştır. Kültürel materyallerle desteklenen 12 okuma metni geliştirilmiş, her bir metne özgü etkinlikler ve alıştırmalar hazırlanmıştır.

3.5.2. Kelime Hazinesi Başarı Testinin Hazırlanması

Başarıyı ölçme, tüm derslerde olduğu gibi yabancı dil öğrenme-öğretme sürecinin gerekliliklerindedir; ölçme ve değerlendirme olmadan öğrenme-öğretme süreci tamamlanmış sayılamaz (Woodford, 1980). Araştırmada veri toplama araçlardan biri, araştırmacı tarafından geliştirilen kelime hazinesi başarı testidir. Normal öğretim programında okuma metinleri vasıtasıyla öğretilmesi hedeflenen kelimeler, uygulama metinlerine de dahil edilmiştir. Kelime hazinesi başarı testi, hem normal öğretim programında hem geliştirilen öğretim programında öğretilmesi hedeflenen kelimelerin bilgisini ölçme amaçlı hazırlanmıştır. Böylelikle aynı test, hem deney hem de kontrol grubuna uygulanabilmektedir. Oruç (2011) da benzer biçimde yaptığı çalışmada deneysel işlem süresince gözlemlenemeyecek değişkenlerin etkisini en aza indirebilmek için öğretilmesi amaçlanan kelimelerin seçimine özen göstermiştir.

Normal öğretim programında okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için verilen metinlerde, kelime öğretilirken bağlamdan kelime öğretilmesi yolu tercih edilmiştir. Uygulama metinleri de bu kelimeleri bağlamdan yola çıkılarak öğretilmeye uygun şekilde hazırlanmıştır.

Özmen ve Balçıkkanlı (2012), AB kıstaslarından İngilizce öğretmenliği okumak isteyenlere kadar hemen hemen herkesin ve her kesimin bir şekilde İngilizce bilgilerini ve becerilerini bir sınavla belgelendirmek istediklerini ve ilköğretimden itibaren ulusal sınavlarda (örn: SBS) ölçülen İngilizce bilgisinin ve İngilizce öğrenme stratejilerinin bu sınavların içerik ve ölçme yöntemlerinden etkilendiği belirtmektedir. Uygulama yapılacak okul seçilirken okulların 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ortaöğretime geçiş sınavı olan Seviye Belirleme Sınavı'ndaki (SBS) sıralaması dikkate alınmıştır.

7. sınıflar seviye belirleme sınavlarına sadece 2008, 2009, 2010 ve 2011 yıllarında girmişlerdir. 2008'den önceki ve 2011'den sonraki ortaöğretime geçiş sınavları sadece 8. sınıflara özgüdür. Bu dört senede 7. sınıflara uygulanan sınavlar

incelenmiştir; 7. sınıf SBS'teki İngilizce bölümündeki soru sayısı 15'tir. İngilizce kelime hazinesini ölçmek için ise sorulan sorular üç türdedir:

1. Cümlede boş bırakılan yere uygun kelimeyi seçmek. Bu cümleler, genelde görsellerle desteklenmektedir.
2. Kelimeye en uygun görseli seçmek.
3. Görsele en uygun kelimeyi seçmek.

Başarı testi hazırlanırken izlenen yol şu şekilde olmuştur:

1. Normal öğretim programında öğretilmesi hedeflenip okuma metinlerinde yer verilen kelimelerin bilgisini ölçmeye yarayacak biçimde ve SBS İngilizce bölümündeki kelime sorularına benzer biçimde sorular hazırlanıp soru havuzu oluşturulmuştur.

2. Havuzdaki sorular, yabancı dil eğitimi alanından iki, ölçme ve değerlendirme alanından bir, eğitim programları ve öğretim alanından iki uzman görüşüne başvurularak hem içerik hem de biçim açısından düzenlenmiş, bazı sorular elenmiştir.

3. Uzmanlarca onay verilen veya düzeltme alan sorular, ön denemeye uygun hale getirilmiştir. Erkuş (2012: 55), ön deneme uygulamasını şu şekilde açıklamıştır: “Ön deneme uygulaması, ölçeğin uygulanacağı gerçek hedef kitleden özellikle uç grupları-İlgili değişkenin ranjını (izlenimlerinize ve diğer ipuçlarına göre) temsil eden (tutumu olumsuz ve olumlu olan, başarılı ve başarısız olan, yaşlı-genç, eğitilmiş-eğitimsiz vb.) 10-15 kişi üzerinde gerçekleştirilir. Ön deneme uygulaması, mutlaka araştırmacının da olduğu birebir/yüzyüze yapılmalıdır; araştırmacı cevaplayıcının duraksamalarını, konuşmalarını dikkate alarak cevaplayıcıya sorular sormalı, "neresinin neden anlaşılmadığı", "neresinin neden canını sıktığı" vb. öğrenmeli, cevaplama davranışlarını gözlemeli ve not almalıdır. Araştırmacı her cevaplayıcının cevaplama süresini formun üzerine yazmalıdır”. Ön deneme için orta seviye bir okulun 12 öğrencisi olan bir 7. sınıfta sorular öğrencilerle birlikte teker teker çözülmüştür. Öğrencilerden sürekli dönütler alınarak sorular üzerine notlar alınmış ve bazı sorular çıkarılıp bazı sorular düzeltilmiştir.

4. Ön deneme uygulamasından sonra deneme uygulaması için hazır hale getirilen başarı testi orta düzeydeki dört farklı ortaokula gönderilip 7. sınıflarda öğrenim gören toplam 177 öğrenciye uygulanmıştır. Kelime hazinesi başarı testinin güvenilirliği $KR-20=0,905$ olarak bulunmuştur. Toplanan testlerdeki maddelerin ayırt edicilik indeksleri ve güçlük dereceleri hesaplanmıştır.

Maddelerin ayırt edicilik indeksleri ve güçlük dereceleri hesaplanırken şu formüller dikkate alınmıştır:

Madde Ayırt Edicilik İndeksi (D)	:	$D_{\bar{u}} - D_a / N_{\bar{u}}$ veya N_a
Madde Güçlük İndeksi (P)	:	$D_{\bar{u}} + D_a / N_{\bar{u}} + N_a$
D: Madde ayırt edicilik indeksi		
P: Madde güçlük indeksi		
$D_{\bar{u}}$: Maddeyi üst grupta doğru cevaplayan öğrencilerin sayısı		
D_a : Maddeyi alt grupta doğru cevaplayan öğrencilerin sayısı		
$N_{\bar{u}}$: Üst gruptaki öğrencilerin mevcudu		
N_a : Alt gruptaki öğrencilerin mevcudu		

Hesaplamaların sonucu Ek-2’de verilmiştir. Hesaplamaların incelenmesi sonucunda toplam 16 madde (3, 10, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 38, 43, 50, 54, 55, 63, 66) elenmiştir ve kelime hazinesi başarı testi uygulama aşamasına gelmiştir. Kelime hazinesinin 50 soruluk son halinin güvenilirliği $KR-20=0,902$ ’dir. Toplam 50 sorudan oluşan kelime hazinesi başarı testi için her bir soruya bir puan değer verilmiş olup ulaşılabilecek en yüksek puan 50’dir.

3.5.3. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için Aydoslu (2005) tarafından geliştirilen ve kullanım izni alınan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Likert tipi bir ölçme aracı olan İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 15’i olumlu, 15’i olumsuz olmak üzere toplam 30 tutum maddesi içermektedir. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan 150 iken, en düşük puan 30’dur. Maddelerin puanlaması şu şekildedir (Aydoslu, 2005):

Tablo 3.22. 5’li likert tipi bir ölçekteki maddeler için puanlama anahtarı

Seçenek	Olumlu İfade Puanı	Olumsuz İfade Puanı
Tamamen katılıyorum	5	1
Katılıyorum	4	2
Kararsızım	3	3
Katılmıyorum	2	4
Hiç katılmıyorum	1	5

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği üç boyuttan oluşmaktadır (Aydoslu, 2005):

Tablo 3.23. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği boyutları

Boyutlar	Cümle Numaraları	Faktör Yük Değerleri	α
Bilişsel Boyut	10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracağını düşünüyorum.	.418	.62
	16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.	.483	
	21. İngilizceyi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.	.627	
	24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.	.548	
Duyuşsal Boyut	1. İngilizce sevdiğim bir derstir.	.729	.93
	4. İngilizce dersinden korkuyorum.	.706	
	5. İngilizce zor bir derstir.	.626	
	6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.	.657	
	7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.	.436	
	8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	.611	
	9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.	.318	
	11. İngilizce hikaye kitapları okurum.	.447	
	12. İngilizce sınavından çekinirim.	.671	
	13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.	.641	
	14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.	.562	
	17. İlkokuldan itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.	.356	
	18. İngilizceden nefret ediyorum.	.714	
	20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.	.660	
	22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	.699	
	23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.	.620	
25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.	.532		
26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.	.682		

	27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.	.481	
	28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.	.665	
	29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.	.667	
Davranışsal Boyut	2. İngilizce'yi kullanabileceğim web sitelerine girerim.	.495	.71
	3. İngilizce şarkılar dinlerim.	.440	
	15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.	.644	
	19. İngilizce oyunlar oynarım.	.439	
	30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.	.359	

İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeğinin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formülle hesaplanan güvenilirlik katsayısı ilk uygulamada $\alpha = 0.9712$, ikinci uygulamada $\alpha = 0.9633$ ve geliştirilen 30 maddelik ölçeğin uygulamasında ise $\alpha = 0.9364$ olarak bulunmuştur (Aydoslu, 2005).

Tablo 3.24. İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulamaları

Uygulamalar	İngilizce Tutum Ölçeği Güvenirlik Katsayısı
Ön Uygulama	0.9712
İkinci Uygulama	0.9633
Son Uygulama	0.9364

3.6. VERİLERİN ÇÖZÜMÜ VE YORUMLANMASI

Uygulama sonrasında elde edilen veriler, SPSS (statistical package for social sciences) istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Toplanan veriler deney ve kontrol grubunun kelime hazinesi başarı öntesti, sontesti ve kalıcılık testlerindeki değişimleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları öntest ve sontestlerindeki değişimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubu arasında kelime hazinesi başarılarında ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında uygulama öncesi anlamlı fark olup olmadığını incelemek için de bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada yoklanan denenceler doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlenme sonucu saptanan bulgular, denecelerin sırası da dikkate alınarak değerlendirilip yorumlanmıştır.

4.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ DENENCESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci denencesi “kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin uygulandığı deney grubu ile sadece 7. sınıf İngilizce öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun kelime hazineleri başarı öntest, sontest ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde iki faktörlü varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Bunun için öncelikle varyans analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bu varsayımlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Bağımlı değişken aralık ölçeğinde olmalıdır:

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan yedinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi başarıları araştırmacı tarafından geliştirilen ve aralıklı bir ölçek olan “Kelime Hazinesi Başarı Testi” ile ölçülmüştür.

2. Bağımlı değişkene ilişkin hesaplanan fark puanları, her bir denek için bağımsız olmalıdır:

Araştırmada uygulama öncesi öntest ve altı haftalık deneysel işlemin ardından sontest ve sontestten 6 hafta sonra kalıcılık testi olarak kelime hazinesi başarı testi deney ve kontrol gruplarına birbirlerinden bağımsız bir şekilde uygulanmıştır. Bundan dolayı fark puanlarının her bir denek için bağımsızlığı varsayımı sağlanmış olduğu yorumu yapılabilir.

3. Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, gruplara göre normal bir dağılım göstermelidir:

Bu varsayımı incelemeden önce öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına ait saçılım grafiğiyle aykırı değerler incelenmiş ve doğrusal yönden gözle görülür bir biçimde sapan deney grubundan beş, kontrol grubundan beş olmak üzere toplam 10 katılımcıya ait değer araştırma verisinden çıkarılmıştır ($Z > \pm 3$). Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Kolmogorov-Smirnov Z testi ile sınanmıştır. Buna göre deney grubunun “Kelime Hazinesi Başarı Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z = 0,598$, $p > ,05$), sontest (Kolmogorov-Smirnov $Z = 1,339$, $p > ,05$) ve kalıcılık testi (Kolmogorov-Smirnov $Z = 1,338$, $p > ,05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun “Kelime Hazinesi Başarı Testi” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z = 0,663$, $p > ,05$), sontest (Kolmogorov-Smirnov $Z = 0,883$, $p > ,05$) ve kalıcılık testi (Kolmogorov-Smirnov $Z = 0,586$, $p > ,05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Green ve diğerleri (2000), varyans analizi için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının olduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler. Bu denence için katılımcı sayılarının deney ve kontrol gruplarında 15’ten oldukça yukarıda olması, normal dağılım varsayımı için de yeterli olarak kabul edilebilir.

4. Grupların öntest, sontest ve kalıcılık testinde elde edilen puanlarının varyansı eşit olmalıdır:

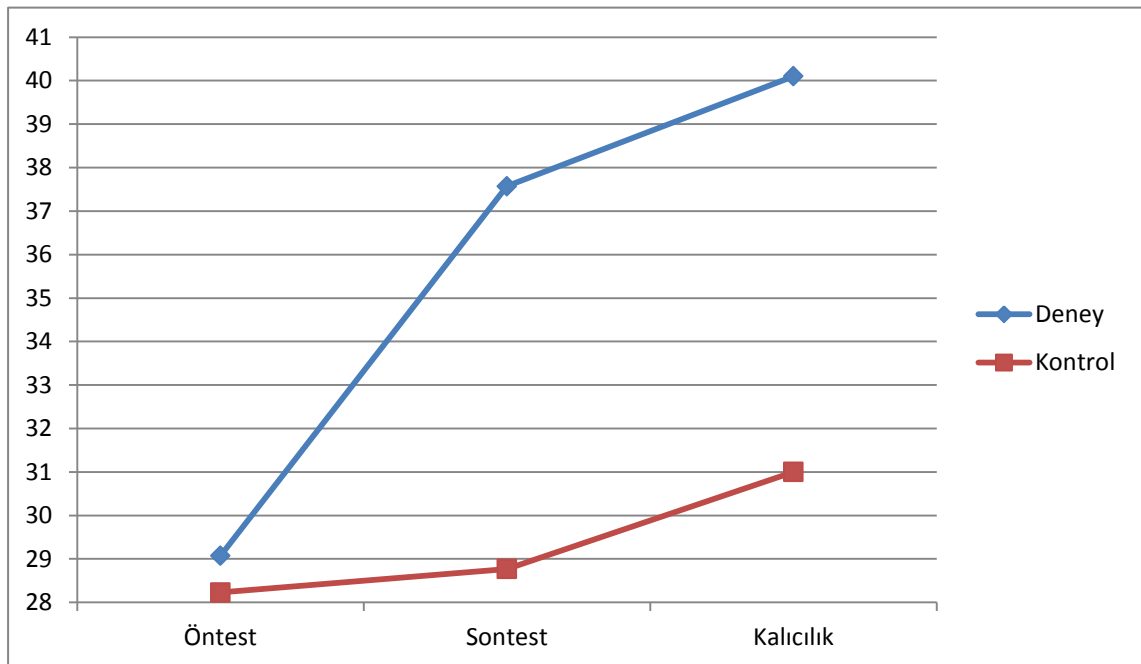
Yapılan Levene testi sonucuna göre kelime hazinesi başarı öntest toplam puanlarının [$F(1,58) = 0,116$, $p > ,05$], kelime hazinesi sontest toplam puanlarının [$F(1,58) = 0,095$, $p > ,05$] ve kelime hazinesi kalıcılık testi toplam puanlarının [$F(1,58) = 0,121$, $p > ,05$] varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre varyansların eşitliğine ilişkin varsayımın sağlandığı ifade edilebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan 60 öğrencinin kelime hazinesi başarı testine ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Kelime hazinesi başarı testi ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	Öntest			Sontest			Kalıcılık Testi		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	30	29,07	10,645	30	37,57	9,518	30	40,10	9,697
Kontrol	30	28,23	10,695	30	28,77	10,969	30	31,00	11,042

Tablo 4.1. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanı öntestte $\bar{X}=29,07$ iken, bu değer uygulanan deneysel işlem sonrasında $\bar{X}=37,57$ olmuştur. Kalıcılık testi ortalama puanı ise $\bar{X}=40,10$ 'dur. Kontrol grubunun ortalama puanı öntestte 28,23 iken, bu değer uygulanan geleneksel öğretim programı sonrasında $\bar{X}=28,77$ olmuştur. Kalıcılık testi ortalama puanı ise $\bar{X}=31,00$ 'dur. Buna göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin kelime hazinesi başarı düzeylerinde bir artış gözlemlendiği söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarındaki değişim Şekil 4.1'deki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 4.1. Deney ve kontrol gruplarının kelime hazinesi başarı testi öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği

Şekil 4.1 incelendiğinde kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim programı uygulanan deney grubu ile normal öğretim programı uygulanan kontrol grubunun kelime hazinesi başarı öntesti puan ortalamaları birbirine çok yakınken, sontest puan ortalaması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık vardır. Kelime hazinesi kalıcılık testinin her iki grupta da artış göstermesinin nedeni

olarak ise öğrencilere bir ünite de verilen kelimelerin sonraki ünitelerde de karşısına çıkması ve bu kelimeleri kullanıp tekrar etme fırsatı verilmesinden dolayı daha yüksek puan almaları yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kelime hazinesi başarılarında deney öncesi, sonrası ve kalıcılıkta gözlenen söz konusu değişimler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları tablo 4.2.'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. kelime hazinesi başarı testi öntest-sontest ve kalıcılık testi puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler Arası	17497,689	59			
Grup (Deney/Kontrol)	1754,689	1	1754,689	6,464	,014
Hata	15743,289	58	271,436		
Denekler İçi	3878	60			
Ölçüm (Öntest-Sontest-Kalıcılık)	1428,300	1	1428,300	42,764	,000
Grup*Ölçüm	512,533	1	512,533	15,346	,000
Hata	1937,167	58	33,399		
Toplam	21375,689	119			

Tablo 4.2. incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Kelime Hazinesi Başarı Testi” ortalama puanlarının deney öncesi, sonrası ve kalıcılıkta anlamlı farklılık gösterdiği, diğer bir ifadeyle, farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin kelime hazinesi başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1,58)= 15,346, p<,001$]. Diğer bir deyişle deney grubundaki öğrencilerin kelime hazinesi başarılarındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında meydana gelen artıştan anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden kelime hazinesi başarılarında deney öncesine göre deney sonrası ve deney sonrasında kalıcılığa daha fazla kazanç elde ettiklerini ve kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırmada daha etkili olduğunu göstermektedir.

4.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ DENENCESİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın birinci denencesi “Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları değişim arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma hipotezinin test edilmesinde varyans analizinden (ANOVA) faydalanılmıştır. Bunun için öncelikle varyans analizinin varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı araştırılmıştır. Bu varsayımlar aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

1. Bağımlı değişken aralık ölçeğinde olmalıdır:

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği aralıklı bir ölçektir.

2. Bağımlı değişkene ilişkin hesaplanan fark puanları, her bir denek için bağımsız olmalıdır:

Araştırmada uygulama öncesi öntest ve altı haftalık deneysel işlemin ardından sontest olarak uygulanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği deney ve kontrol gruplarına birbirlerinden bağımsız bir şekilde uygulanmıştır. Bundan dolayı fark puanlarının her bir denek için bağımsızlığı varsayımı sağlanmış olduğu yorumu yapılabilir.

3. Bağımlı değişkene ilişkin puanlar, gruplara göre normal bir dağılım göstermelidir:

Kelime hazinesi başarı testinde normalliği sağlamak için çıkarılan değerlere sahip katılımcılar, kelime hazinesi başarı puanı ile İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile ilgili yapılacak yorumların geçerliliği açısından bu analizde de çıkarılmıştır. Bu yüzden deney grubundan beş, kontrol grubundan beş olmak üzere toplam 10 katılımcıya ait değer, araştırma verisinden çıkarılmıştır ($Z > \pm 3$). Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanlarına ilişkin normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı Kolmogorov-Smirnov Z testi ile sınanmıştır. Buna göre deney grubunun “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z = 0.918$, $p > .05$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $Z = 1.316$,

$p>,05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde kontrol grubunun “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0,599$, $p>,05$) ve sontest (Kolmogorov-Smirnov $Z= 0,698$, $p>,05$) ortalama puanlarının normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Green ve diğerleri (2000), varyans analizi için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının olduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler. Bu denence için katılımcı sayılarının deney ve kontrol gruplarında 15’ten oldukça yukarıda olması, normal dağılım varsayımı için de yeterli olarak kabul edilebilir.

4. Grupların öntest ve sontestte elde edilen puanlarının varyansı eşit olmalıdır:

Yapılan Levene testi sonucuna göre İngilizce dersine yönelik tutum öntest toplam puanlarının [$F(1,58)= 0,463$, $p>,05$] ve kelime hazinesi sontest toplam puanlarının [$F(1,58)= 0,968$, $p>,05$] varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre varyansların eşitliğine ilişkin varsayımın sağlandığı ifade edilebilir.

Araştırmanın yürütüldüğü deney ve kontrol gruplarında yer alan 60 öğrencinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğine ilişkin öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 4.5’te verilmiştir.

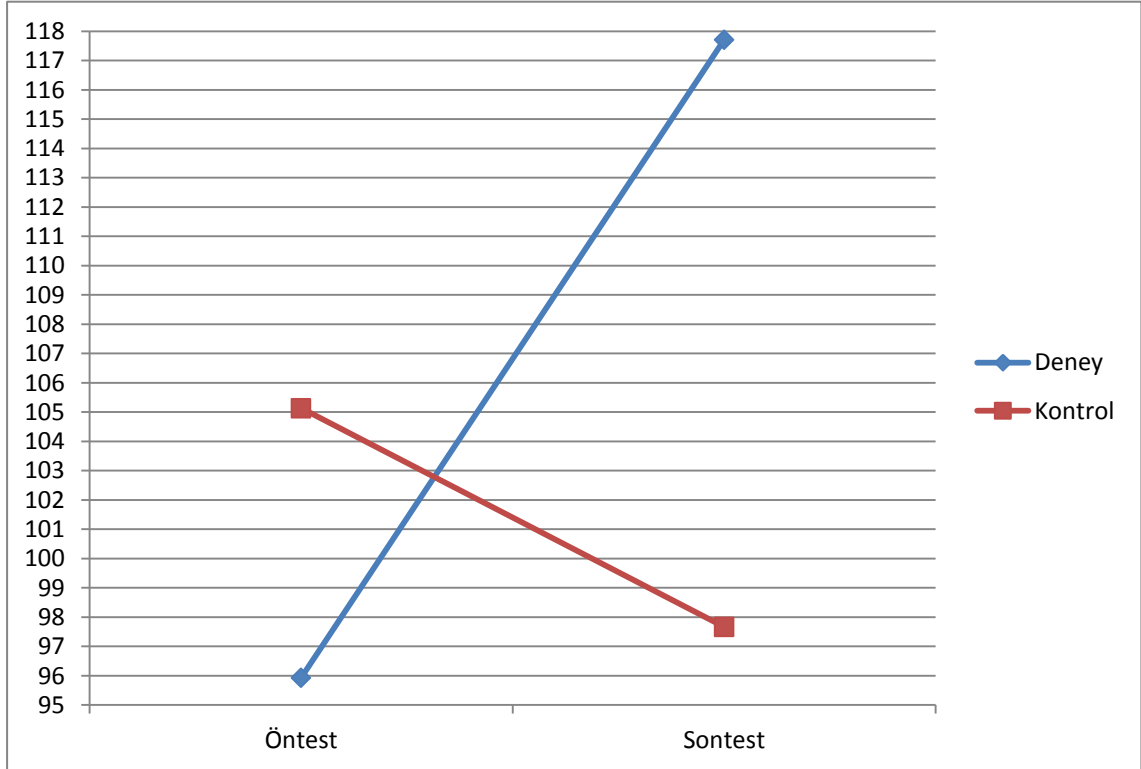
Tablo 4.3. Tutum testi ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	Öntest			Sontest		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Deney	30	95,93	29,172	30	117,70	22,412
Kontrol	30	105,13	21,131	30	97,67	25,868

Tablo 4.3. incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ortalama puanı öntestte $\bar{X}=95,93$ iken, bu değer uygulanan deneysel işlem sonrasında $\bar{X}=117,57$ ’e yükselmiştir. Kontrol grubunun ortalama puanı öntestte $\bar{X}=105,13$ iken, bu değer uygulanan geleneksel öğretim programı sonrasında $\bar{X}=97,67$ ’ye düşmüştür. Bu bulguya göre deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinde bir artış gözlenirken kontrol grubundaki öğrencilerin almış oldukları normal öğretim programı sonrasında İngilizce dersine yönelik tutumlarında düşüş olduğu söylenebilir. Kontrol grubunun tutum puanındaki düşüşün sebebi ise öğrencilerin eğitim-öğretim yılı

başından beri benzer yöntem ve tekniklerle normal İngilizce öğretim programına dahil olmaları onları özellikle yıl sonuna doğru derse yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir diye yorumlanabilir. Deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest tutum puan ortalamalarındaki değişim Şekil 4.2’deki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.

Şekil 4.2. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutumlarının öntest ve sontest puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği



Şekil 4.2 incelendiğinde uygulama öncesi kontrol grubunun tutum puanları ortalaması deney grubundan fazladır. Uygulamalarla birlikte kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim programı uygulanan deney grubunun tutum puanları ortalaması artarken normal öğretim programı uygulanan kontrol grubunun tutum sontest puan ortalaması düşmüştür. Bu durumun sebebinin ise kontrol grubundaki öğrencilerin eğitim-öğretim yılı başından beri aynı yöntem ve tekniklerle ders işlemeleri ve bunun sonucunda da İngilizce dersine yönelik tutumlarının dönem sonuna doğru iyice düşmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Uygulama sonrasında kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretim programı uygulanan deney grubunun tutum puanları ortalaması, geleneksel öğretim programı uygulanan

kontrol grubunun tutum sontest puan ortalamasından istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yüksektir.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum düzeylerinde deney öncesine göre deney sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizi sonuçları tablo 4.4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. İngilizce dersine yönelik tutum öntest-sontest puanlarının ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler Arası	59820,091	59			
Grup (Deney/Kontrol)	880,208	1	880,208	0,866	,015
Hata	58939,883	58	1016,205		
Denekler İçi	20091,5	60			
Ölçüm (Öntest-Sontest)	1533,675	1	1533,675	7,322	,009
Grup*Ölçüm	6409,408	1	6409,408	30,600	,000
Hata	12148,417	58	209,455		
Toplam	79911,591	119			

Tablo 4.4. incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “İngilizce Dersine Yönelik Tutum” ortalama puanlarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [$F(1,58) = 30,600, p < ,001$]. Başka bir anlatımla deney grubundaki öğrencilerin tutum düzeylerindeki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında meydana gelen değişimden anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları kısa bir şekilde verilip özetlenerek literatürle destelenecek ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak öneriler verilecektir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın temel amacı kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkisinin ölçülmesidir. Ortaokul 7. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan bu deneysel çalışma ile araştırmanın temel amacına cevap aranmıştır.

Kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerindeki etki düzeyi uygulamalı olarak çalışmada test edilmiş ve araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak denencelerin doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır:

1. Kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin uygulandığı deney grubu ile sadece 7. sınıf İngilizce öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun kelime hazineleri başarı öntest, sontest ve kalıcılık puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.
2. Deney grubu ile kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutum öntest ve sontest puanları değişim arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Sonuçlar kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretiminin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Giriş özellikleri bakımından deney grubundan farkı olmayan kontrol grubundaki öğrencilerin kelime hazinesi seviyesi ise aldıkları normal öğretim yöntemiyle yapılan okuduğunu anlama öğretimi sonucunda deney grubunun bir hayli gerisi kalmıştır. De Marie ve arkadaşları da (2004; akt. Drumhiller & Schwanenflugel, 2013) çalışmalarında, öğrencinin konuyla

ilgili ön bilgisinin, yabancı dilde kelime öğrenimini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Drumfiller ve Schwanenflugel (2013), kendi çalışmalarında yabancı dilde kelime ediniminde, o kelime öğretilirken kelimeyle birlikte sağlanan durumların da etkili olduğunu belirtmektedirler. Tuğyan (2010) tarafından yapılan çalışmada bazı öğretim materyalleri kullanılarak öğretim alan deney grubunun hem kelime sayısı hem de kelime çeşitliliği bakımından kontrol grubundaki öğrencilere üstünlük sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Gülsoy (2013) ise geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Buna göre normal yöntemin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede çok etkili olmadığı öne sürülmektedir. Yurdabakan'ın (2010) yaptığı çalışma ise geleneksel yöntem dışındaki bir yöntem -iletişimsel yaklaşım- ile “if clauses” konusunun öğretilmesinin öğrencilerin başarılarına etki ettiğini göstermektedir. Söz konusu araştırma sonuçlarının eldeki araştırmayı desteklediği söylenebilir. Kelime hazinesi kalıcılık testinin her iki grupta da artış göstermiştir. Uca (2010) tarafından yapılan çalışmada da hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerinin kalıcılık testindeki puanları son test puanlarına göre daha yüksektir. Ayrıca tutumun başarıyı, başarının da tutumu olumlu yöne etkilediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Aiken, 1980; Aşkar ve Erden, 1986; akt. Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002).

Her iki grubun da aldıkları öğretim, İngilizce dersine yönelik tutumları farklı biçimlerde etkilemiştir. Uygulamalar sonucunda deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutumu olumlu yönde değişirken, kontrol grubunun ise normal öğretim yöntemleri sonucunda derse olan tutumları olumsuz yönde etkilenmiştir. Chandrasene Premawardhena ve Jayasundara (2012), yaptıkları çalışmada materyal kullanımının öğrenci performansında yüksek bir artış meydana getirdiği, ders esnasında daha etkili katılım sağladığı, öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığı ve özerk öğrenim için motivasyon kaynağı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Wang ve Li (2011), yabancı dilde öğrenme kaygısının giderildiği takdirde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin de artacağını belirtmişlerdir. Saito, Horwitz ve Garza (1999), kaygının yabancı dil öğrenimi ve okuduğunu anlama sürecini yavaşlatacağını belirtmektedirler. Kadan (2013), yaptığı araştırmada geleneksel öğretim yönteminden farklı bir yöntem -yaratıcı drama yöntemi- kullanmış ve araştırma sonucunda yaratıcı dramının öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve tutum puanlarının ortalamaları açısından daha etkili olduğuna

ulaşmıştır. Varmış Kılıç (2011), çalışmalardan elde edilen sonuçlara göre özgün materyallerin, öğrencilerin İngilizce derslerindeki tutum ve güdülenmelerinin olumlu yönde gelişmesi üzerinde etkili bir araç olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, söz konusu araştırmaların, bu çalışmaya paralel olduğu ve birbirini desteklediği ifade edilebilir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi, onca emeğe, zamana karşı maalesef bir türlü istenilen hedeflere ulaşamamaktadır. Bu sorunla ilgili birçok çalışma yapılmış ama bu durumun üstesinden gelinememiştir. Çalışmaların büyük çoğunluğu yabancı dil öğretiminde yabancı kültürü de dâhil etmeye çalışmış; fakat bu durum öğrencileri zaten yabancı oldukları yabancı dile iyice yabancılaştırılmıştır. Halbuki öğrencilerin halihazırda aşına oldukları kültürel materyalleri öğretim sürecine dahil ederek yabancı dil öğretimi kolaylaştırılabilmektedir. Sonuç olarak kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretimi hem kelime hazinesi geliştirmekte hem de başarı için gerekli öğelerden biri olan derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir.

5.2. ÖNERİLER

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesinin ve tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesine yönelik olarak uygulamacılara ve bu alanda çalışan araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir.

5.2.1. Uygulamacılar için Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre kültürel materyallerle zenginleştirilmiş okuduğunu anlama öğretimi, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi olumlu bir etkiye sahiptir. Öğrenci, kültürel materyallerle zenginleştirilmiş bir öğretim sürecinde daha başarılı sonuçlar elde edilmektedir.

1. Öğrenci için böyle bir eğitim ortamının oluşmasında kültürel materyallerden faydalanılabilir.

2. Öğretmen görev yaptığı bölgenin özelliklerini, kültürünü iyi bilip tanımalı ve bunu derslerine aktarılabilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılar için Öneriler

1. Yapılan araştırma Aydın ili Doktor Fevzi-Mürüvet Uğuroğlu Ortaokulu ile sınırlı olup daha geniş katılımın olduğu farklı bölgelerde yapılacak çalışmalarla zenginleştirilebilir.

2. Araştırma 2013 – 2014 eğitim – öğretim yılının 6 haftalık dönemi ile sınırlı tutulmuştur. Daha uzun süreli çalışmalar yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

3. Yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kültürel materyaller kullanılmasının kelime hazinesi, tutum veya dilbilgisi üzerindeki etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağca, R. K. (2012). *Yabancı Dil Öğretiminde Basılı Materyallere Sağlanan Mobil Çokluortam Desteğinin Kelime Öğrenimine ve Motivasyona Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Aslanargun, E. ve Süngü, H. (2006). Yabancı Dil Öğretimi ve Etik. *Milli Eğitim*, 35(170), 126–142.
- Aşılıoğlu, B. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atay, D., Kurt, G., Çamlıbel, Z., Ersin, P. ve Kaslıoğlu, Ö. (2009). The Role of Intercultural Competence in Foreign Language Teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 123-135.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahgaei, P., Hohensinn, C. and Kubinger, K. D. (2014). Persian Adaptation of Foreign Language Reading Anxiety Scale: A Psychometric Analysis. *Psychological Reports: Measures and Statistics*, 114(2), 315-325.
- Bağçeci, B. ve Kılıç, M. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Materyallerin Tasarım ve Hazırlama İlkeleri. Sarıçoban, A. ve Tavil, Z. M., (Ed.), *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (229-252). Ankara: Anı Yayıncılık
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.

- Biçer, D. (2011). *Farklı Formatlardaki İçeriklerin İnternet Tabanlı Öğretimde Kullanımının Öğrencilerin İngilizce Kelime Öğrenmesi Üzerine Etkilerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bulut, P. (2006). *Kavram Geliştirme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *DeneySEL Desenler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chandrasene Premawardhena, N. and Jayasundara, A. (2012). *Developing Interactive Teaching Material to Integrate Culture in the Foreign Language Classroom*. 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning, 26-28 September, Villiach, 1-4.
- Coady, J. (1997). L2 Vocabulary Acquisition through Extensive Reading. In J. Coady and T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale For Pedagogy* (pp. 225–237). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cummins, W. R. (1998). Foreign Languages: What a Drag!. *Modern Language Studies*, 28(3/4), 163-172.
- Çakır, İ. (2010). The Frequency of Culture-Specific Elements in the ELT Coursebooks at Elementary Schools in Turkey. *Novitas-ROYAL*, 4(2), 182-189.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü. *Millî Eğitim*, (190), 248-255.
- Çelebi, D. ve Sarıcaoğlu, A. (2009). Birinci ve İkinci Dil Okuma Becerisi Arasındaki İlişki -Erciyes Üniversitesi Örneği. *Çanakkale: I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 1-3 Mayıs.

- Çelik, L. (2012). Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (27-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, S. ve Arıkan, A. (2012). Öğretmen Yetiştirme Programlarının İngilizce Öğretmen Adaylarını İlköğretimde İngilizce Öğretimine Ne Kadar Hazırladığına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 77-87.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*. Reading: Addison-Wesley Publishing.
- Dedebali, N.C. ve Saracaloğlu, A.S.(2010). Hızlı Okuma Tekniğinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 171-183.
- Demirbulak, D. (2008). *Getting Ready to Teach English as a Foreign Language*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2003). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2007). *ELT Methodology*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012a). Alternatif Ders Materyali Geliştirme. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Ed.), *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* içinde (229-244). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012b). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretmen Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012c). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Drumhiller, M. F. and Schwanenflugel, M. F. (2013). Influence of Native Language Vocabulary and Topic Knowledge on Foreign Language Vocabulary Learning in Health Care Providers. *Sage Open*, 3, 1-14.
- Er, K. O. (2006). The Effects of Culture in Foreign Language Curriculum. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(1), 1-14.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ersöz, A. (2007). *Teaching English to Young Learners*. Ankara: EDM Yayıncılık.
- Erten, E. (2008). *Cultural Dimension of Foreign Language Education as Perceived by Teachers and Students: a Case Study*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fırat, M. (2007). *Yabancı Dil Öğretiminde Oyunun Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Floyd, P. and Patricia, L. C. (1987). Effect on ESL Reading of Teaching Cultural Content Schemata. *Language Learning*, 37(1), 89-108.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 233-257.
- Green, S. B., and Salkind, N. J., and Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and Understanding Data (2nd Ed.)*. Upper Saadle River, NJ: Prentice Hall.
- Gül, S. (2007). *Türklerin Kültür Tarihi*. İstanbul: Nokta Kitap.
- Gülden, Ö. (2003). *Foreign Language Education Today and Intercultural Communication Theory*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güler, C. Y. (2011). *The Attitudes of English as A Foreign Language Teachers towards Teaching Culture and Their Classroom Practices*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gülsoy, T. (2013). *6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hawkins, E. W. (1999). *Foreign Language Study and Language Awareness*, 8(3-4), 124-142.
- Howitz E. K., Horwitz, M. and Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Ioana-Claudia, H. (2013). Arousing Non-Philological Students' Interest in Learning a Foreign Language. *The Journal of the Faculty of Economics*, 2(1), 159-166.
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlıklar Nereden Kaynaklanıyor?. *Journal Of Language And Linguistic Studies*, 4 (2).
- Işık, A. (2013). *Yabancı Dil Nasıl Öğrenilmez?*. Ankara: Elma Yayınevi.
- İleri, E. (2013). *A Step to English 7 Teacher's Book*. Ankara: Bilgetürk Eğitim Yayınları.
- İşisağ, K. U. (2010). The Acceptance and Recognition of Cultural Diversity in Foreign Language Teaching. *Akademik Bakış*, 4(7), 251-260.
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı Drama Yönteminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarı, Tutum Ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, A. (2008). A Study of Cultural Aspects of English Language with Turkish Learners of English. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 1-10.

- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, A. S. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 764-776.
- Kaplan, M. (2013). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karasakaloğlu N., ve Saracaloğlu A.S (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Karasakaloğlu N., Saracaloğlu A.S., Özelçi S.Y. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık. *Milli Eğitim*, (185), 81-89.
- Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *Modern Language Journal*, 73, 440-464.
- Kuğuoğlu, İ. H. (2012). Öğrenme ve Öğretim İlkeleri. Küçük, M. ve Yangın S. (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (13-30). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretim ve Öğrenmeye İlişkin İlkeler. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (21. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Larsen – Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *Eurosla Yearbook*, 5 (3), 399-436.

- Li, Q. (2014). Differences in the Motivation of Chinese Learners of English in a Foreign and Second Language Context. *System*, 42, 451-461.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Nunan, D. (1985). Content Familiarity and the Perception of Textual Relationship in Second Language Reading. *RELC Journal*, 16 (1), 43-51.
- Onan, B. (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oruç, M. (2011). *Bilmecelerin Kelime Öğrenimine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Owodally, A. M. A. (2014). Receptive English Vocabulary in a Foreign Language Context: A Case Study of Preschoolers in Mauritius. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(2), 198-239.
- Öksüz, İ. (2013). *Türk'üm Özür Dilerim*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat
- Özbay, M., Büyükkız, K.K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazinesi Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(15),149 - 173.
- Özışık, C. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Farkındalık: New Headway Ders Kitaplarının Kültür Aktarımı Açısından İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Özmen, K. S. ve Balçıkantı, C. (2012). Yabancı Dil Eğitiminde Web Tabanlı Ölçme ve Değerlendirme. Sarıçoban, A. ve Tavil, Z. M., (Ed.), *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (229-252). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, C. (2013). *Türk Tarihi ve Kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Phillips, J. K. (2007). Foreign Language Education: Whose Definition?. *The Modern Language Journal*, 91(2), 266-268.

- Saito, Y., Horwitz E. K. and Garza, T. J. (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Saracaloğlu, A. S., Başer, N., Yavuz, G. Ve Narlı, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri ile Başarıları Arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(5), 53-64.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2002). Öğretmen Adaylarının Fen Bilimlerine Yönelik Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 76-85.
- Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2007). Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Tasarımları ile Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 39-59.
- Sarıçoban, A. ve Çalışkan, G. (2011). The Influence of Target Culture on Language Learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 7-17.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2010). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stoller, F., and Grabe, W. (1993). Implications for L2 Vocabulary Acquisition and Instruction from L1 Vocabulary Research. In T. Huckin, M. Haynes, and J. Coady (Eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning* (pp. 24-45). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Şevik, M. (2007). İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Eğitimde Avrupa ve Kültür Boyutu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 108-118.
- Tanner, R. and Green, C. (1998). *Tasks for Teacher Education*. Essex: Pearson Education Limited.
- Tarakçioğlu, A. Ö. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme, Materyal Uyarlama ve Materyal Kullanımının Önemi. Sarıçoban, A. ve Tavil, Z. M.,

- (Ed.), *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavil, Z. M. (2006). Hacettepe Üniversitesi İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Okuma İhtiyaçları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 207-221.
- Tavil, Z. M. (2012). Dil Becerileri ve Materyal Tasarımı. Sarıçoban, A. ve Tavil, Z. M., (Ed.), *Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* içinde (185-228). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tin, T. B. (2013). Exploring the Development of “Interest” in Learning English as a Foreign/Second Language. *RELC Journal*, 44(2), 129-146.
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turkan, S. ve Çelik, S. (2007). Integrating Culture into EFL Texts and Classrooms Suggested Lesson Plans. *Novitas-Royal*, 1(1), 18-33.
- Tutaş, N. (2000). Yabancı Dil Öğrenmede Yaş Faktörü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 365-370.
- Türkeş, D. (2011). *The Role of TPRS Method on Teaching Vocabulary to the 5th Grade Primary EFL Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uca, S. (2010). *Matematik Öğretiminde İşlem Sırasının Kavratılmasında Yeni Bir Yaklaşım: Mnemoni*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Unsworth, S., Persson L., Prins T. and De Bot, K. (2014). An Investigation of Factors Affecting Early Foreign Language Learning in Netherlands. *Applied Linguistics Advance Access*, 1-23.
- Varmış Kılıç, Z. (2011). *The Effect of Authentic Materials on 12th Grade Students' Attitudes And Motivation in EFL Classes*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wang, Y. and Li, J. (2011). *The Interference of Foreign Language Anxiety in the Reading Comprehension of Agricultural Engineering Students*. 2011 International Conference on New Technology of Agricultural Engineering, 660-663.
- Webb, S. (2007). Learning Word Pairs and Glossed Sentences: The Effects of a Single Context on Vocabulary Knowledge. *Language Teaching Research*, 11(1), 63-81.
- Wengan, J. and Yaya, Z. (2013). The Effects of Culture on Foreign Language Learning Beliefs. *Innovation and Technology in Education*, 380-385.
- Woodford, P. E. (1980). Foreign Language Testing. *The Modern Language Journal*, 64(1), 97-102.
- Yeh, Y. F. (2007). *Elementary Students' Prior Knowledge and the Cooperative Integrated Reading and Composition (Circ) Model in Second-Language Reading Comprehension*. Unpublished Ph. D. Thesis, Fordham University.
- Yıldırım, A., Doğanay, A. ve Türkoğlu, A. (2009). *Okulda Başarı için Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2009). Hedef Kültürde Doğru İletişim için Uygun Kelime Edinimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 509-513.
- Yurdabakan, G. (2010). *The Influence of Teaching 'If Clauses' with Communicative Approach on Achievements And Attitudes of 11th Grade Students' Towards*

English Lessons. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zimmerman, C. B. (1997b). Do Reading and Interactive Vocabulary Instruction Make a Difference? An Empirical Study. *TESOL Quarterly*, 31(1), 121-140.

EKLER**EK 1: Araştırma İzni**

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86174507/605/1039821

11/03/2014

Konu: Araştırma İzni.

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Fakültesi Dekanlığı)

AYDIN

İlgi : 26.02.2014 tarih ve 1472 sayılı yazımız.

Fakülteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Mehmet ALTIN'ın, "Kültürel Materyallerle Zenginleştirilmiş Okuduğunu Anlama Öğretiminin Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerindeki Etkisi" konulu tez çalışması için geliştirilen ders planlarını 6 hafta boyunca İlimiz Merkez Dr. Fevzi Mürüvvet Uğuroğlu Ortaokulunda deney grubu olarak seçilen bir 7. Sınıfın İngilizce derslerinde haftada 2 saat ve başarı testini ise ders planlarının uygulanmasından önce ve planlar uygulandıktan sonra aynı okulun deney ve kontrol sınıflarında uygulama isteği Milli Eğitim Bakanlığı 2012/13 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiştir.

2013-2014 eğitim öğretim yılı II. Döneminde İlimiz Merkez Dr. Fevzi Mürüvvet Uğuroğlu Ortaokulunda; Başarı Testi ve Ders Planlarının uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı

Aslı ile Aynıdır

12.03.2014

E. Taşpınar

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7256-d072-3203-8f0b-6b57 kodu ile yapılabilir.

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN

E-posta : aydinmem@meb.gov.tr

Web : <http://aydin.meb.gov.tr>

İrtibat

Telefon

Faks

:Md.Yrd. E.TAŞPINAR

:0-256-2151028

:0-256-2251268

EK 2: Başarı Testinde Yer Alan Maddelerin Ayırt Edicilik İndeksleri (D) ve Güçlük Dereceleri (P)

Soru Numarası	Gruplar	Doğru Sayısı	D Değeri	P Değeri
1	Üst Grup	26	0.375	0,354
	Alt Grup	8		
2	Üst Grup	25	0.291	0,375
	Alt Grup	11		
3	Üst Grup	16	0.104	0,281
	Alt Grup	11		
4	Üst Grup	40	0.604	0,531
	Alt Grup	11		
5	Üst Grup	28	0.375	0,395
	Alt Grup	10		
6	Üst Grup	30	0.270	0,479
	Alt Grup	17		
7	Üst Grup	38	0.520	0,531
	Alt Grup	13		
8	Üst Grup	21	0.312	0,281
	Alt Grup	6		
9	Üst Grup	36	0.333	0,583
	Alt Grup	20		
10	Üst Grup	24	0.187	0,406
	Alt Grup	15		
11	Üst Grup	24	0.354	0,322
	Alt Grup	7		
12	Üst Grup	31	0.583	0,354
	Alt Grup	3		
13	Üst Grup	37	0.541	0,500
	Alt Grup	11		
14	Üst Grup	17	0.229	0,239
	Alt Grup	6		
15	Üst Grup	40	0.562	0,552
	Alt Grup	13		
16	Üst Grup	37	0.500	0,520

	Alt Grup	13		
17	Üst Grup	39	0,541	0,541
	Alt Grup	13		
18	Üst Grup	6	0,041	0,104
	Alt Grup	4		
19	Üst Grup	26	0,251	0,416
	Alt Grup	14		
20	Üst Grup	32	0,520	0,395
	Alt Grup	7		
21	Üst Grup	26	0,270	0,406
	Alt Grup	13		
22	Üst Grup	5	0,020	0,093
	Alt Grup	4		
23	Üst Grup	7	0,083	0,104
	Alt Grup	3		
24	Üst Grup	27	0,312	0,406
	Alt Grup	12		
25	Üst Grup	28	0,395	0,385
	Alt Grup	9		
26	Üst Grup	39	0,687	0,468
	Alt Grup	6		
27	Üst Grup	26	0,395	0,342
	Alt Grup	7		
28	Üst Grup	36	0,666	0,416
	Alt Grup	4		
29	Üst Grup	35	0,604	0,427
	Alt Grup	6		
30	Üst Grup	40	0,666	0,500
	Alt Grup	8		
31	Üst Grup	30	0,291	0,479
	Alt Grup	16		
32	Üst Grup	25	0,291	0,479
	Alt Grup	11		
33	Üst Grup	37	0,562	0,489

	Alt Grup	10		
34	Üst Grup	28	0,437	0,364
	Alt Grup	7		
35	Üst Grup	12	0,208	0,145
	Alt Grup	2		
36	Üst Grup	41	0,562	0,572
	Alt Grup	14		
37	Üst Grup	41	0,666	0,520
	Alt Grup	9		
38	Üst Grup	17	0,270	0,218
	Alt Grup	4		
39	Üst Grup	23	0,312	0,322
	Alt Grup	8		
40	Üst Grup	34	0,541	0,437
	Alt Grup	8		
41	Üst Grup	30	0,395	0,427
	Alt Grup	11		
42	Üst Grup	30	0,395	0,427
	Alt Grup	11		
43	Üst Grup	28	0,208	0,479
	Alt Grup	18		
44	Üst Grup	37	0,291	0,416
	Alt Grup	13		
45	Üst Grup	29	0,354	0,427
	Alt Grup	12		
46	Üst Grup	30	0,437	0,406
	Alt Grup	9		
47	Üst Grup	38	0,583	0,500
	Alt Grup	10		
48	Üst Grup	43	0,583	0,604
	Alt Grup	15		
49	Üst Grup	40	0,645	0,510
	Alt Grup	9		
50	Üst Grup	22	0,270	0,322

	Alt Grup	9		
51	Üst Grup	32	0,375	0,479
	Alt Grup	14		
52	Üst Grup	31	0,437	0,427
	Alt Grup	10		
53	Üst Grup	32	0,458	0,437
	Alt Grup	10		
54	Üst Grup	21	0,229	0,322
	Alt Grup	10		
55	Üst Grup	10	0,104	0,156
	Alt Grup	5		
56	Üst Grup	27	0,291	0,416
	Alt Grup	13		
57	Üst Grup	32	0,479	0,427
	Alt Grup	9		
58	Üst Grup	30	0,354	0,447
	Alt Grup	13		
59	Üst Grup	40	0,479	0,593
	Alt Grup	17		
60	Üst Grup	40	0,520	0,572
	Alt Grup	15		
61	Üst Grup	34	0,491	0,468
	Alt Grup	11		
62	Üst Grup	41	0,666	0,520
	Alt Grup	9		
63	Üst Grup	10	0,187	0,114
	Alt Grup	1		
64	Üst Grup	28	0,354	0,406
	Alt Grup	11		
65	Üst Grup	32	0,479	0,427
	Alt Grup	9		
66	Üst Grup	23	0,291	0,333
	Alt Grup	9		

EK 3: Kelime Hazinesi Başarı Testi**Kelime Hazinesi Başarı Testi**

İyi Günler Sevgili Arkadaşlar,

Bu başarı testi, 7. sınıf 10, 11 ve 12. ünitelerde öğretilmesi gereken yeni kelimeleri öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini ölçmek için geliştirilmiştir. Bu amaçla, sizlerden toplam 50 çoktan seçmeli sorudan oluşan A, B ve C bölümlerini yapmanızı istemekteyim. Her sorunun puanı 1'dir ve yanlış cevaplarınız doğru cevabı götürmemektedir; fakat emin olmadığınız şıkkı işaretlemeyiniz. Bu testteki cevaplarınız tamamen bilimsel amaçla değerlendirilecek ve sizlerin derslerdeki başarı notunuzu etkilemeyecektir. Bu çalışmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İsim ve Soyisim:

Sınıf:

Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

(Her bölüm için yönergeler, o bölüm başlığının altında verilmiştir.)

Bölüm A

1-16. sorularda boş bırakılan yere uygun seçeneği, soru üzerinde resim verilmişse o resimleri de dikkate alarak işaretleyiniz.



1. You can see limestone on the of Pamukkale travertines.

- a) stage c) level
b) yard d) surface



2. I visited that with my cousins last year.

- a) tomb c) bridge
b) castle d) palace



3. That bear is really

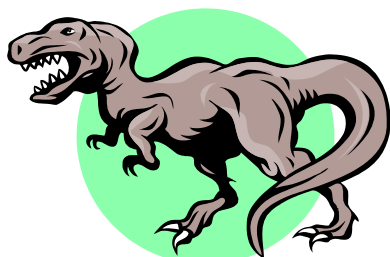
- a) small c) huge
b) speedy d) fast



4. I feel very; I can score three-points.

- a) tired c) cheerful
b) motivated d) upset

5. of Turkey is 74 million.
 a) family c) population
 b) score d) number



6. That documentary is about animals.
 a) kind c) prehistoric
 b) domestic d) soft

7. I can't the puzzle.
 a) complete c) start
 b) fill d) stop



8. He will something from the house.
 a) play c) steal
 b) see d) break



9. The soldier isn't, because he wears a camouflage.
 a) playable c) visible
 b) friendly d) unkind



10. Arda has to play football.
 a) disability c) battle
 b) illness d) ability



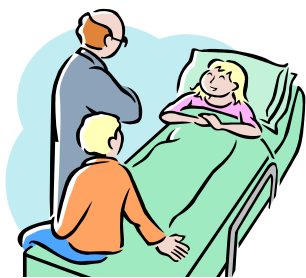
11. Battal Ghazi riding horse.
 a) hates c) dislikes
 b) is interested in d) is bad at



12. The commando climbing mountains.
 a) hates c) dislikes
 b) is talented in d) is bad at



13. They are sisters.
 a) different c) equal
 b) twice d) twin



14. I my sister in the hospital yesterday.

- a) asked c) visited
b) travelled d) called



15. My little brother is a/an girl.

- a) well-behaved c) frightened
b) worried d) ashamed



16. There is a statue at Malazgirt Square .

- a) massive c) small
b) soft d) wild

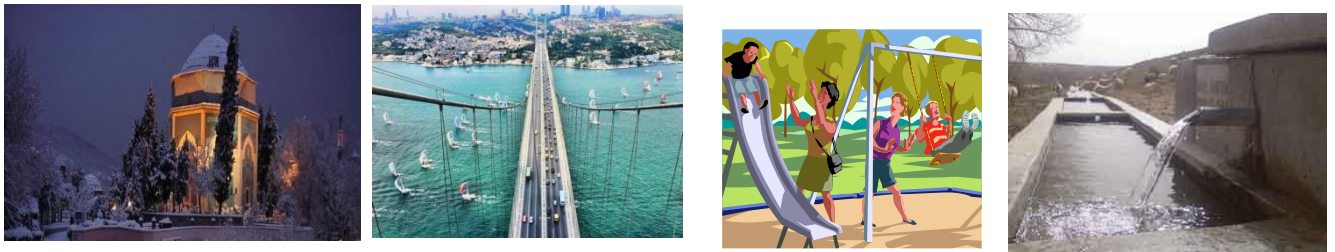
Bölüm B

17-34. sorularda altı çizili kelimeyi en iyi ifade eden resmi (✓) işaretleyiniz.

17. You can see model of some prehistoric animals in that museum.



18. There is a tomb in this city.



19. Michael has got a fortune.



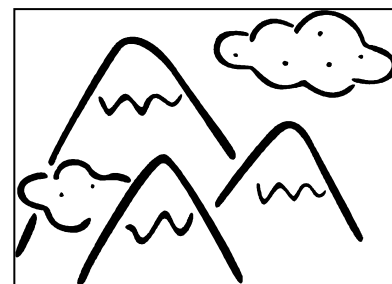
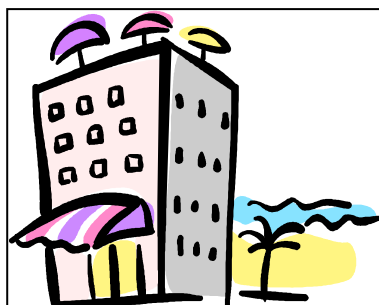
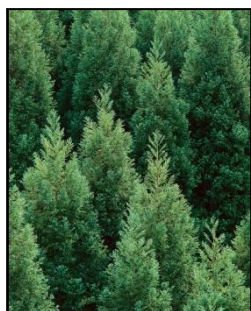
20. I took the photo of that huge animal.



21. My mother is motivated to become successful.



22. Aydın has got a big population.



23. Surface of the moon



24. I will complete it.



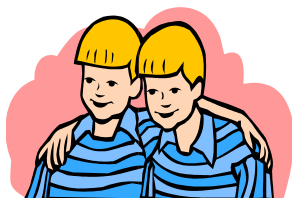
25. That man can steal something from your house.



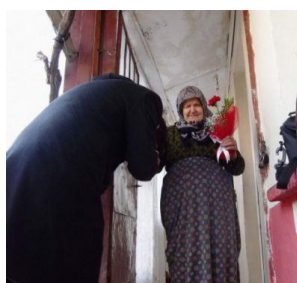
26. There is a bird in the garden, but I can't see it. It is not visible.



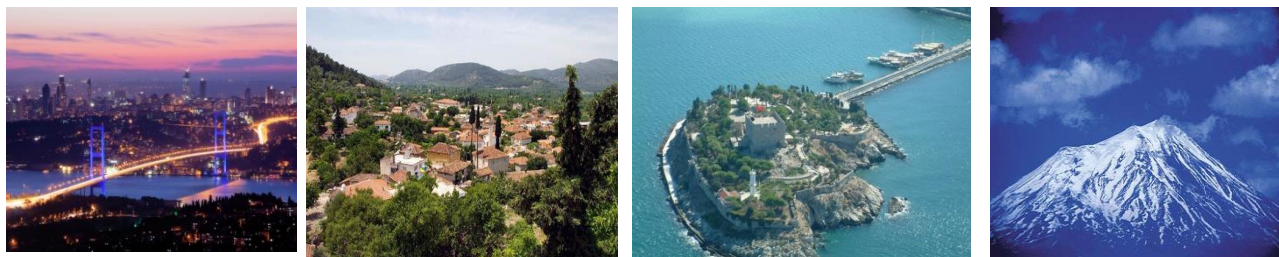
27. My brothers are twins.



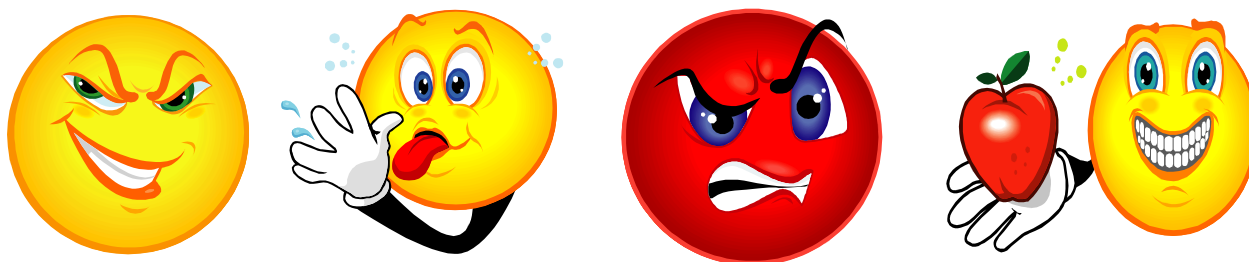
28. I visited her last week.



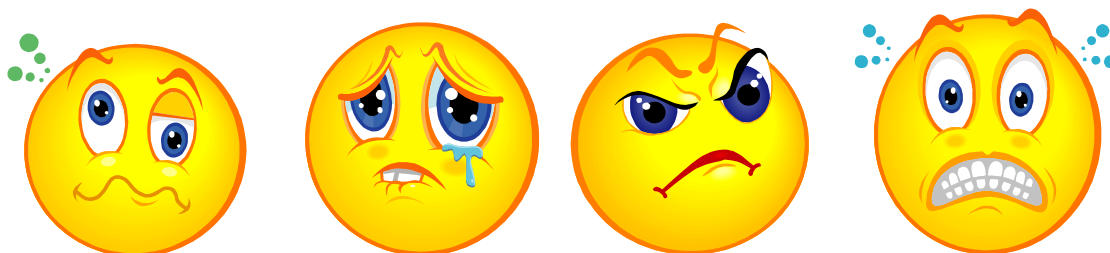
29. I always like living in a countryside.



30. That face can be a well-behaved person's face.



31. I use this "strict" face in my profile page.



32. I am very frightened of it.



Bölüm C

33.-50. sorularda verilen resme göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

33.



- a) Frightened
- b) Troubled
- c) Worried
- d) Motivated

34.

- a) To be bad at football
- b) To be interested in football
- c) To dislike playing football
- d) To hate playing football



35.



- a) To have some food
- b) To have a fortune
- c) To have a bad luck
- d) To have several instruments

36.



- a) To wear little shoes
- b) To wear training shoes
- c) To wear running shoes
- d) To wear huge shoes

37.



- a) Population
- b) Company
- c) Factory
- d) Wedding

38.

- a) Prehistoric
- b) Expensive
- c) Modern
- d) Powerful



39.



- a) To complete
- b) To comfort
- c) To trouble
- d) To warn

40.

- a) To steal
- b) To lend
- c) To borrow
- d) To buy



41.

- a) Counter
- b) Tomb
- c) Bridge
- d) Shop



42.



- a) To dislike swimming
- b) To have ability for swimming
- c) To be disinterested in swimming
- d) To hate swimming

43.

- a) Learners
- b) Players
- c) Fans
- d) Members



44.



- a) To be bad at basketball.
- b) To be talented in basketball.
- c) To dislike playing basketball.
- d) To hate playing basketball.

45.

- a) Different
- b) Twice
- c) Twins
- d) Equal



46.

- a) To travel
- b) To visit
- c) To go abroad
- d) To leave

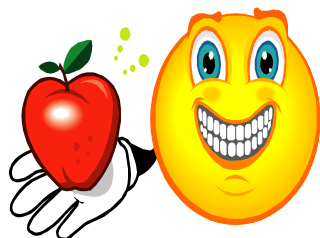


47.

- a) Countryside
- b) Forest
- c) City center
- d) Bridge



48.



- a) Depressed
- b) Bored
- c) Well-behaved
- d) Frightened

49.



- a) A common car
- b) An extraordinary car
- c) An usual car
- d) An average car

50.



- a) Massive chair
- b) Cheap chair
- c) Small chair
- d) Soft chair

EK 4: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ**

Sevgili Arkadaşlar;

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yapmakta olduğum bir araştırma için sizin İngilizce dersine ilişkin tutumlarınıza dair bilgilerinize ihtiyaç duymaktayım

Bu amaçla düzenlenmiş olan ölçekte *İngilizce dersine yönelik tutum maddeleri* yer almaktadır. Lütfen her soruyu dikkatle cevaplandırınız. Uygun gördüğünüz yerlere "X" işareti koyunuz. Ölçekte verdiğiniz bilgiler yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup kesinlikle gizli tutulacaktır. Ölçeği doldururken tüm soruları eksiksiz cevaplamaya özen gösteriniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

İsim ve Soy isim: Sınıf: Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
TUTUMLAR						
1. İngilizce sevdiğim bir derstir.						
2. İngilizceyi kullanabileceğim web sitelerine girerim.						
3. İngilizce şarkılar dinlerim.						
4. İngilizce dersinden korkuyorum.						
5. İngilizce zor bir derstir.						
6. İngilizce dersinde zaman çabuk geçiyor.						
7. İngilizce zevkli geçen bir derstir.						
8. Mümkün olsa İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterdim.						
9. Türkçe alt yazısız ya da dublajsız İngilizce filmleri izlemem.						
10. İngilizce bilmenin iş şansımı artıracığını düşünüyorum.						
11. İngilizce hikâye kitapları okurum.						
12. İngilizce sınavından çekinirim.						
13. İngilizce dersini sıkıcı buluyorum.						
14. İngilizce ders kitaplarını çalışmaktan hoşlanmam.						
15. İngilizce yayın yapan televizyon kanallarını izlerim.						
16. İngilizce bilgimi artırmak için daha çok zaman harcamak istiyorum.						
17. İlkokuldan itibaren İngilizce dersi verilmesine karşıyım.						
18. İngilizceden nefret ediyorum.						
19. İngilizce oyunlar oynarım.						
20. İngilizce öğrenmek benim için son derece gereksizdir.						
21. İngilizceyi yaşamımda birçok şekilde kullanacağıma inanıyorum.						
22. İngilizce dersi benim için boşa zaman harcamaktır.						
23. İngilizce ders saatinin sayısı azaltılırsa mutlu olurum.						
24. İngilizce derslerinde işlenen konular önemlidir.						
25. İngilizce derslerinde İngilizce konuşmaktan hoşlanmam.						
26. İngilizce çalışmak sinirimi bozar.						
27. İngilizce yazılabileceğim yabancı arkadaşlar edinmeye çalışırım.						
28. İngilizce dersini kaçırmak istemem.						
29. İngilizce ödevlerini yapmaktan zevk alırım.						
30. İngilizce çalışarak zamanımı boşa harcamam.						

EK 5: İngilizce Okuduğunu Anlama Ders Planları**Ders Planı****Dersin Adı:** İngilizce**Sınıf:** 7**Süre:** 40'**Araç-Gereçler:** Fotoğraf, video, çalışma yaprağı, gazete köşesi kartları**Yöntem ve Teknik:** Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, görsel kullanımı, pandomim.**Öğrenme Hedefleri**

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Sınıfa getirilen görsellerle öğrencilerin dikkati tarihi kalıntı ve eserlere çekilir, ne gördükleri sorulur. Aphrodisias hakkında bildikleri öğrenilmeye çalışılır. Aphrodisias'ın tanıtım videosu izletilir ve düşünceleri alınır.

a. Answer the questions

What do you know about Aphrodisias?

What do you see in the video?

Gelişme Etkinlikleri**b. Read the text and match the paragraphs with the pictures below.**

Öğrencilere Aphrodisias hakkındaki metnin okunarak resimlerle paragrafları eşleştirmeleri istenir.



Aphrodisias

For many years, people are always interested in the mystery of ancient buildings. How did people build those huge stone buildings? You can see several buildings in Aphrodisias. Aphrodisias is an ancient city in Aydın. It had a huge population for its period.

(...) Temple of Aphrodite

The Temple of Aphrodite is the most attractive building in the city, there are massive limestone marbles.

(...) Monumental Gateway

A monumental gateway is an extraordinary entrance from the main north-south street of the city into a large area in front of the Temple of Aphrodite. The gateway was built A.D. 200.

(...) Council House

The Council House on the north side of the North Agora. It has got an incredible semicircular auditorium. Seating capacity can be estimated at about 1750.

(...) Sebasteion

The Sebasteion was a monument for Aphrodite, the Divine Augusti and the People, because there is a visible writing on the surface of the 1st-century inscription, "To Aphrodite, the Divine Augusti and the People".

(...) Stadium

The stadium was used for athletic events. Its complete capacity for spectators is 30,000. It is accurate that it is larger than the stadium at the Sanctuary of Apollo at Delphi. Spectators were really effective to motivate athletes. The motivated athletes could compete better.

c. Circle the best answer to complete each sentence.

Öğrencilerden metni tekrar okuyarak boşluklara uygun seçenekleri işaretlemeleri istenir.

1. The buildings in Aphrodisias are made of material.

- a) soft b) fragile c) hard d) sticky

2. Temple of Aphrodite is than other buildings.

- a) more colorful b) bigger c) weaker d) more attractive

3. Monumental Gateway is a kind of

- a) window b) table c) door d) room

4. About 1750 people canin council house.

- a) sit b) sleep c) dance d) eat

5.shows that The Sebasteion was a monument for Aphrodite, the Divine Augusti and the People.

- a) seating b) writing c) planning d) living

6. The athletes could compete better because of the

- a) gladiators b) spectators c) animals d) buildings

d. Match the words with their definitions

Öğrencilerden metinde geçen kelimelerle, tanımları eşleştirmeleri istenir.

1. massive	top part of something
2. extraordinary	enthusiastic to do something
3. monument	strange
4. visible	able to be seen
5. surface	very large
6. motivated	building in the honour of somebody

Sonuç Etkinliği

Öğrencilerden kendilerini Aydın'ın yerel gazetesinde çalışan bir gazeteci olarak düşünüp kendilerine ayrılan bölümde Aydın'ın tarihi bir yapısı hakkında yazı yazmaları istenir. Öğrencilere yazı yazarken kullanmaları için gazete köşesi kartları dağıtılır ve doldurulacak kısımlar açıklanır.

e. You are a newspaperman in a local newspaper in Aydın. You have to write about a historical building in Aydın.

YEREL BASINDA ÇUVEN	
<h1>Yeni Ufuk</h1>	
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	 <p>Name and Surname</p> <p>Age:</p>

Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, çift çalışması, görsel kullanımı, pandomin.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Öğrencilere Türkiye'deki ünlü türbelerin fotoğrafları gösterilir. Aydın'da nerelerde türbe olduğu ve bu türbeler hakkında ne bildikleri sorulur. Türbelerin niçin yapıldığı hakkında bilgi alınmaya çalışılır.

a. Answer the questions

Where can you see tombs in Aydın?

Why did people build the tombs?

Gelişme Etkinlikleri

b. Read the text. What is the text about?

Öğrencilerden metni okumaları ve metnin ne üzerine olduğu sorulur.

The Great Fortune

Mehmet wanted to visit the tomb of Ahi Bayram. When he came to the tomb, he heard two men's speech. They were talking about a prehistoric fortune. The man with moustache said that; "A rich man buried his fortune there. We can dig out that fortune tonight. Mehmet wanted to get that fortune, too. He can pay his debt, buy lux houses and cars and travel around the world; but he was too weak to dig out the fortune. So he decided to steal the fortune from these men after they dug out it. On the next day, he waited for these men. They dug a lot and found something. They put them in a sack in their car and continued to dig another part of the tomb. Mehmet approached to the car silently, captured the sack and ran away quickly. When he came to Aydın, he sat down under a tree in a park. When he opened the sack, he was shocked, because there were only pots, bowls and vases. He thought he captured wrong sack.



He threw away the sack. He was very sad, he went home and slept. When he switched on his TV, he was shocked for the second time. On morning news, there was news about prehistoric pots, bowls and vases in a park. A child found the sack and took them to the police station. The police gave them to

Aydın Archeological Museum. All of them were gold; Mehmet couldn't realize it because of the darkness.

c. Read the text again. Answer the questions.

Metin tekrar okutulur ve öğrencilerden soruları cevaplamaları istenir.

1. What were the men talking about?

.....

2. To whom did the fortune belong?

.....

3. Why did Mehmet want to get the fortune?

.....

4. What were there in the sack?

.....

5. How did the police get the sack?

.....

6. Why was Mehmet shocked?

.....

d. Match the words with their definitions

Öğrencilerden metinde geçen kelimelerle, tanımları eşleştirmeleri istenir.

1. tomb	to take something without the permission of the owner
2. to bury	to move using a tool, a machine or your hands
3. prehistoric	to put something into the ground
4. fortune	a large stone structure or underground room for a dead person
5. to steal	a large amount of money and goods
6. to dig	period before written records

Sonuç Etkinliği

Öğrencilerden yolda giderken bir torba buldukları ve içerisinde de büyük bir servetin olduğunu düşünmeleri istenir. Böyle bir durumda ne yapacaklarını çift halinde tartışmaları istenir.

e. Suppose that you found a sack on the road, and there was a great fortune in it. What would you do with that fortune? Work in pairs and discuss your plans with the fortune.

Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, çift çalışması, görsel kullanımı, pandomim.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Öğretmen öğrencilerinin resme bakarak aşağıdaki soruları cevaplamalarını ister.

a. Answer the questions below

What do you see in the picture?

Where may it be taken from?



Gelişme Etkinlikleri

b. Read the passage and decide which title is the best for that passage

Öğretmen öğrencilerinden metni okuyarak metne uygun en iyi başlığı seçmelerini istemektedir.

- a. Bazaars in Aydin b. Yagcılar İci Burns c. Quick Shopping

.....

Yagcılar İci Bazaar is an old bazaar in Aydin. There are a lot of shops. One of the shops was "Ucuz Shopping Center". I go shopping there regularly to buy my needs. The shop was always full of customers. The owner of the shop was Mr. Altin; he was a rich man. However, he was really strict about his job; sometimes, he was rude to people, even to his relatives. Most people don't like him. At

one night, someone saw smoke in that shop. The shop was burning, and the man called for fire department. When the fire department came, the shop and the house burned completely. There is a mystery about how the fire started and who started the fire. The only truth is that Mr. Altin lost his shop and home, now he isn't so rich.

c. Answer the questions

Öğretmen öğrencilerinden metni tekrar okuyup soruları cevaplamalarını ister.

1. Is Yagcılar İci Bazaar a new bazaar?
.....
2. Is Ucuz Shopping Center still open?
.....
3. Could the owner of the shop earn much money?
.....
4. What happened to the shopping center?
.....
5. Why is Mr. Altin now a homeless man?
.....

d. Match the words with their definitions


Öğrencilerden metinde geçen kelimelerle, tanımları eşleştirmeleri istenir.

1. strict	a person who buys goods or a service
2. mystery	a member of your family
3. regularly	in every way
4. completely	happening repeatedly
5. relative	something strange and unknown
6. customer	a person who follows rules and principles exactly

Sonuç Etkinliği

Öğretmen öğrencilerinden kendilerini aşağıdaki duruma göre hareket ederek eşleriyle soru-cevap röportajı yapmalarını ister.

e. You are an investigative reporter, and you are trying to solve the mystery about the fire. What will you ask customers, owners of other shops and relatives of Mr. Altin about the fire and Mr. Altin? Work in pairs, prepare your questions and ask them to your partner.

Questions to the customers _____ _____ _____	
Questions to owners of other shops _____ _____ _____	
Questions to the relatives of Mr. Altin _____ _____ _____	

Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı, mektup sayfası

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, görsel kullanımı, pandomim.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Öğrencilere bazı masal kahramanlarının resimleri gösterilip onlarla ilgili düşünceleri alınır. Ünlü Türk masal kahramanlarının adlarıyla isimlerini eşleştirmeleri istenir.

a. Match the famous Turkish tale characters with the pictures.

Nasreddin Hodja	Kaloghlan	Hacivat and Karagoz
Ergenekon Epic	Koroghlu	Bogac Han



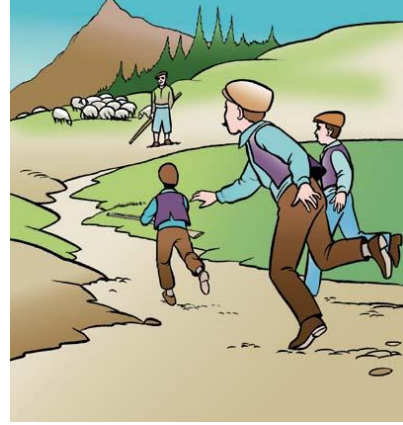
Gelişme Etkinlikleri

b. Read the traditional folk tale. Why did the shepherd boy tell lie?

Öğrencilerden masalı okumaları ve başkarakterin niçin yalan söylediğini bulmaları istenir.

Liar Shepherd

This tale is about a shepherd and his lie. Once upon a time, there was a shepherd boy who took care of sheep. He was a lonely shepherd in the field. One day, he felt very very alone and decided to lie to the villagers. He shouted, "Help! Wolf! Wolf!". The villagers heard his shouts and run to the mountain to help the shepherd boy. When they came to him, they asked, "Where is the wolf?". The shepherd boy laughed, "Ha, ha, ha! I lied to you. There is no wolf."



Later, a wolf went into the field. The wolf attacked one sheep, and then another and another. The shepherd boy ran towards the village and shouted, "Help! Help! Wolf! Help!". The villagers heard his shouts but they didn't trust him because they thought it was another lie. After a while, a few villagers went to the field. It was true. When the wolf saw the villagers, it run away and hid; it wasn't visible. Many sheep were dead. The shepherd boy was very sad, and he promised to be honest.

c. Read the tale again. Read the sentences. Circle "T" for True or "F" for False.

Parça tekrar okunur ve cümlelerin parçaya göre doğru mu, yanlış mı olduğu belirlenmeye çalışılır.

- | | |
|--|-----|
| 1. The shepherd never told lies. | T/F |
| 2. The shepherd spent time with his friends in the field. | T/F |
| 3. The villagers came to the shepherd for help at his first shout. | T/F |
| 4. The wolf attacked the shepherd. | T/F |
| 5. The shepherd told that he wouldn't lie again. | T/F |

d. Match the words with the definitions.

Öğrencilerden metinde geçen kelimelerle, tanımları eşleştirmeleri istenir.

1. liar	a. unreal story
2. tale	b. to believe in
3. lonely	c. frank
4. to trust	d. a person who tells lies
5. to promise	e. to tell that you will do something
6. honest	f. not having anybody around him/her
7. visible	g. able to be seen

Sonuç Etkinliği

Öğrencilere mektup sayfası dağıtılarak onlardan kendilerini obanın yerine koyup hem yalanı konusundaki üzüntüsünü belirten hem de özrünü dile getiren bir mektup yazmaları istenmektedir.

e. The shepherd is really sorry about his lie. He want to apologize to the villagers. Write a letter in behalf of the shepherd.

Aydın

..... / / 2014

Dear Villagers,

Bye,

All the best

(Signature)

Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, video, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, çift çalışması, görsel kullanımı, pandomin.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Öğretmen öğrencilere Aydın ilindeki sosyal faaliyetlerle ilgili fotoğraf ve video gösterir. Öğrencilere hobileri ve geçmişte küçük bir çocukken yapabildikleri hakkında sorular sorar.

a. Answer the questions

Watch the presentation about activities in Aydın.

What are your hobbies?

What could you do when you were a little child?

Gelişme Etkinlikleri

b. Read the text. Do Esin and Ezgi have the same abilities and disabilities? Give an example.

Öğretmen öğrencilerden metni okuyup iki kızkardeşin benzer yetenek ve eksikliklerini bulmalarını ister

THE TWIN SISTERS

Esin and Ezgi are twin sisters. They were born on 18th March, 1992 in Aydın, Turkey. They are twins, but they have different abilities and disabilities. When Esin was two years old, she could ride a bike and swim. When she was six, she was interested in music. She could sing a lot of songs. At the age of ten, she could play the piano and the guitar. When she was twelve, she wanted to ride a horse but she couldn't. Riding a horse was difficult for her. She could speak English at the age of fourteen. She wanted to learn German, but she couldn't. It wasn't easy for her. Ezgi was interested in sports when she was a student in elementary school. She could play volleyball, play table tennis and run, but she couldn't learn how to swim. When she was twelve, she could ride a horse. It was an enjoyable free time activity for her. At the age of thirteen, she could learn how to play chess. She was a member of the chess club in her school. She could speak German at the age of fifteen. She couldn't learn how to speak English. It was a difficult language for her.

c. What could/couldn't Esin and Ezgi do? Read the text again and complete the list.

Öğretmen öğrencilerden metni tekrar okuyarak Esin ve Ezgi'nin yapabildikleri ve yapamadıkları hakkında tabloyu doldurmalarını ister.

Esin could ... <u>ride a bike</u> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	Esin couldn't ... <u>ride a horse</u> <hr/> <hr/>
Ezgi could... <u>play volleyball</u> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	Ezgi couldn't ... <u>swim</u> <hr/> <hr/>

d. Match the words with their definitions

Öğrencilerden metinde geçen kelimelerle, tanımları eşleştirmeleri istenir.

1. twin	a. to be concerned
2. ability	b. anxious
3. to be interested in	c. talent
4. worried	d. one of the people in an organization or a group
5. member	e. having the same mother and born on the same day

e. Read the text again and answer the questions

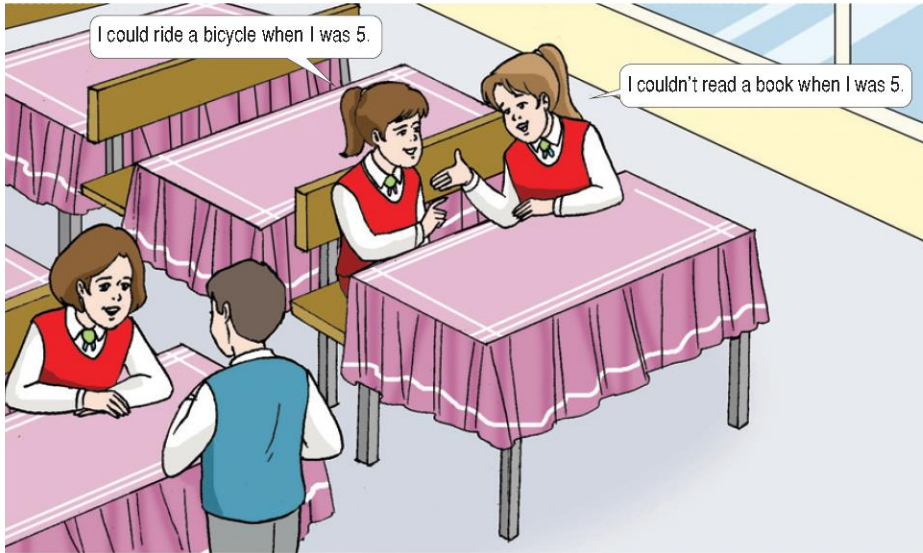
Öğretmen öğrencilerden metni tekrar okuyarak aşağıdaki soruları cevaplamalarını ister.

- | | |
|--|--|
| 1. When Esin and Ezgi born?
..... | 6. How many languages could Ezgi speak?
..... |
| 2. Where Esin and Ezgi born?
..... | 7. In elementary school, what was Esin interested in?
..... |
| 3. How old was Esin when she could ride a bike?
..... | 8. What sports could Esin do?
..... |
| 4. What instruments could Ezgi play?
..... | 9. Who could speak German?
..... |
| 5. Could Ezgi learn how to ride a horse?
..... | 10. What languages could Esin speak?
..... |

Sonuç Etkinliği

f. Work in pairs. What could/couldn't you do when you were 5/7/9/10 years old? Talk about your abilities and disabilities.

Öğretmen, öğrencilerden eşli çalışmalarını ve onların 5/7/9/10 yaşlarındayken neler yapabildikleri ve yapamadıkları hakkında konuşmalarını ister.



g. Work in pairs. Talk about your past and present abilities or disabilities.

Öğretmen, öğrencilerden çift olarak çalışmalarını ve onların geçmiş ve günümüzde neler yapabildikleri ve yapamadıkları hakkında konuşmalarını ister.



Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, video, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, çift çalışması, görsel kullanımı, pandomin.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Öğretmen öğrencilere yaşlılarla ilgili video gösterir ve çevrelerindeki yaşlıların yapabildikleri ve yapamadıkları hakkında sorular sorar.

a. Answer the questions

Are there any old people around you?

Watch the video about old people and tell what can/can't they do?

Gelişme Etkinlikleri

b. Read the dialogue. Choose the best title for the dialogue.

Öğretmen öğrencilerden diyalogu okuyarak en iyi başlığı işaretlemelerini ister.

- a) Children's present hobbies
- b) Abilities and disabilities in the past
- c) Amazing old stories

.....

Seda: Grandpa, can you ride a bicycle?

Grandpa: No. I'm old now. But I could ride a bicycle when I was 10.

Seda: Could you play football when you were 10?

Grandpa: Yes. Also, I could play basketball. But, I can't now. I have a backache and you know, I am not young.

Seda: Can you play a musical instrument?

Grandpa: Oh, yes. I can play the piano.

Seda: Could you play the piano at the age of 10?

Grandpa: Yes, I could. I was talented on playing it.

Seda: One day, can you play the piano for me, please?

Grandpa: OK! I promise.

c. What can/can't and could Grandpa do? Read the text again and complete the sentences.

Öğretmen öğrencilerden metni tekrar okuyup büyükbabanın günümüzde ve geçmişte yapabildikleri ve yapamadıkları hakkında cümleleri tamamlamalarını ister.

Grandpa can.....
 Grandpa can't and now.
 Grandpa could and when he was 10.

d. Match the words with their definitions

Öğretmen öğrencilerden kelimeleri tanımlarıyla eşleştirmelerini ister.

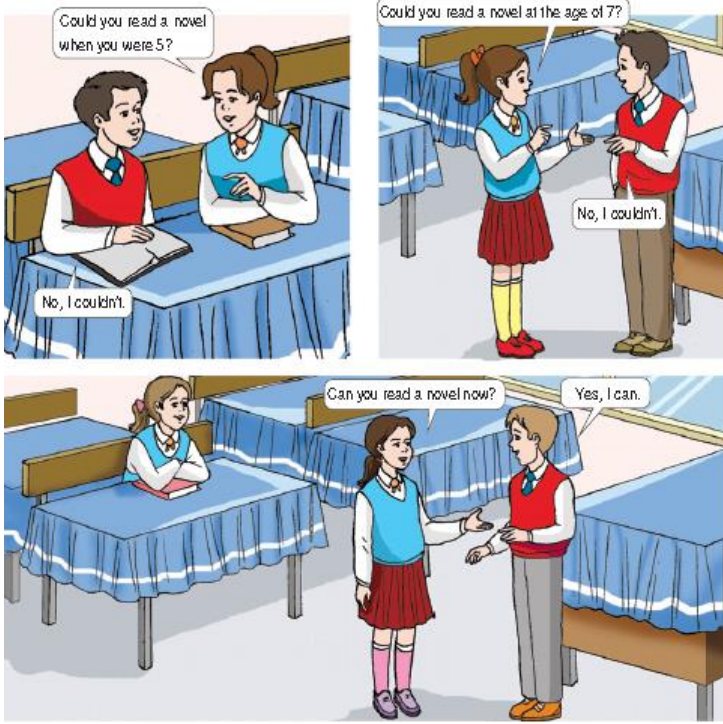
1. to be talented on something	a. to be good at something
2. to promise	b. to tell someone that you will do something
3. instrument	c. an object such as a piano, guitar or drum
4. age	d. the period of time of someone's life
5. to know	e. to have information in mind

Sonuç Etkinlikleri

e. Work in pairs. Ask questions to your partner and complete the chart. Change the roles.

Öğretmen öğrencilerden eşli çalışarak tabloları tamamlamak için birbirlerine sorular sormalarını ister.

	At the age of 5	At the age of 7	Now
read a novel	×	×	✓
dance			
speak French			
play computer games			
write a poem			
play basketball			



f) Look at the completed chart a. Write sentences about your partner. Then, read your sentences to the class.

Öğretmen, öğrencilerinin eşleri hakkındaki düzenledikleri tabloyu açıklayan cümleler yazmalarını ister.

My partner couldn't read newspaper at the age of 5, but he can read now. _____

Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, bireysel çalışma, görsel kullanımı.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Öğretmen, öğrencilere ev taşıma, başka şehre taşınma ile ilgili hazırladığı videoyu gösterir. Öğrencilerden daha önce bir yerden bir yere taşınan olup olmadığını, taşındıklarında neler hissettiklerini ve yaşadıkları zorlukları sorar.

a. Answer the questions

Did your family and you move to another place?

How did you feel?

Did you feel any difficulties?

Gelişme Etkinlikleri

Öğrencilerden metni okumaları ve uygun bir başlık yazmaları istenir. Metnin ne hakkında olduğu sorulur.

b. Read the text. What is the text about? Write an appropriate title for the text.

.....

My name is Fatma. I was born in Kırşehir; but at the age of eight, my family and I moved to Aydın because of my father's job. I couldn't get accustomed to live there immediately. Some customs were different from customs in Kırşehir. One of them was giving out yeast fristers. On a hot day, I saw a small car through the window. I thought that it was an ice-cream seller's car. I wanted to eat some ice-cream on that hot day. There was a huge queue. I joined the queue. I couldn't see the front of the queue. I took out some money from my purse. I reached out the money to the man behind the counter. He smiled at me and put out something into a box like a popcorn box; he gave the box to me and said "you don't have to pay for it". When I looked inside the box, I saw something edible; but I didn't know what it was. I took it to home and showed to my mother. She explained everything. People gave out yeast fristers because of their special occasions such as wedding, giving birth and religious days and wanted people to pray for that occasion. People used a



Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, çift çalışması, görsel kullanımı, pandomim.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Öğretmen, öğrencilere deve güreşleriyle ilgili video izlettirir ve onlara daha önce deve güreşi festivaline katılıp katılmadıklarını sorar ve neler gördüklerini açıklamalarını ister.

a. Answer the questions

What was the video about?

Did you go to any camel wrestling festival?

What activities take place at a camel wrestling festival?

Gelişme Etkinlikleri

b. Choose the most appropriate title for the text.

Öğretmen, öğrencilerinden metni okuyup en uygun başlığı seçmelerini ister.

1. an angry camel

2. two wrestling camels

3. a huge friend

When I was a child, I used to go to camel wrestling festivals with my grandfather at weekends in Aydın. There used to be a huge crowd. A lot of camels used to come from different villages. These camels are different from a common camel. They are a special breed. Their mother is a camel with one-hump, while their father is a camel with double humps. Also, they are bigger than a common camel. I used to hold my grandfather's hand tightly, because there are huge crowd and camels. However, at a festival, I



let his hand and went to buy some cotton candy. I looked for a seller. Then, I saw a seller across the camel wrestling area. I began to run. I suddenly hit a thing and fell down. It was a huge camel. I was very frightened and began to shake. It leaned towards me and licked my face again and again. It was really funny. I laughed a lot and hugged its head. It was a friendly camel and wanted to play with me.

c. Read the tale again. Read the sentences. Circle "T" for True or "F" for False.

Parça tekrar okunur ve cümlelerin parçaya göre doğru mu, yanlış mı olduğu belirlenmeye çalışılır.

- | | |
|--|-----|
| 1. You can see wrestling camels' species everywhere. | T/F |
| 2. Only a few people go to the festivals. | T/F |
| 3. The child wanted to buy some candies for the camel. | T/F |
| 4. The camel liked the child. | T/F |
| 5. The child is very frightened at first. | T/F |

d. Match the words with their definitions

Öğrencilerden metinde geçen kelimelerle, tanımları eşleştirmeleri istenir.

1. huge	a. to hold somebody closely with arms
2. village	b. to be afraid
3. hump	c. a small group of houses in countryside
4. to be frightened	d. a rounded mass on the back of a camel
5. to hug	e. very large

Sonuç Etkinliği

Öğretmen, öğrencilerden kendilerini bir gazetenin kültür ekinde yazar olarak düşünüp yaşadıkları yerdeki veya bildikleri bir festivali betimlemelerini ister.

e. You are a newspaperman at the department of culture in a popular newspaper, and you are supposed to describe a festival in your town/city /country.

		Date: .../.../2014
<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>		
		Name and Surname Age:

Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, çift çalışması, görsel kullanımı, pandomim.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

a. Watch the video of old Aydın. Compare those days with present.

Öğretmen öğrencilere eski Aydın'ın videosunu ve fotoğraflarını göstererek o günlerle bugünleri karşılaştırmalarını ister.

Gelişme Etkinlikleri

b. Read the text. Was she happy in the past years?

Öğretmen öğrencilerden metni okuyarak Ayşe'nin geçmişte mutlu olup olmadığını söylemelerini ister.

Hello! My name is Ayşe. I was an English teacher. I'm retired now. Life was different in the past. While I was a child, I used to live in the village. I live in a big city now. We used to grow vegetables and fruit. They were delicious. We didn't use to go somewhere to buy food. Now, we go to the supermarket and buy food. We used to go somewhere by horse carriages because there weren't any cars in our village. We used to have a dial phone. Now, I have a mobile phone. My friends and I used to play outside. It was safe, but now streets are dangerous for children to play outside. We used to listen to the news on the radio. Now, I watch the news on TV. My mother used to wash the clothes by hand. It was very difficult. Now, there is a washing machine in every house. We didn't use to buy bread, yoghurt and cheese. My mother used to make them. We didn't use to stay at home in the evenings. We used to visit our relatives or neighbours more often. Those were the happiest years for me.

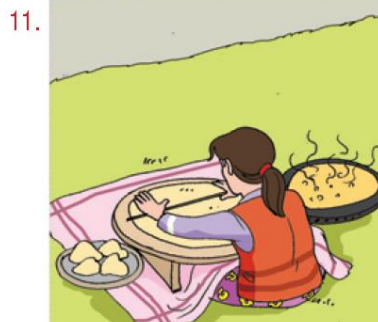
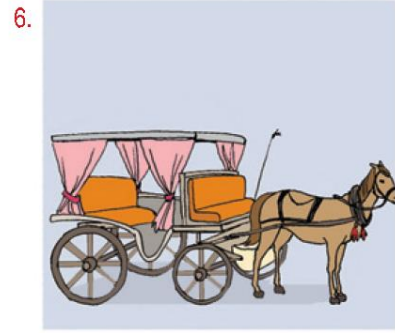
c. Read the text again. Read the sentences. Circle "T" for True or "F" for False.

Öğretmen öğrencilerden parçayı tekrar okuyarak cümleleri "doğru" veya "yanlış" olarak sınıflandırmalarını ister.

- | | |
|--|-------|
| 1. Ayşe used to live in a city when she was a child. | T / F |
| 2. She didn't use to buy vegetables and fruit. | T / F |
| 3. There were a lot of cars in her village. | T / F |
| 4. There wasn't a telephone in her house. | T / F |
| 5. Ayşe and her friends used to play outside. | T / F |
| 6. They used to watch the news on TV. | T / F |
| 7. They didn't use to have a washing machine. | T / F |
| 8. Ayşe's mother used to buy bread. | T / F |
| 9. They used to visit their relatives in the evenings. | T / F |
| 10. Those were the unhappiest years for Ayfle. | T / F |

d. Read the text again. Look at the pictures. Which ones are related to the past) tick (✓) the correct pictures.

Öğrencilerden metnin tekrar okunması ve geçmişle ilgili olanlara "✓" işareti konulması istenir.



Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, çift çalışması, görsel kullanımı, pandomim.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Sınıfa getirilen görsellerle öğrencilerin dikkati çocuk oyunlarına ve etkinliklerine çekilir. Fotoğraflarda ne gördükleri sorulur. Bu oyunlar ve etkinlikler hakkında ne bildikleri öğrenilmeye çalışılır.

a. Answer the questions

What do you do in your free time?

What did you use to do in your free time when you were 8 years old?

Gelişme Etkinlikleri

Öğrencilerden metni okumaları ve soruları uygun paragraflara yerleştirmeleri istenir.

b. Read about Mr. Çelik. Write the questions to the correct places.

Do you miss the old days?
Did you use to be a good student at school?
What did or didn't you use to do in your free time?
What did you use to do after school?

Did your life use to be different when you were a child?
Where did you use to live?
What did you use to do at weekends?

1.?

Yes. My life used to be completely different when I was a child.

2.?

My family and I used to live in Koçarlı. It was small, but nice. There used to be green fields and some small houses.

3.?

I used to play outside with my friends. We used to play enjoyable games like, "nine tiles" and "hide and seek". I used to have toys like "peg top" and "pinwheel". I didn't use to watch television every day because there were programs on TV only three days a week. I used to listen to music on the radio or read my books.

4.?

At weekends, my family and I used to visit our relatives. Sometimes, there were cultural activities like "camel wrestling". In the past, these activities were more popular. I used to go to the countrysides to watch these activities.



5.?

Ahmet was my best friend. He used to come to our house after school and we used to do homework together. Then, my mother used to bring us yeast fristers. We used to eat them and go out to play football at the fields behind Adnan Menderes Stadium.

6.?

I think so. I used to be a well-behaved student at school. I used to do my homework regularly and listen to my teachers carefully. Our teachers used to be strict and we used to be frightened. But, my teachers used to like me very much.

7.?

Yes. I miss so much.

c. Read the dialogue again and complete the list.

Öğretmen öğrencilerinden metni tekrar okuyup aşağıdaki tabloyu tamamlamalarını ister.

Free time activities in the past	Weekend activities in the past
.....
.....
.....
.....
.....
.....

d. Match the words with their definitions.

Öğrencilerden metinde geçen kelimelerle, tanımları eşleştirmeleri istenir.

1. countryside	a. severe, stern
2. well-behaved	b. an area away from the town
3. strict	c. be afraid
4. be frightened	d. having good manners, polite

Sonuç Etkinliği

Öğretmen, öğrencilerinden kendilerini 2030 yılında varsayarak geçmişte yaptıkları etkinlikler hakkında eşleriyle konuşmalarını ister.

e. Suppose that you were in 2030. What would you say about your past activities in the past?

Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, bireysel çalışma, görsel kullanımı.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Sınıfa birçok meyve ve sebze resimleri getirilir, hangi ürünlerin Aydın'da yetiştirildiği sorulur. Kendilerinin böyle ürünler yetiştirip toplanmasına yardım edip etmedikleri sorulur.

a. Answer the questions

Which do fruits and vegetables grow in Aydın?

Do you grow fruits or vegetables?

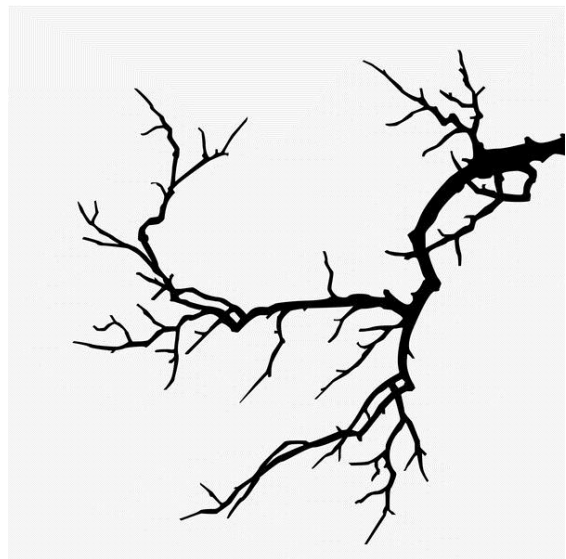
Did you help anybody with picking fruits?

Gelişme Etkinlikleri

b. Read the text. Complete the picture with simple drawings appropriate for the text and write a suitable title.

Öğretmen, öğrencilerinden parçayı okuyup metne uygun bir şekilde resmi basit çizimlerle tamamlamalarını ister.

I sometimes miss old days at my village; I have got lots of memories on my village. It was a small village on the countryside in Aydın. Most of the villagers had a lot of fig trees and used to sell figs to earn money. We had got a huge garden with a lot of fig trees. I was a well-behaved child; although I was a little child, I could help my family with picking figs. It was a really tiring work, especially for a little child. One day, while I was picking up fruits on tree, I saw a long shiny thing like a belt on the branch over me. I reached out to take it. When I touched it, I felt that it was soft and slippy. Then, I heard a hissing. That soft and slippy thing was looking at me with yellow eyes. It was a massive snake. I screamed and lost my balance. Then, I fell down the branch. However, I didn't hit the ground;



Ders Planı

Dersin Adı: İngilizce

Sınıf: 7

Süre: 40'

Araç-Gereçler: Fotoğraf, çalışma yaprağı

Yöntem ve Teknik: Soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası, bireysel çalışma, görsel kullanımı.

Öğrenme Hedefleri

-Aşına oldukları konularda kısa, basit metinleri okuma

-Metnin içeriğini tahmin etme

-Metinde istenilen bilgiyi bulma

-Bilinmeyen kelimelerinin anlamını bağlamdan çıkarmak için kısa metin ve cümlelerin bütününden yararlanma

Giriş Etkinlikleri

Öğretmen, öğrencilere Kuşadası ve Didim ilçelerinin fotoğraflarını gösterir ve bu ilçelerde ne yapabileceklerini sorar.

a. Answer the questions

Do you know these places?

What activities can you do there?

Gelişme Etkinlikleri

Öğrencilerden metni okumaları ve uygun bir başlık yazmaları istenir. Metnin ne hakkında olduğu sorulur.

b. Read the text. What is the text about? Write an appropriate title for the text.

.....

Hello! I'm Mete. I will tell a short memory. I couldn't swim very well when I was twelve years old. We used to visit our relatives- my uncle and my aunt- at weekends in Kuşadası regularly. They used to have got villas at the seaside. We used to spend time with my cousins at the seaside. They used to play different games in the sea. However, I used to prefer watching them, because I wasn't very talented on swimming. One day, Ahmet, one of my cousins, swam too away from the coast. Then, I couldn't see him anymore; he wasn't visible in the waves. I called my elder cousins for help; they immediately swam towards the area where I pointed. They dived there. After a while, I could see Ahmet and my other cousins on the surface. They carried Ahmet to the coast; he was fine. He had a cramp in his leg, so he couldn't swim for a while. I decided to learn swimming very well from that day on.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Mehmet ALTIN
Doğum Yeri ve Tarihi : Kırşehir / 1987

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller
Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrenimi : Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve
Öğretim Yüksek Lisans Programı
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetler

Yurtiçi Bildiri

Saracaloğlu, A.S., Uysal S., ve Altın, M., (2013). *Üniversite Hazırlık Sınıfı İngilizce Okuma ve Yazma Programlarının Değerlendirilmesi: ADÜ YADYO Örneği*. Uluslararası Katılımlı 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Sözel Bildiri, 05 Haziran, Eskişehir, Türkiye.

Gündoğdu, K., Saracaloğlu, A.S., Altın, M. ve Üstündağ, N. (2013). *Okul Nöbetlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi: Problemler ve Öneriler*. Uluslararası Katılımlı XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Sözel Bildiri, 23 Mayıs, Aydın, Türkiye.

Yurtdışı Bildiri

Saracaloğlu, A.S., Gündoğdu, K., Üstündağ, N., Altay B. ve Altın, M. (2014). *Bazı Avrupa Ülkelerinde Eğitimde Kademeler Arası Geçiş Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Kongresi. Sözel Bildiri, 16 Ocak, Antalya, Türkiye.

Uysal, S. ve Altın, M. (2013) *İngilizce Öğretimi Alanındaki Araştırma Eğilimleri*. 9th METU International Postgraduate Conference on Linguistics and Language Teaching. Sözel Bildiri, 14 Aralık.

Saracaloğlu, A.S., Gündoğdu, K. ve Altın, M. (2013). *Yaratıcı Düşünme Becerisi Konusunda 2000 Yılı ve Sonrasında Yayımlanmış Makalelerin İncelenmesi*. Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu, Sözel Bildiri, 23 Kasım.

Saracaloğlu, A.S., Gündoğdu, K., ve Altın, M. (2013). *Eğitim ve Öğretimde Mizah*. Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu. Sözel Bildiri, 24 Kasım, Konya, Türkiye.

Saracaloğlu, A.S., Gündoğdu, K., Üstündağ, N. ve Altın, M. (2013). *Eleştirel Düşünme Alanında 2000 ve 2012 Yılları Arasında Yayımlanmış Makalelerin Analizi*. European Conference on Curriculum Studies, Sözel Bildiri, 18 Ekim, Braga, Portekiz.

Proje

Gündoğdu, K., Saracaloğlu, A.S., Çengel, M., Altay, B., Altın, M., ve Üstündağ, N. *Aydın İli Okullarında Karakter Eğitiminin İncelenmesi*. Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Aydın, Türkiye, 01.02.2014-01.02.2016.

Saracaloğlu, A.S., Gündoğdu K., Çengel, M., Altın, M., Altay, B. ve Üstündağ, N. *Adnan Menderes Üniversitesi'nde Görevli Personelin Eğitim Profilinin Çıkarılması*. Adnan Menderes Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Aydın, Türkiye, 01.02.2014 - 01.02.2016 .

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Anaokulu ve Kulübü (2008-2009)

Yüceer İlköğretim Okulu (2009-2012/Kırşehir)

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı (2012-.../Aydın)

İletişim

e-posta adresi : mehmetaltin4009@gmail.com

Tarih : Temmuz / 2014