



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**GÜNCEL BİR KELİME ÖĞRETİMİ MODELİNİN EĞİTİMİNDEN
YANSIMALAR: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN F.R.I.E.N.D.S
MODELİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ**

Ecenur ER TUTTU

DANIŞMAN

DOÇ. DR. Mustafa KOCAARSLAN

BARTIN-2022



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**GÜNCEL BİR KELİME ÖĞRETİMİ MODELİNİN EĞİTİMİNDEN
YANSIMALAR: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN F.R.I.E.N.D.S MODELİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ecenur ER TUTTU

BARTIN-2022

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “GÜNCEL BİR KELİME ÖĞRETİMİ MODELİNİN EĞİTİMİNDEN YANSIMALAR: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN F.R.I.E.N.D.S MODELİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

16.09.2022

Ecenur ER

TUTTU

ÖNSÖZ

Tez çalışmam süresince benden desteklerini eksik etmeyen, yoluma ışık tutan, kapalı kapıları aralayan sayın danışmanım Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN'a, lisans ve yüksek lisans döneminde her zaman destek olan değerli hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Yüksek lisans yokuşunu birlikte tırmandığım arkadaşlarım Vuslat ÇOBAN ve Osman KUM' a, değerli dostum Merve Kayacıklı'ya, ilham kaynağım Ayla Şengün'e, ayrıca teşekkür ederim. Bugünlere gelmem de bana destek olan kıymetli babam Orhan ER'e, bana olan inancını hiç kaybetmeyen annem Hanife ER'e, hep yanımda olan abim Oğuzhan ER'e, Ablam Hülya ER'e ve kız kardeşim Cemre ER'e sonsuz şükranlarımı sunuyorum. Çizimleriyle tezime renk katan kız kardeşim Neslihan GÜNAY'a, bana hep güvendikleri için eşimin değerli ailesine, tez döneminde sonsuz inanç ve sabırla yanımda olan yol arkadaşım, biricik eşim Gökhan TUTTU'ya ve son olarak var olduğu günden beri hayatımın en önemli motivasyon kaynağı olan sevgili yeğenim Ertuğrul ER'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ecenur ER TUTTU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

GÜNCEL BİR KELİME ÖĞRETİMİ MODELİNİN EĞİTİMİNDEN YANSIMALAR: SINIF ÖĞRETMENLERİNİN F.R.I.E.N.D.S MODELİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Ecenur ER TUTTU

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın-2022, sayfa: XVIII+142

Dil, iletişimin en temel unsurlarından birisidir. Geçmişten günümüze, insanlık tarihi boyunca toplumların anlaşması, kültürlerin aktarımı ve insanın sosyal bir varlık olması dilin sayesinde gerçekleşmiştir. Sahip olduğumuz düşünceleri başkalarıyla paylaşabilmenin, toplumda söz sahibi olmanın ve insanlığın olmazsa olmazı olan iletişimi sağlayabilmenin en temel yapı taşlarından birisi kelimelerdir. Bireyin kendisini en iyi şekilde ifade edebilmesinin anahtarı kelime bilgisidir. Sahip olunan kelime bilgisi, kelime hazinesini meydana getirir. Kelime hazinesi bir milletin tarihi geçmişi ve kültürüdür. Bu sebeple bir toplumu analiz ederken o toplumun sahip olduğu kelime hazinesi de incelenmelidir. Bir toplumdaki bireylerin düşünce yapısı, saygınlık kazanmaları, temel dil becerilerini yerine getirebilecek alt yapıya sahip olmaları, mevcut kelime bilgilerinin oluşturduğu kelime hazinesine bağlıdır. Kelime hazinesi çocukların sosyal beceri ve akademik başarılarına etki eden önemli faktörlerden birisidir. Çünkü okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin temelini kelime hazinesi oluşturmaktadır. Bu becerilere sahip olabilmek için kelime öğretimi sağlam bir öğretim çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin tanınan kelime sayıları artırılarak kelime hazinesine katkı sağlamak oldukça önemlidir. Bu bağlamda güncel ve etkili kelime öğretimi model ve yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir.

Literatür incelendiğinde F.R.I.E.N.D.S modelinin kapsamlı bir kelime öğretimi sağladığı ifade edilmektedir. F.R.I.E.N.D.S modeli belli bir öğretilbilir an içerisinde sıkıştırılmadan kelime hazinesine kalıcı kelimelerin yerleşmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmek amacıyla oluşturulmuş F.R.I.E.N.D.S modelini dört oturumdan oluşan bir eğitimle sınıf öğretmenlerine tanıtmak ve eğitim sonrasında bu modelin ilkökul öğrencilerine uygulanabilirliği hakkında sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerine başvurmaktır. Dört oturumda gerçekleştirilmiş eğitim sürecinde kelime hazinesini geliştirmeyi hedefleyen F.R.I.E.N.D.S modelinin her bir basamağı detaylı bir şekilde öğretmenlere sunulmuştur. Bu eğitimde öğretmenlerin F.R.I.E.N.D.S modelini daha iyi anlamalarını sağlamak amacıyla hem kuramsal bilgilere hem de örnek etkinliklere yer verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Bartın ilinde öğretmenlik yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu”, “Gözlem Formu” ve “araştırmacı günlüğü” kullanılmıştır. Veriler nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ile elde edilmiştir. Elde edilen bulgular MAXQUDA 20 programına aktarılmış ve program üzerinden kodlamalar sağlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelinin basamaklarının birbirinden bağımsız bir şekilde uygulanmasını, modelin uygulanması için gerekli şartlar olan sınıfın fiziksel koşullarının sağlanmasını, öğrencilerin akademik başarı seviyelerinin modelin uygulanabilmesi için önemli olduğunu ve yeterli ders süresinin sağlanmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri modelin basamaklarının geliştirmeye açık olduğunu ve ilkökul döneminde kelime öğretimi sürecinde uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular temelinde çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: kelime öğretimi, kelime hazinesi, F.R.I.E.N.D.S modeli, sınıf öğretmenleri.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

**REFLECTIONS OF THE EDUCATION OF A CURRENT WORD TEACHING
MODEL: CLASS TEACHERS 'OPINIONS AND SUGGESTIONS REGARDING
THE F.R.I.E.N.D.S MODEL**

Ecenur ER TUTTU

Bartın University

Graduate School

Department of Primary School Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOCAARSLAN

Bartın-2022, pp: XVIII+142

Language is one of the most basic elements of communication. From the past to the present, the agreement of societies throughout the history of humanity, the transfer of cultures and the human being as a social being have all been realized by language. One of the most basic building blocks of being able to share our thoughts with others, to have a say in society and to provide communication, which is indispensable for humanity, is words. Vocabulary is the key for an individual to express himself/herself in the best possible way. Vocabulary knowledge creates vocabulary. Vocabulary is the historical background and culture of a nation. For this reason, while analyzing a society, the vocabulary of that society should also be examined. The mentality of individuals in a society, gaining prestige, having the infrastructure to perform basic language skills depend on the vocabulary formed by the existing vocabulary. Vocabulary is one of the important factors affecting children's social skills and academic success. Because vocabulary is the basis of reading, writing, listening and speaking skills. In order to have these skills, vocabulary teaching should be carried out within the framework of a solid teaching. It is very important to contribute to the vocabulary by increasing the number of recognized words of the students. In this context, it is clearly seen that current and effective vocabulary teaching models and approaches are needed. When the literature is examined, it is stated that the F.R.I.E.N.D.S model provides a comprehensive vocabulary teaching. The F.R.I.E.N.D.S model aims to contribute to the placement of permanent words in the vocabulary without being compressed within a certain teachable moment. The aim of this study is to introduce the F.R.I.E.N.D.S model, which was created to improve the vocabulary of the students, to the classroom teachers with a four-session training and to consult the opinions and suggestions of the classroom teachers about the applicability of this model to primary school students after the training. Each step of the

F.R.I.E.N.D.S model, which aims to develop vocabulary during the education process, which was carried out in four sessions, was presented to the teachers in detail. In this training, both theoretical information and sample activities are included in order to enable teachers to better understand the F.R.I.E.N.D.S model. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of classroom teachers who are teaching in the province of Bartın in the spring term of the 2020-2021 academic year. In the research, semi-structured "Interview Form", "Observation Form" and "researcher's diary", which were prepared by the researcher by seeking expert opinion, were used as data collection tools. The data were obtained by content analysis, one of the qualitative data analysis techniques. The findings were transferred to the MAXQUDA 20 program and coding was provided through the program. As a result of the research, the participating classroom teachers stated that the steps of the F.R.I.E.N.D.S model were applied independently of each other, the physical conditions of the classroom were provided, which are the necessary conditions for the application of the model, the academic achievement levels of the students were important for the application of the model, and it was necessary to provide sufficient course time. However, the classroom teachers participating in the research stated that the steps of the model are open to development and that it can be applied in the vocabulary teaching process in the primary school period. Various suggestions were made on the basis of the findings obtained from the research.

Keywords: vocabulary teaching, vocabulary, F.R.I.E.N.D.S model, classroom teachers.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
ÖRNEKLER DİZİNİ	xv
EKLER DİZİNİ.....	xvi
I.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.3.1. Alt Problemler	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Varsayımlar	10
1.6. Sınırlılıklar	11
1.7. Tanımlar	11
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL	13
TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1.Giriş.....	13
2.2. Dil Nedir?.....	14
2.3. Kelime Nedir?	16
Resim 2.1. ‘Tanı Beni Zıpla Hadi’ etkinliği için hazırlanmış temsil	19
2.4. Kelime Öğretimi Nedir?	21
2.5. Kelime Hazinesi Nedir?	22
2.5.1.Kelime Hazinesinin Sınıflandırılması	23
2.5.1.1. Alıcı Kelime Hazinesi Nedir?	23
2.5.1.2. İfade Edici Kelime Hazinesi Nedir?	24
2.6.Türkçe Dersi Öğretim Programında Kelime, Kelime Öğretimi ve Kelime Hazinesinin Yeri.....	24
2.7.Kelime Hazinesini Geliştirme Yöntemleri.....	26
2.7.1.Soru-Cevap Yöntemi	27
2.7.2.Beyin Fırtınası Yöntemi	27
2.7.3.Venn Şeması	27

2.7.4. Semantik Ağlar	28
2.7.5. Bağlamsal Kelime Tanıma Stratejisi.....	29
2.7.6. Sözlük Kullanma.....	29
2.7.7. Kelime Hazinesini Arttırmak ve Anlamak İçin Bir Model: F. R. I. E. N. D. S	29
2.7.7.1. Foster Conversations: Konuşmaları Teşvik Etme.....	31
2.7.7.2. Robust And Motivational Instruction: sağlam ve motivasyonel öğretim....	35
2.7.7.3. Interactive Reading: Etkileşimli Okuma	37
2.7.7.4. Engaging And Literacy Rich Environment, İlgi çekici ve okuryazarlık açısından zengin bir çevre.	39
2.7.7.4.1. Kelime Duvarı	39
2.7.7.4.2. Kütüphaneler	41
2.7.7.5. Numerous opportunities to practice: Uygulama için sayısız fırsat	41
2.7.7.7. Sophisticated And Rare Words: Karmaşık ve Nadir Kelimeler	45
2.8. Kelime Hazinesinde Teknolojinin Yeri.....	46
2.8.1. Dijital Hikâye Oluşturma.....	47
2.8.2. Kahoot! Programı.....	48
2.8.3. SCRATCH Programı	50
2.9. İlgili Araştırmalar	51
3. YÖNTEM	55
3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Çalışma Grubu	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Formu	57
3.3.2. Gözlem Formu.....	57
3.3.3. Araştırmacı Günlüğü.....	58
3.4. Verilerin Analizi.....	58
4. BULGULAR	61
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	62
4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretimine Genel Bakış Açıklarına İlişkin Görüşleri.....	62
4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullandığı Yöntemlere İlişkin Görüşler	66
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programını Kelime Öğretimi Açısından Değerlendirmesine İlişkin Görüşler	70

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	76
4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D. S modeline ilişkin algıları.....	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	81
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelini Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri.....	81
4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Modelin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri	96
4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Modeli Kullanmayı İsteme Durumlarına İlişkin Görüşler	98
4.3.4. Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımına ait görüşler	101
4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	104
4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Model Hakkında Önerilerine İlişkin Görüşler	104
4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Alınan Eğitimi Meslektaşlarına Önerme Durumuna İlişkin Görüşler	107
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	114
5.1. Tartışma ve Sonuç	114
5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretimine Genel Bakış Açıklarına Ait Görüşleri	114
5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerine Özgü Kullandıkları Kelime Yöntem Ve Tekniklerine Ait Görüşleri.....	115
5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının Kelime Öğretimiyle İlişkisine Ait Görüşleri	116
5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modeline İlişkin Algılarına Ait Görüşleri	116
5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modelini Kullanmayı İsteme Durumuna Ait Görüşleri.....	117
5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modelinin Türkçe Öğretim Programında Kullanma Durumuna Ait Görüşleri.....	117
5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modeli Hakkında Önerilerine Ait Görüşleri.....	117
5.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Alınan Eğitimi Meslektaşlarına Önerme Durumuna Ait Görüşleri.	119
6.2. Öneriler	121
KAYNAKLAR.....	123
EKLER	134
EK 2: Meb izni.....	135
EK 3: F.R.I.E.N.D.S eğitimi oturumları.....	136

EK 4: Görüşme formu.....	137
EK 5: Gözlem formu	140
EK 6: Araştırmacı günlüğü	141
EK 7: Kodlanmış veri örneği	142
ÖZGEÇMİŞ	143



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
2.1: Kelime tanımada karşılaşılan problemler.....	20
2.2: Kelime hazinesinin sınıflandırılması.....	23
2.3: Öğretmen öğrenci etkileşimi	27
2.4: Venn şeması örneği	28
2.5: Semantik ağ örneği.....	29
2.6: F.R.I.E.N.D.S modeline genel bir bakış.....	30
2.7: Modelin basamaklarına genel bir bakış.....	31
2.8: Öğretimde teknoloji kullanma.....	45
2.9: Dijital hikaye hazırlama platformları	47

RESİMLER DİZİNİ

Resim	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
2.5: Sınıf ortamında temsili kelime duvarı.....	40
2.6: Wordwall ile hazırlanmış eşleştirme oyunu	42
2.7: Doğrudan öğretim çarkı	43
2.8: Eşleştirme etkinliği.....	44



ÖRNEKLER DİZİNİ

Örnek	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
2.1: Şiir	36
2.2: Şarkı	37



EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK-1 ETİK KURUL İZNİ	134
EK-2 MEB İZNİ	135
EK-3 F.R.I.E.N.D.S EĞİTİMİ OTURUMLARI	136
EK-4 GÖRÜŞME FORMU	137
EK-5 GÖZLEM FORMU	140
EK-6 ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ	141
EK-7 KODLANMIŞ VERİ ÖRNEĞİ.....	142

I.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanlık tarihinin var olduğu günden bugüne dil, en mühim iletişim araçlarının arasında yer almaktadır. Tarih boyunca insanlar dil ile iletişim kurmuş ve sosyalleşmiştir. Bireyin kendisini ve duygularını ifade edebilmesi, gereksinimlerini karşılaması ve en önemlisi kimliğini oluşturabilmesinde, dil en temel yapı taşlarından birini oluşturmaktadır (Güvendir ve Yıldız, 2014:2).

Dil, kuşaklar arası kültürel mirasın aktarılması ve yaşatılması hususunda önemli bir yere sahiptir. Dil sayesinde daha fazla bilgi üretilmiş ve sahip olduğumuz medeniyet daha hızlı bir ilerleme kaydetmiştir (Kocaarslan ve Er, 2021:188). Dil ve kültür arasındaki ilişkinin daha anlaşılır olması için bu terimlere ait tanımların incelenmesi doğru olacaktır. Aksan (2007:55) dili, ‘Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.’ şeklinde tanımlamıştır. Langacker dili, ‘Anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır.’ şeklinde açıklamıştır (Demirel, 1996:1). Kültür kavramına ilişkin literatür incelendiğinde farklı tanımların yer aldığı görülmektedir. Örneğin Türk Dil Kurumu (TDK) kültürü, ‘Bir milletin asırlar boyunca oluşturduğu yaşam tarzlarının kodlarını içine alan hafıza gibidir.’ şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2022). Bir başka tanımda kültür ‘Toplumun tarihindeki soyut ve somut tüm değerlerdir.’ şeklinde açıklanmıştır (Yazoğlu, 2005:138). Dil-Kültür ilişkisinde karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Dil içerisinde kültürü muhafaza ederken kültürde dili beslemektedir (Epçaçan ve Akın, 2019:3). Göçer (2012) ise dil ve kültür arasındaki dönüşümsel etkileşimi, dil kültürü taşıyıcı bir göreve sahip olduğunu, kültürün ise dilin özelliklerini göstermede bir zemin görevi üstlendiği şeklinde yorumlamıştır. Yukarıdaki görüşler doğrultusunda toplumların varlığının sürekliliği için dil ve kültür arasındaki dönüşümsel etkileşiminin oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Dilin bir başka etkileşimde bulunduğu unsur ise düşüncedir. İnsanların düşüncelerini aktarması ve iletişim kurması dil sayesinde mümkündür. Kişinin düşüncelerini aktarmasında

en iyi araç dildir ve bu bakımdan düşünce paylaşımı söz konusu olduğunda dil etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Coşkun, 2014:3). Bu bağlamda dil ve düşünce arasındaki ilişki dil ve kültür arasındaki ilişki kadar önemli bir konudur. Yazoglu (2002)'a göre dil bizi şekillendirir ve bize düşünme kalıbı sunar. Dil ve düşünce arasında ilişki olduğunu savunan araştırmacılar, okul öncesi dönemden itibaren kuram ve teoriler geliştirmişlerdir (Özby ve Barutcu, 2013).

Dil ve düşünce ilişkisinde birbirine karşıt iki yaklaşım söz konusudur (Gül ve Soysal, 2009: 68). Dil ile düşünce arasında uygunluk anlayışını, ilk olarak Platon savunmuştur (Gündoğan, 2002). Platon, düşünme ve konuşma eylemlerinin aynı şey olduğunu, yalnız içinden konuşmanın ruhun sesi açığa vurmaktan, kendi kendine konuşmasını sayılabileceğini belirtmektedir (Knoblock, 1961-19881: Aksan, 2007:53). Saussure de ise: " Dil bir kâğıt parçasıyla mukayese edilebilir. Düşünce ön tarafıdır, ses ise arka tarafıdır, birbirinden bağımsız parçalara ayrılamaz." Şeklinde ifade etmektedir (Alacaklı, 2014: 114). Martinet, örgütlenmiş bir düşüncenin ancak dille var olabileceğini belirtmiştir (Aksan, 2007, 54). Harman ise, dil ve düşünce arasında sağlam bir ilişki olduğunu ifade etmiştir (Gül ve Soysal, 2009: 70). Bu görüşlerin yanı sıra dil ve düşünceyi birbirinden ayıran görüşler de söz konusudur. Langacker, dil ve düşüncenin birbirinden ayrı olduğunu dile getiren günümüz dilcilerindendir (Karadüz, 2004:21).

Bireyler duygu ve düşüncelerini, isteklerini ifade ederken dilden faydalanmaktadır. Ancak dilin fonksiyonlarının yerine getirilmesinde kelimelere de büyük ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Başka bir deyişle dilin tüm işlevlerinin doğru kullanılması kelimeler ile mümkün olmaktadır. Alanyazın incelendiğinde kelime ya da sözcük için çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Kelime TDK (2022)' e göre, 'Anlamlı ses veya ses birliği, söz, sözcük, lügat' şeklinde tanımlamıştır. Akyol (2011:198) ise kelimeyi, 'Aktarmak istediğimiz düşüncelerin, davranışların etiketidir.' şeklinde ifade etmiştir.

Bireyin eğitim süreci başladığında, bilgi evrenini genişletebilmesi, birçok konuda kendini ifade edebilmesi ve dili daha etkili bir şekilde kullanabilmesi için yeni kelimeler kullanmaya ihtiyaç duyar. Buna göre kelime öğrenimi hayat boyu devam edecek bir gereksinimdir (Memiş, 2018:1287). Kultas ve Ulusoy (2022:431), kelime öğretiminin kelime tanıma ile başladığını ifade etmişlerdir. Kelime tanıma, kendiliğinden kelimelerin biçimsel öğelerini hafızadan çağırıp doğru ve hızlı şekilde seslendirme olarak tanımlanabilir (Gök vd., 2022:476). Güneş (2016) kelime tanımayı 'Bir kelimeyi ses, şekil, görünüş,

telâffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma.’ olarak ifade etmiştir. Kelime tanıma becerilerinin ilerleyişi, nispeten küçük bir çalışan bellek kapasite aracılığıyla işleyen bilişsel bir düzence kapsamında oluşur (Yangın ve Sidekli, 2006). Dehaene’ye göre sol beyinde yer alan okuma nöronları önce kelimenin harflerini incelemekte, harfleri de sese çevirmekte, sesleri birleştirerek hece ve kelime oluşturmakta, oluşturulan kelime yüksek sesle seslendirilerek tanıma ve anlama eylemi gerçekleşmektedir (Güneş, 2019:14) Öğrenciler okuma esnasında bilmedikleri kelimeler ile karşılaşabilirler. Okuma eyleminin süreklilik kazanması öğrencinin anlamını bilmediği kelimeleri öğrenmesini sağlar. Öğrenci metinlerde ne kadar çok bilmediği kelimeye maruz kalırsa kelime hazinesinin artışı doğru orantıda ilerlemiş olur. Ancak metin içerisinde verilen kelimelerin tümünün bilinmeyen kelime olmasından kaçınılmalı, öğrenci metin içerisinde tanıyamadığı kelimeleri tanıdığı kelimeler yardımı ile çözeceğinden bilinmeyen kelime sayısı çok fazla olmamalıdır (Karadağ, 2019:46).

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerin gelişiminde ilkökul dönemi kritik bir süreçtir. Öğrenciler akademik ve sosyal hayatlarında gereksinim duyacakları bilgilerin temelini ilkökul döneminde oluştururlar. Bireylerin kendilerini ifade etmede, duygu ve düşüncelerini paylaşmasında kelimeler önemli bir rol oynamaktadır. Bir kişinin kazandığı kelimelerin tümü, o kişinin kelime hazinesi olarak ifade edilmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 33). Aynı zamanda kelime hazinesi yeterli düzeyde olan öğrencilerin daha iyi bir akıcı okumaya sahip olduğu, okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği ve üst düzey düşünme becerileri açısından daha iyi bir seviyede olduğu bildirilmektedir (Kultas ve Ulusoy, 2022:438).

Türkçe öğretimini bir süreç olarak düşünürsek bu süreç, dört temel dil becerisinden meydana gelmektedir ve bu becerilerin gelişimi kelime hazinesini doğrudan etkilemektedir (Lüle Mert, 2013:15). Bu doğrultuda 2018 Türkçe Öğretim programı , ‘Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır’ (MEB, 2019:8). Program incelendiğinde öğrenme alanlarına göre kelime hazinesinin öğretimine ilişkin çeşitli kazanımların olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyi (1- 4.sınıflar) için kelime öğretimiyle ilgili kazanımlar ve açıklamaları öğrenme alanlarına ve sınıflara göre şunlardır:

1.sınıflar için kelime öğretimine yönelik kazanımlar;

Dinleme;

- Kelimelerin anlamlarına uygun kullanır
- Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

Okuma;

- Görselden, görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.
- Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.

Yazma;

- Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.

2.sınıflar için kelime öğretimine yönelik kazanımlar;

Dinleme;

- Kelimleri anlamlarına uygun kullanır.
- Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.

Okuma;

- Görselden, görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü benzer araçlardan yararlanır.
- Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.
- Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.
- Kelimelerin eş anlamlarını bulur.

3.sınıflar için kelime öğretimine yönelik kazanımlar;

Dinleme;

- Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
- Kelimleri anlamlarına uygun kullanır.
- Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
- Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Okuma;

- Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
- Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanır.
- Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.
- Kelimelerin zıt anlamını bulur.
- Kelimelerin eş anlamlarını bulur.
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

Yazma;

- Hikâye edici metin yazar.
- Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
- Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

4.sınıflar için kelime öğretimine yönelik kazanımlar

Dinleme;

- Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
- Kelimleri anlamlarına uygun kullanır.
- Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Okuma;

- Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.
- Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.
- Kelimelerin eş anlamlarını bulur.
- Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
- Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.
- Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.
- Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
- Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır.

Yazma;

- Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
- Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
- Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.
- Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.

Türkçe öğretim programına bakıldığında, kelime öğretimi kazanımlarının yer aldığı ancak geliştirilmesi üzerine yöntem ve stratejilerden bahsedilmediği ayrıca bu yöntem ve stratejilerin öğretmenler tarafından nasıl kullanılacağı hususunda programda bir bilgiye rastlanmamıştır.

Literatür incelendiğinde kelime öğretimine ilişkin yöntem ve stratejilerin yer aldığı görülmektedir. Karadağ (2019), kelime öğretim yöntem ve tekniklerinden şunlara yer vermiştir:

- **Soru-cevap Yöntemi:** Belirli bir konuda öğrencilerin öğretmene veya öğretmenlerin öğrencilere ilettikleri soru ve cevaplar ile dersin işlenmesi yöntemidir (Arıcı, 2010: 305).
- **Çözümleme ve birleşim yöntemi:** Bu yöntem öğrencilerin, kelimelerin bir metnin yapısında nasıl yer aldığını, metindeki temel düşüncenin, inşasında kelimelerin

işlevini, kelimelerin birbirleriyle anlamsal ilişkiler içinde olduğunu kolayca kavramalarına yardım eder (Karadağ, 2019:68).

- **Dramatizasyon yöntemi:** Dil becerilerini edinmede yaparak-yaşayarak kazanım sağlayan drama etkinlikleri doğru düşünebilmeyi, bilgiye ulaşmada yaratıcı olmayı, eleştirel bakabilmeyi ve biz bilincini temele almaktadır (Maden, 2010: 503).

- **Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma/yazma tekniği:** Sınıf öğretmeni kavramlar, kelimeler, atasözleri ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bu kelimeler bir kâğıda yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler seçtikleri kelimeleri yazılarında kullanılırlar (Dağtaş, 2012:849).

- **Not alma tekniği:** Öğrenciler hedefleri doğrultusunda sözcükleri not edebilir ve metinde yer alan kelimeleri renkli kalem ile işaretleyebilir (Demirci, 2015).

- **Boşluk doldurma tekniği:** Temel olarak okunan metindeki ya da paragraftaki bazı kelimelerin çıkartılarak, öğrenciden çıkartılan kelimeyi doğru bir şekilde bulmasını gerektirir (Baştuğ vd., 2019: 247).

- **Kavram haritası tekniği:** Bu teknik Görsel hafızayı desteklerken o esnada yeni ve eski bilgiler arasında ilişki kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Bilgilerin ilişkilendirilerek kavram haritaları ile sunulması üst düzey zihinsel becerileri geliştirmektedir (Altunbay vd., : 2016:482).

- **Anlam analizi tekniği:** Anlam analizi farklı kelimelerin veya varlıkların özelliklerini karşılaştırmalı olarak kavratmak için kullanılan bir tekniktir (Akyol, 2011: 217).

- **Beyin fırtınası tekniği:** Öğretmen öğrencileri zorlamadan belirlenen bir kavram, kelime veya temayla ilgili düşüncelerini açıklamaya yöneltirken öğrencilerin etkin katılımını sağlanmaya ve öğretmenlerin öğrencilerinin ön bilgilerini tespit etmesine yardımcı olur (Akyol, 2011: 221).

Akyol (2021), de kelime hazinesini geliştirme yollarını konusunda kelime öğretim yöntem ve tekniklerinden bahsetmiştir. Akyol (2021) ' un bahsetmiş olduğu kelime öğretim yöntemlerinden bir kaçını aşağıda listelenmiştir;

- **İlişkilendirici yöntem:** Öğrencilerin karşılaştıkları kelimelerin günlük yaşamdaki karşılığı verilmeli ve kelimelerin diğer anlamları, kelimeler ile ilişkili görselleri ve somut modelleri arasında ilişkilendirme yapılmalıdır (Baştuğ vd., 2019: 11).

- **Parmak yöntemi:** Birinci sınıflarda hatırlamayı kolaylaştıran bir yöntemdir ve haftanın günlerini ya da ayları öğrenmesinde kolaylık sağlar (Akyol, 2021: 212).

- **Gruplama yöntemi:** Gruplama yönteminde öğrencilere belirli temalar içerisinde gruplandırabilecekleri kelimeler sunulur ve bu kelimeleri özelliklerine göre gruplandırmaları istenir (Uğur, 2014).

Alanyazın taraması sonucunda öğretmenlerin kelime öğretimi uygulamaları ile ilgili birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Çevik, 2011; Koçkaya, 2014; Demirci, 2015; Duran, 2017; Tanrıverdi ve Öztürk, 2019). Örneğin, Çiçek ve Dilekçi (2022) yapmış oldukları çalışmada alan yazındaki araştırmaları incelemiş ve böylelikle otuz yedi kelime öğretimi yöntem ve tekniği olduğunu saptamışlardır. Yazarlar tespit edilen bu teknik ve yöntemlerin sınıf içi ve dışı bireysel ve grup şeklinde de uygulanabilir olduğunu belirtmektedirler. Bir başka araştırmada ise, Anılan ve Ersoy (2014), öğretmenlerin Türkçe dersi kapsamında kelime öğretimi sürecinde soru cevap, tartışma, oyun, çağrışım, örnek olay, araştırma, anlatım, dramatizasyon, kavram haritaları, 5N1K, hikaye oluşturma, bulmaca, ipucu verme, sezdirme, betimleme, beyin fırtınası, deneme yanılma, yaparak yaşayarak öğrenme, ödüllendirme, somutlaştırma gibi yöntem ve teknikleri kullandıklarını saptamışlardır.

İlkokul döneminde kelime öğretimine verilen önem, öğrencilerin gelecekteki akademik ve sosyal yaşamını derinden etkilemektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Aynı öğretim yöntem ve stratejilerin kullanılması belli bir süre sonra etkililiğini yitirebilir. Kelime öğretimi etkinliklerinde mümkün olduğu kadar farklı yöntemler kullanılmalı, bu yöntemlerin kullanımında dengeli bir tutum sergilenmelidir (Şimşek ve Demirel, 2020: 327). Baumann v.d. (2003) son otuz yıl göz önüne alındığında kelime öğretiminin oldukça önem kazandığını, fakat uygulama konusunda sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yazarlar kelime öğrenmenin tüm yönlerine yönelik kapsamlı araştırmaların yapılması ve elde edilen bulgular sonucunda var olan sorunların çözülmesi için güçlü kelime öğretim stratejilerine yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (İlter, 2014: 758).

Yukardaki gerekçelerden hareketle kelime öğretiminde etkili olabilecek yeni model ve yaklaşımlara ihtiyaç olduğu açıkça görülmektedir. Bu noktada 2014 yılında Dashiell ve DeBruin-Parecki tarafından geliştirilen F.R.I.E.N.D.S (Foster conversations / Konuşmaları teşvik etme, Robust and motivational instruction / Sağlam ve motivasyonel öğretim, Interactive reading / Etkileşimli okuma, Enganing and literacy rich Environment / Okuryazarlık açısından zengin bir çevre , Numerous opportunities to practice / Uygulama

için sayısız fırsat, **Direct and explicit instruction / Doğrudan öğretim, Sophisticated and rare words**)/ Nadir ve sık kullanılmayan kelimeler) modeli kelime öğretiminde kapsamlı ve çağdaş bir model özelliğine sahiptir. Bu model, kelime öğretimini öğretilabilir her anın içinde tutmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda F.R.I.E.N.D.S (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014) modeli ile kelime öğretimi daha geniş zaman aralığı içerisinde ve daha kalıcı bir kelime öğretimi gerçekleştirme olanağına sahiptir. Buradan hareketle kelime öğretiminde yeni bir model olan F.R.I.E.N.D.S' in sınıf öğretmenlerine tanıtılması ve bu modelin ilkökull öğrencilerine uygulanabilirliği konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasının ilgili literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı F.R.I.E.N.D.S (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014) modelini ulusal alan yazına tanıtmak ve bir eğitim aracılığı ile modelin ilkökull öğrencilerine uygulanabilirliği hakkında sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini ortaya koymaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Bartın ilinde bulunan ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde yeni bir model olan F.R.I.E.N.D.S' in uygulanabilirliğine dair görüş ve önerileri nelerdir?” şeklinde belirtilmiştir. Bu temel probleme ait alt problemler aşağıda sunulmuştur.

1.3.1. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimine ilişkin bakış açıları nasıldır?
2. Sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelinin etkililiği hakkında görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelinin ilkökullarda uygulanabilirliği hakkında görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliği hakkında önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

İlkokul dönemi bir birey için oldukça önem arz etmektedir. İlkokul döneminde hedef öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmektir (Çevik ve Tosunoğlu, 2020: 1535).

Okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi temel dil becerilerinin öğrenildiği bu dönemde etkili bir kelime öğretimi gerçekleştirilmesi öğrencilerin akademik kariyeri açısından kritik bir yere sahiptir. Kelime öğrenme ve kelime hazinesinin geliştirilmesi süreci hayat boyu devam edebilmektedir. Bu husus göz önünde bulundurulduğunda, kelime hazinesini geliştirme ve kelime öğrenme sürecinin bireylerin akademik hayatının ötesinde de geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu ifade edilebilir . Bu sebeple kelime öğretiminin temelini sağlam oluşturulması bireylerin gelecek hayatlarındaki akademik ve sosyal yaşamları açısından son derece önem arz etmektedir.

Öğrenilen her yeni kelime, bireylerin mevcut kelime hazinesine eklenerek kelime hazinesinin niteliğini ve niceliğini arttırmaktadır. Kelime hazinesindeki kelimelerin sayısının artırılması amacıyla hem sözcüklerin ve sözcük gruplarının anlamlarının esas alınması hem de öğrencilerin algılama düzeylerinin dikkate alınarak bir öğretim planlamasının yapılması gerçekleştirilmelidir (Çevik ve Tosunoğlu, 2020: 1535). Öğretimin planlı ve belli bir strateji doğrultusunda gerçekleşmesi, yürütebilir olması açısından gereklidir. Kolay bir öğretim ve zaman tasarrufu sağlamak amacıyla derslerden önce belli bir plan hazırlamak ve strateji belirlemek oldukça önemlidir (Arıcı, 2010:299).

Birçok araştırmacı kelime öğretimi ile ilgili sorunların var olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca dil öğretimi gerçekleştiren uygulayıcılar bu süreçte doğru uygulamaların ne olduğu konusunda net bir bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmektedirler (Aydın ve Gülden, 2021:474). Bu bağlamda kelime öğretimi kapsamında sınıf öğretmenlerinin kullanabileceği yöntem ve stratejiler sınırlı kalmaktadır. Ancak güncel ve kapsamlı bir kelime öğretim modeli olan F.R.I.E.N.D.S, yedi ayrı başağı ile öğrencilere etkili bir kelime hazinesi kazandırmada öğretmenler için bir kılavuz potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi sürecinde kullanabilecekleri yeni stratejilerin literatüre kazandırılması araştırmacının önemini arttırmaktadır. Literatür incelendiğinde F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin Türkiye’de yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle ilgili alanyazına yenilik sağlayacağı ve uygulayıcılara rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan soruları içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı içerisinde Bartın ilinde bulunan ilkokullarda görev yapan 14 sınıf öğretmeniyle sınırlandırılmıştır.
2. Bu çalışmada F.R.I.E.N.D.S modelini tanıtmak amacıyla öğretmenlere verilecek olan eğitim Covid-19 sebebiyle Zoom Programı üzerinden online olarak gerçekleştirilmiştir.
3. Bu çalışmada F.R.I.E.N.D.S modelini tanıtmak amacıyla öğretmenlere verilecek olan eğitim 4 oturum ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorular araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ile sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Kelime: İfade etmek istediğimiz düşüncelerin, tavırların etiketidir (Akyol, 2011).

Kelime Hazinesi: Kelime dağarcığı, kelimenin anlamını bilme ve kelimeyi uygun olarak kullanabilme yetisidir (Nguyen ve Khuat, 2003; Sinatra, 2008).

Öğretim Stratejisi: Eğitim yaklaşım ve modelleri çerçevesinde belirlenmiş amaç ve ilkelere ulaşmak için eğitim koşulları ile öğrencilerin düzeylerine göre yöntem, materyal, araç-gereç, etkinlik gibi eğitim kaynaklarını planlama ve uygulama (Yeşilyurt, 2019: 4).

Model: Örnek olmaya değer kimse veya şey (Yakar, 2016: 2).

F.R.I.E.N.D.S Modeli: F.R.I.E.N.D.S modeli kelime öğretiminde kullanılan güncel ve kapsamlı bir modeldir. Model ismini basamaklarının baş harflerinin birleşiminden almaktadır. **Foster conversations** (Konuşmaları teşvik etme), Öğretmenin öğrenciler ile etkileşime geçtiği süreç boyunca öğrencilere yeni kelimeler kazandırmasını hedeflemektedir. **Robust and motivational instruction** (Sağlam ve motivasyonel öğretim), öğrencileri derse güdüleyerek akademik başarılarını arttırmayı hedeflemektedir. **Interactive reading** (Etkileşimli okuma), okuma esnasında okuyucu ile dinleyici arasındaki rollerin kısmen değiştirilerek öğrencilerin dikkatini okunan metinde toplayarak yeni kelimelerin öğretilmesini hedefler. **Enganing and literacy rich environment** (Okuryazarlık açısından zengin bir çevre), öğrencilerin akademik ve sosyal gelişim süreçlerini daha verimli geçirmeleri amacıyla verimli bir öğretim çevresi oluşturmayı hedeflemektedir. **Numerous opportunities to practice** (Uygulama için sayısız fırsat), Öğrenilen kelimelerin kalıcı olmasını sağlamak amacıyla birçok uygulama pratiğinin yapılmasını hedeflemektedir. **Direct and explicit instruction** (Doğrudan ve açık öğretim), Öğretmenlerin kavram karışıklığına engel olmak amacıyla kelimelerin anlamlarının doğrudan verilmesini

hedeflemektedir. Sophisticated and rare words (Karmaşık ve sık kullanılmayan kelimeler), Öğrencilerin günlük hayatta çok sık rastlayamadıkları kelimelerin öğretilerek kelime hazinesine kazandırılmasını hedeflemektedir (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014)



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu kısmında ilgili alan yazın taraması yapılarak konuya ilişkin genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla dil, kelime, kelime öğretimi, kelime hazinesi kavramları, kelime öğretimine ilişkin yapılmış çalışmalar, F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin kuramsal bilgiler ve her bir basamak için geliştirilmiş etkinliklere yer verilmiştir.

2.1.Giriş

İletişimin yapı taşlarından biri olan dil, insanlığın var olduğu günden bugüne bireylerin sosyalleşmesi, toplumların karşılıklı uzlaşma içerisinde olması, kültür aktarımının sağlanması ve insanın sosyal bir çevreye sahip olmasını desteklemiştir. Dil bireylerin öğrenmesi, öğrendiklerini aktarabilmesi için önemli bir unsurdur. Dil edinme süreci doğru yöntemler kullanıldığında hızlı bir gelişim göstermektedir (Ulutaş, 2018:103). Sahip olduğumuz düşünceleri başkalarına aktarmak, toplum içerisinde yer edinebilmek, tüm bunlarla beraber sağlıklı bir iletişim kurabilmenin yolu kelimelerden geçmektedir. İnsan dil ile bilim, felsefe, sanat yani kültür inşa eder (Yılmaz, 2021:1). Bireylerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini gerçekleştirebilmeleri için kelimelere ihtiyaç duyarlar. Bireyin kelimeyi bilmesi, kelimenin iştirim ve manasını tam olarak birbiri ile eşleşmesi ya da bütünleşmesi olarak açıklanabilir (Karadağ, 2019:44). Kelime bilgisinin genişlik, derinlik ve ağırlık olarak üç yönü bulunmaktadır (Aydın ve Gülten, 2021:475). Genişlik kavramı, bilinen kelime sayısını ifade ederken, derinlik kavramı ise kelime ile ilgili bilinmesi gerekenleri içermektedir (Kocaarslan ve Er, 2020:191). Genişlik kavramı aynı zamanda kelime bilgisinin nicel boyutu ile alakalıdır (Onan, 2016:17). Ağırlık ise bir hususta fazla kelime bilgisine sahip olmaktır (Baş, 2010:146). Bireyin kelime bilgisinde yer alan kelimeler genişlik, derinlik ve ağırlık bakımından başka oranlarda var olmaktadır (Memiş, 2018:1277). Bunlar, bilinir olamayan sözcük ile karşı karşıya gelindiğinde sözcüğü tanıma anlamında önem taşımaktadır (Arı, 2017:690). bu bağlamda öğrencilerin sözcüklerin anlamlarını yüzeysel olarak tanınmasının yeterli olmadığı görülmektedir. Kelimelerin çoklu anlamlarından haberdar olma ve doğru yerde kullanabilme becerisi önemlidir (Kocaarslan, 2020).

Bireylerin duygu durumlarını ve ürettikleri fikirleri ortaya koymalarının yolu da kelimelerden geçmektedir. Kelime bilgisinin gelişmesi tüm becerilerin gelişmesi manasına gelir ve oldukça büyük bir önem arz eder (Karadağ, 2019:4). Bu hususlar değerlendirildiğinde okul yaşantısı başlayan tüm bireylerin sağlam bir öğretim çerçevesinde kelime öğretimine maruz kalmaları önemli bir boyuttur. Okul yaşantısının bir süreç olduğunu varsayılırsa, ilkokul dönemi gelecekteki bilgi ve birikimlerin temelini oluşturan bir basamaktır. Kelime öğretiminin ilkokul döneminde belli bir strateji ile öğretilmesi kelime hazinesini daha zengin kılacaktır. Bu bağlamda geliştirilmiş olan F.R.I.E.N.D.S modeli yedi ayrı basamak altında kelime öğretiminin kalıcı olarak gerçekleştirilmesini hedeflemektedir. Basamaklar incelendiğinde kelime öğretimi ile ilgili literatürde yer alan stratejilerin sadeleştirilip bir çatı altında toplanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ilkokullarda uygulanan kelime öğretimi çerçevesinde faydalı olacağı düşünülen F.R.I.E.N.D.S modelinin ilkokul düzeyinde uygulanabilirliği araştırılmak istenmiştir. Bu sebeple sınıf öğretmenleriyle 4 oturumluk eğitim gerçekleştirilmiş ve bu eğitimin sonucunda F.R.I.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliği ile ilgili gözlem formu yardımı ile görüş alınmıştır.

2.2. Dil Nedir?

İnsanoğlunun en önemli nitelik ve gereksinimlerinden biri çevresi ile iletişim kurmasıdır. Dil, bir toplumun kültür yapısıyla iç içedir. Dil kültürüne etki edebileceği gibi, kültür de dilin gelişimine etki eder (Güleryüz, 2002). Var olan dillerin kendilerine özgü yapıları vardır. İnsanlarda doğumdan itibaren süre gelen birtakım yetiler, çevre ve zihin birlikteliği ile karmaşık yapıya sahip dili ortaya çıkarır. (Çelik, 2017). Bu sebeple dil üzerine yapılan tanımlar çeşitlilik kazanmıştır. Örneğin, Türk dil kurumuna göre dil; İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban (TDK, 2021). Karaağaç (2012:45; Karadağ, 2019:2) ‘a göre dil; insanın var olduğu evrenden ayrı ve onun kurallarından bağımsız, doğal olmayan bir evren kurma ve doğaya tarihi katma imkânı sunan, toplumsal uzlaşılarla dayalı bir saymacalar sistemi ve ses-anlam ilişkisi bütünüyle nedensiz olan, seslerden örülü ortak öğretilmeler bütünüdür.

Andre Martinet’nin (1998) tanımına göre “Bir dil, insan tecrübesinin, topluluktan topluluğa değişen şekillerde, anlam birimlere ayrıştırılmasına yarayan bildirme aracıdır.” Dil insanlar arasındaki iletişim aracı olmasının yanı sıra çocukların gelişimleri için de önem arz etmektedir. Bunun sebebi çocukların dil sayesinde zihinsel ve sosyal gelişimlerini tamamlamalarıdır (Yılmaz, 2021:2).

2.2.1. Çocuklarda Dil Gelişimi

Yapılan araştırmalar dil becerisinin insanda doğuştan var olduğunu ve aşamalar halinde geliştiğini ortaya koymuştur. Bedensel ya da zihinsel bir sorun olmadığı sürece her çocuk anadilini konuşmayı öğrenmektedir (Damarlı Oçak, 2007). Çocukta dil gelişimi birbirini takip eden ve her bir basamağın bir sonraki basamağın hazırlığı niteliğinde olan dönemlerden oluşmaktadır (Karadağ, 2019: 43). Çocuklarda dil gelişimi anne karnında başlamaktadır (Güneş, 2019:27). Çocuklar doğduktan sonra etraflarındaki sesleri algılamaya, yeni sesler çıkarmaya bulunduğu topluluktaki konuşulmakta olan dilin yapısını çözmeye başlar (Güven ve Bal, 2000; Yılmaz, 2014:4). Çocuklar okul öncesi eğitim çağına ulaştıklarında dinleme ve konuşma dilinde yaklaşık olarak 8000 kelimeyi kullanabilirler ve konuşma dilinde temel dilbilgisine sahiptir (Akyol, 2014:198). Öğrencilerden ilköğretim birinci ve dördüncü sınıfa kadar olan süre zarfı içerisinde 3000 sözcüğü yazılı dilde tanıyor olması beklenir. Etkili bir okuma programı ve erken okul başlangıcı bu sayıyı arttırabilir. Dokuz yaşına girdiğinde öğrenci dinleme ve konuşmada 10.000 sözcüğü kullanabilir fakat bu 10.000 sözcüğü yazılı dilde kullanması henüz mümkün değildir (Akyol, 2005:151-153).

Gelişim özellikleri açısından hangi yaşta hangi özelliklerin başlayıp biteceğine dair kesin kanılar koymak doğru değildir. Bu bağlamda bilinmelidir ki gelişimin özellikleri yaşam boyu bir bütünlük içerisindedir (Ayrancı Bağcı, 2018:18).

2.2.2 Dil Gelişimi İle İlgili Görüşler

Çocuklarda dil gelişimi ve dil öğrenmeyle ilgili çeşitli görüşler yer almaktadır. Dil gelişim kuramlarına baktığımızda ilk olarak davranışçı kuramın kabul gördüğünü söyleyebiliriz. Davranışçılara göre çocuk, dili etrafındaki uyarıcı faktörlere tepki vererek, onları taklit ederek, yetişkinleri gözlemleyerek, deneyip yanılarak ve tekrar ederek öğrenir (Güneş, 2019:47). Pekiştirilen sesler öğrenilir, pekiştirilmeyen sesler ise söner (Kol, 2014). Dil ve anlama ile alakalı en hakikatli davranışçı yaklaşım ise Quine tarafından savunulmuştur (Çelik, 2017). Quine (1987:5) 'e göre, her birimiz diğer insanları gözlemleyerek kendi dilimizi öğreniriz. Dilimizdeki kanunlar, dışarıdaki şartlara uyum sağladığı gibi insanların dili öğrenmesinde de gözlemlenebilir tutumlarla yakın bir ilişki olmak durumundadır (Quine,1987; Çelik, 2017).

Skinner’e göre ise dil bir davranıştır ve diğer davranışlarda olduğu gibi çeşitli tekrar ve taklitlerle öğrenilir (Güneş, 2019: 47). Bu yaklaşıma göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlenebilir değişimdir. Skinner’a göre bütün davranışlar öğrenilir ya da koşullanır (Kırmızı, 2020). Chomsky çocuğun sözel ve diğer davranışlarını çevresindeki insanların davranışlarından taklit ederek edindiğini onaylar fakat dilsel davranışların Skinner’ın ileri sürdüğü gibi sistematik bir şartlandırma süreciyle birlikte kazandırılmadığını savunur (Chomsky, 1969; Altınörs, 2014). Chomsky ve Lenneberg’ in öncüleri olduğu psikolinguistik kuram, insanın doğumundan konuşmaya başladığı zamana kadarki sözel anlatımlarını kaydetmeyi ve incelemeyi içerir (İnce, 2006). Bu kuram insanların doğuştan dil öğrenme becerileriyle dünyaya geldiğini kabul eder. Böylece insan nasıl bir çevre ve ortamda doğmuş olursa olsun etrafında konuşan birisi olduğu sürece dili öğrenir (Çakır, 2014).

Dil gelişiminde yer alan başka bir kuram da Piaget gibi kalıtım ve çevrenin etkileşimi sonucu dilin kazanıldığını savunan etkileşimci yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre çocuklarda dil gelişimi birtakım aşamalardan süzülerek oluşmakta, bilişsel gelişimden etkilenmektedir (Atay, 2009; Çakır, 2014). Piaget’e göre, zihinsel gelişim yoksa dil gelişimi de söz konusu değildir. Bunun için çocuklarda hem dil hem zihinsel gelişimine önem verilmelidir (Güneş, 2019:52). Vygotsky, öğrenme ortamında başarılı olan ile başarılı olmayan öğrencilerin grup yapılarak birbirlerinin öğrenmesini desteklediği bir sürecin yaratılmasını tavsiye etmektedir. İş birliği içinde çalışmak dil ve zihinsel becerilerin gelişimini desteklemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Kırmızı, 2020).

Yukarıdaki tanımlarda görüldüğü gibi dil, toplumsal uzlaş, toplumun mevcut kültürünü ileriki nesillere aktarma, iletişim kurma gibi durumların temel kaynağını oluşturan önemli bir unsurdur. İnsanoğlunun sosyal bir varlık olduğunu göz önünde bulundurursak insan ve iletişimi birbirinden ayırmak pek mümkün değildir. Bu durumda doğru dil kullanımı sağlıklı iletişimin zeminini oluşturmaktadır. Dili doğru ve etkili kullanmak var olan kelime hazinesine bağlıdır. Okuduğunu anlama, anladığını yorumlama ve etkili iletişim kurmanın yapı taşları kelime ve kelime hazinesidir.

2.3. Kelime Nedir?

Kelime, bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili iletmek istediği tüm fikir ve kavramları paylaşmasında mühim bir yere sahiptir. Bütün fikir paylaşımlarında sahip olduğu kıymetli

varlığı ve kılavuzu kelimelerdir (Özçelik, 2019). Alan yazın incelendiğinde kelime kavramı üzerinde görüş farklılıkları ortaya çıkmıştır. Kelimenin tanımı da bu doğrultuda değişiklik göstermiştir. Kelimenin tanımı yapılırken şekil ve anlam üzerinde durulmuştur. Carter (1987), “Bir kelime, bir tarafından boşluk ya da noktalama işareti bağlı olan her harf dizisidir.” Diyerek kelimeyi şekil bakımından tanımlamıştır (Karadağ, 2019:12).

Kelime ile ilgili şekli esas alan tanımlar “Yazı dili dikkate alınarak yapılmıştır ve kullanışlı olsa da yeterli değildir. Bu bağlamda, bağımsız olarak yazılan her birim kelimedir şeklinde bir tanım Türkçe için geçerli değildir.” (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005) Kelime üzerine yapılan tanımlarda alınan ölçütlerden bir diğeri de anlamdır. Anlamı temel alan tanımlarda, dildeki her bağımsız ve anlamlı birim kelimedir yaklaşımı vardır. Biçime bakılmaksızın sadece anlam boyutunu esas almak birçok açıdan sorunlara sebebiyet vermektedir (Onan, 2016). Yapılan bu açıklamalara bakıldığında kelimenin tanımını yapmanın ne kadar zor olduğu bir kez daha gözler önüne serilmiştir (Karadağ, 2019). Bu bağlamda kelimenin tanımını yapmak için başka bir yol ise şekil ve anlam ölçütlerini birleştirmektir. Ergin (1986) anlamı ve dilbilgisi görevi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur şeklinde açıklama yapmıştır (Karadağ, 2019:15). Bunların dışında alan yazına bakıldığında, kelimenin tanımını Güleriyüz (2002), duygu ve düşüncelerin anlatılmasında çok önemli işlev gören yapı taşlarıdır şeklinde, Akyol (2011) ise kelimenin tanımını aktarmak istediğimiz fikirlerin, davranışların etiketidir olarak ifade etmiştir.

2.3.1. Kelime Bilgisinin Gelişimi

Kelime bilgisinin gelişimi açısından çocuklar henüz okuma becerisine sahip olmadığı dönemden okuma düzeyini iyi bir seviyeye getirdiği döneme kadar üç dönemden geçmektedirler bunlar:

- ✓ Alfabe öncesi dönem,
- ✓ Alfabe dönemi,
- ✓ Alfabe pekiştirme dönemi.

Alfabe öncesi dönemde görsel özellikler kelimenin anlamıyla ilişkilendirilirler. Alfabe döneminde resim ile kelime arasındaki ilişkisinden çok harflerle seslerini birleştirmeye ve harflerin birbirinden farklı oluşunu öğrenmeye çalışır. Alfabe pekiştirme döneminde ise çocuk eski bilgileri ile yeni bilgilerini bir arada kullanır (Ehri, 1999 ; Akyol, 2011).

Schumm (2006) kelimenin anlamını bilmek bir hedef değil, bir yolculuktur demiş ve kelime anlamını edinmenin uzun bir süreç olduğu üzerinde durmuştur. Schumm'e (2006) göre hiç kimse yeni bir kelimenin tam anlamını ve taşıdığı tüm anlamlarını bir kerede öğrenemez.

Dale ve O'Rourke kelime bilgisinin 4 aşamasını şu şekilde listelemiştir (Schumm, 2006).;

1. Çocuk kelimeyi daha önce hiç görmemiştir.
2. Çocuk kelimeyi duymuştur ama ne anlama geldiğini bilmiyordur.
3. Çocuk kelimeyi metin içinde görünce anlamını söyler.
4. Çocuk kelimeyi biliyordur.

2.3.2. Kelime Sıklığı

Kelime sıklığı, doğrudan talimatı gerektiren kelimeleri seçmek için kullanılan bir ölçüttür (Becky vd., 2015). Kelime sıklığı, dildeki sözcüklerin belirli zaman aralığında sözlü ve yazılı ortamlarda kullanım fazlalığını belirten bir olgudur. Bu sıklığın belirlenmesi anadil ve yabancı dil öğrenimi için oldukça önemlidir. Kelime öğretimi esnasında bu öğretimin daha bilimsel gerçekleşebilmesi için bu sıklıkların belirlenmesi oldukça önemlidir (Onan, 2016).

Karadağ (2019:56-57) sıklık listeleri için üç yoldan bahsetmiştir:

1. Bir dil için hazırlanmış sıklık listesindeki ilk 1000-1200 kelimenin ilkökul ve ortaokul süresince öğretilmesi,
2. Geniş öğrenci grubu ve farklı sınıf seviyelerinden toplanan kelime sıklık sonuçlarının birleştirilerek genel bir liste oluşturulması,
3. Genel sıklık listesi ile öğrenci sıklık listeleri birleştirilip hedef kelimelerin belirlenmesi.

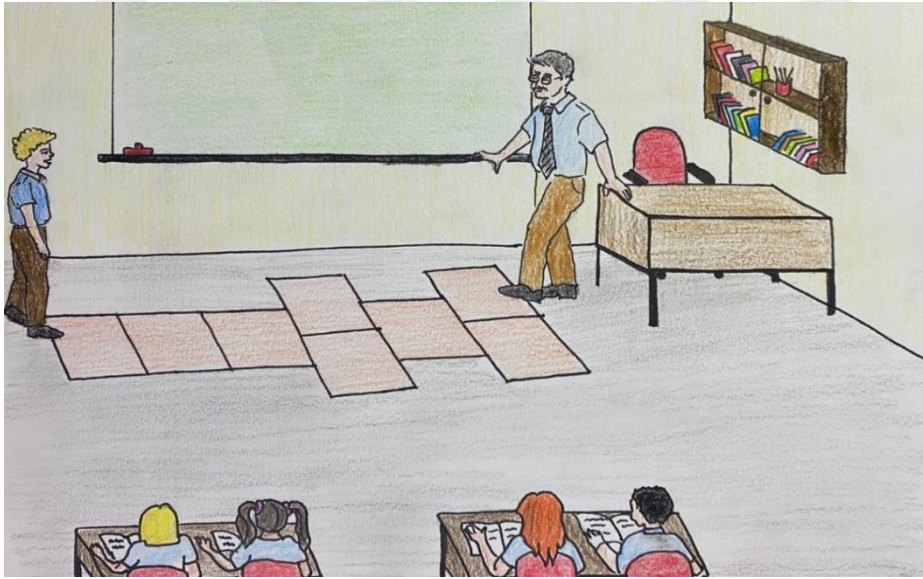
2.3.3. Kelime tanıma

Öğrencinin zihnindeki sözlüğünden yararlanarak kelimenin anlamını saptaması sonucu meydana gelmektedir (Karadüz ve Yıldırım, 2011). Akyol (2011) ise kelime

tanımayı, verilen kelime veya kelimeleri doğru seslendirme olarak literatüre katmıştır. Kelime tanıma, dil ve zihinsel becerilerin gelişme göstermesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2019). Gelişim düzeyi normal düzeyde olan bir çocuğun hemen hemen 3000 kelimeyi yazılı dilde tanıması, ilkokul birinci sınıf ile dördüncü sınıfa kadar geçen süreyi kapsamaktadır. Etkili okuma programları geliştirilip, okumaya erken başlamak yoluyla yazılı dilde tanınan kelime sayıları arttırılabilir (Akyol, 2014:199). Aşağıda kelime tanıma ile ilgili etkinliğe yer verilmiştir.

Etkinlik

Kartonlar sınıfın boş bir alanına aşağıdaki görseldeki (Resim 2.1) gibi konumlandırılır. Öğretmen öğrencileri sırasıyla etkinlik için çağırır. Sırası gelen öğrenci etkinlik alanına gelir. Öğretmen kartonun üzerinde yazılmış olan kelimelerden bir tanesini seçer ve öğrenciye söyler. Öğrenci kelimelerin üzerinden zıplayarak öğretmenin belirtmiş olduğu kelimeyi tanımaya çalışır ve doğru kelimenin üzerine geldiğinde durur. Öğretmen kelimeyi kontrol eder. Öğrencinin hamlesi doğru ise puan hanesine 1 puan yazılır. Yanlış cevap için puanlama yapılmaz.

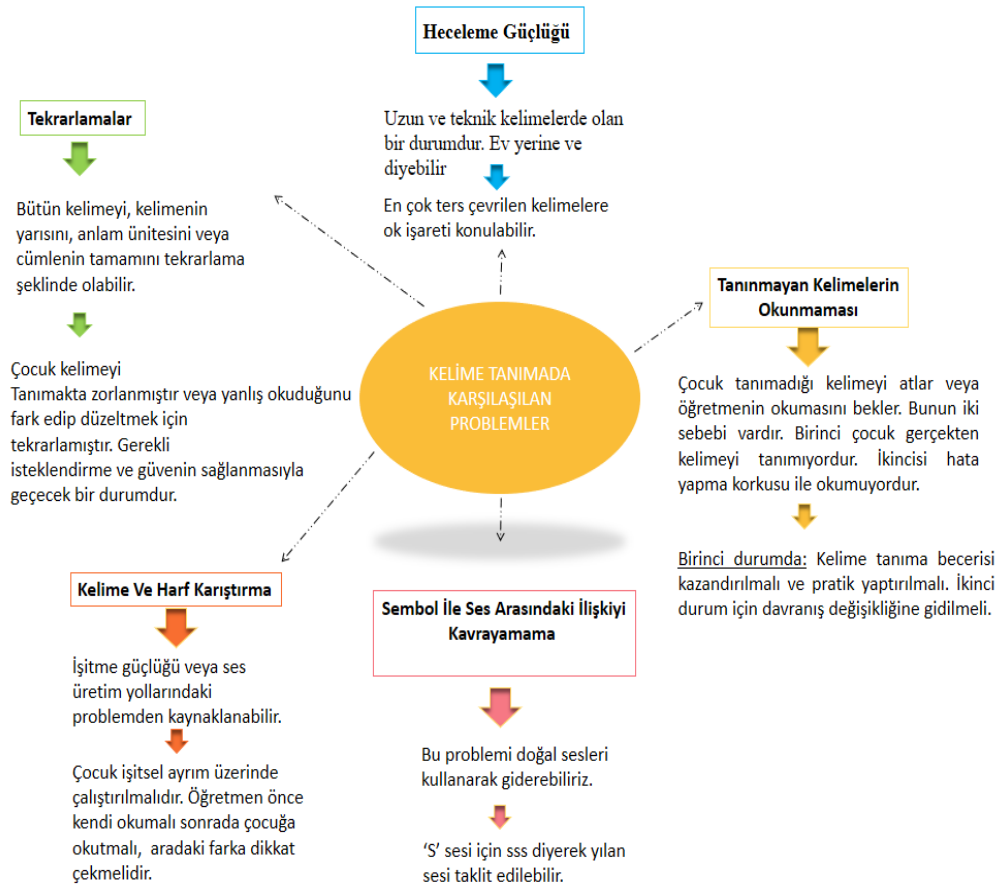


Resim 2.1. ‘Tanı Beni Zıpla Hadi’ etkinliği için hazırlanmış temsil

Yukarıda kelime tanıma için hazırlanmış olan örnek etkinlikte öğrencilere daha önce öğrendikleri kelimeleri hatırlarken aynı zamanda kelimelerin kelime hazinelerinde kalıcı yer etmesini hedeflemektedir. Ayrıca bu etkinlik sayesinde öğretmen, sınıftaki öğrencilerin kelime tanıma becerilerini gözlemlemiş olacaktır.

2.3.4. Kelime Tanımda Karşılaşılan Problemler

Öğrencilerin kelimeyi okuyabilmesi, anlayabilmesi ve kelime hazinesine katabilmesi için kelime tanıma becerisine sahip olması gerekir. Fakat bazı çocuklar kelime tanımda oldukça sıkıntı yaşarlar. Aşağıda öğrencilerin kelime tanıma sırasında karşılaştıkları problemler şekil üzerinde düzenlenerek sunulmuştur (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Kelime tanımda karşılaşılan problemler (Akyol, 2014:207-208)

2.4. Kelime Öğretimi Nedir?

Kelime öğretimi, her bir öğrenci için çok çeşitli kelime bilgisi gerektiren yoğun bir süreçtir. Okuma görevleri sırasında öğrenciler kelimelere çok çeşitli anlamlar yükler. Bu nedenle tek kalıp her şeye uymaz anlayışı kelime öğretiminde esastır (Akyol vd., 2021).

Kelime öğretiminin sınırlarının kesin olarak belirlenerek kelime öğretiminin esaslarının ortaya konması, öğretim sürecinin doğru planlanması açısından büyük önem taşımaktadır (Karadağ, 2019). Öğrenciye hangi kelimelerin kazandırılması gerektiği hususunda şu sorular belirleyici olabilmektedir;

1.Öğrenciye kazandırılmak istenen kelime, tüm yaşamı süresince kullanabileceği bir kelime mi, ya da metni anlamlandırmak için kullanılan bir kelime midir?

2.Bu kelime öğrencinin bu konudaki gereksinimlerine ve dil, düşünce ilerleyişine uygun mudur? (Cemiloğlu, 1998; Özbay, 2008).

Kelime öğretiminde bilinen ve çok fazla kullanılan yöntemlerin başında kelime anlamının sözlükten bulunması gelmektedir (Erdoğan vd., 2012). Ama kelimenin karmaşık yapısını düşündüğümüzde bunu tek başına yeterli olmadığını söyleyebiliriz. Çünkü bir kelimenin birden fazla anlamı vardır ve kelime öğretirken tüm anlamlarıyla birlikte bir şema oluşturmamız gerekir.

Akyol (2011) kelime öğretim ilkelerini şu çerçevede incelemiştir;

1. Öğretmen ve öğrencilerin kelime öğretiminde birlikte hedef belirlemesi
2. Öğretimin öğrencilerin ön bilgileri üzerine yapılandırılması
3. Kelimenin her bir anlamı için ayrı etkinliklerin belirlenmesi
4. Öğrencilerin kelimelere ilgi duymaları sağlanmalı
5. Öğrenilen kelimeler öğrencinin hayatıyla ilişkilendirilmelidir.
6. Öğrencinin öğretmenden bağımsız olarak kelime öğrenmeye teşvik edilmesi

Öğrenciler eğitim serüvenlerine, aile ve sosyal çevreden kazandıkları kelimelerle başlarlar. Daha sonra eğitim öğretim ortamlarında kelime kazanmaları devam eder ve bunu takip eden her yılda artış gösterir. Ders kitapları oluşturulurken öğrencilerin yaş ve seviyelerine göre her sene aşamalı olarak, kelime hazinelerine katkı sağlayacak yeni kelimeler eklenir (Aykaç, 2016).

Türkçe öğretiminde noksan olan ya da hatalı tatbik yapılan yönlerden biri de kelime çalışmalarıdır (Göğüş, 1993). Kelime öğretim çalışmalarının gözden geçirilmesinde, Stahl ve Fairbanks (1986) etkili kelime öğretimini karakterize eden üç ilke bulmuşlardır:

- ✓ Etkili kelime bilgisi eğitimi, bir kelime hakkında hem tanımlayıcı hem de bağlamsal bilgi sağlar.
- ✓ Etkili öğretim, çocukların yeni kelimeyi zaten bilinen bilgilere bağlayan bilgiler üretmek de dahil olmak üzere her kelimenin derinlemesine işlenmesini gerektirir.
- ✓ Etkili öğretim, her kelimeye birden fazla maruz kalma içerir.

2.5. Kelime Hazinesi Nedir?

Dil gelişiminin önemli unsurlarından bir diğeri kelime hazinesidir. Sahip olduğumuz kelimelerin oluşturmuş olduğu havuz kelime hazinemizdir diyebiliriz.

Yapılandırıcı yaklaşımda kelime hazinesi zihinsel sözlük adını alır. Zihinsel sözlük kişinin günlük hayatını devam ettirebilmesi için yararlandığı ve kendini ifade ettiği kelimelere denilmektedir (Lüle Mert, 2021: 111).

Literatüre bakıldığında kelime serveti, söz varlığı, söz dağarcığı vs. birçok adlandırmaya rastlanmaktadır. Yine yapılan araştırmalara bakıldığında kelime hazinesi ve söz varlığı adlandırılmasının daha yaygın olduğu göze çarpmaktadır.

Kelime dağarcığı, kelimenin anlamını bilme ve kelimeyi uygun olarak kullanabilme yetisidir (Nguyen ve Khuat, 2003; Sinatra, 2008). Bireyin kullandığı sözcüklerin tamamına sözcük dağarcığı denir (Vardar, 1998: 190; Karatay, 2007).

Kelime hazinesi, bir dilde var olan tüm sözcüklerin miktarıdır. Kelime hazinesi edinimi, tabiatı gereği çoğalan, ilerleyici, kademeli bir yapı sunar (Temizyürek ve Türkben, 2021).

Stahl ve Fairbanks da (1986) kelime bilgisi yeterli olan öğrencilerin yetersiz olanlardan okuduğunu anlamada iyi olduklarını ve başarı testlerinden daha yüksek başarı elde ettiklerini belirtmektedirler (akt; Yıldırım, Yıldız ve Ateş, 2011). Bu durumda kelime bilgisi ve kelime hazinesi okumayı anlamanın yordayıcılarından biridir. Loban'ın (1963) anaokulundan altıncı sınıfa kadar olan 338 öğrenciyle yapmış olduğunu çalışmada dil yeteneği ile okuma yeteneği arasında anlamlı bir korelasyon çıkmıştır (O'Rourke, 2019:16).

2.5.1. Kelime Hazinesinin Sınıflandırılması

Kelime hazinesi üzerine yapılan çalışmalar bireyin iki çeşit kelime hazinesine sahip olduğunu ortaya koymuştur (Lüle Mert, 2021: 112). Kelime hazinesi alıcı dil ve ifade edici dil şeklinde sınıflandırılmıştır. Aşağıda kelime hazinesinin sınıflandırılması şekil üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 2.2 kelime hazinesinin sınıflandırılması (Er ve Kocaarslan, 2021).

2.5.1.1. Alıcı Kelime Hazinesi Nedir?

Çocuğun çevresinde olanları anlamak için kullandığı dil, alıcı dil olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2007; Kazancı, 2017). Kelimelerin dil içinde tüm anlamlarıyla bilinmesi ve kullanılması ise aktif kelime hazinesini gösterir (Şen, 2021:76).

Karadağ'a (2019) göre, dilin iletişime yönelik kullanımında söz varlığı alıcı bir nitelik kazanır. Alıcı söz varlığı, alıcı dil becerileri olarak adlandırılan dinleme ve okuma becerilerinin ilerletilmesinde kullanılan anlam elemanlarını içermektedir.

Doğumu takip eden ilk günlerde, ses geldiğinde hareketlerinin aniden durması, ani sesle sıçraması bebeğin alıcı dilinin varlığını göstermektedir (Karacan, 2000; Arslan, 2018). Alıcı kelime hazinesi, aile ve sosyal çevrede ilerlemeye başlar. Örgün eğitimle birlikte, bu ilerleme ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla hızlı bir ilerleme sürecine girmektedir. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarındaki metinler, alıcı kelime hazinesini geliştirmede en etkili araçlardır denebilir (Onan, 2016). Çocuk yeni öğrendiği kelimelerle ilgili başka kelimeleri de öğrenmeye hevesli olursa alıcı dil yeteneğinin geliştiğini göstermektedir (Erşahin Şafak, 2016).

Alıcı dil güçlüğü olan çocuklar, kelimeleri anlama ve konuşmayı öğrenme noktasında problem yaşamaktadırlar. Alıcı dil problemi olan çocuklar erken çocukluk

döneminde sesleri duymuyormuş gibi yapıp, sosyal bakımdan içlerine dönük bireylerdir. Yalnız çocuğun sadece dil problemi varsa, el ve kol hareketlerini kullanabilir, bakışlarıyla, mimikleriyle, taklit sayesinde iletişim kurabilir ve resmi bir işaret dilini öğrenebilir (Wing, 2012; Ergin, 2015). Kişi kendi dışında oluşan anlamları alıcı dil becerileri ile elde edebilir. Bu becerilerin kullanılmasında kişinin sahip olduğu söz varlığının alıcı özelliği devreye girmektedir (Karadağ, 2019).

2.5.1.2. İfade Edici Kelime Hazinesi Nedir?

İfade edici dil becerisi; çeşitli sesleri üretme, sesleri bir araya getirerek sözcük ve cümleler oluşturabilme ve doğru gramatik dil örüntülerini kullanarak, istek, duyguların veya düşüncelerin dil aracılığıyla diğer bireylere iletilmesi olarak tanımlanmaktadır (Uyanık, 2013). İfade edici dil becerisine örnek olarak, bir bebeğin annesinden istediği bir nesneyi elde etmek için sesler çıkarması verilebilir (Uyanık, 2010).

Dört temel beceri türünün kullanımı açısından da farklı olan pasif kelime hazinesi ile aktif kelime hazinesindeki kelime sayısı birbirinden farklıdır. Söz konusu farklılık anlayabilme ile o kelimeyi pragmatik olarak kullanabilmede ortaya çıkar (Oflaz, 2015).

2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programında Kelime, Kelime Öğretimi ve Kelime Hazinesinin Yeri

Türkçe öğretim programı öğrencilerin yaşam boyu öğrenecekleri dinleme, okuma, yazma, konuşma gibi dil ve zihinsel beceriler kazanma, bu becerilerden yararlanarak sosyal ve bireysel açıdan kendilerini geliştirme, etkili iletişim kurmak için bilgi ve değerleri içeren yapılanmadır (MEB, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019: 10) içerisinde programın özel amaçlarının yer aldığı kısımda “*okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması*” maddesine yer verilmiştir. Bir dilin söz varlığı, o söz varlığına ait dili konuşan insanların tarihi, kültürü, inançları, hayata bakış açıları, kişilerin kendi arasındaki anlaşma şekli gibi birçok değeri içinde saklar. Kişinin kendi bakış açısını ve iletişim yetilerini geliştirmesi bakımından, toplumun kültürünü aktarmak açısından söz varlığı eğitimi hafife alınmayacak kadar önemlidir (İpek Eğilmez, 2010). Aşağıda Türkçe Öğretim Programında yer alan kazımlar sınıflara ve konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerine göre ayrılarak belirtilmiştir.

Tablo 2.1. Türkçe dersi öğretim programında yer alan kelime öğretimi kazanımları (1-4. Sınıflar).

KELİME ÖĞRETİMİNE YÖNELİK KAZANIMLAR		SINIF			
		1	2	3	4
Dinleme / İzleme					
1	Dinlediklerinde / izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.			+	+
Konuşma					
2	Kelimeleri anlamına uygun kullanır.	+	+	+	+
3	Konuşmalarında yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.	+	+	+	
4	Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.			+	+
Okuma					
5	Görselden / görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	+	+	+	
6	Kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.	+			
7	Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanır.		+	+	
8	Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.		+	+	+
9	Kelimelerin zıt anlamlarını bulur.	+	+	+	+
10	Kelimelerin eş anlamlarını bulur.		+	+	+
11	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.			+	+

Tablo 2.2. (Devam ediyor).

12	<i>Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.</i>				+
13	<i>Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.</i>				+
14	<i>Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</i>				+
15	<i>Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır.</i>				+
Yazma					
16	<i>Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.</i>	+			
17	<i>Hikâye edici metin yazar.</i>			+	
18	<i>Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.</i>			+	
19	<i>Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.</i>			+	+
20	<i>Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.</i>			+	+
21	<i>Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır.</i>				+
22	<i>Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.</i>				+
	TOPLAM	6	7	14	15

Kaynak: MEB (2019) *Türkçe Ders Öğretim Programı* ve Kocaarslan (2021) *ilkokul öğrencileri için etkinliklerle Türkçe Öğretimi* kitabından yararlanılarak oluşturulmuştur.

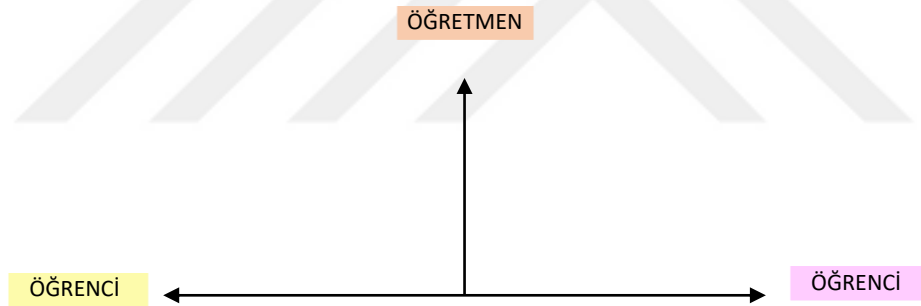
2.7.Kelime Hazinesini Geliştirme Yöntemleri

Öğrencilerin akademik başarılarının iyi olmasının sebeplerinden birisi okuduğunu anlama diyebiliriz bu bağlamda okuduğunu anlamanın temelini bireyin mevcut kelime hazinesi olduğunu düşündüğümüzde kelime hazinesinin geliştirilmesinin ne kadar önemli olduğu gözler önüne serilmektedir.

2.7.1.Soru-Cevap Yöntemi

Sokrates metodu olarak da bilinen soru-cevap metodunda öğretici, Sokrates'in önceden belirlenmiş sorularla öğrencinin belleğinde gizli olan doğruları gözler önüne sermek ve böylelikle hakikati öğrenciye keşfettirme seçeneğini kullanır. Sınıf içi uygulamalarda sıklıkla kullanılan bu yöntem öğrencilere konuşma ve düşünme yetisi kazandırmaya yardımcı olur (Demirel, 1996: 103). Her dersin öğretiminde olduğu gibi kelime öğretiminde de kullanılan bir yöntemdir.

Değişik tipte soruların öğrenciler tarafından cevaplanması esasına dayalı bir yöntemdir. Amaç öğrenciyi düşündürmek ve dikkatini belli bir noktada toplamaktır. Bu yöntemde temel unsur sorular değil öğrencilerin cevaplarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin sorulan soruya yanıt vermesi önemli bir husustur. Bu yöntemde öğrencilerde sorularını kelimenin anlamını tahmin edebilmek için sorabilir. Öğrenci kelime anlamına yönelik ipucu elde etmeye yönelik soru sorarken öğretmen de cevaplarını kavram özelliklerini ortaya koyacak şekilde belirler (Karadağ, 2019)



Şekil 2.3. Öğretmen öğrenci etkileşimi (demirel, 1996).

2.7.2.Beyin Fırtınası Yöntemi

Beyin Fırtınası, Bir problemi çözüme ulaştırmak amacıyla öğrencilerin karşılıklı tartıştığı, olabildiğince düşünce ve görüşlerin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı yaratıcı ve özgün düşüncelerin ortaya çıkarıldığı tartışma tekniğidir (Şahin, 2019:256).

2.7.3.Venn Şeması

Venn şeması karşılaştırma ve kıyaslama türü metinlerde çok daha etkili kullanılır. Öğrencileri karşılaştırma ve kıyaslamalarda kullanılan kelimeleri verimli bir de uygulamalı olarak öğrenebilirler (Akyol, 2011: 223).

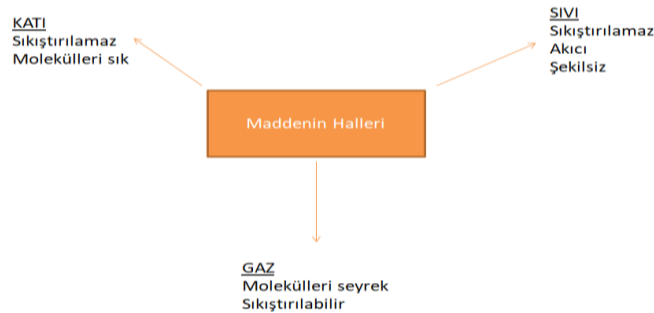
Temel Venn şeması birçok farklı ayırım yapmak için kullanılabilir. İlköğretim sınıflarındaki çocuklar için, suda yaşayan hayvanlar ile karada yaşayan hayvanlar (örtüşen amfibilerle) arasında ayırım yapılabilir. Helikopter, penguen, savaşçı ve serçe gibi kelimeler birbirine kenetlenen bir dizi daireye konabilir. Listelenen kelimeler karşılaştırmalar için olası bir "kuş" veya "uçan şeyler" veya "askeri şeyler" ile bir belirsizlik oluşturmaktadır. Bununla birlikte, belirsizlik canlı tartışmaya yol açabilir ve bu da daha fazla kelime öğrenmesine yol açabilir (Michael ve Elfrieda, 2005). Aşağıda Venn şeması ile ilgili örnek yer almaktadır (Şekil 2.4.).



Şekil 2.4. Venn şeması örneği

2.7.4. Semantik Ağlar

Öğretmen okumak için örümcek veya harita gibi anahtar bir kelime seçer. Sonra öğrenciler ve öğretmen bu anahtar kelimeyle ilgili kelimeleri beyin fırtınası yapar. Harita için, anahtar, pusula, yol, ölçek, sınır ve nehir kelimeleri ortaya çıkabilir. Sözcükler arasında ve sözcükler arasındaki karşılaştırmalar, yeni bir kelimenin anlamı hakkındaki bir tartışmanın parçası olabilir (Michael ve Elfrieda, 2005). Aşağıdaki şekilde maddenin halleri ile oluşturulmuş semantik ağ örneği yer almaktadır (Şekil 2.5).



Şekil 2.5. Semantik ağ örneği

2.7.5.Bağlamsal Kelime Tanıma Stratejisi

Bu stratejide metinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeler belirlenir ve tahmin yürüterek anlamları bilinmeye çalışılır. Seçilen metin öğrencinin seviyesine uygun seçilmelidir. Çünkü öğrencilerin seviyesine uygun olmayan bir metinde çok fazla anlamı bilinmeyen kelime çıkabilir ve tahmin etme öğrencileri zorlayabilir (Baştuğ vd., 2019: 206).

2.7.6. Sözlük Kullanma

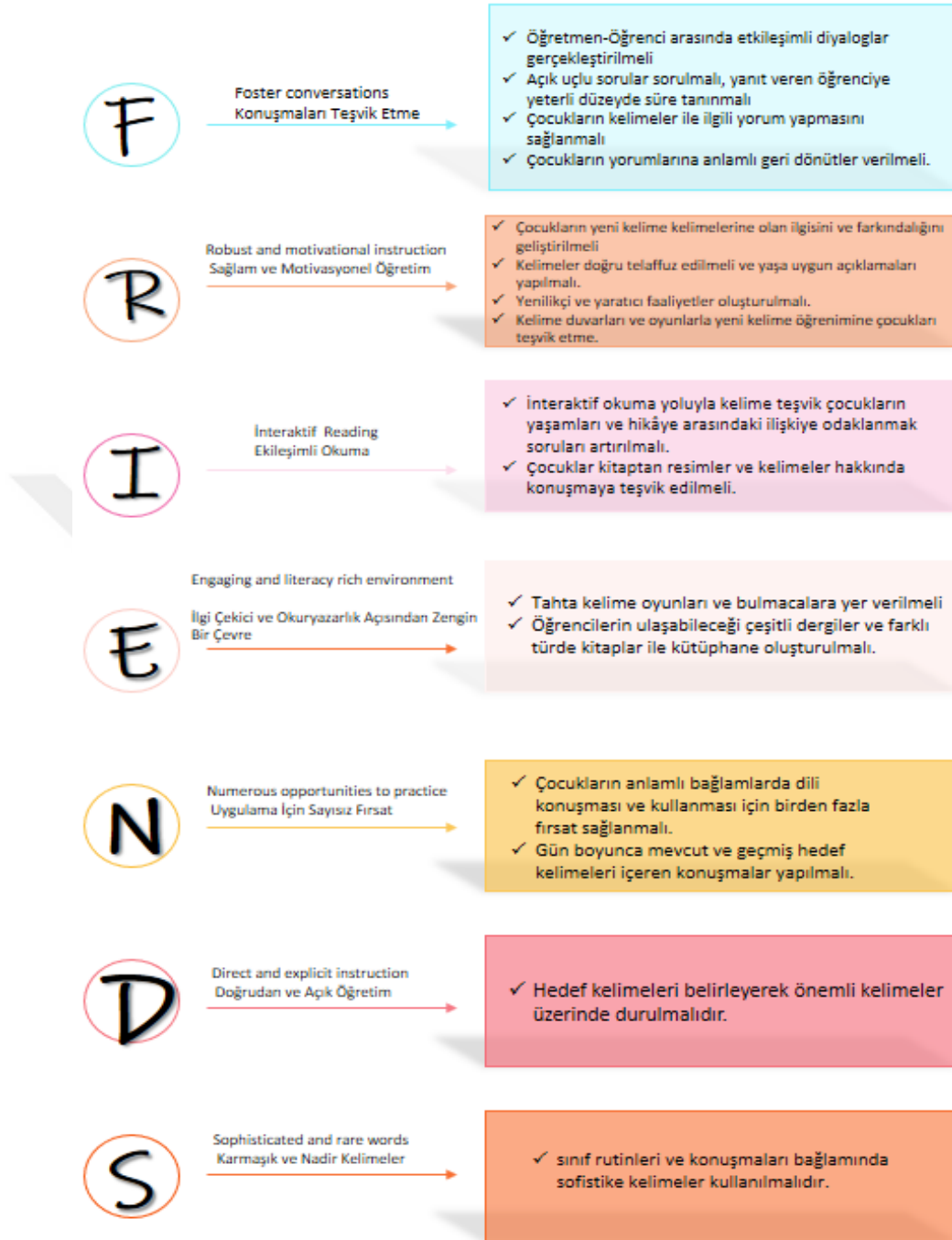
Yöntemin etkili olabilmesi için kelimenin anlamını bulup deftere yazmakla kalmayıp bu kelimelerin kullanılması, ön bilgilerle karşılaştırılması ve içselleştirilmesi gerekmektedir (Baştuğ vd., 2019).

2.7.7. Kelime Hazinesini Arttırmak ve Anlamak İçin Bir Model: F. R. I. E. N. D. S

Bu model, öğretilbilir her an içerisinde öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek amacıyla ortaya atılmış bir modeldir. Ayrıca model, Öğretmenlerin kelime bilgisi konusunda sorun yaşayan öğrencilere daha kalıcı bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için rehber oluşturmaktadır. F. R. I. E. N. D. S. modeli, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmek ve kalıcılığını arttırmak için yedi ayrı basamaktan oluşmaktadır (Dashiell ve Debruin2014).

F	Foster conversations: Konuşmaları Teşvik Etme
R	Robust and motivational instruction: Sağlam ve Motivasyonel Öğretim
I	İnteraktif Reading : Etkileşimli Okuma
E	Engaging and literacy rich environment: İlgi Çekici ve Okuryazarlık Açısından Zengin Bir Çevre
N	Numerous opportunities to practice: Uygulama İçin Sayısız Fırsat
D	Direct and explicit instruction: Doğrudan ve Açık Öğretim
S	Sophisticated and rare words: Karmaşık ve Nadir Kelimeler

Şekil 2.6. F.R.I.E.N.D.S Modeline Genel Bir Bakış



Şekil 2.7. Modelin basamaklarına genel bir bakış (Dashiell Ve Debruin, 2014).

F.R.I.E.N.D.S modeli Foster conversations (konuşmaları teşvik etme), Robust and motivational instruction (Sağlam ve motivasyonel öğretim), Interactive reading (Etkileşimli okuma), Engaging and literacy rich environment (İlgi çekici ve okuryazarlık açısından zengin bir çevre), Numerous opportunities to practice (Uygulama için sayısız fırsat), Direct and explicit instruction (Doğrudan ve açık öğretim), Sophisticated and rare words (Karmaşık ve nadir kelimeler) basamaklarının baş harflerinden meydana gelmektedir. Aşağıdaki şekilde modelin her bir basamağı detaylı bir şekilde açıklanıp, her basamağa ait özellikler belirtilerek modele genel bir bakış amaçlanmıştır.

2.7.7.1. Foster Conversations: Konuşmaları Teşvik Etme

Konuşma, içselleştirilmiş kendi kendine konuşma veya dışsallaştırılmış konuşma düşüncelerimizi organize etmek ve kendimizi ifade etmek için güçlü bir araçtır (Ritchhart, 2002; Burman vd., 2009). İçselleştirilmiş konuşmamızın eylem düşünme düşüncemizi ortaya çıkarır. Düşüncelerimiz kendimizle yaptığımız içsel konuşma yeteneğimize bağlıdır. Düşünme ve bilişsel varlıklar olarak devam eden gelişimimizde dışsal konuşmalarımıza bağlıdır. Özetle başkalarıyla konuşarak dil öğrenir öğrendiklerimizle kendimizi ifade ederiz. Başkalarıyla konuşarak bilgi öğrenmek için dili kullanırız (Burman, 2009).

Kelime gelişimi, küçük çocukların okumayı öğrenmesinde ve sonuç olarak okuldaki genel başarılarında kritik bir rol oynamaktadır. Ancak, kelime öğretmek için en zor becerileri biridir. (Neuman ve Dwyer, 2009).

Karmaşık kelime dağarcığı ve yanıltıcı kelimelerden oluşan konuşmalar çocukların dil becerilerini artırabilmektedir (Gest vd., 2006; Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014: 512). Konuşma esnasında kelime anlamlarına açıklık getirilmesi öğrencilerin yeni sözcükler öğrenmesine katkı sağlayabilir. Öğrencilerle soru cevap şeklinde yapılacak etkinlikler kelime edinimini destekleyecektir (Wasik ve Iannone- Campbell, 2012; Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014: 512).

Öğretmen ve çocuklar arasında anlamlı etkileşimli diyaloglarda bulunmak, açık uçlu sorular sormak ve yanıtlar için yeterli zaman tanımak, çocukların yorumları hakkında anlamlı geri dönüt vermek, çeşitli ve kasıtlı kelime dağarcığı kullanmak çocukları konuşmaya teşvik edebilir (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014: 513). Çocuklarla konuşmak

ve günlük konuşmalarda yeni kelimeleri kasıtlı olarak entegre etmek, çocukların kelime dağarcığını oluşturmaya yardımcı olabilir (Wasik ve Campbell, 2012).

Soru “kitabı beğendin mi? “bir çocuğın evet ya da hayır şeklinde yanıt vermesine izin verir, ancak ocuğā havuç tohumunun nasıl büyüdüğünü sormak çok farklı konuşmalarla sonuçlanabilir (Wasik ve Hindman, 2013). Bu nedenle ğrenci ile diyaloglarımızı onun kelime hazinesine katkı sağlayacak bir çizgide sürdürmek önemlidir. Amaçlı, stratejik görüşmelerin kritik bir parçası, öğretmenlerin çocukların yorumlarına verdiğı geri bildirimlerdir (Wasik ve Campbell, 2012).

Bir ğretmen sınıfta rehber görevindedir ve soruları ile öğrencileri yönetebilir. Öğretmen-ğrenci diyalogları öğrencinin farkında olmadan bilgiye sürüklenmesini sağlayabilir. Öğretmen-ğrenci arasında gelişen diyalog esnasında ğretmen, öğrencilerin çok fazla fikri olmadığını düşündüğü kelimeleri kullanırsa öğrencide merak uyandırabilir. Diyalog içerisinde geçen kelimeyi merak eden ğrenci öğretmenine sorabilir. Ya da ğretmen ‘bu kelimeyi daha önce duydun mu?’, ‘sence bu ne anlama geliyor?’ şeklinde öğrenciyi diyaloga gdlirse bu konuşma serüveni içerisinde kelime ğretimi gelişebilir.

Öğretmen ğrenci diyaloglarının daha etkili olabilmesi için öğrencinin dinleme eğitiminin de iyi bir seviyede olması gerekmektedir. Öğrencinin anlama becerisinin içinde olan dinleme ve okuma becerileri esnasında birçok sözcük öğrenebilir ve kelime hazinesine eklenir. Aynı zamanda öğrencideki kelime hazinesi de dinleme ve okumanın verimli bir şekilde yapılmasını sağlar (Bulut, 2013). Öğrenci, öğretmeniyle yaşadığı diyalogu verimli bir şekilde öğrenirse kelime hazinesi katkı sağlayacak kelimeleri öğrenebilir.



Resim 2.2. Foster conversations örnek diyalog-1

Yukarıdaki örnek diyalog bir okulun bahçesinde öğretmen ve öğrenciler arasında geçmektedir. Bu diyalog esnasında öğretmen öğrencilere fidan dikme, ağaçlandırma bilinci kazandırırken aynı zamanda kelime öğretimi gerçekleştirmek içinde fırsat oluşturmaktadır. Bu diyalog sayesinde öğrenciler daha önce karşılaşma ihtimalleri az olan ‘arazi’ kelimesinin anlamını öğreneceklerdir.



Resim 2.3. Foster Conversations Örnek Diyalog-2

Sabah toplantısı sırasında, bir öğrenci neden gün içinde bu kadar erken sınıflarını terk edip sıraya girdiklerini sorar

– Öğretmen: Oditoryuma gidiyoruz.

– Öğretmen: Sence Oditoryum ne?

Sessizlik olur, öğrenci cevap vermez

– Öğretmen: Oditoryum, bir sürü insanın olduğu büyük bir yer.

– Öğretmen: Hiçbir oyun ya da konser için oditoryuma gittiniz mi?

Kaynak: (Neuman ve Roskos, 2012).

Yukarıdaki örnekte bir öğretmen öğrencileri ile diyalog içerisinde olduğu her anı kelime öğretimi açısından nasıl değerlendireceğine dair bir örnek göstermiştir. Bu örnek öğretilebilir bir anın klasik bir örneğidir. “Öğretilebilir an” bir ders planında bulunan bir şey değildir. Aksine öğrencilere kısa bir açıklama sunmak için planlanmamış bir fırsat niteliğindedir (Neuman ve Roskos, 2012).

2.7.7.2. Robust And Motivational Instruction: sağlam ve motivasyonel öğretim

Motivasyon kavramını, davranışa enerji ve yön veren ve bireylerin belirli amaçlara yönelmesini sağlayan güçler olarak tanımlamak mümkündür (Vatansever Bayraktar, 2015). Öğretmenler hem bireysel hem de grup kişiler arası motivasyon stratejilerini ve motivasyonu teşvik eden ya da azaltan öğretim öğelerini kullanırlar ve öğretim öğeleri tüm sınıfa ulaşır (Patricia, Kendrick ve David, 2008).

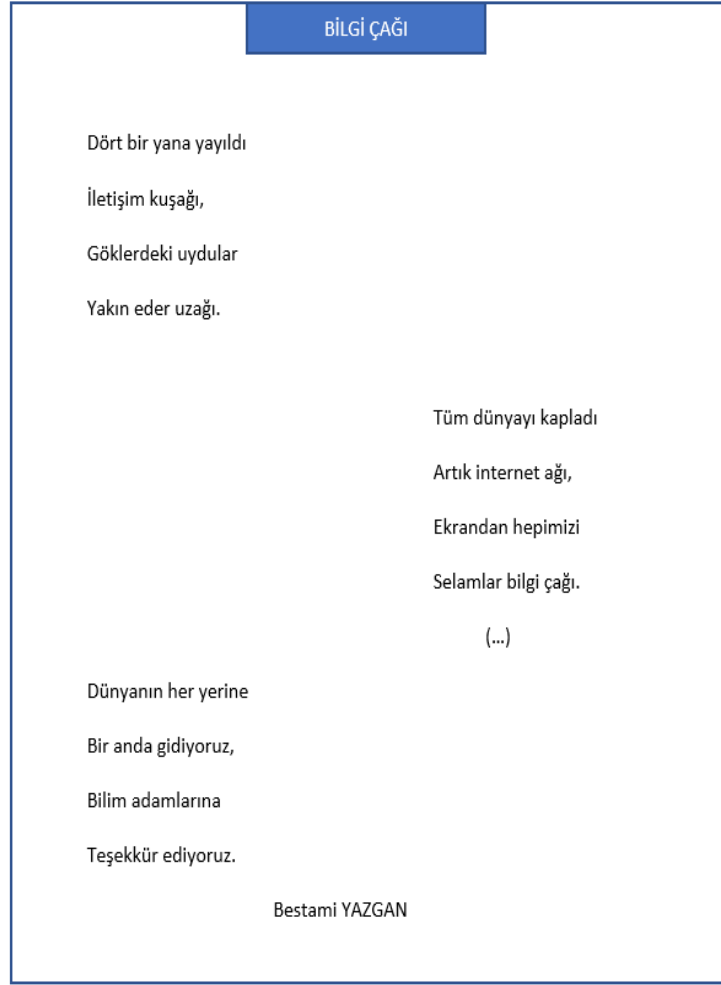
Sağlam öğretim ise öğretmenin kelimelerin anlamını doğrudan açıklamasını sağlayan ve düşündürücü, eğlenceli ve etkileşimli takip aktivitelerini içeren sistematik eğitimi içermektedir. Kelime bilgisinin sistematik bir planına örnek olarak aşağıdakiler verilebilir (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014):

- Öğretim hedeflerine göre ilginç hedef kelimelerin seçilmesi
- Çocuklara kelimeleri doğru telaffuz etmek
- Kelimelerin yaşa uygun açıklamalarını vermek
- Çocukların daha iyi anlamalarına, hatırlamalarına ve doğru uygulamalarına

yardımcı olmak için hedef kelimelerin sınav öğrencilerine çeşitli yarışmalarda verilmesi çocukların ilgisini, farkındalığını ve kelimelerini düşünmeyi geliştirir ve kelimeler arasındaki ilişkileri araştırmak için geniş fırsatlara izin vermek.

Eğitmciler, derslerini ilgili kılmak için öncelikle hangi müfredat ve öğretimin uygun hale getirilmesi gerektiğine ilişkin odak noktalarını dikkate almalıdır (Albrecht ve Karabenick, 2018). İlkokul çağında çocukların eğlenerek ve sezgisel yollarla öğrenmeleri oldukça önemlidir (Tan, 2016). Sınıfta içerisinde eğitsel faaliyetlerin öğrenmenin temelinde yer aldığı öngörülürse eğitsel faaliyetlerin pozitif motivasyon sağlaması gerekir (Kuş, 2019). Öğretmenler, öğrencilerin “kelime bilincini” ve “kelime farkındalığı” becerilerini geliştirerek motivasyonla kelime etkinliklerini kullanabilirler. Bu da öğrencinin daha fazla rastlantısal kelime öğrenmesine yol açar. Yaşa uygun internet kaynaklarının kullanılması, çocukların kelimelerle oynayarak öğrenmesine izin verebilir. Bu süreçte kelime oyunları ve bulmacalar tasarlamak öğrenilmiş olan kelimeleri kullanmak için imkân sağlar. Ayrıca şiirler ve yüksek sesle okunan hikâyeler dilin ritmini ve kafiyesini duymaya teşvik ederek sözlü dili geliştirebilir (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014)

Örnek 2.1. Şiir örneği



Kaynak: MEB, Türkçe dersi kitabından alınmıştır.

Bunların dışında şarkıların öğretimde kullanılmasıyla çocuklar hem farkında olmadan hem de eğlenerek öğrenmiş olmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler şarkılardaki ritim sayesinde kelimeleri ve yapıları kolayca hatırlarlar (Tan, 2016). Böylelikle motive olan öğrencinin derse olan ilgisi artar ve öğretim daha etkili gerçekleşir.

Örnek 2.2. Şarkı örneği

BİLGİ ÇAĞI

Nasreddin Hoca

*Bal kabağı gibidir büyük şapkası,
Göle maya çalarken düştü sopası.
Anladı ki sonra tutmaz göl maya,
Ah Nasrettin Hoca vah Nasrettin Hoca.*

*Bir eşiği vardı, ona ters bindi,
Bunu gören herkes güldü de geçti.
Hocanın aklında vardı bir dersi,
Ah Nasrettin Hoca vah Nasrettin Hoca.*

Söz: Ayşegül SEVİNÇ
Müzik: Çağdaş SEVİNÇ

Kaynak: MEB 4.sınıf müzik kitabından alınmıştır.

2.7.7.3. Interactive Reading: Etkileşimli Okuma

Çocuklar doğal doğuş eğilimlerini yetişkinler, akran grupları, materyaller ve çevrelerindeki diğer uyarıcılar ile etkileşerek güçlendirirler (Ezell ve Justice, 2005; Okyay ve Kandir, 2019). Etkileşimli paylaşılan kitap okuma, çocukların çeşitli öğretim formatlarında aktif katılımını teşvik etmek için kitaplar okurken ve konuşurken belirli uyarıcı davranışları kullanan bir yetişkini ifade eder (Sharolyn vd., 2018).

Etkileşimli okuma, okuyan kişinin dinleyici konumundaki kişiye okunan parça ile ilgili açık uçlu sorular yönelttiği, dinleyici konumundaki kişinin okunan parça ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmaya isteklendirildiği, parçanın dinleyici konumundaki kişilerce yeniden tasarlanıp farklı bir hikâye sonu belirlenmesi, yani dinleyici konumundaki kişinin parçanın okunması esnasında sürece birebir dahil edildiği bir durumdur (Günaydın ve Arıcı, 2020).

Etkileşimli okuma hem zihinsel hem duyuşsal ve de sosyal bir süreçtir. Etkileşimli okuma, bilinen kitap okuma davranışlarında birtakım değişiklikleri içermektedir. Bu değişikliklerin özünde, yetişkin ve çocuğun sahip olduğu rollerin farklılaşmaması vardır. Klasik kitap okuma sürecinde çocuk okuyan yetişkin dinleyen konumundadır. Fakat etkileşimli kitap okumada çocuk hikâyeyi anlatan kişi olmayı öğrenir. Yetişkin etkili bir dinleyici olma rolünü benimserken, çocuğa sorular yöneltirken çocuktan gelen cevaplara eklemeler yapar (Akoğlu vd., 2014).

Kelime açısından yeterli içeriğe sahip metinlerin etkileşimli okuma stratejisi ile okunması, çocukların sözcük hazinesine katkı sağlar. Etkileşimli okuma sürecini güçlendirmek ve sözcük hazinesinin gelişimine katkı sağlamak amacıyla öğretmenler öğrencilere tek bir cevabı olmayan sorular yöneltebilir ve öğrencilerin cevaplarını sorgulama ve geri dönütlerde bulunabilir (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014).



Resim 2.4. Etkileşimli Okuma

Yukarıdaki örnek resimde olduğu gibi etkileşimli okuma esnasında öğretmen okuma sırasında durup öğrencilere kitapta yer alan resimleri gösterebilir, resimler hakkında soru sorabilir, öğrencilerin bilmedikleri kelimeleri şekiller üzerinden anlatabilir. Böylelikle öğrenciler okuma anında kalır ve dikkatleri başka bir noktaya dağılmaz ve okuma eyleme daha motive edici bir şekilde ilerler.

2.7.7.4. Engaging And Literacy Rich Environment, İlgi çekici ve okuryazarlık açısından zengin bir çevre.

Eğitim ortamının çocuğun ilgisini çekecek düzeye uygun bir hale getirmek çocuğun derslere olan motivasyonu geliştirmekte ve aynı zamanda keşfetme içgüdüsünü harekete geçirmektedir. Okuryazarlık açısından gelişmiş bir çevre yaratmak çocuğun okuma konusundaki heveslerine katkıda bulunur. Böylelikle okuma alışkanlığı artan çocuğun yeni kelimelerle karşılaşma olasılığı da doğru orantılı olarak artış gösterir.

Öğrencileri içinde oldukları ortam, ilişki kurdukları çevre öğrencilerin gözlemleri ve yaşantılarıyla bir araya geldiğinde kelime öğrenimi açısından oldukça zengin ortamı doğurmaktadır (İnce, 2006). Bahsedilen ilgi çekici ve zengin okuryazarlık çevresi; kelime tahta oyunları, yaşa uygun dergiler ve türleri, çocuğun ilgi alanları ile ilgili kitaplar, bilgisayar destekli kelime oyunları, kelime bulmacaları, kelime duvarları ve çocukların kelime gelişimini teşvik eden diğer kelime geliştirici öğelerden oluşan ortamdır (Dashell ve DeBruin-Parecki, 2014).

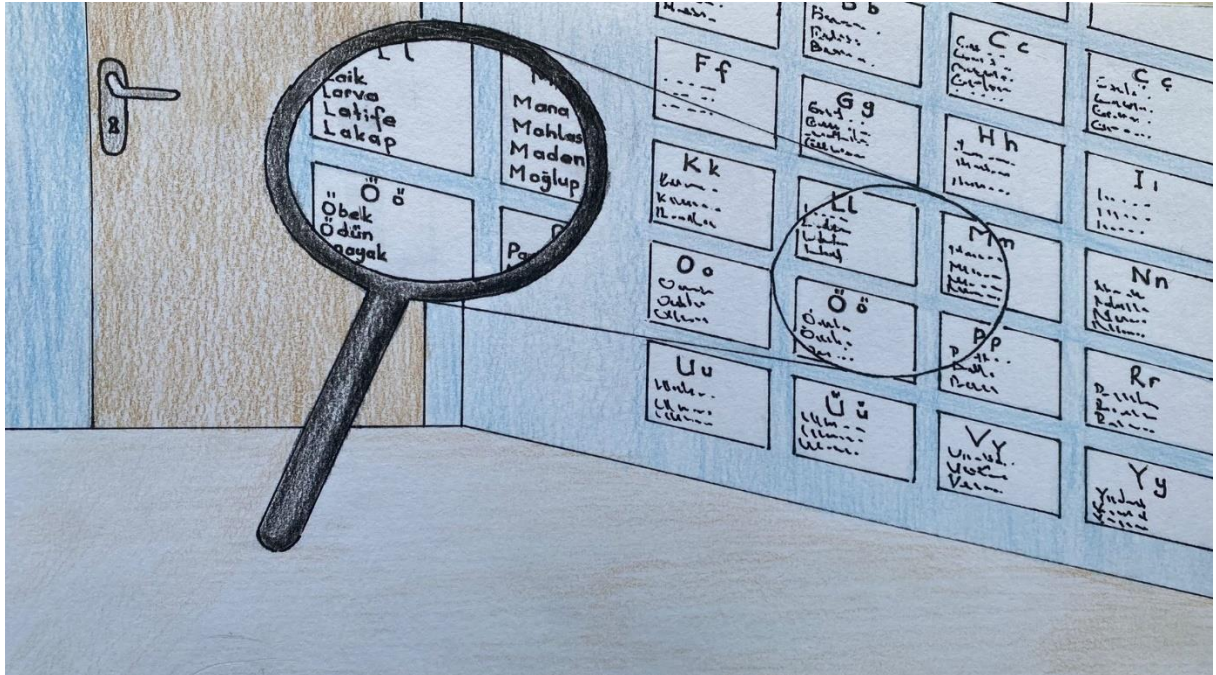
2.7.7.4.1. Kelime Duvarı

Amacı Ses farkındalığı oluşturmak, harf ile ses arasındaki ilişkiyi ve kelime hazinesini geliştirmektir. Belli bir sistem ve düzenle kelimelerin eklediği çoğunlukla sınıf duvarlarında bir pano gibi duran öğretimsel araçlardır (Kocaarslan ve Yamaç, 2015). Jasmine ve Schiesl (2009), yaptıkları çalışmada öğrencilerin bir dakikalık süre içerisinde okuyabildikleri ortalama kelime sayısını arttırdığı ve öğrencilerin kelime hazinelerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılmış öğretmenler, öğrencilerin başkasından destek almadan tek başlarına da kelime duvarından yararlanabildiklerini gözlemlemişlerdir (Öztürk, 2019). Kelime duvarının hazırlanma aşamaları aşağıda listelenmiştir (Tompkins, 2005; Er ve Kocaarslan, 2021):

Tablo 2.2. Kelime duvarı hazırlama aşamaları

1. Kelime Duvarlarını Hazırlama	➤ Sınıf ortamında öğrencilerin kolay gözlemleyebileceği bir seçilir. ➤ Seçilen yere kağıtlar asılır ve yapıştırılır. ➤ Alfabede yer alan her harf için bölüm oluşturulur ve harf kağıt üzerine yazılır.
2. Kelime Duvarlarını Tanıtma:	➤ Öğretmen kelime duvarı ile ilgili öğrencilere açıklamalar yapar. ➤ Kelime duvarı ile ilgili kurallar belirlenir ve öğrencilerin kelime duvarı ile ilgili sorularına yanıt verilir.
3. Kelime Duvarlarına Kelime Ekleme:	➤ Öğrenciler okuma sonrası kelime duvarları için kelime önerisinde bulunurlar. ➤ Öğretmen ve öğrenciler kelime duvarına asılacak kağıtlara kelimeleri yazarlar. ➤ Kelimelerin büyüklük oranları tüm sınıfın görebileceği şekilde ayarlanmasına dikkat edilir. ➤ Öğrenilmesi güç kelimeler için eş anlamlısı yazılabilir ya da bir görsel ile kelime anlamı desteklenebilir.
4. Keşfetmek İçin Kelime Duvarlarını Kullanma:	➤ Öğretmen öğrencilerin kelime duvarına uyum sağlamaları için çeşitli etkinlikler hazırlar.
5. Yeni Kelimeler Yazma:	➤ Kelime duvarına belli aralıklar içerisinde yeni kelimeler eklenir. ➤ Kelime duvarından süresi bitip alınan kelimeler öğrenciler tarafından kitapçık haline getirilebilir.

Kelime duvarları öğretmen ve öğrenci iş birliği ile üniteye yer alan kelimelerden ya da öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşadığı sık karşılaşılmayan kelimelerden seçilerek hazırlanabilir. Aşağıda kelime duvarına ilişkin örnek yer almaktadır.



Resim 2.5. Sınıf ortamında temsili kelime duvarı

2.7.7.4.2. Kütüphaneler

Kütüphaneler, okulların temel yapılarından biridir. Öğrenciler doğru ve aktif kullanım ile kütüphaneler sayesinde gelişim gösterebilirler (Çetintaş ve Ak, 2015: 20). İlkokul öğrencilerinin gerek sınıf kütüphanelerini gerekse okul kütüphanelerini aktif bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla daha ilgi çekici kılmak gerekmektedir. Sınıf ve okul kütüphanelerinin fiziksel koşulları göz önünde bulundurularak ilkökul öğrencilerinin istek ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi önemlidir. Bu sayede öğrenciler okuryazarlık açısından zengin bir çevre imkânı bulabileceklerdir. Kütüphanelerin tasarımları ve donanımları öğrencilerde kitap okuma motivasyonunu arttırması beklenir. Estetik görünüm, kütüphaneyi kullananlara memnun kalma hissi verir, bunun yanında okuldaki tüm çalışanlara ve öğrencilere kütüphanede vakit geçirme arzusu sağlar.

2.7.7.5. Numerous opportunities to practice: Uygulama için sayısız fırsat

Öğrencilerin anlamlı bağlamlarda kelimeleri dinlemek için sayısız fırsata sahip olmaları ve başkalarıyla iletişim kurarken bu yeni kelimeleri kullanma fırsatları çok olmalıdır. Öğretmen derste işleyeceği konunun kelimelerini öğrencilerine sunması ve açıklaması öğrencinin yeni kelimeleri öğrenme ve uygulama oranını arttırır. Daha sonra öğrencilerin gün boyu bu yeni kelimeleri kullanmak için sayısız fırsatı olabilir. Örneğin öğretmen “gergin” kelimesinin anlamını konu içerisinde verdi ve öğrenci bu kelimeye maruz kaldı. Daha sonra bir çocuğun okul meclisinde performans göstermesi gerekiyorsa, öğretmen “Sahneye çıkma konusunda biraz gergin misin?” diye sorabilir. Yeni kelimeleri öğretmek için bu tür fırsatlara önem veren öğretmen tarafından öğretilmek istenen kelime bu tarz diyaloglarla desteklenerek öğrencinin kelimeyi anlamıyla ilişkilendirmesi kolaylaştırılabilir (Dashiehl ve DeBruin-Parecki, 2014). Aşağıda öğrencilere uygulama için fırsat sunma adına hazırlanmış örnek etkinlik yer almaktadır.

Öğretmen ‘ses kirliliği’ konusunu öğrencilerine anlatır. Öğretmen ders öncesi wordwall ile hazırlamış olduğu etkinliği tahtaya yansıtır. Öğrencilerden kelime ve anlamlarını eşleştirmesi istenir. Tüm öğrenciler görev alana kadar etkinlik sürer. Bu etkinlik ile öğrenciler öğrendikleri kelimeleri oyun yolu ile uygulayarak kelime hazinelerine katmış olurlar. Öğretmen ise öğrencilerinin kelime hazineleri konusunda daha kapsamlı bilgiye sahip olabilir. Hazırlanan etkinlik, aşağıda yer alan görsel ile örneklendirmek istenmiştir.



	Huzursuz, sinirli.		Tedirginlik, rahatsızlık.
	Demir, nikel, kobalt gibi maddeleri çekme özelliği gösteren cisimlere MIKNATIS denir.		Güvenlik örgütünün meslek aşamalarında üçüncü dereceye gelmiş polis görevlisi.
	Bilimsel ve teknik araştırmalar için araç ve gereçleri bulunan yer.		Aydınlatma aracı
	Üzeri siperli masa lambası ya da ayaklı ve üzeri siperli lamba.		mahkemelerde davaları karara bağlayan, adalet dağıtan kişidir.
	kendinde mıknatıs özellikleri bulunan, mıknatıs gibi çeken, mıknatısla ilgili.		Postayla gönderilen mektup, paket, havale vb.nin kabul edildiği, postaya verilmiş maddelerin dağıtımının, alıcılarına teslimlerinin yapıldığı kamu hizmeti yapısı.



Yanıt Gönder



Resim 2.6. Wordwall ile hazırlanmış Eşleştirme Oyunu

2.7.7.6. Direct And Explicit Instruction: Doğrudan ve Açık Öğretim

Nation (2001) doğrudan kelime öğretiminin öğrencilerin kelimelere karşı farkındalığını arttıracığına, böylece metni okuma esnasında bu kelimelerin kolaylıkla fark edileceğini, bu nedenle doğrudan kelime öğretiminin dil öğretiminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (Memiş, 2018). Yöntemin temelinde öğretmen kelimenin anlamını öğrenciye doğrudan açıklar. Öğrenmenin kalıcı olması için kelimeler üzerinde öğrenme deneyimleri ve ilişkilendireler yapılmalıdır. Aksi halde öğrenci kelimeyi aktif kelime hazinesine katamaz ve zamanla kelimeyi unutulur (Baştuğ ve diğerleri, 2019: 11).

Rosenshine ve Stevens (1995), doğrudan veya açık öğretim için önerilen adımların çekirdeğini oluşturan hedefleri öğretmek için aşağıdaki altı öğretim işlevini tanımlamıştır:

1. Önceki çalışmayı gözden geçirin ve kontrol edin.
2. Yeni materyal sunun.

3. Yönlendirmeli uygulama sağlayın.
4. Geri bildirim ve düzeltmeler sağlayın.
5. Bağımsız uygulama sağlayın.
6. Haftalık ve aylık incelemeler yapın (akt.; William, Timothy ve William D., 2009).

Mc Keown ve Beck'e (2007) göre, doğrudan ve açık öğretim, çocukların kelime bilgisi edinmesi için etkili bir yoldur. Bu tür bir öğrenme uygun kelimeler seçmek için, öğretmenlerin hikâyeyi anlamak için önemli kelimeler bulmaları gerekir. Örneğin 2005'te Katrina Kasırgası sırasında Lousinadaki çocukların neyin meydana geldiğini anlamalarına "felaket" ve "sel" gibi sözler yardımcı olmuş olabilir. Topluluk ve sınıf etkinliklerinden, televizyon programlarından ve reklamlardan kelime seçmek de eğitim için iyi bir olasılıktır (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014).

Beck ve Mc Keown (2007), doğrudan öğretimde kullanılacak kelimeleri seçme yöntemlerini, yarar düzeylerine dayanan üç katmana bölmekten oluşan bir yöntem oluşturmuştur.

1. Seviye: Yaygın kullanılan kelimelerden meydana gelir. Bu kelimeler muhtemelen bir dilin kelime hazinesini meydana getiren kelimelerdir. Bu seviye günlük konuşma kelimelerinden oluşmaktadır. Bunun yanında yazı dilinde de sıklıkla karşılanmaktadır. Özel bir çaba gerektirmeden günlük diyaloglardan öğrenme gerçekleşebilir. Bu sebeple bu seviyedeki kelimeler hedef kelimelerin arasında yer almayabilir (Ağa, 2016).

2. Seviye: Hedef kelimeler bu seviyeden seçilmelidir. Çünkü çocuklar bu kelimeleri ailelerinden ve çevrelerinden daha az duyarlar, özellikle dezavantajlı çevreden gelen çocuklar bu kelimeleri konuşma sırasında daha az duyarlar (Dickinson ve Neuman, 2006; Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014). Bu kelimeler öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinde önemli bir rol oynar.

3. Seviye: Birinci seviyenin tam tersi özel ve sık rastlanmayan kelimelerden meydana gelir. Bu kelimelerde karşılaşma oranı çok düşüktür. Bu kelimelerle sadece o alanla ilgili bir konu söz konusu olduğunda karşılaşılır (Ağa, 2016).

Doğrudan öğretimin tüm öğrenciler için, ancak özellikle düşük düzeyde kelime bilgisi ile okula başlayan ve kelimeleri kabul edilebilir bir oranda bağımsız olarak başarılı bir şekilde öğrenmesi mümkün olmayan öğrenciler için gerekli olduğu düşünülmektedir. Buna ek olarak, doğrudan öğretimin faydalarının bireysel kelime öğrenmenin ötesinde genel kelime bilgisi ve anlamadaki artışlara kadar genişleyebileceğine dair bazı kanıtlar vardır (Morphy ve Compton, 2009: Coyne vd., 2013). Aşağıda doğrudan öğretime örnek yer almaktadır.



Resim 2.7. Wordwall ile hazırlanmış doğrudan öğretim çarkı

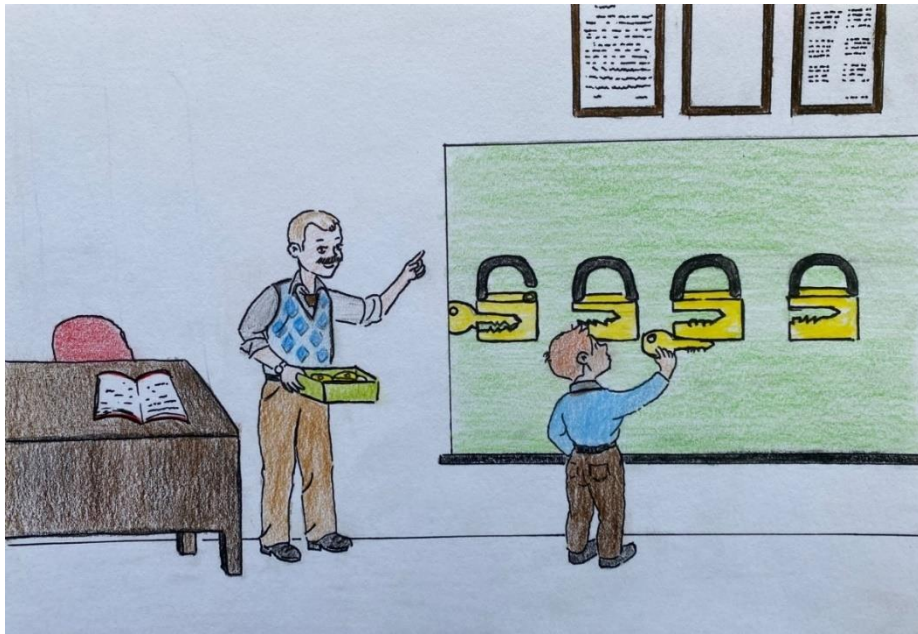
Öğretmen ‘kültürel mirasımız’ teması için hazırlamış olduğu çarkı sınıf tahtasına yansıtır. Çarkı döndürür. Çıkan kelime hakkında önce kendi bilgi verir. Öğrenciler kelimeler hakkında bilgi sahibi olana kadar öğretmen çarkı çevirmeye devam eder. Etkinlik sonunda öğretmen her öğrenciye bir kelime verir. Önce anlamını açıklamasını daha sonra cümle içerisinde kullanmasını ister. Böylelikle öğrenciler farklı tanımlarla kelime anlamlarını yanlış öğrenme ihtimalinden kaçınmış olurlar.

2.7.7.7. Sophisticated And Rare Words: Karmaşık ve Nadir Kelimeler

Sofistike ve nadir kelimeler, kelimelerin 2. ve 3. seviyelerinde yer alan kelimelerdir. Bu kelimeler günlük konuşma dilinde daha az rastlanan kelimelerdir.

Okul öncesi yıllara kadar, çocuklar kelime dağarcığında hatırı sayılır bir “günlük” sözcükler biriktirmiş, ancak yine de günlük ortamlarında daha az duyulan sözcükler edinememişlerdir (Tompson vd., 2020). Çocuklar farklı kelimelerin benzer anlamları olabileceğini öğrendikçe, aynı kelimenin çok farklı anlamları olabileceğini öğrenmeye devam ederler. Masayı *ayarlamak* ve *lego setini* almak gibi komutlar arasında ayrım yapabilen okul öncesi, *setin* tenis oyununun bir bölümü olduğunu anlayan okul çağındaki bir çocuğa dönüşür (Smith vd., 2015).

Öğretmenler, çocukların dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla günlük hayatta sık karşılaşılmayan sözcük kullanımına daha fazla yer vermelidirler. Beck ve Mc Keown, günlük hayatta sık kullanılmayan sözcükleri kullanmanın önemini şu şekilde açıklamışlardır; sık kullanılmayan kelimeler ile günlük hayatta ya da ders materyallerinde karşılaşma olasılıkları düşüktür. Bu sebeple öğretmenlerin sınıfta sık kullanılmayan nadir kelimelere yer vermesi, öğrencinin kelime hazinesindeki kelimeler ile aralarında ilişki kurmalarını sağlaması çocuğun sözcük hazinesinin zenginleşmesini sağlar. (Dashiell ve DeBruin-Parecki, 2014). Aşağıda ‘S’ basamağının uygulanmasına yönelik örnek oluşturması açısından hazırlanan etkinlik yer almaktadır.

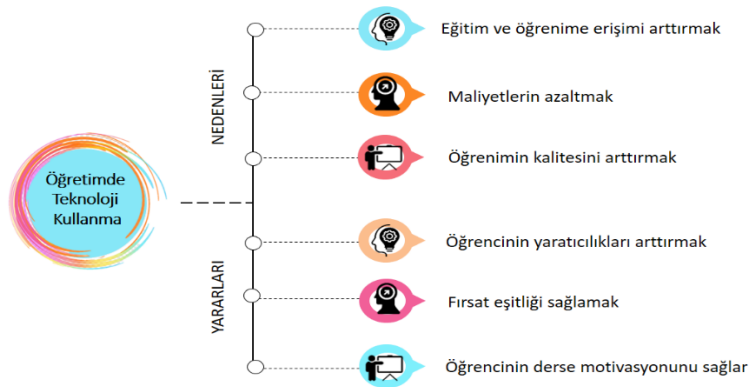


Resim 2.8. Eşleştirme etkinliği

Öğretmen kilit şeklinde kesilmiş karton ve anahtar şekli verilmiş kartonlar hazırlar. Kilit şeklinde kesilmiş olan kartonlara kelimeleri yazar. Anahtar şekli verilmiş kartonlara ise kelimelerin eş anlamlısı, zıt anlamlısı gibi birbiriyle ilişkili kelimeleri yazar. Her anahtar sadece bir kilitle uyum sağlamaktadır. Öğretmen sınıf içi uygulama sırasında kilit şeklindeki kartonları tahtaya asar. Öğrenciler sırayla bir anahtar seçip doğru kilidi açmaya çalışırlar. Anahtar kilit ile uyum sağladığında öğretmen kilit şeklindeki kartonu ters çevirir. Kartunun arkasında kelimenin anlamı yer almaktadır. Öğretmen öğrenciden kelimenin anlamını okumasını ister. Öğrenci kelimeyi cümle içerisinde kullanır ve sıra bir başka öğrenciye geçer.

2.8. Kelime Hazinesinde Teknolojinin Yeri

Yeni teknolojilerin eğitim alanına aktarılması, eğitim öğretim standardının yükseltilmesi bakımından oldukça önemlidir. Eğitimde yenilikçi teknolojinin kullanılması, öğrencilerin kolay ve hızlı öğrenmelerini sağlayacaktır. Çağdaş eğitimde öğretmen ve teknolojinin birbirini tamamlaması, eğitim öğretimde kalitenin yükselmesine katkı sağlayacaktır (Yılmaz, 2007). Teknolojiyi ve günümüzde mevcut olan birçok dijital aracı kullanmak geleneksel okuryazarlığa olumlu bir boyut kazandırmıştır. Öğrencilerin yaratıcı süreçleri, boş bir kâğıda bakmaktan farklı ve hızlı bir şekilde başlatılmış olur (Tackvic, 2012).



Şekil 2.8. Öğretimde teknoloji kullanma

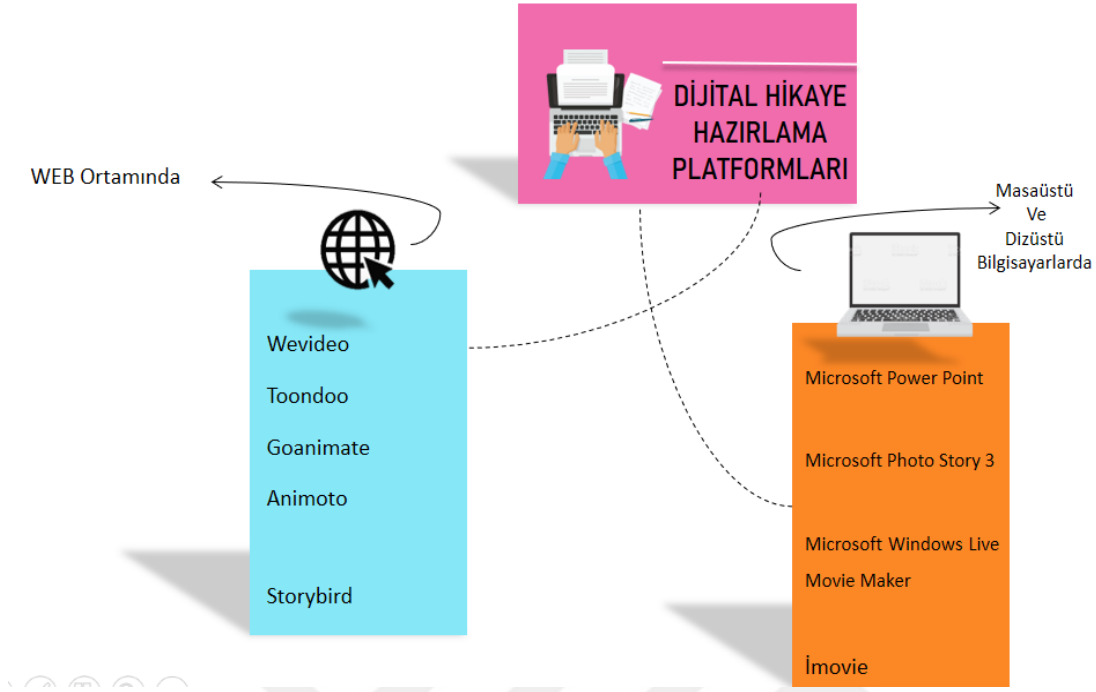
2.8.1.Dijital Hikâye Oluşturma

Joe Lambert ve merhum Dana Atchley 1980'lerin sonlarında, Berkeley, Kaliforniya'daki gelir amacı gütmeyen bir topluluk sanat organizasyonu olan Dijital Hikâye Anlatma Merkezi'nin (CDS) kurucu ortakları olarak dijital hikâye anlatımının ortaya çıkmasına yardımcı oldular. 1990'ların başından beri, Dijital Hikâye Anlatma Merkezi kişisel anlatımlarını yaratmak ve paylaşmakla ilgilenen kişilere eğitim ve yardım sağlamıştır (Robin, 2009).

Wawro (2012) dijital hikâye oluşturma sürecini tasarlanan hikâyenin yazılı bir format haline getirilmesi, hikâyelerin mikrofona ile dijital ortama aktarılması, hikâyelerle bağlamsal görsellerin oluşturulması, ses ve görsellerin dijital ortama aktarılması, görsel ve ses arasındaki uyumunun gözden geçirilmesi, yazılı türüne göre videoya efektler eklenmesi, hazırlanan videonun sunulması olarak açıklamaktadır (Demirbaş, 2019).

Literatür incelendiğinde teknoloji ile öğretimin, öğrencide daha kalıcı bilgi kümelerini oluşabileceği görülmektedir. Yenilikçi yaklaşımlarla öğrencinin dikkatini derse çekme ve öğrenci motivasyonunu sağlama mümkündür. Bu bağlamda oldukça önemli kabul edilen kelime öğretimi dijital hikâye oluşturma yöntemi ile oluşturulmuş hikâyeler sayesinde daha ilgi çekici bir hal alabilir. Dijital hikâyelerin öğrencilerin öğrendikleri kelimelerin kalıcılığının artırılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Dijital hikâye oluşturmak için kullanılan programlara erişim oldukça kolaydır. Dijital hikâye oluşturmak için ücretli ve ücretsiz olmak üzere birçok program geliştirilmiştir. Bu programlar masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar ile Web ortamında kullanılmaya uygun programlardır (Dayan, 2017). Aşağıda masaüstü ve dizüstü bilgisayarlarda kullanılabilecek dijital hikâye platformları ile web ortamında dijital hikâye hazırlama platformları tablo oluşturularak gösterilmiştir.



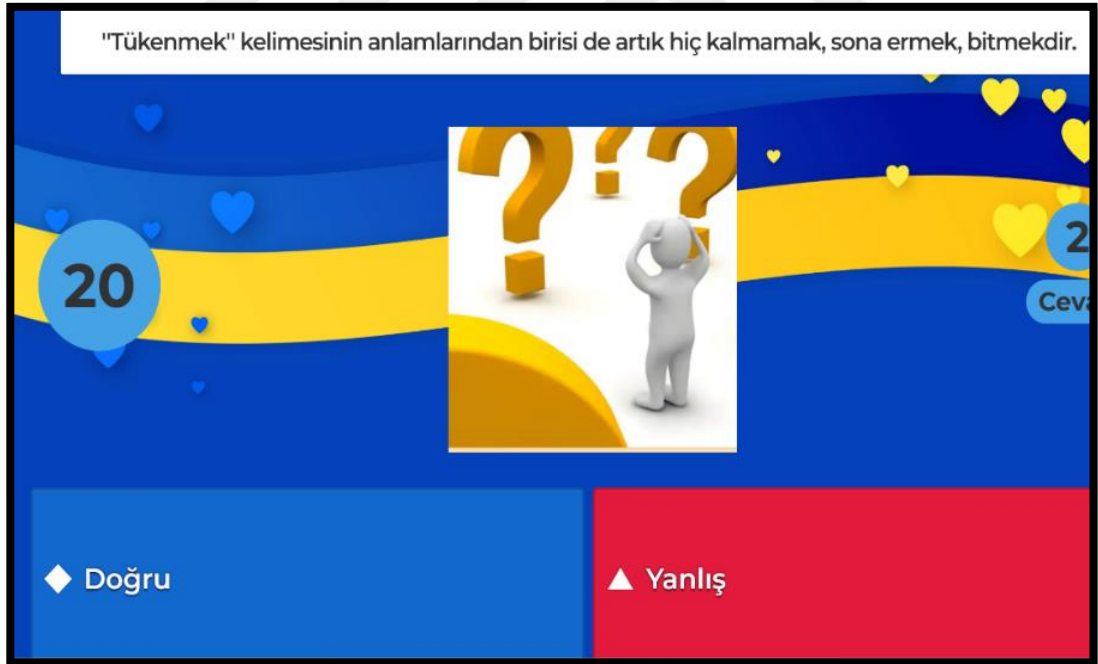
Şekil 2.9. Dijital hikâye hazırlama platformları

2.8.2. Kahoot! Programı

Öğrenci yanıt sistemlerinden biri olup bilgisayar destekli dil öğreniminde kullanıma uygun bir programdır. Kahoot! Quiz ve anket öğrencilerin ilgisini çekmeyi, kelime quizleriyle test edebilmeyi ve öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarına katkı sağlayan bir öğrenci yanıt sistemidir (Bozkurt Türk, 2019). Kahoot ile çoktan seçmeli quizler oluşturularak öğrencilerin bireysel ya da takım halinde katılımıyla eş süreli yarışması sağlanabilir. Kahoot aracı; skor tablosu, puan ve liderlik tahtası gibi oyun bileşenlerini barındırdığından oyunlaştırmada kullanılabilir (Çilengir, 2019). Aşağıda Kahoot ile hazırlanmış örnekler yer almaktadır.



Şekil 2.10. Kahoot! İle hazırlanmış bilgi yarışması soru örneği

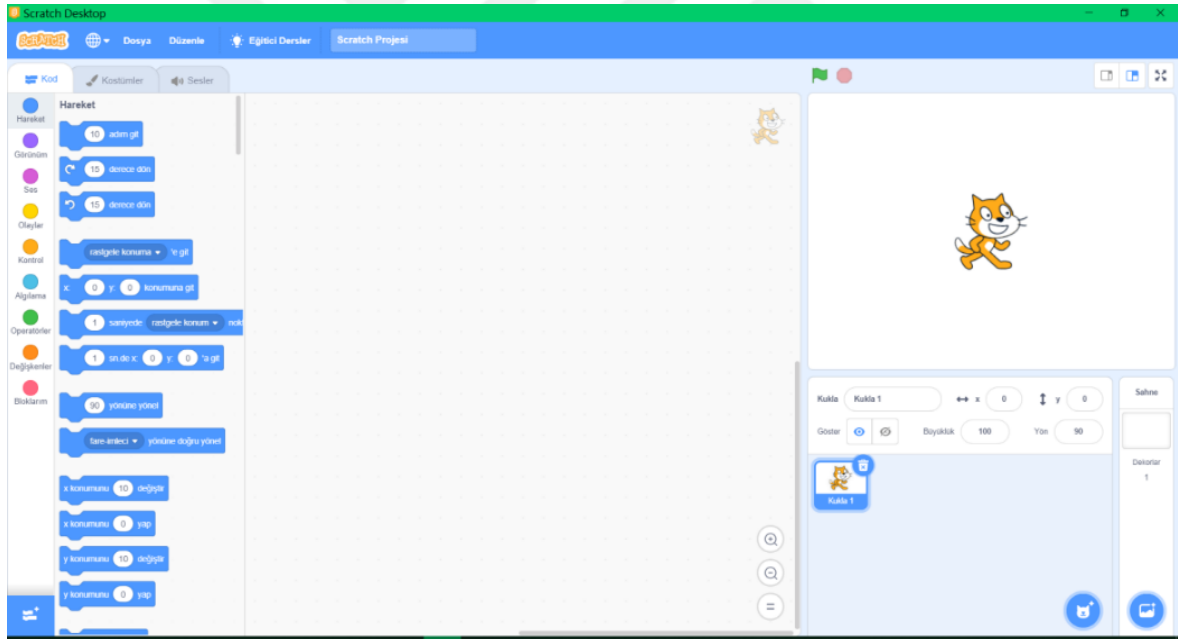


Şekil 2.11. Kahoot! İle hazırlanmış doğru-yanlış soru örneği.

2.8.3. SCRATCH Programı

İlkokul öğrencilerinin seviyesine uygun ve dünya çapında kullanılan, Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından da onaylanan SCRATCH programı eğitsel nitelikler içermektedir. (Papatğa, 2014). Bu program her derse ve kazanıma uygun doğrultuda öğretici oyun hazırlamada kolaylık sağlamaktadır.

Scratch'taki programlar, sahnede görüntülenen karakterleri kontrol eden komut dosyalarından oluşur. Komut dosyaları, ifadeler, koşullar, ifadeler ve değişkenler gibi program bileşenlerini temsil eden blokları sürükleyip bırakarak oluşturulur. Bir hareketli grafiğin birden fazla komut dosyası olabilir ve hepsi aynı anda yürütülür. Ortam sözdizimi hatalarını ortadan kaldırır ve karakterlerin davranışı yoluyla anında görsel geri bildirim sağlar. (Salant vd., 2013). Bu program ile kelime eşleme, kelime anlamı öğrenme gibi birçok kelime öğretimi kapsamında gerçekleşecek etkinlikler hazırlanabilir.



Şekil 2.12. Scracth hazırlama ekranı örneği

2.9. İlgili Araştırmalar

Literatüre bakıldığında kelime hazinesi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu çalışmalara verilen örnekler yer almaktadır.

Cesur (2005), İlköğretim 3-8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeleri belirlemeye; kelime hazinesi ile çocuk edebiyatı eserleri ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi belirleme amacı ile yapmış olduğu çalışmayı, Kastamonu Merkez Akkaya Pansiyonlu İlköğretim Okulu'nda okuyan 3.-8. Sınıf öğrencileri / Her sınıftan beşer öğrenci alınmış toplam 30 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmacı veri toplamak için öğrenci tanıma fişi, kompozisyon çalışması, çocuk edebiyatında yer alan eserlerin okunması ve tekrar kompozisyon çalışması uygulamıştır. Araştırmacı elde etmiş olduğu verileri incelenmiş ve kullanılan kelimeleri tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında çocukların kelime hazinesini, öğrencinin içinde bulunduğu çevre ve sosyo-ekonomik durumun oluşturduğu saptanmıştır. Ve araştırmanın sonucunda çocuk edebiyatı eserlerinin kelime hazinesi üzerinde olumlu katkısı olmuştur sonucuna araştırmacı tarafından ulaşılmıştır.

Özaslan (2006), Kelime oyunları ile öğrencilerin kelime dağarcıklarının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek amaçladığı bu çalışmayı kontrol gruplu ön test- son test deseninin kullanıldığı araştırma Konya ili Meram ilçesinde bulunan Dikmeli İlköğretim Okulu yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 12, kontrol grubunda 12 olmak üzere toplam 24 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmacı, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama başarı testi kullanmıştır. Deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanan Tabu ve Kelime Türetme oyunları oynatılmış, kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir müdahale de bulunulmamıştır. Sekiz haftalık deney işlemin sonunda her iki gruba da okuduğunu anlama son testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi erişileri arasında anlamlı fark görülmemiştir. Ancak kelime oyunları oynayan deney grubu öğrencilerinin cümle, paragraf ve genel okuduğunu anlama düzeyi erişilerinin müdahale de bulunulmayan kontrol grubu öğrencilerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özer (2007), yapmış olduğu çalışmada serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük dağarcığının gelişimine etkisi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan Mahmut Kemal İnal İlköğretim Okulu'nda 80 öğrenci ile çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı

tarafından geliştirilen öğrenci tanıma anketi ile ön test ve son test olarak uygulanan bir kelime testi kullanılmıştır. Deney grubuna hikayeler okutulduktan sonra yapılan son test sonucunda elde edilen verilerle analiz yapılmıştır. Kontrol grubunu oluşturan şubeye ise öyküler okutulmamış, sadece kelime testi uygulanmıştır. Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına olumlu etkide bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Çevik (2011), bu çalışmada resimler ve hikâyeler kullanılarak deyim öğretmek, bu yolla da kelime servetini zenginleştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında, Kırıkkale ili ilköğretim 2.sınıf öğrencileri / Şehitler İlköğretim okulu C ve F şubeleri (50 öğrenci) ile çalışılmıştır. Araştırmada örneklem ve kontrollü ön ve son test model kullanılmıştır. Uygulama 11 hafta haftada iki gün ve iki ders saatinde gerçekleştirilmiş. Belirlenen 30 deyim, 6 metnin içine yerleştirilmiş. Deyim, anlamın bilinmesi ve doğru kullanılması açısından değerlendirilmiş, başarı yüzde olarak ifade edilmiştir. Resim- hikâye tekniğinin kullanıldığı deney grubunda bütün deyimlerde yüksek bir öğrenme başarısı sağlanmıştır.

Bulut (2013), araştırmasında dördüncü sınıf öğrencilerine verilen etkin dinleme eğitiminin, öğrencilerin dinlediklerini anlamaları, okuduklarını anlamaları ve kelime hazineleri üzerine etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2012–2013 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Aydın ili merkez ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki iki devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı deneysel deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Dinlediğini Anlama Testi”, “Okuduğunu Anlama Testi” ve “Kelime Hazinesi Testi” uygulanmıştır. Deney grubuna 8 hafta boyunca etkin dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, etkin dinleme eğitiminin dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür.

Koçkaya (2014), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine alternatif kelime öğretimi metotlarıyla kelime öğretimi yapmayı hedeflemiştir. Araştırma kapsamında, 2011- 2012 eğitim öğretim yılı Bursa ili İnegöl ilçesi merkez ilköğretim okullarında okuyan II. kademe öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmada anket uygulaması yapılmış. Veri toplama aracı olarak aktif ve pasif kelime serveti testi uygulanmış ve veriler yüzdelikleri alınarak tablolar ve grafiklerle gösterilmiştir. Araştırma sonucunda alternatif kelime öğretim yöntemlerinin klasik yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Demirci (2015), çalışmasında ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatımlarında kullandıkları söz varlığı unsurlarını tespit etmek ve kelime öğrenme stratejilerine uygun hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin mevcut söz varlığı kullanımları üzerinde nasıl bir değişiklik yaptığını belirlemeyi hedeflemiştir. Bu çalışmanın örneklem grubu, İstanbul ili Bağcılar ilçesi Vali Cahit Bayar İlkokulu 3. Sınıfta okuyan 10 kız, 10 erkek öğrenci şeklindedir. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmış olup veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, dokümanlar ve görsel işitsel materyaller kullanılmıştır. Verilerin analizinde gözlem, doküman analizi, içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada 3.sınıf öğrencilerinin sürecin başında ve sonunda olmak üzere 4.535 kelimeye karşılık 5.579 kelime; 6 ikilemeye karşılık 51 ikileme ve 16 deyme karşılık 77 deymi yazılı anlatımlarında kullandıkları tespit edilmiştir. Kelime öğrenme stratejilerine yönelik geliştirilen etkinliklerde öğrenilen söz varlığı unsurlarının öğrencilerin yazılı anlatımlarına yansıdığı görülmektedir.

Duran (2017), bu araştırma, bulmaca ile kelime öğretim tekniğinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kelime edinimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Birinci çalışma grubu 60 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu ise, deney grubu öğrencileri arasından tabakalı örneklem yoluyla seçilmiş 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın deney grubuna ait verileri, teknoloji ve bilim temasıyla ilgili 10 kelimenin yer aldığı dört farklı bulmaca ile toplanmıştır. Kontrol grubuna ait veriler ise aynı kelimelerin anlamlarının sözlükten bularak yapılan öğretim yoluyla toplanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilere bir çalışma kâğıdı dağıtılmış ve öğrencilerden öğrendikleri kelimeleri cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Daha sonra deney grubu içerisinde tabakalı örneklem yoluyla seçilen öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubuna uygulanan bulmaca ile kelime öğretim tekniğinin kontrol grubuna uygulanan sözlük ile yapılan kelime öğretimine göre oldukça etkili bir teknik olduğu söylenebilir sonucuna ulaşılmıştır.

Tanrıverdi ve Öztürk (2019), çalışmalarında öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesinde işbirlikçi öğrenme yönteminin etkililiği konusunda yapılan araştırmalar ışığında bir bakış açısı ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Veri toplama yöntemi olarak da araştırmada literatür taraması yönteminden yararlanılmıştır. İşbirlikçi öğrenme

yönteminin, öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede faydalı bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, genellikle bir grup katılımcı üzerinde bir durum veya olayı derinlemesine incelemek, değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008; Uluyol ve Karadeniz, 2009). Durum çalışmaları, özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi ayrıntılı analiz ettiği bir araştırma desendir (Creswell, 2017: 14). Özellikle dil öğrenimi, ana dil ve ikinci dil edinimi ve öğretmen eğitimi araştırmalarında durum çalışmasının kullanılmasına sıklıkla rastlanmaktadır (Paker, 2021:125). Durum çalışmalarının birçoğunun gayesi örnekleme gözlemleyerek tüm araştırma evrenine yönelik genellenebilir neticeler bulmaktan ziyade, örneklemin ayırt edici özelliklerini anlamak, bir olay karşısındaki tutum ya da eylemlerini ortaya çıkarmak ve bu özellik veya davranışları açıklayabilmektir (Ersoy, 2016:4). Bu çalışma kelime öğretiminde yeni bir model olan F.R.I.E.N.D.S modelinin ilkökul öğrencilerine uygulanabilirliği hakkında sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu sebeple bu çalışma kapsamında durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

3.2.Çalışma Grubu

Bu çalışma F.R.I.E.N.D.S modelinin ilkökullarda uygulanabilirliği durumuna cevap aradığından dolayı çalışma grubu Bartın ilinin merkezinde yer alan ilkökullarda görev yapmaktan olan 14 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3.1. Çalışma grubu

Katılımcı Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okutulan Sınıf Düzeyi	Kelime Öğretimine İlişkin Eğitim Alma Durumu	Çalıştığı Yerleşim Yeri	Okul Türü
Ö1	Erkek	27.yıl	1	Hayır	Merkez	Devlet Okulu

Tablo 3.1. (Devam Ediyor)

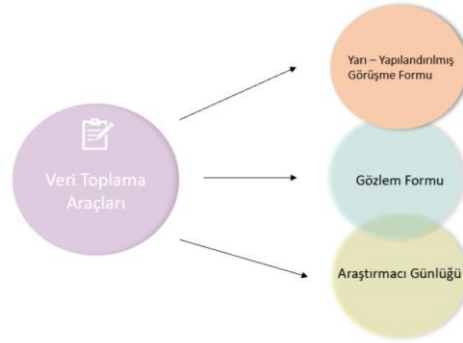
Ö2	Erkek	25.yıl	3	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö3	Erkek	30.yıl	1	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö4	Kadın	26.yıl	2	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö5	Kadın	21.yıl	1	Evet	Merkez	Devlet Okulu
Ö6	Erkek	20.yıl	1	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö7	Erkek	23.yıl	2	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö8	Kadın	30.yıl	3	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö9	Kadın	30.yıl	1	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö10	Erkek	19.yıl	4	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö11	Kadın	30.yıl	1	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö12	Erkek	24.yıl	2	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö13	Erkek	40.yıl	2	Hayır	Merkez	Devlet Okulu
Ö14	Erkek	14.yıl	4	Evet	Merkez	Devlet Okulu

Çalışma grubu 9 erkek sınıf öğretmeni ve 5 kadın sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 14 katılımcıdan oluşmaktadır. 14 katılımcıdan 2 tanesi mesleki kıdem yılında 20 yılın altında 12 katılımcı ise mesleki kıdem yılında 20 yılın üzerindedir. Tüm katılımcılar Bartın ilinin merkezinde yer alan devlet okullarında görev yaptığı görülmektedir.

3.3.Verİ Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında F.R.İ.E.N.D.S modelinin sınıf öğretmenlerine tanıtılması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan 4 oturumlu eğitim Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Eğitimin son bulması sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşüne başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış “Görüşme Formu” kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada çalışmayı desteklemesi açısından seminer oturumlarını değerlendirmek ve katılımcı sınıf öğretmenlerini gözlemek amacıyla “Araştırmacı Gözlem Formu” geliştirilmiş, araştırmacı seminer oturumları sırasında katılımcı sınıf öğretmenlerini gözleyerek notlarını

forma kaydetmiştir. Araştırmacı tarafından, araştırma sürecini derinden inceleme amacıyla “Araştırmacı Günlüğü” veri toplama aracına başvurulmuştur.



Şekil 3.1. Veri toplama araçları

3.3.1.Yarı- Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerinin bir yoludur (Çelebi ve Orman, 2021:151). Yarı-Yapılandırılmış görüşme formu görüşme esnasında araştırılacak olan soruları ve konuları kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 130). Yarı- yapılandırılmış Görüşme Formu araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ya da görüşme sırasında ortaya çıkan konulara göre yeni soruların da sorulabildiği bir görüşme yöntemi olarak nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 115). Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi ve F.R.İ.E.N.D.S modeline ilişkin görüş ve önerilerini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken 2 Türkçe eğitimi alanında uzman ve nitel alanda çalışması olan 1 uzman olmak üzere 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda soru köklerinde değişikliğe gidilmiştir. Süreç sonunda yarı-yapılandırılmış görüşme formunda 17 soru yer almaktadır (EK-4).

3.3.2.Gözlem Formu

Gözlem, gözlenecek kişileri doğal ortamlarında gözlenerek orada gerçekleşen olaylar hakkında fikir sahibi olmak için yapılan bir araştırma tekniğidir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015: 104) Gözlem Formu, dört oturum ile gerçekleştirilmiş F.R.İ.E.N.D.S eğitim oturumlarını derinden incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Gözlem formunun güvenilirliği ve geçerliliği için 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerde değişikliğe gidilmiştir. Uzman görüşleri ile birlikte hazırlanan gözlem formu 10 maddeden oluşmaktadır. Gözlem maddeleri “gözleniyor”,

“kısmen gözleniyor” ve “gözlenmiyor” şeklinde yapılandırılmıştır. Gözlem formu, araştırma kapsamında yer alan 4 oturum eğitim sürecinde araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Gözlem formundan elde edilen veriler araştırmacının bulgularını desteklemek amacıyla kullanılmıştır (EK-5).

3.3.3.Araştırmacı Günlüğü

Durum çalışmalarında oldukça sık başvurulanan araştırmacı günlüğü, araştırmacının yürütmüş olduğu çalışma hakkında gözlem ve fikirlerini not etmek için kullandığı önemli belgelerdir. Araştırma sürecinin başından sonuna kadar verilerin ve kodların analiz edilmesinde destek bir araç konumunda olan araştırmacı günlüğü, nitel araştırmalarda oldukça mühim bir konuma sahiptir (Çelik, Baykal ve Memur, 2020: 389). Araştırmacı araştırma sürecini daha iyi yansıtabilmek amacıyla araştırmacı günlüğüne başvurmuştur. Bu doğrultuda, araştırma sürecinde araştırmacı, tez önerisi esnasında yapmış olduğu hazırlıklar, dört oturumlu F.R.I.E.N.D.S eğitimi, çalışmayı yürütme aşamasında zorlanılan konular ve çözüm yollarını, yansıtıcı bir yaklaşımla kaydetmiştir. (EK-6).

3.4.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, akademik çalışmalarda en çok tercih edilen yöntemler arasında yer alır (Çilingir, 2017). İçerik analizi, bir veya birçok metnin içerisinde yer alan kelimelerin, kavramların, temaların, deyimlerin, karakterlerin veya cümlelerin varlıklarını belirlemek ve onları sayıya dökmek için kullanılır (Kızıltepe, 2021: 260).

Katılımcı sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilen F.R.I.E.N.D.S modelini tanıtmak amacıyla hazırlanan eğitim oturumları, Covid-19 sebebi nedeniyle Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bilgileri dahilinde Zoom programı üzerinden gerçekleştirilen seminerlerin kaydı alınmıştır. Araştırmacı gözlem formunu ve araştırmacı günlüğünü zenginleştirebilmek adına alınan kayıtlara başvurmuştur. Katılımcı sınıf öğretmenleri ile seminer sonucunda her biri ile Zoom programı üzerinden ayrı ayrı yapılan görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara yanıt alınmıştır. Bu süreçte katılımcı sınıf öğretmenlerinin bilgileri dahilinde Zoom programında ekran kaydı ve aynı zamanda ses kaydetme cihazı ile de kayıt alınmıştır. Araştırmacı yapılan görüşmeler sonucunda ses kayıtlarındaki verileri yazılı dokümanlar haline getirmiştir. Verilerin analizi sırasında derinlemesine anlam çıkarabilmek için ses kayıtları birden fazla kez dinlenmiştir.

Nitel verilerin analizinin uzun ve yorucu olmasının yanı sıra araştırmacının işini kolaylaştırabilecek bilgisayar programları mevcuttur (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 273). Verilerin analizi kısmında bu araştırmada sistemli analiz sağlanmasına olanak olması açısından yazılı dokümanlar MAXQDA 2020 programına aktarılmıştır. Nitel ve Karma yöntem araştırmalarında öncü olan program 1989 yılında Berlin’de piyasaya sunulmuş ve içerik analizinden söylem analizine kadar birçok alanda tercih edilmektedir (Atabay, 2020: 27). Araştırmacı verileri MAXQDA 2020 programı ile analiz ettikten sonra kod haritaları ve frekans grafikleri ile analiz edilen kodları daha anlaşılır halde ortaya koymayı hedeflemiştir.

3.5. Güvenirlik, Geçerlik ve Etik

Bir araştırmacı ölçme sonucuna ne kadar güvenebileceğini bir diğer deyişle bu sonuçların ne kadar şans hatası dışında olduğunu bilmek durumundadır. Güvenirlik, araştırmacının elde ettiği sonuçların ne kadarının ölçmedeki şans hatasına bağlanabileceğini göstermektedir (Ayazlar, 2015: 63). Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Araştırma kapsamında araştırmanın yöntemi, çalışma grubuna ait bilgiler, veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ayrıca verilerin daha kapsamlı elde edilebilmesi için veri toplama araçlarında üçgenleme kullanılmıştır (araştırmacı günlüğü, yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem formu).

Nitel verilerin analizi yapan araştırmacıların bireysellikten uzaklaştırılmış bir kodlama yapması oldukça güçtür (Baltacı,2017). Bu nedenle verilerin kodlanması sırasında başka bir kodlayıcıdan destek alınmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) formülü esas alınarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki görüş birliği %81 olarak bulunmuştur. Bu değer %70’in üzerinde olması kodlayıcılar arasında güvenirliliğin olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994;64). Elde edilen sonucun %80’in üzerinde olması ise kodlayıcılar arasında aynı zamanda iç tutarlılığın da yüksek olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994;64).

Araştırma kapsamında yapılacak olan uygulamaların Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilecek olması nedeniyle gerekli uygulama izini alınmış ve EK-2’de verilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcı sınıf öğretmenleri süreç hakkında detaylı olarak bilgilendirilmiş ve sözlü onayları alınmıştır. Katılımcıların özel hayatlarına saygı duymak amacıyla öğretmen isimleri gizli tutulmuş, Ö1, Ö2 vb. kod adlar kullanılmıştır. Öğretmenlerin katılımı ile gerçekleşen eğitimlerde ve

öğretmenlerle birebir yapılan görüşme süreçlerinde alınan video kayıtları ve ses kayıtları araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere bildirilmiştir. Araştırmanın her bir aşamasında etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma sürecinde Bartın Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'na başvuru yapılarak 27.11.2020 tarihinde araştırma için "Etik Kurul Onayı" alınmıştır (EK-1).

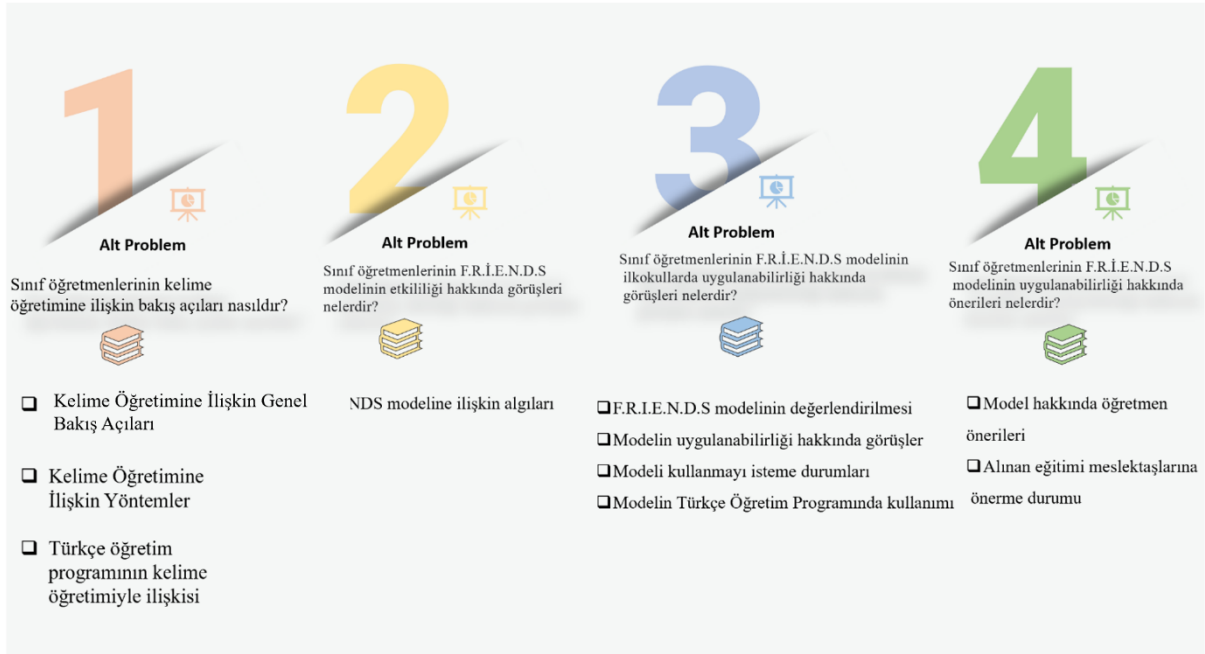


4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt oluşturmak amacıyla toplanan verilerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışma nitel olarak desenlenmiş olup analiz üçgenlemesi oluşturmak amacıyla gözlem formuna, araştırmacı günlüğüne ve yarı yapılandırılmış gözlem formuna başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen temalar katılımcı sınıf öğretmenlerinin doğrudan alıntıları ile desteklenmiştir. Bunun yanı sıra katılımcı sınıf öğretmenlerinin tutum ve davranışlarını daha anlaşılır hale getirmek amacıyla araştırmacı günlüğünden alıntılara yer verilmiştir. F.R.I.E.N.D.S modelini katılımcı sınıf öğretmenlerine tanıtmak amacıyla eğitim verilmiş olup, oturumlar esnasında gözlem formu tutulmuştur. Gözlem formu bulgu ve yorumlarına yer verilmiştir. Çalışma 14 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Alt problemlere ilişkin bulgular

Alt problemlere ilişkin bulgular yarı yapılandırılmış gözlem formu ile elde edilmiş, araştırmacı günlüğü ile ilgili yerlerde desteklenmiştir. Aşağıda yer alan şekilde araştırmanın alt problemleri ve problemlere ait alt temalar gösterilmiştir.



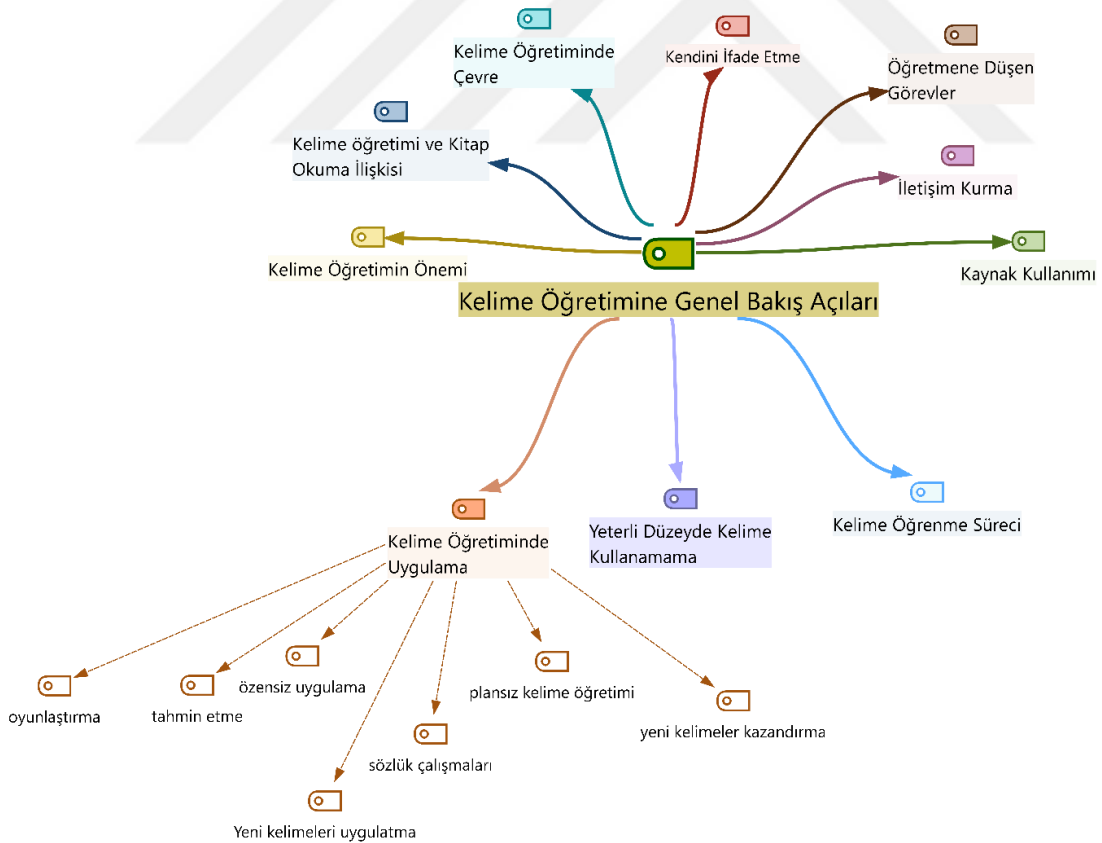
Şekil 4.1. Araştırmaya ait temaların gösterilmesi

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi ‘sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimine genel bakış açıları nasıldır?’ şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt aramak amacıyla MAXQDA 2020 ile hiyerarşik kod alt kod modeli ile temalar şematize edilmiş olup, frekans grafiği ile verilen yanıtlar görselleştirilmiştir.

4.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretimine Genel Bakış Açılarına İlişkin Görüşleri

Kelime Öğretimine genel bakış açıları temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil 4.2.). Kelime öğretimine genel bakış açıları teması 11 alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar sırasıyla şu şekilde ifade edilmiştir: Kelime öğretiminde uygulama, Kelime kullanmada eksiklikler, Kelime öğretimi ve kitap okuma ilişkisi, Kelime Öğretiminin Önemi, Kelime öğretiminde çevre, Kendini ifade etme, Öğretmene Düşen Görevler, İletişim Kurma, Kaynak Kullanımı, Kelime öğrenme süreci, Günlük hayat ile ilişkilendirmeme.



Şekil 4.2. Kelime öğretimine ilişkin genel bakış açıları hiyerarşik kod-alt kod modeli

Kelime öğretimine genel bakış açıları temasına ait alt temalardan biri **Kelime Öğretiminde Uygulamadır**. Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminin uygulama kısmından ve kullandıkları sınıf içi uygulamalardan bahsetmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₆, “Buldurma tahmin etmeyi ben daha çok seviyorum yöntem olarak”

Ö₁₄, “Yani özeleştiriyi yapmak gerekirse ee tamam kelime öğretimi yapıyoruz ama basma kalıp çalışma kitaplarında nasıl yapılıyorsa ee o şekil bir etkinlik olarak yapıyoruz yani özellikle haricen ee biz bunun üzerine ee duramıyoruz”

Ö₁₁, “Öyle kelimeler çıkıyor ki karşımıza metin içerisinde veriyoruz biz. Metin içerisinde daha çok veriyoruz biz. O gün nedir ya da o hafta daha sık kullanmaya çalışıyorum. Çocuklara karşı herhangi bir şey söylerken o kelimeleri işte neyse o öğrendiğimiz kelimeler, anahtar kelimeler üzerinden yola çıkarak birtakım çalışmalar yapıyorum”

Araştırmacının gözlemlerine ait bulgulara bakıldığında, F.R.I.E.N.D.S modelinin tanıtılmasının amaçlandığı eğitimin ilk oturumunda öğretmenlerin, “**Öğretmenler sınıfındaki kelime öğretimi uygulamaları paylaşır**” maddesinin “**kısmen gözlemleniyor**” şeklinde not edildiği görülmektedir. Son oturumdan elde edilen gözlem formu verilerine göre katılımcıların büyük bir çoğunluğu için “**Öğretmenler sınıfındaki kelime öğretimi uygulamalarını paylaşır**” maddesinin “**gözlemleniyor**” olarak değişim gösterdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ile araştırmacının gözlem formuna not ettiği bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Kelime öğretimine ilişkin bakış açıları temasına ait alt temalardan biri **Yeterli düzeyde kelime kullanamama** olarak ifade edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenleri günlük hayat ve okul ortamı çerçevesinde öğrencilerin kullandıkları kelime çeşitliliğinin az olduğu hususundan bahsetmişlerdir. Yeterli düzeyde kelime kullanamama temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₉, “Çocuklar zaten çok cümle kurmada sıkıntı yaşıyor. Mesela birinci sınıf düzeyindeyim ben. Birinci sınıfı çok seviyorum ben. Bir şeyler öğretmek çok güzel. Kelime öğretimi, çocukların farklı farklı kelimelerle cümle kurmada sıkıntı var”

Ö₁₀, “Günümüzde aslında okuma oranı çok düşük olduğu için kullandığımız kelimeler çok az. Çok sık tekrarlarla karşılaşyoruz”

Kelime öğretimine ilişkin bakış açıları temasına ait alt temalardan biri **Kelime öğretimi ve kitap okuma ilişkisi** olarak ifade edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin bulgulara bakıldığında katılımcı sınıf öğretmenleri kitap okuma oranı ile kelime hazinesinin zenginleşmesi durumu arasında doğru orantının söz konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak kelime hazinesi zengin öğrencilerin, okuduklarını daha iyi anladıklarına dikkat çekmişlerdir. Kelime öğretimi ve kitap okuma ilişkisi alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₁₃, “Kelime öğretimi ile ilgili ee şunu düşünüyorum ee çok kitap okuyanın kelime hazinesi çok zengin olur. Eskiden eğitim ailede verilirdi. Ama şimdi artık okullarda verilmesi gerekiyor. Çok kitap okunması lazım kelime hazinesinin gelişmesi için”

Ö₈, “Kelime öğretimi daha çok şöyle kitap okuyan çocuklarda daha çok gelişiyor. Kitap okuyan çocuğun kelime hazinesi daha çok gelişiyor”

Ö₁₄, “Kelime öğretimi ile ilgili aslında çok çok çok aslında ee biliyorsunuz anlamak okumaktan maksat anlamaktır. Anlamanın birinci koşuludur. Bu da kelime dağarcığının yüksek olması gerek öğrencilerde”

Kelime öğretimine genel bakış açıları temasına ait alt temalardan biri **Kelime öğretiminin önemi** olarak belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcı sınıf öğretmenleri kelime öğretimini oldukça önemli ve gerekli bulduklarını ifade etmişlerdir. Kelime öğretiminin önemi alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₃, “Yöntemleri ne olursa olsun hangi yöntemi kullanırsak kullanalım kesinlikle kelime öğretimi tabi ki özellikle ilkökul seviyesinde çok önemli”

Ö₉, “Gerekli bence kelime öğretimi”

Ö₆, “Çok önemli olduğunu düşünüyorum”

Kelime öğretimine genel bakış açıları temasına ait alt temalardan biri **Çevresel Etki** olarak belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcı sınıf öğretmenleri kelime öğretiminde öğrencinin çevresinin de bir etken oluşturduğunu

konusunda görüş ifade etmişlerdir. Kelime öğretiminde çevre temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₁, “Kelime öğretiminin ben çocukların yaşadığı çevre ile çok ilgili olduğunu düşünüyorum aslında”

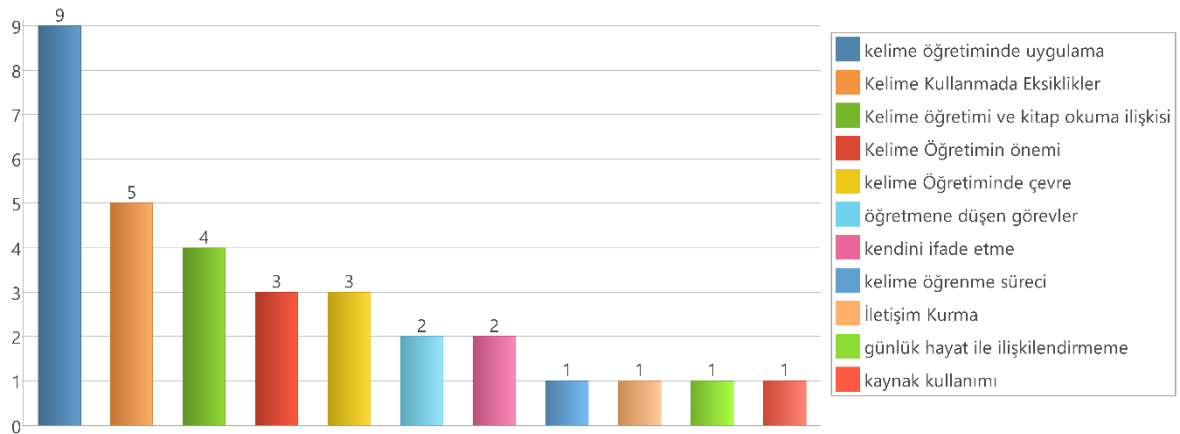
Ö₄, “Ya aile kullanmıyor çevresinde insanlar kullanmıyor ya burada ne oluyor otomatikman çocukların entelektüel yönünü tırpanlıyorsun”

Kelime öğretimine genel bakış açıları temasına ait alt temalardan biri **Kendini ifade** olarak belirtilmiştir. Bu alt temaya ilişkin bulgulara bakıldığında, katılımcı sınıf öğretmenleri bireyin kendisini ifade edebilmesi için zengin kelime hazinesine sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Kendini ifade etme alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₂, “Kesinlikle kelime dağarcığımızın çok çok geniş olması lazım ki düşündüklerimizi rahatça ifade edebilelim ya da konuşabilelim”

Aşağıda Kelime Öğretimine Genel Bakış Açıları temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla kelime öğretiminde uygulama (9), kelime kullanmada eksiklikler (5), kelime öğretimi ve kitap okuma ilişkisi (4), kelime öğretimin önemi (3), kelime öğretiminde çevre (3), öğretmene düşen görevler (2), kendini ifade etme (2), kelime öğrenme süreci (1), iletişim kurma (1), günlük hayat ile ilişkilendirmeme (1), kaynak kullanımı (1) şeklindedir.

Tablo 4.1. Kelime Öğretimine Genel Bakış Açıları Frekans Grafiği

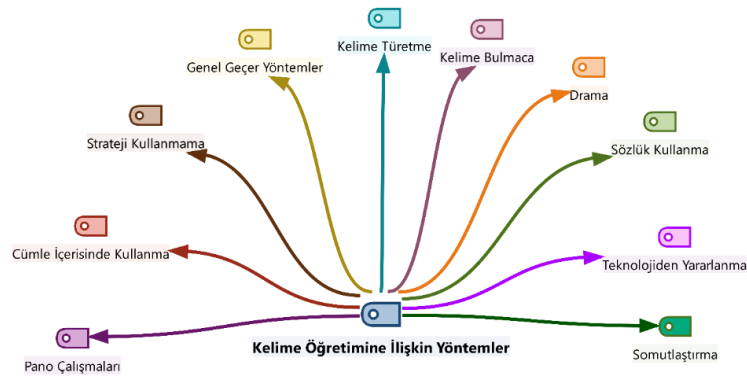


Kelime öğretimine genel bakış açıları temasına ait frekans tablosu incelendiğinde kelime öğretiminde uygulama alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmacının gözlemlerine ait bulgulara bakıldığında, F.R.I.E.N.D.S modelinin tanıtılmasının amaçlandığı eğitimin ilk oturumunda öğretmenlerin, **“Öğretmenler kelime öğretimine ilişkin sorulara cevap verir.”** maddesinin **“kısmen gözlemleniyor”** şeklinde not edildiği görülmektedir. Son oturumdan elde edilen gözlem formu verilerine göre katılımcıların büyük bir kısmı için **“Öğretmenler kelime öğretimine ilişkin sorulara cevap verir.”** maddesinin **“gözlemleniyor”** olarak değişim gösterdiği görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcıların kelime öğretimine yönelik yöneltilen sorulara cevap verdikleri görülmektedir. Bu bulgular araştırmacının gözlem formuna kaydettiği veriler ile benzerlik göstermektedir.

4.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Kullandığı Yöntemlere İlişkin Görüşler

Kelime Öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil.5.7). Kelime öğretimine ilişkin yöntemler teması 19 alt temadan oluşmaktadır. Hiyerarşik kod alt kod modelinde kodların sıklığına göre en sık kullanılan kodlar yer almaktadır. Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ilişkin alt temalar şu şekildedir; pano çalışmaları, cümle içerisinde kullanma, genel geçer yöntemler, strateji kullanmama, kelime türetme, kelime bulmaca, drama, sözlük kullanma, teknolojiyen yararlanma, somutlaştırma, eş anlam çalışmaları, adam asmaca sessiz sinema, hikâye yazma, pandomim, beyin fırtınası, isim şehir, hikayeleştirme, yarışma.



Şekil 4.3. Kelime Öğretimine İlişkin Yöntemler Hiyerarşik Kod-Alt Kod Modeli

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **cümle içerisinde kullanma** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₃, “Özellikle ben çocuklarımla bunu yaparken mutlaka her yeni kelimenin cümle içerisinde kullandırılmasına dikkat ediyorum”

Ö₈, “Yani şöyle sizin o şeyde bahsettiğiniz hani panoya asıyorduk kelimeleri onu biz daha önce çok uyguladık kelime duvarını. Onları uyguluyorduk daha önceden. Pandemi döneminde biraz sıkıntı oldu. Ee hayat bilgisinde yeni üniteye geçtiğimiz zaman. O ünite içerisinde geçen sözcükleri o panoya asıp daha sonra onunla ilgili çalışmalar yapıyorduk”

Ö₅, “Mesela zorlandıkları kelimeleri ben duvarıma panoma asıp hatta cümle içerisinde görseli ile beraber altına bir minik cümle ile beraber duvarıma astım”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **teknolojiden yararlanma** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şekildedir;

Ö₆, “Ben yapıyorum oyunlaştırarak bazı internet sitelerinden faydalanarak oyunlar şeklinde yapma”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **genel geçer yöntemler** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₉, “Genelde herkesin kullandığı yöntemleri kullanıyorum”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **strateji kullanmama** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₂, “Hayır diyeyim. Yani olağanüstü bir şey yok. Genellikle de şu ana kadar üniversitede aldığımız öğretme teknikleri ya da işte çok böyle kendime özgü böyle bir şeyim yok açıkçası”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **sözlük kullanma** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₁₀, “Okuduğunuz metinde bilmediğiniz kelime varsa bunların altlarını çizin ve sözlükle araştırın bir sonraki dersimizde tahtaya yazın. Kim daha iyi araştırmış kimlerin doğru cevabı bulma konusunda bir çalışma yaptırırım”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **pano çalışmaları** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö8, *“Yani şöyle sizin o şeyde bahsettiğiniz hani panoya asıyorduk kelimeleri onu biz daha önce çok uyguladık kelime duvarını. Onları uyguluyorduk daha önceden. Pandemi döneminde biraz sıkıntı oldu. hayat bilgisinde yeni üniteye geçtiğimiz zaman. Ee o ünite içerisinde geçen sözcükleri o panoya asıp daha sonra onunla ilgili çalışmalar yapıyorduk”*

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **somutlaştırma** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö7, *“Kendime yönelik var. Örneğin farklı bir kelimeyi öğreteceğim zaman somutlaştırmaya çalışıyorum”*

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **eş anlam çalışmaları** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö7, *“Bir kısa öykü hikâye içinde, eş anlamlarını vererek öğretmeye çalışıyorum”*

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **cümle içerisinde kullanma** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö3, *“Özellikle ben eee çocuklarımla bunu yaparken mutlaka her yeni kelimenin cümle içerisinde kullandırılmasına dikkat ediyorum”*

Ö7, *“kelimeyi cümle içinde kullandırarak doğaçlama bir skeç gibi”*

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **kelime bulmaca** koduna ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö1, *“Evet. Genellikle ben oyun çok kullanıyorum. Oyunlarla öğretim. İşte kelime bul oyunu gibi”*

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **adam asmaca** koduna ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö1, *“adam asmaca oyunu gibi oraya kelimeler veriyorum. Genellikle bu bilmedikleri ya da ünite, tema ile ilgili kelimeler olabilir”*

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **sessiz sinema** koduna ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₁₃, “Çocuklarda sessiz sinema yöntemini uyguluyoruz”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **kelime türetme** koduna ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₃, “Çocuklarla işte son heceden kelime türetme ya da ilk heceden işte değişik kelimeler yazma”

Ö₁₃, “Eee kelimelerin son hecelerine göre kelimeler türetme şeklinde yapıyoruz”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan koduna ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₁₃, “Eee değişik yarışmalar yapıyoruz”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **hikâye yazma** koduna ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₁₁, “Daha çok anahtar kelimeler kullanarak öykü, masal yazma. Bunla bunu çok kullanıyorum mesela. Gerçekten kelimeyi yerinde ve doğru kullanabiliyor mu? Bu açıdan bunu kullanıyorum”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **pantomim** koduna ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

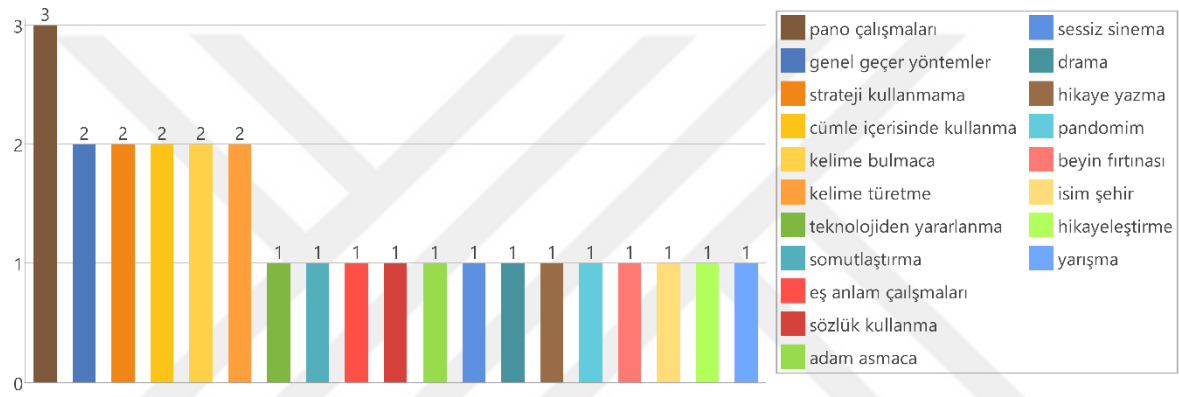
Ö₁₁, “pantomim ilgilerini çeker”

Kelime öğretimine ilişkin yöntemler temasına ait alt temalardan biri olan **hikayeleştirme** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₁₂, “Tabi muhakkak. Örnek vereyim 4.sınıfta kongreleri öğretiyoruz. Ya da TBMM açılışı örnek veriyorum. Burada öğrenciler Türkiye’yi biliyor zaten ama bir millet bir meclis bu kavramları mesela bilmiyorlar. Ben bunları işlerken ee işte bir de o olayları hikayeleştirerek meclisi toplantı yeri işte kongreleri de toplantı. Atatürk düşmanı kovmak için değişik yerlerde toplantı yaptı. Bu toplantıların adı kongreydi. Buna benzer şekilde örneklerle çoğaltarak ee bu şekilde bir yöntem kullanıyoruz. Bu şeylerde örnekler verilmişti konuyu işlerken”

Aşağıda Kelime Öğretimine İlişkin Yöntemler temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla pano çalışmaları (3), genel geçer yöntemler (2), strateji kullanmama (2), cümle içerisinde kullanma (2), kelime bulmaca (2), kelime türetme (2), teknolojiden yararlanma (1), somutlaştırma (1), eş anlam çalışmaları (1), sözlük kullanma (1), adam asmaca (1), sessiz sinema (1), drama (1), hikâye yazma (1), pandomim (1), beyin fırtınası (1), isim şehir (1), hikayeleştirme (1), yarışma (1) şeklindedir.

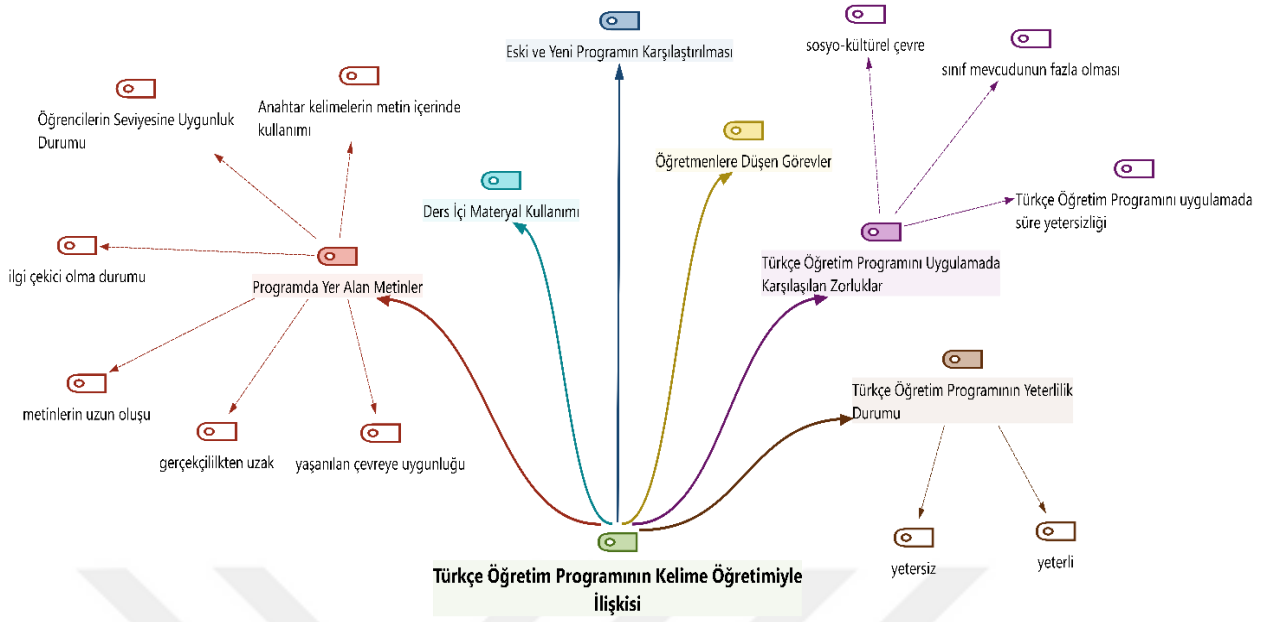
Tablo 4.2.Kelime Öğretimine İlişkin Yöntemler Frekans Grafiği



Kelime Öğretimine İlişkin Yöntemler teması incelendiğinde pano çalışmaları alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programını Kelime Öğretimi Açısından Değerlendirmesine İlişkin Görüşler

Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil.5.4). Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi teması 6 alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar şöyledir; programda yer alan metinler, Türkçe öğretim programının yeterlilik durumu, Türkçe öğretim programını uygulamada karşılaşılan zorluklar, ders içi materyal kullanımı, eski ve yeni programın karşılaştırılması, öğretmenlere düşen görevler.



Şekil 4.4. Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi hiyerarşik kod-alt kod modeli

Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait alt temalardan biri olan **programda yer alan metinler**dir. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programında ve ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin seviyesine uygunluğu konusunda düşüncelerinin yer aldığı görülmektedir. Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö3, “Metin seçimleri ve metin yazılımları çok yanlış yani orada çocuk seviyesinde gerçekten kavratılması gereken kelimelerden ziyade yazarın kendi keyfine göre öyle metni anlamsızlaştıracak böyle değişik cümle kurguları içerisinde bir metin sunuluyor. Halbuki aralara böyle birkaç tane kelime serpiştirilse gerçekten çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. Ama maalesef şu an ki sektör bu konuda sanki bilinçli yaptıklarını bile düşünüyorum bazen. Çok kötü bir metin yazarlığı var şu an da. Özellikle Türkçe dersleri için söylüyorum bunu. Gerçekten kötü bir metin yazarlığı var. Yani bunu sınıf öğretmenlerine bıraksalar var ya çok daha güzel metinler yazarlar. Böyle düşünüyorum açıkçası. Çünkü okuduğumuz metinlerde kelime öğretim yöntemlerine çalışıyoruz mesela. Kesinlikle şu an ki metinlerde böyle bir kaygı yok maalesef”

Ö6, “Kitabı eleştiren arkadaşlar ile bir noktada ben de bağdaşıyorum ama mesela okuma metinlerinin uzun olmasından biz öğretmenler daha fazla yakınıyoruz yani”

Ö7, “Genelde ee metinlerin içinde olan kelimeleri çocuklar az çok anlamlarını tahmin ediyorlar. Onların kullanmadıkları kelimeler metinlerde pek geçmiyor yani”

Ö12, “Şimdi bizim okullarda kullandığımız kitaplarda özellikle kelime bir konunun içinde ya da metnin içerisinde öğretilmesi gerekiyor. Hani metinler genelde nasıl ayarlanıyorsa çocukların seviyesinden biraz uzakta hazırlanıyor. Biz okullarda sıkıntı yaşıyoruz. Çocuklara bunları öğretmen için daha soyut, hayal ürünü yani hayal ürünü de olsa çocukların erişemeyeceği bir hayal ürünü işlendiği için bu tür kelimeleri okul müfredatında uygulamakta zorlanıyoruz. Metinler çok uzun olduğu için bütünleştiricide olmuyor kelimenin anlamı örneklendirmeler farklı farklı yerlere de açılıyor. Bütünleştiricide olmuyor. Okul müfredatından bu şekilde bir rahatsızlığımız oluyor bazen”

“Görüşmeler sırasında sınıf öğretmenlerinin ders kitapları konusunda oldukça eleştirel olması göze çarpıyor. Katılımcı öğretmenlerin çoğu bu konu ile ilgili aynı görüşler” (Araştırmacı Günlüğü- 25.04.2021).

Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait alt temalardan biri olan **Türkçe Öğretim Programının Yeterlilik Durumudur**. Bu kod incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim programının yeterlilikleri ve eksikleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö9, “Şu an ki öğretim programını yeterli bulmuyorum. Yeterli görmüyorum yani. Çok eksik”

Ö2, “Şöyle söyleyeyim ders saatleri ya kelime öğretimine ayrılmış desem çok az bir zaman dilimi kelime öğretimine ayrılıyor açıkçası’ ‘Bakanlık belki bunu yeterli görüyordur ama bence çok yeterli değil”

Ö14, “Türkçe Öğretim programı yetersiz”

Ö5, “Öğretim programı çok da yeterli değil bence. Daha zenginleştirilebilir”

Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait alt temalardan biri olan **Türkçe Öğretim Programını uygulamada karşılaşılan zorluklardır**. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenleri öğretim programını uygularken karşılaştıkları zorluklardan bahsetmişlerdir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudunun fazla olması, öğrencilerin sosyo-kültürel çevresi ve süre yetersizliğinin programı uygulamada engel teşkil ettiği görüşündedir. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₁₀, “Çocuklarımızın kültürel çevresi ve aile eğitim düzeyi düşük olduğunda Türkçe öğretim programı uygulamada sıkıntı oluşturmada”

Ö₂, “Sınıfın öğrenci kapasitesi de fazla olması da dolayısıyla bunların yani bu derslerin bu alanlarına ayırmamız gereken zamanda çok etkiliyor”

Ö₂, “Ders saatleri aslında buna yetmiyor. Dolayısıyla da kelime çalışmasına ayıracak zamanımız bence şu an ki müfredat içerisinde az”

Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait alt temalardan biri olan **teknolojiden yararlanma** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₅, “Eee bilgisayarda çok fazla oyunlaştırarak çocuklara bunları anlatabiliriz. Öğretebiliriz”

Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait alt temalardan biri olan **ders içi materyal kullanımı**dır. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin kitapların yetersiz kaldığı durumlarda ek kaynaklara başvurma durumlarından bahsetmişlerdir. Öğretmenler teknolojik tabanlı kaynaklara yöneldiklerini ifadeleri ile belirtmişlerdir. **Bu** alt temaya ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₅, “Türkçe öğretim programı kitaba çok bağlı. Ee daha fazla kaynak kullanabilir ee daha fazla biliyorsunuz artık çağımızda bilgisayar ve tablet çok fazla girmeye başladı. Ee daha çok görsel okuma olsun, dijital araçları kullanma olsun. Bunları daha çok kullanabiliriz”

Ö₁₂, “Kendimiz farklı metinler bularak kolaylık sağlıyoruz çocuklara”

Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait alt temalardan biri olan **eski-yeni karşılaştırması**dır. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin eski Türkçe Öğretim Programı ile yeni Türkçe Öğretim Programı arasında

bir mukayese oluşturdıkları görülmektedir. Bu temaya ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₈, “Yani şöyle mevcut Türkçe öğretim programında bizim öncekine göre çok farklı. Önceden sözcüğü direk sözlükten bulup ee şey yapıyorduk anlamını. Şimdi öyle değil ee cümlelerin içindeki anlamı ile ee bulmaya çalışıyoruz”

Ö₁, “Ama tabi öbürkünde potizif yönleri artı yönleri var. Eee ikisi de ama şuan ki sistem daha iyi”

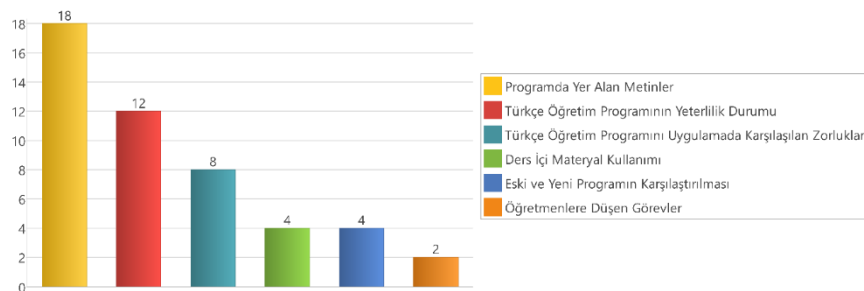
Türkçe öğretim programının kelime öğretimiyle ilişkisi temasına ait alt temalardan biri olan **öğretmenlere düşen görevler** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₉, “Yani onun için mesela bizim çok çalışma yapmamız gerekiyor. Ben birinci sınıfta çoğu sürekli kısa metinler işte şiirler çocukların kolay anlayacağı tekerlemeler onlar üzerinde çalışıyorum. Yani çocukların hem okumalarını hem anlamalarını hızlandırmak için bizim sürekli bize verilen haricinde çocuklar için ayrı bir şeyler hazırlık yapmamız gerekiyor. Kendimi zorunda hissediyorum”

Ö₁₄, “He belki öğretmenler kitaplar dediğim gibi kılavuz asıl iş öğretmende bitiyor. Bizim derslerde daha çok gayret etmemiz gerekiyor”

Aşağıda Türkçe Öğretim Programının Kelime Öğretimiyle İlişkisi temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla programda yer alan metinler (18), Türkçe Öğretim Programının yeterlilik durumu (12), Türkçe Öğretim Programını uygulamada karşılaşılan zorluklar (8), ders içi materyal kullanımı (4), eski ve yeni programın karşılaştırılması (4), öğretmenlere düşen görevler (2) şeklindedir.

Tablo 4.3. Türkçe Öğretim Programının Kelime Öğretimiyle İlişkisi Frekans Grafiği



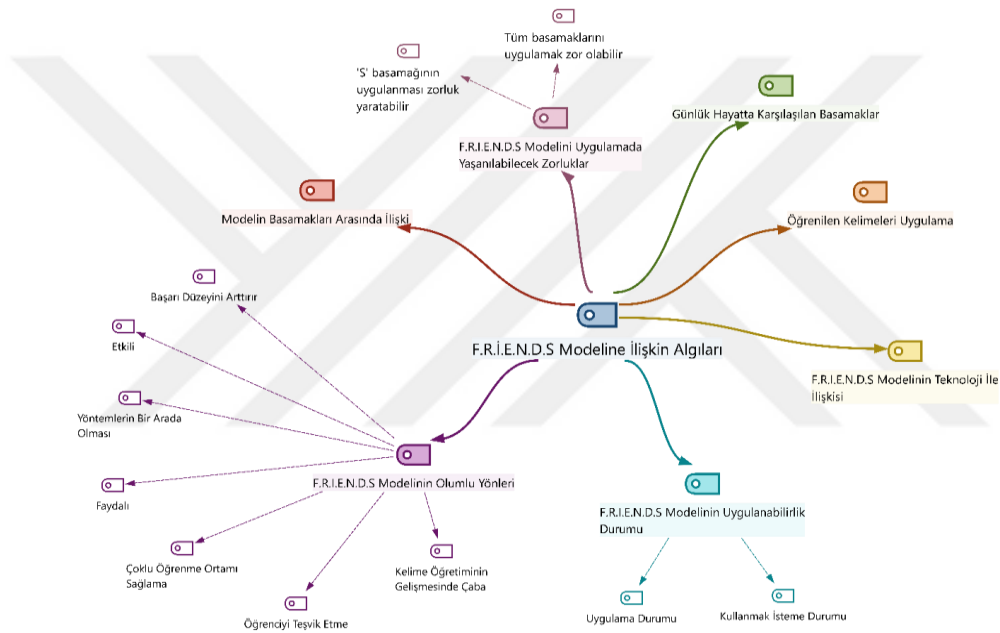
Türkçe Öğretim Programının Kelime Öğretimiyle İlişkisi teması incelendiğinde Programda yer alan metinler alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminde katılımcı sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimine yönelik düşünceleri, kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve Türkçe Öğretim Programında kelime öğretiminin yer almasına ilişkin görüşlerinin tespiti hedeflenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların kelime öğretimini oldukça gerekli gördükleri, öğrencilerin kişisel gelişime ve iletişim kurma becerisine katkı sağlayacağını düşünmektedirler. Birinci alt problemde elde edilen diğer bir bulgu ise katılımcıların kelime öğretimi uygulamalarında pano çalışmaları, cümle içerisinde kullanma, genel geçer yöntemler, strateji yok, kelime türetme, kelime bulmaca, drama, sözlük kullanma, teknolojiye yararlanma, somutlaştırma, eş anlam çalışmaları, adam asmaya sessiz sinema, hikâye yazma, pantomim, beyin fırtınası, isim şehir, hikayeleştirme, yarışma yöntemlerini tercih ettikleri şeklindedir. Birinci alt problem kapsamında elde edilen diğer bulgular değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunluğu Türkçe Öğretim Programının yetersiz olduğunu, metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olmadığını ve bu hususta öğretmenlere bir takım görevlerin düştüğünü ifade etmişlerdir.

4.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D. S modeline ilişkin algıları

F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil 4.15.). F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları 7 alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar şöyledir; F.R.I.E.N.D.S Modelinin olumlu yönleri, F.R.I.E.N.D.S Modelini uygulamada yaşanabilecek zorluklar, F.R.I.E.N.D.S Modelinin teknoloji ile ilişkisi, öğrenilen kelimeleri uygulama, günlük hayatta karşılaşılan basamaklar, F.R.I.E.N.D.S Modelinin uygulanabilirlik durumu, modelin basamakları arasında ilişki.



Şekil 4.5. F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları hiyerarşik kod alt kod modeli

F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları temasına ait alt temalardan biri olan **F.R.I.E.N.D.S modelinin olumlu yönleridir**. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin modelin olumlu yanları ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. **F.R.I.E.N.D.S modelinin olumlu yönleri** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö6, “Tabi ki etkili olur. Etkili olmaması zaten mümkün değil”

Ö3, “Toplu olması elimizde bir model olması tabi daha güzel”

Ö8, “Kendini ifade etmede akıcı konuşmada eee yazılı anlatımlarda başarı düzeyini arttırır”

Ö11, “Ama gerçekten de iyi oldu bizim açımızdan iyi oldu. Güzel yöntemler, etkileyici yöntemler, dediğim gibi göz önünde hani bu şekilde müfredatta hani çok dağınık olmaktan ziyade bir çatı altında verildiği zaman daha katkı sağlayacaktır”

Ö2, “Aslında bu yöntem etkili, çok da etkili olur”

F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları temasına ait alt temalardan biri olan **F.R.I.E.N.D.S Modelinin uygulanabilirlik durumudur**. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin sınıflarında modeli kullanma isteme durumların ve belli bir tanım çerçevesinde olmadan basamakların bazılarını sınıflarında uyguladıkları yönünde görüşleri yer almaktadır. F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö14, “Ben kullanmak isterim işin açıkçası önümüzdeki birinci sınıflarda”

Ö1, “Evet kullanmak isterim”

Ö13, “Tanım olarak değil de uygulama sahasında biz bunları yapıyoruz ama farkında değiliz”

Ö9, “Yani o eğitimi alırken arkadaşlar da söyledi. Hani biz adını koymuyoruz ama bu uygulamaları zaten yapıyoruz derslerde”

Ö12, “Aslında biz bu modeli sırasını belirlemeden spontane bir şekilde hepsini de kullanıyoruz”

Araştırmacının gözlemlerine ait bulgulara bakıldığında, F.R.I.E.N.D.S modelinin tanıtılmasının amaçlandığı eğitimin ilk oturumunda öğretmenlerin, “**Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliği hakkında fikir beyan edebilir**” maddesinin “**gözlemlenmiyor**” şeklinde not edildiği görülmektedir. Bu durumun sebebinin katılımcıların daha önce modele ait herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarından kaynaklı olduğu öngörülmektedir. İlerleyen oturumlarda modelin tanıtımının yapılması ile birlikte son oturumdan elde edilen gözlem formu verilerine göre katılımcıların çoğunluğu için “**Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliği hakkında fikir beyan**

edebilir” maddesinin **“gözlemleniyor”** olarak değişim gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların görüşme formundan elde edilen cevapları ile araştırmacının eğitimler sırasında yapmış olduğu gözlemlerin birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları temasına ait alt temalardan biri olan **modelin basamakları arasında ilişkidir**. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelinin basamaklarının birbirinden bağımsız olduğunu ve belli bir sırada değil de sınıfın durumuna göre basamakların tercih edilmesi yönünde görüşleri yer almaktadır. Modelin basamakları arasında ilişki alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₁, *“Hepsi de aslında birbirinden bağımsız basamaklar”*

Ö₄, *“Hepsi de aslında birbirinden bağımsız basamaklar”*

Ö₁₀, *“Tabi F.R.I.E.N.D.S ‘in ayrı ayrı basamakları olduğu için yani tamamen belli bir sırada uygulamaktan ziyade. Çocuklar hangi aşamada öğretmen öğrencisini tanıdığı için en uygun aşamayı ya da bu farklı derslerde farklı konularda farklı modeller uygulayarak yapılabilir”*

“Bugünkü eğitimde (4.Oturum) dikkat çeken bir nokta sınıf öğretmenlerinin model ile ilgili yanılgılarının olduğudur. Modelin her bir basamağını aynı anda bir derste uygulama gibi bir zorunluluğun olmamasına rağmen öğretmenler bunun zorunluğu olduğunu ve bu şekilde uygulanırsa çok kısıtlayıcı olduğu yönünde yanılgılara düşmüşlerdir” (Araştırmacı günlüğü- 04.04.2021).

F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları temasına ait alt temalardan biri olan **F.R.I.E.N.D.S Modelini uygulamada yaşanabilecek zorluklardır**. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin sınıflarında modeli uygulama sırasında ne gibi zorluklar ile karşılaşılacaklarından bahsetmişlerdir. F.R.I.E.N.D.S modelin uygulamada yaşanabilecek zorluklar alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₂, *“Ama işte sınıf boyutunda bazı alanlarını uygulayama biliriz. Birinci sınıf, ikinci sınıflar, üç, dört, beşte bazı alanlarına her sınıfa uygulayamaya biliriz”*

Ö1, “*Hadi bu hiç bilmedikleri kelimeler vardı ya (S basamağı). O biraz uygulanabilirliği zor geldi bana ama*”

F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları temasına ait alt temalardan biri olan **Öğrenilenleri uygulamadır.** Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine kazandıkları yeni kelimeleri sınıf içi uygulamalar aracılığı ile kalıcı hale getirme çabalarını ifade ettikleri görüşler yer almaktadır. Öğrenilenleri uygulama alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö9, “*Uyguladığınızda çocuk farklı kelimeler kullanıyor. Uyguladığınız kelimeleri zorunlu hale getiriyorum ben derslerde. Bu kelimeyi öğrendik. Bu kelime bu hafta kullanılacak. Günlük hayatta ya da okuldaki konuşmalarda*”

Ö4, “*Tabi dijitalle de yöneldik. Dijitalle beraber eee elimizden geldiğince wordwall programı hani klasik oldu kullanıyoruz. Ama özel eee şey olmazsa her çocuk onu kullanamıyor. Bu sefer ne yapıyorsunuz sınıfta 15 çocukla ders yapmaya başlıyorsunuz. Geri kalan 16-17 çocuk geride kalıyor. Siz bu sefer neye güveniyorsunuz evet ben 30 çocuğu da kapsayan ne yapabilirim. Uzaktan eğitimde bu sefer buna yöneliyorsunuz ve yine eskiye bir dönüş oluyor. Kelime bulma oyunu burada bahsetmişiz zaten ben notlarıma baktım. Sözlü kelime oyunları ben geçen hafta bunları oynattım. 23 Nisan haftasıydı. Böyle bir konu veriyorum, çok sevdiğim bir şeydir. Mesela diyorum ki uzay, hadi bakalım uzayla ilgili beyin fırtınası oluyor. Çocuklar uzayla ilgili ne düşünüyorsunuz? , aklınıza gelen kelimeleri söyler misiniz? Tabi çok bir kısır döngü inanın çocuklar ay, güneş, yıldız... bu kadar. Sen ay, güneş ve yıldız iki yıldız söylüyorsun. Sen birinci sınıfta da bunu söylüyordun. Ana sınıfında da bunu söylüyordun. Lütfen biraz daha Merkür, ne bileyim karadelik, samanyolu ne bileyim uzay gemisi, astronot aç çocuğu aç. Bu sefer neye yöneliyorum görsellere evet çocuklara uzaydaki görsellere bakalım isterseniz beraber. Bu sefer görselleri gösteriyorsunuz. Bu sefer ilgi çekici oluyor tabi. Bu sefer aaa bu görsellerden yola çıkarak bir hikâye yazabilir miyiz acaba? Hemen hikaye yazmaya dönüyorum. Görüyorsunuz olay bir kelime ile bir başlıyor. Hop görsel okumaya geçiyorum hop hikâye yazmaya geçiyorum. İnanın hikâye yazmada hikayeleri anlatmaya geçiyorum. Yani aynı anda 6 tane yöntemi F.R.I.E.N.D.S yöntemini aynı anda kullanıyorum yani.”*

“Öğretmenler ile araştırma kapsamında yapılan eğitim nihayetinde ve görüşmeler sonucunda öğrettikleri kelimeleri kalıcı hale getirme hususunda titiz oldukları dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin kullandığı yöntemler çoğunlukla klasik sayılabilecek

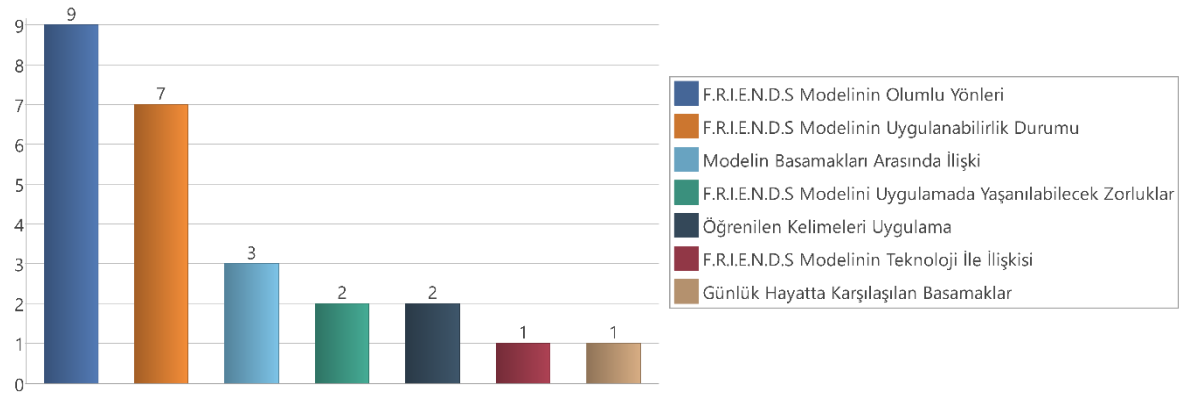
yöntemler olsa dahi öğrencilerin unutma payını en aza düşürme çabaları aşıkardır”(Araştırmacı günlüğü, 29.04.2021).

F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları temasına ait alt temalardan biri olan **F.R.I.E.N.D.S Modelinin teknoloji ile ilişkisidir**. F.R.I.E.N.D.S modelinin teknoloji ile ilişkisi alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₅, “F.R.I.E.N.D.S de işin içine birazcık daha teknolojinin girmiş olduğunu gördük. Ee daha çok oyunların kullanıldığını özellikle ee ekran paylaşımıyla, çocuklarla ee daha fazla şeyler yapılabileceğini gördüm”

Aşağıda F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algılar temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla F.R.I.E.N.D.S modelinin olumlu yönleri (9), F.R.I.E.N.D.S modelinin uygulanabilirlik durumu (7), modelin basamakları arasında ilişki (3), F.R.I.E.N.D.S modelini uygulamada yaşanabilecek zorluklar (2), öğrenilen kelimeleri uygulama (2), F.R.I.E.N.D.S modelinin teknoloji ile ilişkisi (1), günlük hayatta karşılaşılan basamaklar (1) şeklindedir.

Tablo 4.4. F.R.I.E.N.D.S Modeline İlişkin Algıları Frekans Grafiği



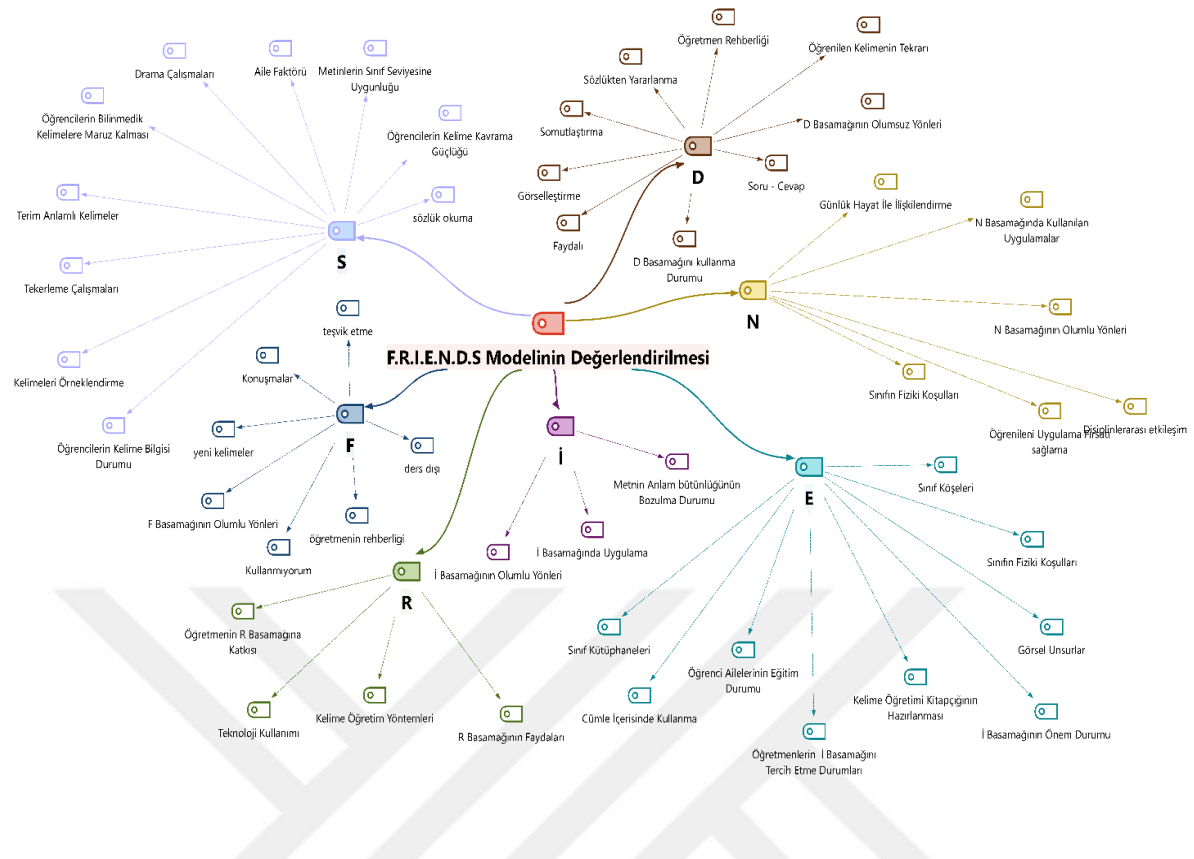
F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algılar teması incelendiğinde F.R.I.E.N.D.S modelinin **Olumlu Yönleri** alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde katılımcı sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin öğretmen algısına dair görüş alınmak istenmiştir. Genel olarak yorumlayacak olursak, katılımcı sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelinin basamakları ile günlük rutinde kullandıkları uygulamalar ile benzerlik gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler modeli teknoloji ile ilişki bulmuş bunun da öğrencilerin derse güdülenmesi konusunda avantaj sağlayacağını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra bu modelin öğrencilerin başarı düzeyini arttıracak ve aynı zamanda bu modelin geliştirilmesinin kelime öğretimine katkı olarak görmektelerdir. Katılımcı sınıf öğretmenleri tüm basamakların bir ders kapsamında uygulanmasının güçlük oluşturacağı hususunda dikkat çekmişlerdir. Bulgular dahilinde katılımcı sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelini uygulanabilir bulmuşlardır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelini Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil 5.6.). F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi 7 alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar şöyledir; F basamağı, R basamağı, İ basamağı, E basamağı, N basamağı, D basamağı, S basamağı.



F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi temasına ait alt temalardan biri olan **F basamağı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₆, “*Etkili olur. Çok fazla kullanmıyorum*”

Ö₉, “zaten teşvik etmeyince çocuklar konuşmuyor. Mutlaka teşvik etmemiz gerekiyor. Çocuğa bir soru sorduğunuz zaman çocuk ilk önce konuşmuyor onu sürekli alttan desteklemeniz gerekiyor. Şöyle midir böyle midir yani uygun bir basamak yani güzel bir basamak. Teşvik edilmezse de zaten istediğiniz sonucu alamıyorsunuz”

Ö₁, “ben bu basamak hakkında çok olumlu düşünüyorum. Gayet katkısı olacağını düşünüyorum. Ama burada dediğim gibi çocuğun çevresi, yaşadığı çevredeki insanların tutumları çok önemli”

Ö₃, “Evet çok doğru bir yöntem. Ee çocukları konuşmaya teşvik edeceğiz konuşmalar teşvik edilirse ortaya kelime çıkacak. Yani ve çocuklarında böyle bir şeye demiştiniz ya kullandığınız bir yöntem var mı diye. Benim bir yöntemim var demiştim. Ben şunu yapıyorum. Mutlaka çocuklara konuşma soru sorduğumda dönüş beklerken ilk başta şu cümleyi kurarım. Çocuklar sizin söyleyecekleriniz doğru ama benim bunların içerisinde 10 puanlık bir anahtar kelimem var. Onu söylerseniz 10 puanı alırsınız diyorum. Bu şekilde çocuklar en azından anahtar kelimeyi bulmasıyla çok farklı anlam çıkartıyorlar. O anlamda bu olmazsa olmazımız kelime öğretiminde. Katılıyorum ve iyi bir başlangıç”

Ö₅, “çocukların özgüvenini sağlıyor. Ee ne kadar çok ona söz vererseniz o kendini o kadar değerli hissediyor tabi ki. Ee arkadaşlarının karşısına gelip toplulukta sınıf içerisinde hatta bilgisayarda ee bir sürü arkadaşının etrafında konuşurken ee ona yararlı olabilir. Eee her zaman için olumlu şeyler söyleriz tabi ki. Olumsuz çok da katı eleştiriler yapmadan kendi fikrini özgürce söyleyebilmesi çok önemlidir. Bu konuda gayet teşvik etmek önemli tabi ki de”

Ö₂, “Şimdi ee yeni öğrendikleri işte sınıfta, hayat bilgisi, fen bilgisi her neyse derslerde öğrendikleri kelimeleri günlük yaşantısına katması, kullanması ya da yazılı anlatımda, sözlü anlatımda kullanmasıydı. Nasıl teşvik ederiiiz? Şimdi bu kelimeyi öğrenmekten ziyade o kelimeyi günlük yaşamda konuşmasını zorlayıcı ortamların olması lazım yani her kelimeyi günlük yaşamında kullanamaz. Ee çünkü o alanla ilgili konuşmaz. Şimdi eee okuma parçası içerisinde yemek ile ilgili bir kelime varsa ailesiyle mutfakta bunu konuşabilir. Anlamlandırabilir. Ya da fen bilgisinde bitkilerle ilgili farklı bir kelime öğrendiyse bahçeye çıktığında doğayla ilgili bir alanda bu konuşabilir. Orada cümlelerini katabilir. Konuşmasında bunu kullanabilir. Bunu sınıf ortamında ee farklı derslerde konular

birbiriyle ilişkilendiğinde biz bunu yapıyoruz. Mesela bak bu kelimenin anlamı neydi? mesela matematikte bir kelime geçiyor ama Türkçe de öğrendiğimiz kelime kullanılabiliyor problem çözerken. Ya da sosyal bilgilerde öğrendiğimiz bir konu Türkçe dersinde bir okuma parçasında onunla ilgili bir şey varsa orada biz bunu kullanabiliyoruz. Ama işte çocukların bunları ee kendilerinin kullanması ya da anlatımında kullanması bizim yönlendirmemizle olur. İlk duyacakları kelime aslında şok tedavisi gibi bir şey olacak. Aaa bu da neymiş? Siz sonra açıklamasını yaptıktan sonra başka bir yer de geçtiği zaman aa öğretmenim bunun anlamını biz öğrenmiştik. Kalıcı bir öğrenme kesinlikle oluyor. Kesinlikle bu faydalı ve kalıcı öğrenmeyi sağlar. Kelime öğretiminde kesinlikle güzel bir yöntem”

Ö11, “Bunda daha çok ben hazırlıksız konuşma ya da bir konu üzerinde konuşma olduğu zaman çocuğun kendisine güvenmesi açısından yaklaşımlar hoş oluyor. Kendine güvenmiyorsa zaten sessiz kalıyor. Kendini geri çekiyor. Mutlaka sınıfta herkesin konuşabileceği bir yaklaşım gerekiyor. Hazırlıksız konuşma, önceden bir konu vermiyor doğaçlama bir şey geliştiriyor ve onun üzerinden çocuklar düşüncelerini söyler. Gerçekten hiç konuşmayan çocukların da böyle nasıl desem konuştuklarını görürsünüz. Kendine güveni gelişir. Kendini ifade etme çabası. Yani sanıyorum. Ha bunların düzeyi bu ben bu düzeyde konuşayım diye bir çaba göstermem. O anda çünkü çocuk merak da uyandırırım söylerken. Ve çocuklar öğretmenim bu ne demek çünkü ilk defa kullandığımda çocuk bunu sorabiliyor. Sormasa bile, çocuklar konuşmam sırasında bir kelime geçti hiç ilginizi çekti mi? hangi kelimeydi bu? gibi dikkatleri de çekmeye çalışırım. Ve ne demek olduğu üzerinde mesela bu dönem de neydi bir şey kullanmıştım. Aklıma gelmiyor. Cümlelerim içerisinde bir kelime kullanmıştım. İlgilerini çekecek bir kelimeydi. Ee öğretmenim ne demek diye bir soru geldi. Sonra işte hemen ne olabilir? Cümlemin içerisinde gelişenden ne olabilir şeklinde hemen yaptı birinden mutlaka bir cevap geliyor. Öğretmenim bu demek. Bu şekilde ilgi uyandırarak da kelime öğretiyoruz. Ama yeni kelimelerde kullanırım. Kullanmam gerektiğini de düşünürüm”

Ö7, “öğrencinin konuşmasına fırsat vermek açısından ee benim hoşuma gitti. Öğrencilerin konuşmasını teşvik etmek eee o konu yani ne düşündüklerini ee anlamaya çalışmak. Onların eee şeyinde bilgi dağarcığında ya da onların gözünden olayın nasıl baktıklarını fark etmek açısından güzel”

Ö13, “Evet, konuşmaları teşvik etme tabi çocuklara sınıfta biz rehberlik yapıyoruz. Onları konuşturuyoruz. Biz onları ee büyükler olarak dinliyoruz. Eeee onları dinledikçe onları teşvik ettikçe onların hoşuna gidiyor. Kendilerine güven kazanıyorlar çocuklar”

Ö4, “gereklidir. Ben çok önemli olduğunu düşünüyorum evet. Öğrencilerle diyalog kurmak benim en çok önem verdiğim faktör. Çocukları sürekli konuşturmayı severim ben. Çocukların sohbet etmesinden pek hoşlanırım. Yani bunu sadece ders ile kısıtlamam. Okul çıkışı, sabahları, ee bir konu o çocuğun sevdiği konuyu açarım ee hani böyle çok genel örnekler vermeyeyim. Bir öğrencim var kuşları çok sever. Ee kuşlarla ilgili konu açarım onlara. Özel hayatını bildiğim için çocuğun genelde. Hani böyle çocukları çok iyi gözlemlediğim için. Çocuk çiçekleri seviyorsa çiçekle ilgili konu açarım. Çocuğun ne bileyim bir öğrencimiz yarış arabalarından çok hoşlanıyor. Yarış arabaları, oyuncakları var. Onunla ilgili konu açarım. Konuşmayı teşvik etmeyi çok çok önemsiyorum hocam”

F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi temasına ait alt temalardan biri olan **R basamağı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö8, “zaten ilk derse başlarken o konuyla ilgili sözcük soruyorsun. Bu nedir, anlamı nedir daha sonra açıklayıp bunu oyunlaştırıyorsun. Drama yapıyorsun çocuklarla. Ee bu şekilde daha kalıcı olmuş oluyor”

Ö10, “öğrenciyi bilmediği kelimeler konusunda teşvik edici bir özelliğe sahiptir. Cesaretlendirir, yani onunla ilgili bir araştırmacı ruhu katar. Meraklandırır. Biliyorsunuz öğrenmedeki en büyük etken merak. Eğer bir öğrenci merak etmedikten sonra okuma yazma da bile sıkıntı yaşar. Ama öğrenci okula geldiği zaman ilk mesela ee bilmediği birşey mesela e harfini bilmiyor. Onun için yeni bir kelimedir aslında. Harftir ama sonuçta çocuk için yeni bir yeniliktir. Farklı sesleri birleştirerek anlamsız da olsa zamanla zihninde anlam bulacağını fark eder. Tabi öğrencilerde yüksek bir motivasyon sağlayacağını düşünüyorum”

Ö9, “bu basamağı da uyguluyoruz. Yani olması gereken basamaklardan biri. Oyun zaten çocuğun hayatında olması gereken birşey. Biz öğretimde de bunu kullanırsak çocukta daha etkili oluyor”

Ö1, “bu basamakta ben bir eleştiri yapmıştım. Eee şöyle bir şey daha çok çocuğu farklı fiziksel olarak katabildiğimiz oyunlarla bunu motive edebiliriz. Çocuklar seviyorlar o şekilde oyunları. Ekran işte oyunlar bilgisayar gibi şeylerin dışında daha çok fiziki aktivitelerin olduğu işte mesela bir kâğıda yazıyorsunuz, anlamı ile eşleştiriyorsunuz.

Eşleştiriyor, oradan buluyor şeklinde yapıyorlar. Hem eğleniyorlar hem öğreniyorlar. O şekilde etkili bir basamak”

Ö3, “tabi ki dediğiniz gibi ilkokul seviyesinde bu çalışmayı yaptığımıza göre elbette ki kelimelerin oyunla öğretilmesi mantıklı. Sizin de buna katkılarınız çok olmuştur. Göstermiş olduğunuz o hazırladığınız o oyun şeyleri vardı ya oyunlar vardı bilgisayar üzerinde evet gayet de güzel. Bunlara biz de bir katkılar yaparak bu basamağı çok iyi kullanmalıyız aslında. Çok faydalı bir basamak tespit daha doğrusu yani tespit olmuş diyeyim”

Ö12, “Bunu birinci sınıfta değil de dördüncü sınıfta böyle bir oyunla eee denemiştım, yapmıştım. Bir kelime bir işlem oyunu burada işte bir kelime televizyondaki bir kelime bir işlem yarışmasında olduğu gibi üç tane sesli 4 tane sessiz harf verip bunlardan kelime bulma oyunu ile çocuklar baya sevdiler. Türkçe dersinde değil serbest etkinlikler dersinde yaptırdım. Ee o dersi gerçekten hadi oyun oynayacağız diye bekliyorlardı. Çocukların motive olmasına da faydası oluyor. Merak da ediyorlar. Birbirleriyle de yarışıyorlar. Artı bir öğrencinin bilebildiği bir kelimeyi anlam olarak diğerleri de öğrenmiş oluyor. Bu neydi bu neydi sorarak işte böyle bir kelime var mı diye merak uyandırıyor. Faydası olduğunu düşünüyorum. Faydası oluyor”

Ö2, “Yani şu var ee şimdi işleyeceğiniz derse göre ders konusuna göre en güzel yöntem oyunlaştırma. İşleyeceğiniz konuya göre değişir. Matematik konusunu yapabilirsiniz. Türkçede canlandırma, dramatizasyon yapabilirsiniz. Fen bilimleri dersinde hayatı sınıfa getirebilirsiniz. Yani deney inceleyeceğiniz bir bitkiye bir hayvana ya da bir deney araç gerecine ee sosyal bilgiler dersinde yine aynı şekilde çocukların dikkatini çekecek sadece konuşmaktan anlatımdan ziyade ee interneti kullanabilirsiniz. Projeksiyon cihazına çocuklara anlatacağınız konuyu orda şekillerle haritalarla ya da işte ee dilsiz haritalarla yani görsellerle, bu alanda çekilmiş videolarla ee daha kalıcı bir eğitim kesinlikle yapılır. Tabi ki en etkili şey onlarda oyundur. Yani şimdi oyun çağında olduğu için çocuklar oyun oynayarak daha iyi öğrenirler. Yarışma halinde birbirlerini yarışarak oyun tabi bu rekabetçi bir şekilde değil de ama öğrenmesini teşvik edici anlamında birbirini kırmayacak ya da birbirini çok rencide etmeyecek şekilde oyunlarla ee yapılabilir. Ama burada tabi kelime öğretimi bazında bakıyorsun. Ee öğretilecek kelimeler derslerde işlenmiş farklı kelimeler oyuna çevrilerek kesinlikle yapılabilir ve kalıcılığı da sağlanır”

Ö₁₁, “evet kesinlikle kullandığımız bir şey. Oyunlaştırarak, dramatize ettirerek, çok ee herhalde bu şeye giriyor. Mesela zıt anlamlı kelimeler bu zıt anlamlı kelimeleri oyunlaştırarak sınıfta. Nasıl bir şey öğrenci kalkıyor hemen öğretmenim genç ihtiyar, bir arkadaşını çağırır yanına genç ihtiyar şeklinde bir karşıdan karşıya geçen bir ihtiyarı canlandırır. Hemen o an çocuk doğaçlama bir şey geliştirebiliyor. İşte genç ona yardım edebiliyor. Bu şekilde bir şey yapma. O anda kendileri doğaçlama ne yapabilirler? Bu şeyi daha oyunlaştırıldığı zaman daha da etkili daha eğlenceli oluyor. Ben de eğleniyorum. Gerçekten çok eğleniyoruz. Bazen kendimi çocuk gibi hissediyorum, çok eğlendiğimi de görüyorum. Düz anlatım olmuyor zaten ilkokulda. Hele ilkokul 1 de düz anlatım olmuyor”

Ö₇, “bu oyunlaştırmak kelime öğretme örneğin bu ters tabudan bahsetmiştik. Öğrenciyi motive etmek en önemlisi aslında diyebilirim. Öğrenciyi motive etmediğimiz sürece bu iş havada kalıyor. Bizim oyunlarla öğrencinin ilgisini çekmemiz lazım ki oyunu daha iyi öğretebilelim”

F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi temasına ait alt temalardan biri olan **I basamağı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₉, “bu da zaten şey olması gereken güzel bir basamak. Etkileşimli olmazsa çocuklar zaten kaçırıyor okuduğunuz şeyi. Yani iki üç cümlede bir mutlaka dönüp bir şey söylemeniz gerekiyor yani. Onlara o konuyla ilgili soru sormanız gerekiyor. Bir kelime geçiyorsa hani daha önce duydunuz mu ettiniz mi ya da nereden duydunuz ya da işte duyduysanız da bu kelime hakkında ne düşünüyorsunuz gibi etkileşimli okuyoruz. İlkokullarda böyle oluyor zaten. Ben öyle okuyorum zaten. Sürekli kesip çocuklarla hatta bazen okuma parçasını içinden çıktığımızda çocuklarda etkileşime geçtiğinizde geri dönmemiz bile zor oluyor yani. Baya bir zaman da geçiyor okuma parçasında”

Ö₁₀, “Aynı zamanda ee çocukların birbirlerinin ifadesini takip ederek kendi aralarındaki kaynaşmayı sağlayacağını düşünüyorum”

Ö₁, “benim burada da bir şeyim var. Metni okurken burada dur. Metnin bütünlüğü bozuluyor ya yoksa onun dışında bu şu şekilde uygulanabilir. Ben şöyle uyguluyorum daha doğrusu. Metni bir kere sessiz okutuyorum. Çocuklar metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri okurken tespit edin. Bunu çok sık yaparız biz. Bu önceden de gelen önceki programlarda da Türkçe Öğretim programlarında da çok uygulanır. Altını çizer, daha sonra bu kelimeleri toplu olarak değerlendirir. Ama dediğiniz yöntemde de yaptığımız oluyor.

Bazen öyle bir oluyor ki metin okunurken çünkü o kelimeyi anlamını bilmezse ilerdeki okuduklarını anlamayacak. Anladınız mı demek istediğimi. O yüzden dediğiniz de ee uygulanabilir”

Ö5, “etkileşimli okuma da her iki tarafta karşılıklı birbirlerini dinliyor. Sorular soruyor. Ya da minik hatalar varsa hatalar düzeltiliyor. Kendi fikrini o kelime ile ilgili ya da paragrafla ilgili kendi fikrini de söyleyebiliyor. Yani ee kendisini ifade ediyor”

Ö12, “buna aynı şekilde konuyu işlerken hani ben sosyal bilgiler dersinde kongrelerden bahsederken hemen orada kongresi kelimesi geçince açıklamalı olarak işte toplantı olacağını insanların bir araya toplanıp görüş bildirme ortamı, meclisin aynı şekilde bunu örnek olarak bunu verebilirim. Durup da okurken de yapabilirsin anlatırken de yapabilirsin. Bu şekilde ee muhakkak tabi faydalı”

Ö7, “etkileşimli okuma sürekli kullandığımız yöntem. Ee çocukla etkileşime geçmemiz lazım. Çocukların dikkatinin dağınık olduğu bir zamanda burada ne demek istiyor? Burdan sonra ne olabilir? Bu kelime ne anlatmak istiyor? Hayatımızın içinde ne kadar var? Şeklinde öğrencilerle etkileşime geçiyoruz yani. Bu anlamda güzel”

Ö13, “Bizim eskiden kılavuz kitaplarımızda vardı bu. Şimdi kılavuz kitapları kalktı. Bu kılavuz kitaplarını okurken paragrafların arasında durup böyle oralara rakamlar konmuş, notlar konmuş oralardan çocuklara eee paragrafı anlamayla ilgili ya da o kelimenin çağrıştırdığı eee cümleler eee kurmalarını söylüyorduk. Neler anladıklarını söylüyorduk. Klasik okumadan ziyade etkileşimli okuma daha iyi daha anlamlı oluyor daha güzel kavriyorlar çocuklar”

Ö4, “bu süreçte de be bunun birebir yapılması gerektiğini çok düşündüm itiraf edeyim. Hani sınıfta bunu ne kadar çocukla birebir uygulayabilirim. Bunun şeyini yaşadım açıkçası. Sanki dedim anne babalarla olsa daha mı iyi olur diye düşündüm. Sonradan da ee çocuklara okuttuğumuzda çocuklara soru sorma. 30 kişi ile okuma çalışması yapıyoruz. Ben sınıfı bölerek okuma yaptırım bu arada. Sınıfı altıya bölerim. Ee çocuklara işaretliyorum. Altı tane çocuğu tahtaya çıkartıyorum. İşte çocuk en azından nerde ne anlıyor. Parçalayarak okuma diyorlar sanırım buna. Ama dediğim gibi yanlış mı düşünüyorum. Birebir olsa daha iyi olurdu. Ben bunu sınıfta nasıl uyguladım tereddüdünü yaşadım.”

F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi temasına ait alt temalardan biri olan **E basamağı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö8, “kelime duvarını kullanıyoruz. Eee daha çok kullandığımız o bizim”

Ö9, “yani hocam sınıftaki panolar bu iş için çok uygun. Sürekli ama değiştirilmek şartıyla. Mesela ben ee sınıfta panoları genelde çok sade tutarım yani sadece gerektiğinde birinci sınıfta şey yapmam, harfleri asmam. Hani bu şey olur ya ee asma ipleri olur. Ben onları dahi kullanmam. Metinleri asmam. Bunun sebebi de hani ee çocuğun dikkati bir kere astığınız zaman o orda durduğu zaman onu okumuyor. Bir kere asıyorum. Bir ders iki ders ya da bir gün. Mesela diyorum ki bu her gün çıkarken buradan okunacak. Çocuklar buradaki kelimeler tekrar edilecek. Onu oradan kaldırıyorum. Ertesi gün farklı bir şey astığınızda o ilgi çekiyor. Yani o panoların kelime açısından sürekli değiştirerek ilgi çekici hale getirerek kullanıyoruz”

Ö10, “hatırlarsam şöyle bir şey söylemiştin. Çocukların yeni öğrendikleri kelimelerin duvara asılması, göz önünde tutulması. Özellikle biz sınıf öğretmenlerinin imla kurallarında yaptığımız bir yöntem aslında. Söylerken doğru mu söylediğimiz ya da yazarken doğru mu söylediğimiz kelimelerin günlük hayatta kullandığımız kelimelerin doğru kullanılması açısından yaptığımız bir şey ee bu da sürekli çocuğun çevresinde olacağı için öğrenmenin bir parçası görerek öğrenme. Gözle birebir görerek öğrenme. Öğrenmenin daha kalıcı olacağını hatta bu çalışmada öğretmen zaman zaman önceki öğrenmeleri hatırlatma açısından bir nevi materyal olduğunu düşünürsek. Öğrencinin sürekli gözünün önünde olduğu için kullanışlı bir materyal olarak görmekteyim. Faydalı olacağını düşünmekteyim”

Ö1, “tabi ki çok önemli. Sınıflarımızda zaten sürekli yaptığımız bir şey. Tema köşeleri oluşturuyoruz. Orada yeni öğrendiğimiz kelimeleri koyuyoruz oraya. Efendime söyleyeyim yani aslında ee sınıfta sınıf öğretmenleri genellikle sınıf duvarlarını doldurmayı çok severiz. Ben de çok severim. Pano hazırlamayı falan özellikle. Yani bu tarz şeyleri kullanıyoruz. Eee ve faydası oluyor. Ama tabi dediğimiz gibi arkadaşlar deste de söylediler. Belli bir zaman sonra aynı şeyler sürekli. Sürekli yenilenmesi lazım. Bu da öğretmeni daha ek çaba gayret sarf etmesi lazım. Yani bir astım orada bir yıl dursun. Artık o çocukların hiç dikkatini çekmiyor. Bunu zaten arkadaşlar da söylemişlerdi derste”

Ö5, “zaten çoğu kullandığım şeylerdi. Dediğim gibi her yeni üniteye geçtiğimizde o ünite ile ilgili e bir sürü etkinlik yapıyoruz. Bunlarla ilgili bir sürü görsel, kelime

kullanıyoruz. Bunları panolarımızda paylaşıyoruz. Ee mesela ee en son kullandığımız bizim ülkemiz ve bayramlarımız konusunu işledik. Tabi bilgisayar üzerinden işliyoruz bunları. Ama bir taraftan da çocuklar kendi fikirlerini söylüyorlar. Daha sonra bunlarla ilgili bana şiirler yazdılar. Resimler yaptılar. Yani ee mümkün olduğu kadar öğrendikleri yeni kelimeleri görselleştirmek, kendisi kullanma, bunu yazma, yazıya dökme ee mümkün olduğu kadar tabi bunları yaptıkça mümkün olduğu kadar çocuğun ee okuryazarlığı daha da geliyor. Eee okudukça zaten eee beyin hücreleri zaten biliyorsunuz daha böyle aktif hale geliyor. Yani kendine güveni artıyor. Kendini daha iyi ifade ediyor. Ee bir de gözünün önünde sürekli olduğu zaman sık sık da yansıtıyorum dersimde sınıftan da paylaşımlar yapıyorum. Eee bu zaman kadar şu iki haftaya kadar geliyorlardı hafta da iki günde olsa eee daha önceki konularımızda ne işlediysek her türlü etkinliği ben panolara asıyordum zaten ee daha sonra geri dönüş yapıyorduk. Aa şurada ne konuşmuştuk. Hangi kelimeyi öğrenmiştik bana bir cümle kurar mısın bununla ilgili? Gibi geri dönüşler de yapıyorduk. Bu sayede kalıcı olduğunu düşünüyorum”

Ö2, “Ya şimdi bunda şunu yapabiliriz. Sınıflarda köşeler var aslında. Yani işte fen bilimleri köşesi, dersine göre hayat bilgisi, Türkçe, İngilizce gibi köşeler var. Şimdi bu köşelere etkin olarak kelime öğretiminde nasıl kullanabiliriz. Üniteler boyunca her üniteye işte Türkçenin farklı teması olur. Tema diye geçiyor. Sosyal bilgiler, fen bilimlerinde ünite diye geçiyor. Tema diye de geçebiliyor. Matematikte aynı şekilde. O tema boyunca işlenen ee konular içerisinde geçen ilk defa karşılaştıkları kelimeler ee yazılıp artı sadece yazmakla da değil matematikte atıyorum köşe kavramını öğrendiniz veya nokta, düzlem, boyut gibi. Bunları hem kelime olarak yazıp hem de bunu karşılıklarına görselleri konularak kelimenin anlamı çocuklar tarafından kafasında somutlaştırılabilir. Hayat bilgisinden yine aynı şekilde tabi her bir şeyi yapamayabiliriz ama ee karşılığında görselliğini koyabileceğimiz şeyin hem kelimesi hem görseli konup çocuğun kafasında bu kelime kalıcı hale getirilebilir. Ee birinci sınıf seviyesinde biz zaten bunu şeyde yapıyoruz. Hani ses sisteminde öğrendiğimiz için sestten heceye, heceden kelimeye geçiyoruz. O sesle ilgili kelimeler ben mesela o şekilde çalışıyordum. Kelimeleri, her ses ile ilgili çıkan kelimeleri tahtaya eskiden fişlerimiz vardı. Kelime kesildiği zaman sonra heceye dönüldü okuma yazma sisteminde şimdi bütüne doğru gidildiği için öğrenilen kelimeler bende mesela uzun zaman bende şeyde asılı kalıyordu. Çocuklar hem buna bakarak okumayı hızlandırıyor aynı zamanda cümleye geçtiğimiz zamanda o kelimenin anlamı cümle içerisinde daha çok oturuyor yerine. İşte kalem diyorsun yazmaya yarayan araç ama işte ben kalemim kırıldı gibi bir cümle içinde

kullandığınızda işte okul kelimesi anlamlı hale geldiği zaman cümle içerisinde daha kalıcı oluyor. Türkçe dersinde yine kelimelerin bu şekilde asılması matematikte ya da hayat bilgisinde ya da fen, İngilizcede tabi ki sürekli aynı şekilde kalmaması lazım. Çünkü bir tema yaklaşık iki üç hafta ya da bir ay sürüyor. Bittikten sonra yeni öğrenilen kelimelerinde o ara sürekli değişmesi lazım. Eee işlenen konularda da sürekli konu tekrarı yapılırken bir önceki konularda öğrenilen kelimelerde yeni cümlelerin içine geçerse eeee daha kalıcı hale gelir. Ama köşede çok etkin bir şekilde kullanmak gerekiyor. Bu da sınıfınızın panolarının geniş olması lazım 1, buna zaman ayırmanız lazım ve her yeni öğrenilen kelimeyi her derste sizin takip etmeniz gerekir. Yani bu biraz öğretmeni yoran bir çalışma oluyor. Ama yapılır. Kesinlikle de kalıcı hale getirebilir kelime öğretimini”

Ö7, “bu da zaten kullanılıyor. Bizim malum ünite köşelerimiz var. Bu köşelerde yeni öğretilen kelimeleri asarak tema boyunca bunları işte öğrencilerin görmesini sağlayarak, tema sonunda öğrencilere cümle kurun bakalım, bunların anlamları ne demek diye sordüğümüzda ee duvarda bunları sürekli gördükleri için bunları bize geriye dönüt olarak güzel ifade ediyorlar kendilerini”

F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi temasına ait alt temalardan biri olan **N basamağı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö8, “evet zaten uygulamadan öğrenmiş saymıyoruz onu. Eğer doğru yerde kullanıyorsa öğrenmiştir sözcüğün anlamını”

Ö6, “en çok cümle içinde kullandırma kullanıyorum. Kelimeyi doğru öğrendiyse ee farklı cümleler kurarak o kelime ile ilgili cümleler kurabilmeli. O kelime ile ilgili kurallı anlamlı cümle kuruyorsa kelimenin anlamını biliyordur”

Ö9, “bu basamak için şöyle bu çocuğu bolca konuşturma. Çocuğa söz hakkı vermek hepsine. İmkânımız olduğu sürece tabi. Mesela şu an da verebiliyoruz. Sınıflarımız ikiye bölündüğü için ama. 30-35 kişilik sınıflarda burada biraz sıkıntı oluyordu daha önceki durumlarda ama çocuklara mutlaka ee parmak kaldırmaları da bir konu verip onları konuşturmak gerekiyor. Hadi çocuk konuşmak istemiyor ders diye hani çekiniyor. Günlük hayattan sorular ile onu konuşturmak gerekiyor. Hayatın içinden sorular. En kötü ne yedin ne içtin hangi oyunu seversin. İşte annen hangi yemeği güzel yapıyor. İşte ya da işte sen yemek yapmayı biliyor musun diye sorunca çocukların çok dikkatini çekiyor. Mesela ben

yemek mi yapmayı bilirim anlamında. Bu sefer konuşmaya başlıyor. Mutlaka gerekiyor hocam. Fırsat verilmesi gerekiyor”

Ö₁, “şimdi kelimeyi öğrendi belli bir zaman sonra o kelimeyi kullanmadıktan sonra anlamını belli bir zaman sonra zaten kaybedecek çocuk. Onu mutlaka günlük hayatta yaşantısında bir yer de kullanmaya başlaması gerekiyor. Biz bunu cümleyi kelimeyi anlayacak anlamını bilersen cümlede kullanabiliyor. Ben şimdi canlı dersten çıktım şu an. En çok yaptığımız şey kelimeyi öğrettikten sonra cümle içerisinde kullanmak. Hatta hikâye yazdırmak. Hatta işte ne bileyim böyle kendilerini ifade eden sizde demiştiniz ya kelimeyi veriyoruz işte herkes bu kelime ile ilgili hazırlık yapıp geliyor. Bu şekilde yapılabilir evet”

Ö₁₂, “buradan da eğer yeni kelime öğrendiysek sınıfta yeni bir kelime öğrenildiyse bununla ilgili kısa bir şekilde eee bir hikâye ya da onunla ilgili bir ee olay yazdırılabilir daha iyi kalıcı olabilmesi için çocuklara. Yapılabilir da sonuçta. İşte çevresinde görmüş olduğu olaylar anlatılabilir. Kelime öğretiminde olması gereken basamak”

Ö₇, “yani bu fırsatları zaten sürekli onlara veriyorum. Sınıfta zaten drama etkinliğinde kullanıyorum. Bizim malum sınıflarımız dar olduğu için anca drama etkinliği güzel uygulayabiliyoruz. Çocukları karşılıklı çıkararak bu kelimeleri kullandırarak bu kelimelerle ilgili yani yeni öğrendikleri kelimeleri ipucu vererek bu şekilde etkinlikler yaparak bunları çocuklara buldurmaya çalışıyoruz”

F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi temasına ait alt temalardan biri olan **D basamağı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₇, “bütün öğretmenlerin kullandığı basamak. Çünkü öyle bir şey oluyor çocuk hiç duymamış kelimenin anlamını. Öğretmenim bu ne demek istiyor. Sen araştır, sözlükten bak dediğim zaman yine anlamıyor. Ama bu kelimeyi güzel bir şekilde yani bir olayla bir hikâye ile anlatınca daha iyi anlıyorlar”

Ö₂, “Direk verildiği zaman çok çabuk unutulabiliyor. Bunu anlam kazandırması farklı cümle kalıpları içerisinde farklı hikayeler içerisinde anlatımlarının içerisinde karşılaşması lazım. Eee cümleyi bol bol kurması lazım. Bunu aslında sınıfta yaptığımız bu uygulanıyor. Anlamını bilmediğimiz kelimeyi ilk önce biz cümle içinden buldurtuyoruz. Yani cümlede farklı anlamada gelebiliyor. Sözlüğe baktığımız zamanda sadece sözlükle o

kelimenin bir tane anlamı olmuyor. Bazen üç bazen beş tane anlama gelen kelimeler karşımıza çıkıyor. Burada işte kelimenin dersteki anlamı ayrı diğer farklı anlamlarının da olabileceğini farklı cümlelerin içerisine koyarak ya da eee farklı okuma parçalarından örnekler söyleyerek çocuğa karşılaştırarak anlamlandırmasını ya da iyi bir şekilde öğrenmesini sağlayabiliriz”

Ö11, “doğrudan söylediğinizde oluyor. Mesela bir metni okurken mesela örnek okuma yapıyoruz. Metni okurken çocuklara sormuyorum da bazen çocuklar bu kelime şu anlama geliyor diye daha iyi anlamalarını sağlayıp ee okumaya devam edebiliyorum o şekilde. Çok sık olmasa da yaptığımız bir uygulama. Belki zaman açısından zaman az olduğu zamanlarda bunu kullanabiliyoruz.”

Ö5, “burda da özellikle yeni bir şey öğretirken bu sene birinci sınıf olduğum için ben çok fazla kullandım. Yeni öğrendikleri, ilk öğrendikleri şey de işte çocuklar bakın size böyle bir açıklama yapıyorum. İşte bu budur şeklinde ee zaten öğretmenlerimizin çoğu da eee sunuş yolu ile öğrenme basamağını kullanıyorlar özellikle ilk öğretilen şeylerde. Mecbur kaldığımız zaman, buluşu daha sonraya ekliyoruz. Eee dediğim gibi pek çok derste kullandık biz bunu eee yani temel şeyleri öğretirken, ilk defa öğrenecekleri şeylerde zorunlu da görüyorum aslında. Kullanıyoruz diyeyim. Faydalı oluyor yani. Temelini vermek zorunda olduğumuz için”

Ö12, “burada ee şimdi kelimeyi bilmeyince anlamını ee versen de soyut kalır. Bunlar sınıf da değişebilir. Sınıf seviyesine göre de fark edilebilir. İlerleyen sınıflarda belli bir alt yapı oluştuğunda çocuk zaten kelimenin anlamını da verince anlamını yorumlayabilir. İşte bu buna tekabül ediyor. Bu buna eş değer anlamında yorumlayabilir ama başlangıçta birinci sınıflarda ikinci sınıflarda eee doğrudan anlamını verme ben çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. En azından ona hissettirerek somutlaştırarak örneklendirerek verme daha iyi bir öğretim olur. İlk birinci ve ikinci sınıfta. Birinci sınıf kelimeleri öğreniyor işte harfi kelimeyi okumayı yazmayı, ikinci sınıfta temel kavramları öğreniyor. Üçüncü ve dördüncü sınıfta uygulanabilir”

F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi temasına ait alt temalardan biri olan **S basamağı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö8, “materyallerle destekliyoruz onu. Götürerek yanımızda. Yoksa açıyorsun resmini gösteriyorsun. O şekilde bakabiliyorsun. Şimdi kolay işimiz. Direkt internete bağlanıyorsun o cismi yeni sözcük gösterip tamamen tanıtılabiliyorsun. Öğretebiliyorsun”

Ö6, “günlük hayatta pek çok kullanmadıkları için ilk başta zorlanıyorlar ama ben 3. 4. Sınıfa geldiklerinde sıkıntı yaşamayacağını düşünmüyorum. Terim anlamda anlattığımız ilk dönemde zorlanma yaşıyor çocuklar evet. Ama eee örnekler içerisinde kullanıp gerek fen bilgisi gerek işte hayat bilgisi derslerinde gördükleri zaman belirli bir süre geçince ee aşinalık kazanıyorlar. Çok da fazla zorlanmıyorlar. Diğer kelimeler gibi hemen kavrama gerçekleşmiyor”

Ö9, “bu basamak da güzel hocam. Bunu daha çok şeylerde uyguluyoruz. Belirli günlerde mesela ee ilk belirli günümüz sene başında ilköğretim haftası. Okulla ilgili çok kullanılmayan kelimeler derslerle ilgili, ders isimleri ile ilgili bunları derslerde kullanmaya çalışırım ben mesela. Sonra Cumhuriyet Bayramı’nda Atatürkçülük konuları ile ilgili çocuklara yabancı gelen kelimeleri ee çok kullanarak çocuklara hani yerleştirmeye çalışıyorum. Sonra hani bu belirli günlerde devam eder. Hepsinde farklı farklı bir şeyleri ortaya çıkıyor. Hani günlük hayatta kullanmadıkları kelimeler ortaya çıkıyor. Bu şekilde bu kelimeleri yerleştirmek güzel oluyor. Anlam ve önemine uygun oluyor”

Ö1, “genelde bu bilimsel terim anlamlı kelimeler genelde. Bu tür kelimeleri dediğimiz gibi tema içerisinde karşılaştıkları zaman onları açıklama yoluyla hatta işte bazen deneyler mesela erime, donma, süblimleşme gibi kelimeler mesela. Süblimleşme kelimesi 4.sınıfta öğretmen öğrencilerin karşısında çıkmayan, o güne kadar duymadıkları bir kelime olarak karşılırlarına çıkacaktır. Bunu ne yaparız? Bunu işte ee deneyle anlatılarak çocuklara öğretilir”

Ö10, “Günlük hayatta karşılaştığımız kelimelerdir. Teknik bilgilerdir. Öğrencinin ilgisini çekmek ya da terimsel kelimeleri kullandırmak açısından önemlidir”

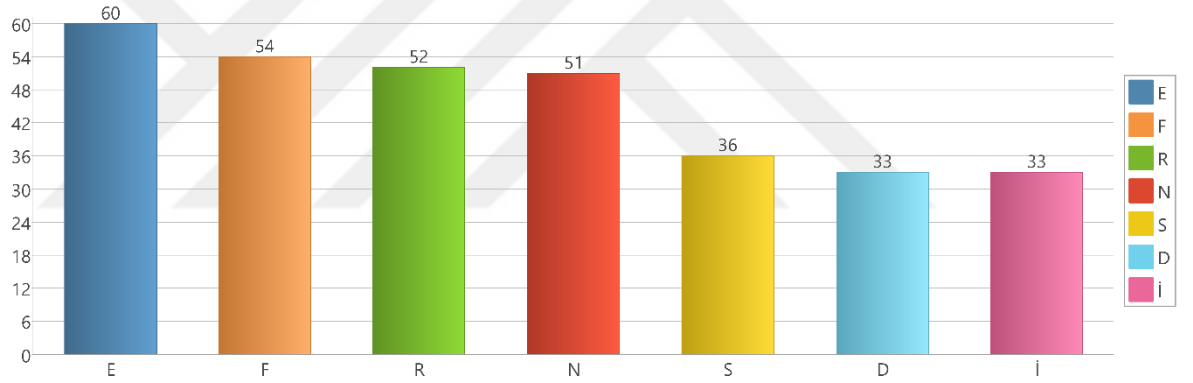
Ö13, “Evet, günlük hayatta karşısına çıkmayan kelimeler yukarıda fırsat eşitliği eee maddesi vardı onun gibi yapabiliriz eee etkili olur. Fırsat eğitimi örneğin eee kar yağar işte kar yağışı ile ilgili çocuğa orada bir kelime vereceğiz işte kardan adamla ilgili bir kelime vereceğiz onu yaparak yaşayarak aha iyi olur daha güzel olur böyle yaptığımızda”

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin modelin basamağını değerlendirme durumları araştırmacı günlüğüne şu şekilde yansımıştır;

“ Öğretmenler eğitim sırasında bir çok not tutmuşlar. Görüşmeler esnasında çoğu notlarına bakarak değerlendirme yaptı. Eğitim sırasında basamakları örneklendirdiğim etkinliklerden yola çıkarak modelin basamaklarını daha kolay tanımlayabildiklerini düşünüyorum. Basamakları tanımlarken, sık sık günlük hayatta kullandığımız yöntemler aslında şeklinde ifadelerde bulundular” (Araştırmacı Günlüğü, 02.05.2021).

Aşağıda F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algılar temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla E basamağı (60), F basamağı (54), R basamağı (52), N basamağı (51), S basamağı (36), D basamağı (33), İ basamağı (33) şeklindedir.

Tablo 4.5. F.R.I.E.N.D.S Modelinin Değerlendirilmesi Frekans grafiği



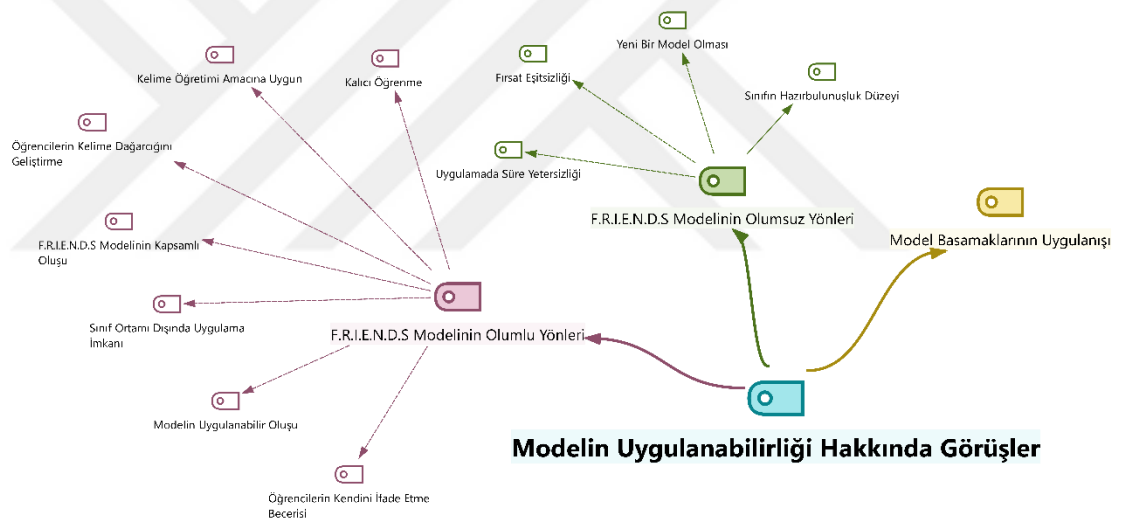
F.R.I.E.N.D.S modelinin değerlendirilmesi teması incelendiğinde E basamağı alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Gözlem formu incelendiğinde öğretmenlerin ilk oturumda modeli “**Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modelini yönelik etkinlik önerebilir.**” ve “**Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modelini tanımlayabilir**” maddelerinin “**gözlenmiyor**” olarak not edildiği görülmektedir.. Son oturumda gözlem formuna yansıyan verilere göre katılımcıların çoğunluğu için “**Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modeline yönelik etkinlik önerebilir.**” maddesinin “**kısmen gözlemlenebiliyor**” ve “**Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modelini tanımlayabilir**” maddesinin “**gözleniyor**” olarak değiştiği görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerine görüşme esnasında yöneltilen soruların doğrudan alıntıları incelendiğinde gözlem formundan elde edilen verilerle de uyum gösterdiği, katılımcıların basamakları değerlendirmeleri esnasında

yapmış oldukları kısmi etkinlik önerilerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri modelin basamaklarını tek tek değerlendirmiş ve basamakların içeriği hakkında bilgi paylaşımında bulunmuşlardır. Bu durum gözlem formundan elde edilen veriler ile birbirini destekler niteliktedir.

4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Modelin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri

Modelin uygulanabilirliği hakkında görüşler temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil 4.7.). Modelin uygulanabilirliği hakkında görüşler 3 alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar şöyledir; F.R.I.E.N.D.S Modelinin olumlu yönleri, F.R.I.E.N.D.S Modelinin olumsuz yönleri, model basamaklarının uygulanışı.



Şekil 4.7. Modelin uygulanabilirliği hakkında görüşler hiyerarşik kod- alt kod modeli

Modelin uygulanabilirliği hakkında görüşler temasına ait alt temalardan biri olan **F.R.I.E.N.D.S Modelinin olumlu yönleri** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₁₃, “*F.R.I.E.N.D.S modelini ee Türkçe derslerinde uygulanabilir ben yararlı görüyorum*”

Ö₇, “*Sınıflarda uygulanabilirliği bence mantıklı ve güzel. Uygulanır*”

Ö₁₀, “Olumlu yönleri aslında baktığımız zaman ee çocuğun zihnindeki kelime dağarcığını zenginleştirdiği gibi kelimelerin ne anlama geldiğini ne şekilde kullanması gerektiğini konusunda olumlu görmekteyim. Çocukların okuduğu metinleri daha anlamaya çalışacaklarına inanmaktayım. Ee olumlu avantaj olarak, çocuklar doğru kelimelerle doğru cümleler kurarak derterini daha iyi anlatabileceğini zamanla bu konuda avantajlı”

Modelin uygulanabilirliği hakkında görüşler temasına ait alt temalardan biri olan **olumsuz** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

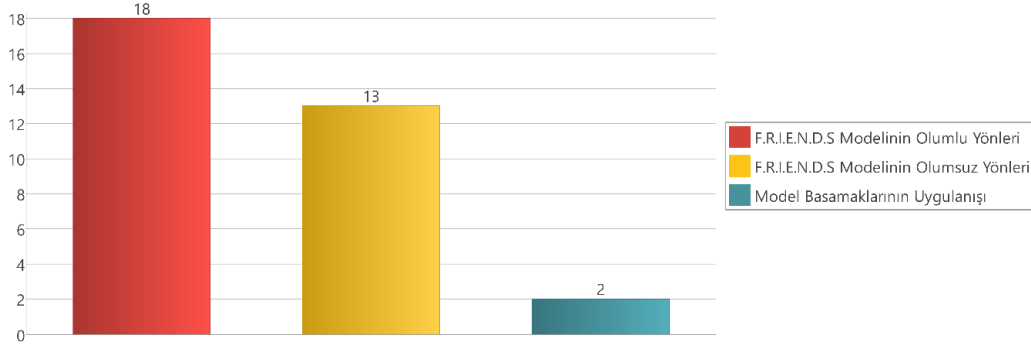
Ö₁₀, “Olumsuz yönü, uygulama açısından baktığımızda bazı basamakların öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek seviyede olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü eğer bir sınıf ortamında öğrenciler yeteri kadar kitap okumuyorlarsa okuma alışkanlıkları çok fazla değilse bu modeli uygulamakta öğretmen arkadaş zorlanabilir. Çünkü o tür sınıflarda öğretmen daha aktif yani kelime öğretimi konusunda daha aktif olmak zorunda kalıyorlar. Ama okuma seviyesi yüksek olan sınıflarda bir çocuk ayda 5, yıllık zamanda 30-40 kitap okuyorsa bu sınıflarda uygulanabileceğini öğrencilerinde zevk alacağını düşünüyorum”

Ö₁₂, “Olumuz yönü sınıf seviyesi olarak öğrenci seviyesi olarak ikincisi, üçüncüsü ise sınıftaki motivasyon ya da dersin işleniş o an ki öğrencilerin psikolojisi uygulamadaki olumsuz yön olarak düşünebilirim.”

Ö₂, “Ama her sınıfa moda mod bunun hepsini uygulamaya kalkarsak bunu bizi kısıtlar”

Aşağıda F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algılar temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla F.R.I.E.N.D.S modelinin olumlu yönleri (18), F.R.I.E.N.D.S modelinin olumsuz yönleri (13), model basamaklarının uygulanışı (2), şeklindedir.

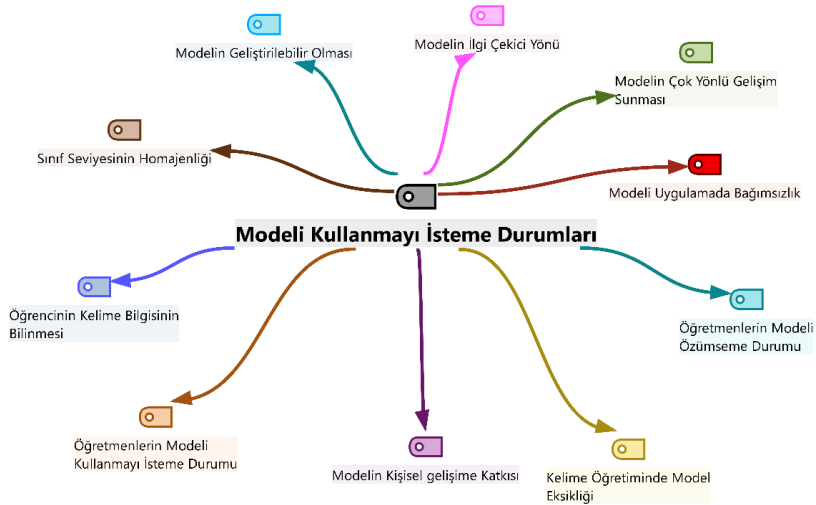
Tablo 4.6. Modelin Uygulanabilirliği Hakkında Görüşler Frekans Grafiği



Modelin uygulanabilirliği hakkında görüşler teması incelendiğinde F.R.I.E.N.D.S modelinin Olumlu Yönleri alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Modeli Kullanmayı İsteme Durumlarına İlişkin Görüşler

Modeli kullanmayı isteme durumları temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil 4.8.). Modeli kullanmayı isteme durumları 10 alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar şöyledir; sınıf seviyesinin homojenliği, öğrenciyi tanıma imkânı, geliştirilmeye açık, kişisel gelişim, ilgi çekici, çok yönlü, özgür uygulama, özümseme durumu, kelime öğretiminde model eksikliği, isterim.



Şekil 4.8. Modeli Kullanmayı İsteme Durumları Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Modeli kullanmayı isteme durumları temasına ait alt temalardan biri olan **sınıf seviyesinin homojenliği** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö12, “F.R.I.E.N.D.S modelini kullanabilmek için öğrenci seviyelerinin birbirine çok yakın olması gerekir. Çünkü plan çerçevesinde işlenecek bir program bu. Eee öğrenci seviyeleri çok farklı olduğu zaman ya da şöyle anlatıyım makasın ucu çok açık olduğu zaman bunu plan çerçevesinde işlemek zor olur. Bazılarına sistematik olarak anlatabilirsiniz ama bazıları yabancı kalabilir”

Modeli kullanmayı isteme durumları temasına ait alt temalardan biri olan **öğrencinin kelime bilgisinin bilinmesi** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö10, “Bu modelde öğretmen öğrenciyi tanıma fırsatı bulacak kelime dağarcığı bakımından”

Modeli kullanmayı isteme durumları temasına ait alt temalardan biri olan **modelin geliştirilebilir olması** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö5, “Hatta daha genç öğretmenler, bilgisayarda daha yetenekli öğretmenlerin olayı çok farklı yönlerle de belki taşıyacağını düşünüyorum”

Modeli kullanmayı isteme durumları temasına ait alt temalardan biri olan **modelin kişisel gelişime katkısı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö10, “Öğrenci kendinin farkına varacak. Aynı zamanda öğrenciye bir araştırmacı ruhu katacaktır. Kendi başına öğrenme yöntemini kavratacaktır”

Ö5, “F.R.I.E.N.D.S modelinin hem geçmiş birikimlerimize hem de gelecekteki kullanmak için ee önümüzü açıyor. Fikrimizi geliştiriyor diyeyim. Mesela wordwall uygulamasında bu tekerleği hazırlarken ya da diğer oyunları hazırlarken kendimi geliştirdiğimi kendi açımdan söylüyorum. Kendimi geliştirdiğimi de düşünüyorum”

Modeli kullanmayı isteme durumları temasına ait alt temalardan biri olan **modelin ilgi çekici yönü** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö6, “çünkü çok fazla kullanılmayan yöntemleri sınıfımızda kullandığımızda çocukların daha fazla ilgisini çekeceğimi düşünüyorum”

Modeli kullanmayı isteme durumları temasına ait alt temalardan biri olan **modelin çok yönlü gelişim sunması** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö4, “*çocukların çok yönlü gelişmesi anlamında kullanabilirliği çok yüksek F.R.I.E.N.D.S modelinin*”

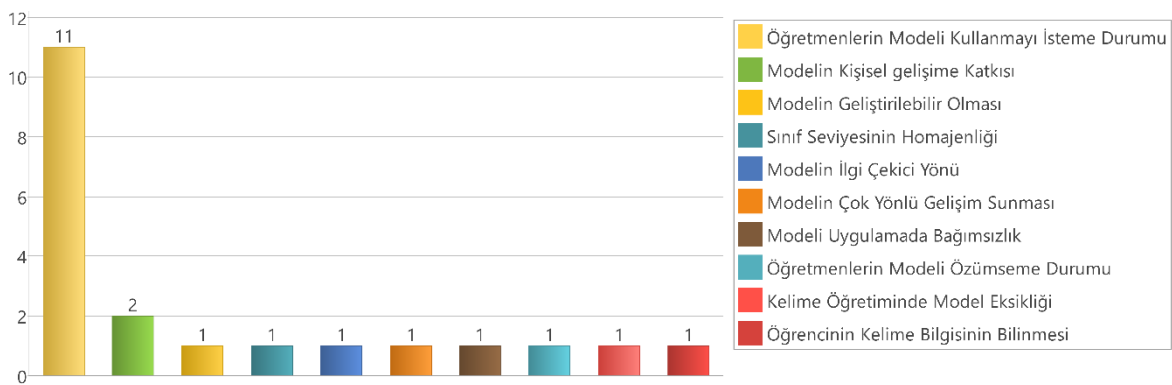
Modeli kullanmayı isteme durumları temasına ait alt temalardan biri olan **öğretmenlerin modeli kullanmayı isteme durumları** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö14, “*F.R.I.E.N.D.S modelini gelecekte sınıfımda kullanmak isterim*”

Ö2, “*Ben kesinlikle kendim bunu sınıfta kullanmak isterim*”

Aşağıda F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algılar temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla öğretmenlerin modeli kullanmayı isteme durumu (11), modelin kişisel gelişime katkısı (2), modelin geliştirilebilir olması (1), sınıf seviyesinin homojenliği (1), modelin ilgi çekici yönü (1), modelin çok yönlü çok yönlü gelişim sunması (1), modeli uygulamada bağımsızlık (1), öğretmenlerin modeli özümseme durumu (1), kelime öğretiminde model eksikliği (1), öğrencinin kelime bilgisinin bilinmesi (1) şeklindedir.

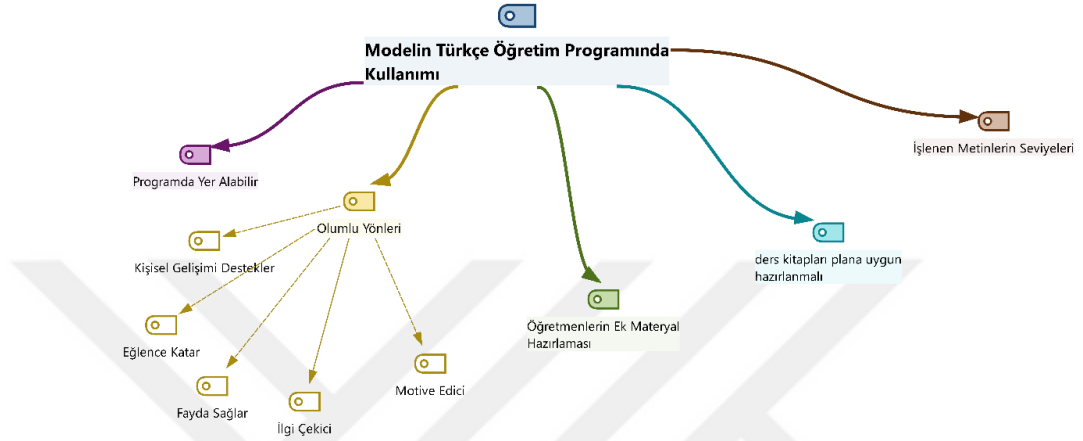
Tablo 4.7. Modeli kullanmayı isteme durumlarına ilişkin frekans grafiği



Modeli Kullanmayı isteme durumları teması incelendiğinde Öğretmenlerin modeli kullanmayı isteme durumu alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

4.3.4. Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımına ait görüşler

Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımı temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil 4.9.). Modelin Türkçe Öğretim Programında kullanımı 12 alt temadan oluşmaktadır. Bu temalar şöyledir; olumlu yönleri, programda yer alabilir, ders kitapları plana uygun hazırlanmalı, işlenen metinlerin seviyeleri, öğretmenlerin ek materyal hazırlaması.



Şekil 4.9. Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımı Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımı temasına ait alt temalardan biri olan **olumlu yönleridir**. Bu tema incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin modelin öğretim programında yer almasının olumlu taraflarını dile getirdikleri görülmektedir. Olumlu yönleri alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₂, “Uygulanması gerekir. Faydalı diyorum”

Ö₄, “Çocuklara çok şey katar”

Ö₅, “Türkçe öğretim programında en azından eğlence kata”

Ö₇, “Çünkü e bu basamakları kullanarak çocuklara bu kelimeleri hayatlarına katacaklarını fikrini aldım ve ben bu dört oturumda şunu gözlemledim”

Ö₁₂, “Türkçe öğretim programında kullanılması faydalıdır. Kullanılması iyi olur”

Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımı temasına ait alt temalardan biri olan **işlenen metinlerin seviyeleri** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö12, “Başlangıç sınıflarında biraz daha zor olabilir. Onun haricinde eğer o program uygulanacaksa seçilecek metinleri işte kullanılacak materyalleri örneklemeleri de o seviyeye uygun olması lazım. O şekilde gayet faydalı olabilir”

Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımı temasına ait alt temalardan biri olan **öğretmenlerin ek materyal hazırlaması** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö1, “Öğretmenlere ek etkinlikler hazırlanıp ek materyaller ile desteklenirse uygun olur diye düşünüyorum”

Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımı temasına ait alt temalardan biri olan **programda yer alabilir** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö14, “Eee Türkçe Öğretim programında eee uygulanması ee tabi ee dediğim gibi yani biz istediğimiz zaman profesyonel olarak çalışmak istiyorsak biz bunu uygularız”

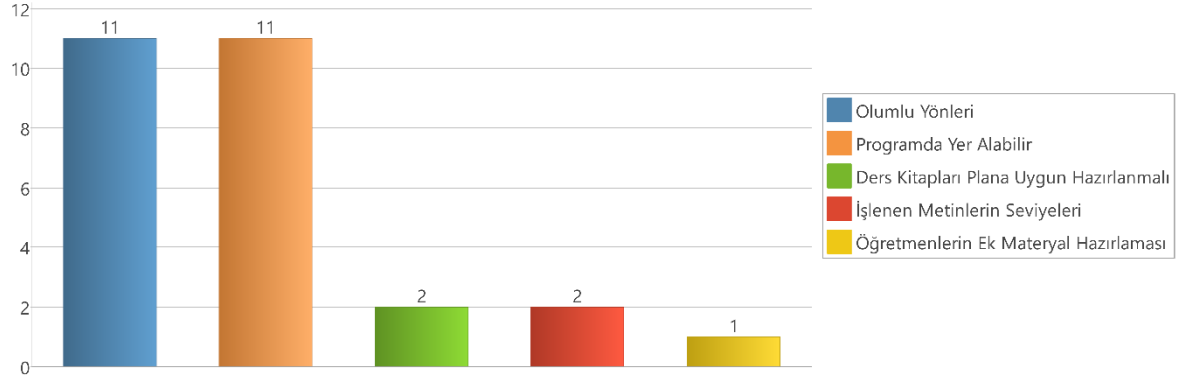
Ö8, “Programa alınabilir. Uygulanabilinir”

Ö7, “Evet ilkokul öğretim programında ben uygulanması taraftarıyım”

Ö10, “Ama ee müfredat konusunda yönteme uygun düzenlemeler yapılırsa daha böyle eee esneklik getirilirse müfredatta bu programların uygulanabileceğini düşünüyorum”

Aşağıda F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algılar temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla öğretmenlerin modeli kullanmayı isteme durumu (11), modelin kişisel gelişime katkısı (2), modelin geliştirilebilir olması (1), sınıf seviyesinin homojenliği (1), modelin ilgi çekici yönü (1), modelin çok yönlü çok yönlü gelişim sunması (1), modeli uygulamada bağımsızlık (1), öğretmenlerin modeli özümseme durumu (1), kelime öğretiminde model eksikliği (1), öğrencinin kelime bilgisinin bilinmesi (1) şeklindedir.

Tablo 4.8. Modelin Türkçe Öğretim Programında Kullanımına İlişkin Frekans Grafiği



Modelin Türkçe Öğretim Programında kullanımı teması incelendiğinde Olumlu Yönleri alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

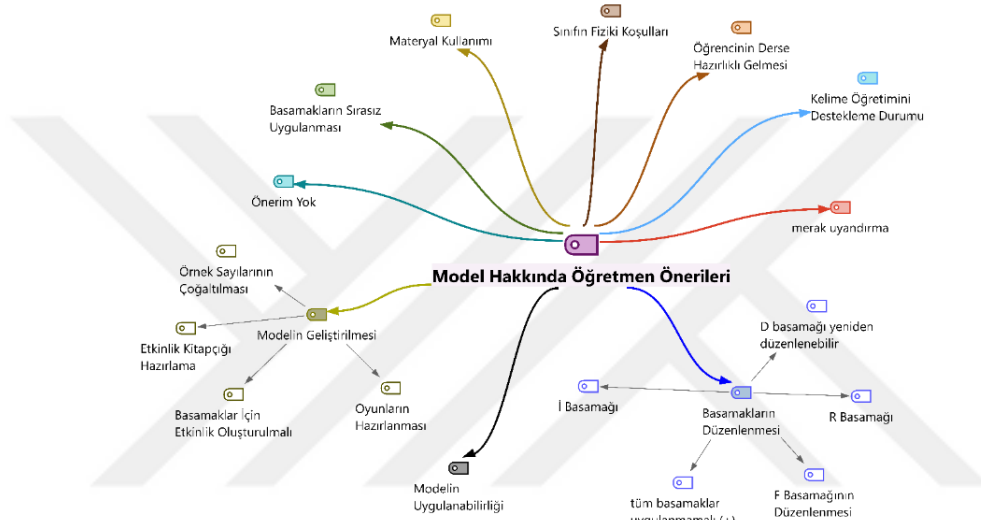
Gözlem formu incelendiğinde öğretmenlerin ilk oturumda modeli **“Türkçe Öğretim Programı ile ilişkilendirebilir”**, maddesinin **“gözlenmiyor”** olarak not edildiği görülmektedir. Eğitimin yeni başlaması ve öğretmenlerin F.R.I.E.N.D.S modeli ile daha karşılaşmadıkları göz önünde bulundurulduğunda model ile öğretim programı arasında herhangi bir ilişki kuramamaları oldukça olağandır. Son oturumda gözlem formuna yansıyan verilere göre katılımcıların büyük çoğunluğu için **“Türkçe Öğretim Programı ile ilişkilendirebilir”** maddesinin **“gözleniyor”** olarak değiştiği görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerine görüşme esnasında yöneltilen soruların doğrudan alıntıları incelendiğinde gözlem formundan elde edilen verilerle de uyum gösterdiği, katılımcıların Türkçe Öğretim Programı ile F.R.I.E.N.D.S modelini ilişkilendirebildikleri görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde katılımcı sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelinin basamaklarının tek tek değerlendirilmesi, modelin uygulanabilirliği hakkında görüşleri ve modelin Türkçe Öğretim Programında yer almasına dair görüşlerine ulaşmak istenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcı sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelinin basamaklarını değerlendirmiş ve genel olarak tüm basamakların gerekli olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Katılımcılar bu modeli uygulanabilir bulmuştur. Bulgular dahilinde katılımcılar F.R.I.E.N.D.S modelini Türkçe Öğretim Programında kullanılabilir olduğu yönünde fikir öne sürmüşlerdir.

4.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Model Hakkında Önerilerine İlişkin Görüşler

Model hakkında öğretmen önerileri temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil.4.2). Model hakkında öğretmen öneriler teması 10 alt temadan oluşmaktadır. Bu temalar şöyledir; basamakların düzenlenmesi, modelin geliştirilmesi, önerim yok, modelin uygulanabilirliği, basamakların sırasız uygulanması, öğrencinin derse hazırlık gelmesi, kelime öğretimini destekleme durumu, materyal kullanımı, sınıfın fiziki koşulları, merak uyandırma.



Şekil 4.10. Model Hakkında Öğretmen Önerileri Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Model hakkında öğretmen önerileri temasına ait alt temalardan biri olan **model karma uygulanmalı** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö₁₀, “Yani ee direk öğretmen F.R.I.E.N.D.S modeli sıralaması bu deyip de bu sıralamayı dikkat etmeden yani sıralama önemli değil aslında bu modelin karma bir şekilde yapılabileceği kanısındayım”

Model hakkında öğretmen önerileri temasına ait alt temalardan biri olan **geliştirilmesi** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö₁₄, “Her basamağa ait e en azından ee beşer tane onar tane etkinlik örneği hazırlanabilirse daha anlaşılır olur”

Ö₁₄, “bol örnekli ve etkinli bir e çalışma kitapçığını bekliyoruz”

Model hakkında öğretmen önerileri temasına ait alt temalardan biri olan **öğrenci görevlendirmeleri** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir

Ö3, “*Hani kendileri hazırlıklı gelmeli. Bir sonraki derse biz bunu yapıyoruz zaten ya. Bir sonraki derste şu metin üzerinde ya da şu şekilde bir metin hazırlayarak gelin sınıfta beş dakikalık bir konuşma yapacaksınız. İki dakikalık bir konuşma yapacaksınız olabilir. Tema verilebilir tema ile ilgili görüşleri sorulabilir. Yine ee kelimeler verilip bu kelime ile ilgili oyun bulup gelin denilebilir. Yani direk çocuklara o kelimeyle ilgili oyun hazırlattırılabilir. Yani o da olabilir. Çocuklar çünkü hazırlıyorlar böyle şeyleri yapıyorlar. Ya da işte o kelime ile ilgili verilen görsel hazırlayıp gelin denilebilir. Bu da yapılabilir. Görseller hazırlanabilir*”

Model hakkında öğretmen önerileri temasına ait alt temalardan biri olan **materyal** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö7, “*Eğer bir sınıfta kendi sınıfım için söylüyorum eğer materyal yoksa bunda kendimizi zorlamamız gerekiyor. Yani hayali bir şekilde drama yaptırmamız lazım. Bununla ilgili bir materyal olduğunda çocuğa daha iyi aktarabiliyoruz. Şimdi şuna şöyle örnek vereyim ben, mala kelimesi var. Mala kelimesini çocuğa öğretmem gerekiyor. Diyelim ki oyunca bir mala olmuş olsa hadi bakalım çocuklar şimdi bir inşaat yapıyoruz. Ondan sonra kumla harç kar. Sende malayı al eline bakalım sıva dediğin zaman çocuğa çocuk artık hayatına bunu içselleştirecek. Ama bu şey materyal yani oyuncaklar ee sınıfta olmadığı zaman ya da buna ulaşamadığımız zaman öğretmekte güçlük çekiyoruz*”

Model hakkında öğretmen önerileri temasına ait alt temalardan biri olan **fiziki koşullar** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö7, “*Şimdi ee bu modelin uygulanabilirliği konusunda sınıfların fiziki ortamının iyi olması gerektiğini düşünüyorum. Çocuklarında bu fiziki ortamda kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini düşünüyorum. Yani fiziksel ortamın bu modele uygulamada doğru orantılı olduğunu düşünüyorum. Benim önerim işte bu modelin uygulanabilmesi için sınıfın fiziki ortamın uygun olması*”

Model hakkında öğretmen önerileri temasına ait alt temalardan biri olan **oyunlaştırma** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö4, “hitap eden oyunlar eklenebilir mi bu yönteme? Daha fazla oyunlaştırma. Daha oyun odaklı olmasını isterim birinci ve ikinci sınıf için”

Model hakkında öğretmen önerileri temasına ait alt temalardan biri olan **basamakların düzenlenmesi** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö10, “Ee mesela güçlü motivasyon eee daha önce ne demiştik eee materyal oluşturma teknikleri. Mesela güçlü bir çevre oluşturma şekli yani bu basamağın en son yapılması yönünde daha etkili olabileceğini yani tamamen öğrenme olduktan sonra en son çocuklara hem parmak kaslarının koordinasyonlarının el işi yapma açısından geliştirmeleri açısından bu basamağın en sonunda uygulanması yönünde fikrim”

Ö4, “etkileşimli okuma için bireysel olsa daha iyi olur gibi geldi ne yalan söyleyeyim. Kalabalık ortamda değil”

Ö10, “F.R.I.E.N.D.S modelini özellikle etkileşimli okuma modelini daha çok uygun olduğunu düşünüyorum. Okuma esnasında çocukların eee kelimeleri sevdirecek, günlük öğrencilerin kelime hakkındaki ön bilgilerle çıkarımları yapması bu modelin en güçlü bir basamağı olduğunu düşünmekteyim”

Ö3, “Doğrudan öğretim yönteminde çocuğa kavramlar daha önceden verilip hazırlıklı gelebilir”

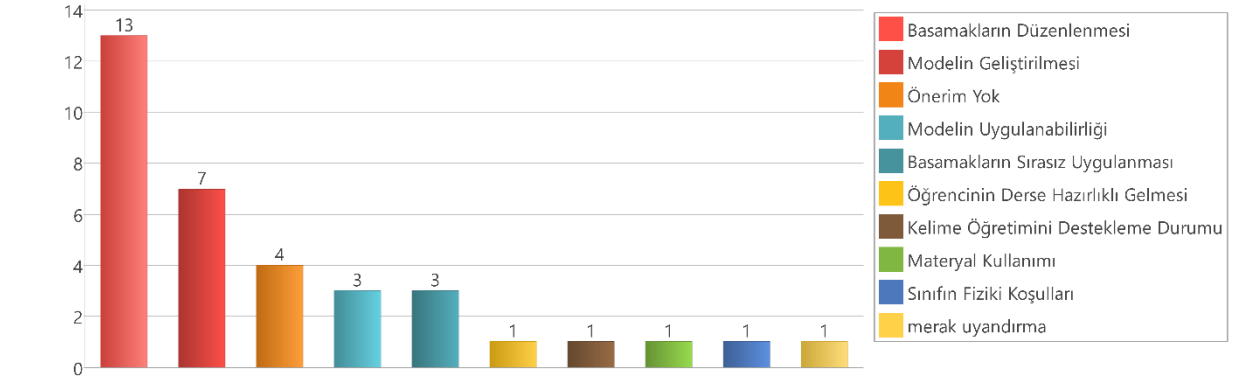
Ö12, “Bunu ben özellikle başlangıç sınıflarında söylemiştim. Ee belli bir yapı olmadan belli bir bilgi olmadan ee direkt tanımını vermek çocuk için uzak bir kavram uzak bir bilgi olur. Altını doldurmak gerekiyor o yüzden. Biraz daha bilgi verdikten sonra üçüncü dördüncü sınıfta doğrudan öğretim daha faydalı olabilir”

Ö2, “Şimdi dediğim gibi modelin her aşamasını her sınıfta uygulanmaya kalkılmamalı. Yani bir de de ikide de üçte de dördte de ya da diğer branş öğretmenlerinin de Türkçe dersinde mesela Türkçe öğretmenin de eeeee hepsini bir sınıf içerisinde uygulanmaya çalışılmamalı yani o bizi sıkıntıya sokar”

Aşağıda F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algılar temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla basamakların düzenlenmesi (13), modelin geliştirilmesi (7), önerim yok (4), modelin uygulanabilirliği (3), basamakların sırasız uygulanması (3),

öğrencinin derse hazırlık gelmesi (1), kelime öğretimini destekleme durumu (1), materyal kullanımı (1), sınıfın fiziki koşulları (1), merak uyandırma (1).

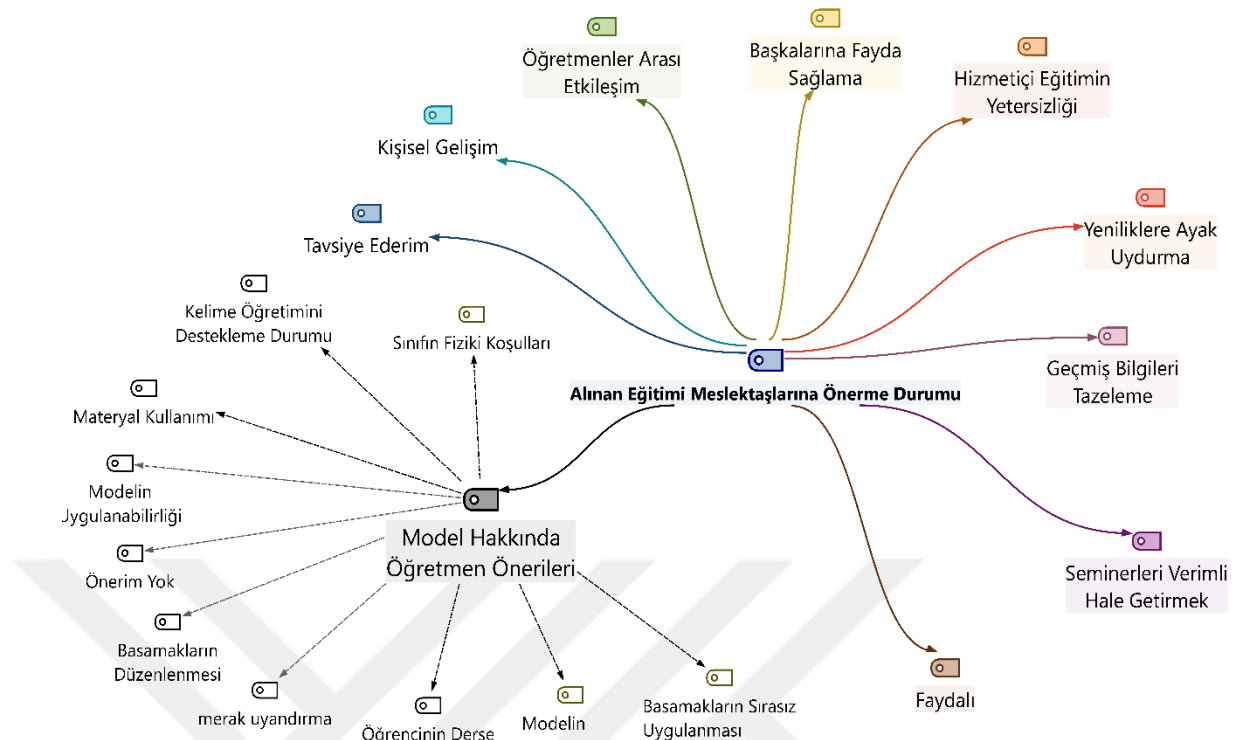
Tablo 4.9. Model Hakkında Öğretmen Önerilerine İlişkin Frekans Grafiği



Model hakkında öğretmen önerileri teması incelendiğinde Basamakların düzenlenmesi alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Alınan Eğitimi Meslektaşlarına Önerme Durumuna İlişkin Görüşler

Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu temasına ait hiyerarşik kod alt kod modeli aşağıda verilmiştir (Şekil.5.11). Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme teması 10 alt temadan oluşmaktadır. Bunlar; model hakkında öğretmen önerileri, tavsiye ederim, öğretmenler arası etkileşim, kişisel gelişim, hizmet içi eğitimin yetersizliği, başkalarına fayda sağlama, yeniliklere ayak uydurma, geçmiş bilgileri tazeleme, faydalı, 5 duyuya hitap etme, sınıf içi etkileşim, seminerleri verimli hale getirmek.



Şekil 4.11. Alınan Eğitimi Meslektaşlarına Önerme Durumu Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu temasına ait alt temalardan biri olan **Model hakkında öğretmen önerileri** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö1, “Şöyle söyleyeyim dediğim gibi bir tanesinde okurken ki metnin bütünlüğü bozulmaması açısından okutulup bilinmeyen kelimeler çıkartılabilir. Diğer zengin sınıf konusunda işte ee öğretmenin burada ee sınıfı devamlı yani çocukların göz aşinalığını kaybetmemesi için. Sürekli yenilikler yapılması. Her temada farklı farklı şeyler yapılması. En önemlisi de ilk basamakta öğretmenin öğrencilerle sürekli yani teneffüste de okul için söylüyorum. Diyalog halinde bulunması lazım. Diyalog ders anlamında değil bir sohbet tarzında mesela çocuklar bahçedeyken onların arasına girmeli sohbet etmeli sohbet ederken de bunu bazen hani plansız olabilirde bazen de kafasında öyle bir kelime tasarlamalı ki ben bu kelimeyi bu oyun esnasında verebilirim, hissettirebilirim. Çocuklarda merak etsinler merak uyandırma açısından bu yapılabilir. Oyunlar hem fiziksel oyunlar çok etkili olabilir diye düşünüyorum. Birinci sınıflar çok seviyorlar. Mesela ben bir okuma yaptırıyorum. Biz dakika tutmayı çok sevmeyiz. Süreli okumayı tavsiye etmeyiz. Hiç okumak istemeyen bir

çocuk bile arkadaşı bir dakikada şu kadar okuyor bende okuyacağım bende okuyacağım hani yarışmayı seviyor çocuklar o yüzden söyledim bunu. Bu yüzden kelime öğretiminde yarışmalar şart. Mesela şimdi aklıma geldi. Kelimeleri verip bir dakika içinde kaç tane kelime sayacak bu tür yarışmalar yapılabilir diye düşünüyorum. Benim önerilerim valla aklıma gelenler bu kadar”

Ö2, “Şimdi dediğim gibi modelin her aşamasını her sınıfta uygulanmaya kalkılmamalı. Yani bir de de ikide de üçte de dörtte de yada diğer branş öğretmenlerinin de Türkçe dersinde mesela Türkçe öğretmenin de eeeee hepsini bir sınıf içerisinde uygulanmaya çalışılmamalı yani o bizi sıkıntıya sokar. Ee belli aşamaları sınıf içerisinde daha çok kullanılabilir. Mesela birinci sınıfa onun bir boyutu vardır çok rahat uygulanabilir. Bol bol yapılarak kelime çok olumludur. Uygulanabilir. Ama zorlayacaksa zorlayabileceğini düşündüğümüz aşaması da bence yapılmamalı”

Ö3, “Doğrudan öğretim yönteminde çocuğa kavramlar daha önceden verilip hazırlıklı gelebilir. Mesela bu bir katkı doğru. Yine dediğim gibi işte ee şey çocuklarla alakalı olduğu için uygulama esnasında çıkıyor. Şu an pek şey yapamadım açıkçası ee ne önerebilirsiniz? Doğrudan öğretimle ilgili dedik. Mesela bu hazır bulunuşluk dediğimiz daha önceden şey vardı. Birinci aşama vardı ya çocukları konuşturma. Mesela bununla ilgili şey olabilir. Aynı doğrudan öğretime uygun çocuklara mesela önceden konuşma hazırlamaları sağlanabilir. Yani belki o kelimelerin birçoğunu kullanacaklardır. Hani kendileri hazırlıklı gelmeli. Bir sonraki derse biz bunu yapıyoruz zaten ya. Bir sonraki derste şu metin üzerinde ya da şu şekilde bir metin hazırlayarak gelin sınıfta beş dakikalık bir konuşma yapacaksınız. İki dakikalık bir konuşma yapacaksınız olabilir. Tema verilebilir tema ile ilgili görüşleri sorulabilir. Yine ee kelimeler verilip bu kelime ile ilgili oyun bulup gelin denilebilir. Yani direk çocuklara o kelimeyle ilgili oyun hazırlattırılabilir. Yani o da olabilir. Çocuklar çünkü hazırlıyorlar böyle şeyleri yapıyorlar. Ya da işte o kelime ile ilgili verilen görsel hazırlayıp gelin denilebilir. Bu da yapılabilir. Görseller hazırlanabilir. Önerilerim bunlar olacak. Geçen bir arkadaş da ifade etti de sözlük yapma, feriz tutma biz yapardık bunu çocukken. Feriz tutma çocuklarda her öğrendiği kelimeyi feriz tutma gibi o da hangi basamağa giriyor şu an bilemiyorum. Feriz tutma da yaptırılabilir”

Ö4, “Hocam ne yalan söyleyeyim dersler esnasında da şöyle mi olsa böyle mi olsa diye çok da aklımdan geçmedi itiraf edeyim. Yani hep dediğim gibi kullandığımız yöntemler. Beyin fırtınası yapmadım. Etkileşimli okuma için bireysel olsa daha iyi olur gibi geldi ne

yalan söyleyeyim. Kalabalık ortamda değil de ya da hani çocuklara daha hitap eden oyunlar eklenebilir mi bu yönteme? Daha fazla oyunlaştırma. Daha oyun odaklı olmasını isterim birinci ve ikinci sınıf için”

Ö7, “Şimdi ee bu modelin uygulanabilirliği konusunda sınıfların fiziki ortamının iyi olması gerektiğini düşünüyorum. Çocuklarında bu fiziki ortamda kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini düşünüyorum. Yani fiziksel ortamın bu modele uygulamada doğru orantılı olduğunu düşünüyorum. Benim önerim işte bu modelin uygulanabilmesi için sınıfın fiziki ortamın uygun olması. Fiziksel ortam derken, işte sınıf kütüphanesi olması, çocuğun ulaşabileceği oyunların olması çocuk drama yapacaksa işte ona uygun bir kukla işte gibi materyallerin olması lazım. Eğer bir sınıfta kendi sınıfım için söylüyorum eğer materyal yoksa bunda kendimizi zorlamamız gerekiyor. Yani hayali bir şekilde drama yaptırmanız lazım. Bununla ilgili bir materyal olduğunda çocuğa daha iyi aktarabiliyoruz. Şimdi şuna şöyle örnek vereyim ben, mala kelimesi var. Mala kelimesini çocuğa öğretmem gerekiyor. Diyelim ki oyunca bir mala olmuş olsa hadi bakalım çocuklar şimdi bir inşaat yapıyoruz. Ondan sonra kumla harç kar. Sende malayı al eline bakalım sıva dediğin zaman çocuğa çocuk artık hayatına bunu içselleştirecek. Ama bu şey materyal yani oyuncaklar ee sınıfta olmadığı zaman ya da buna ulaşamadığımız zaman öğretmekte güçlük çekiyoruz”

Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu temasına ait alt temalardan biri olan **tavsiye ederim** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö7, “ben kesinlikle tavsiye ederim”

Ö10, “bu modelin uygulanma konusunda meslektaşlarıma daha da tavsiye edebilirim”

Ö14, “meslektaşlarımıza gerçekten ben kendi adıma kendim uyguladığımda verimi aldığımda ben meslektaşlarıma da ee tavsiye ederim”

Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu temasına ait alt temalardan biri olan **öğretmenler arası etkileşim** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö6, “Arkadaşlarımda kendi arasındaki alışverişleri ee sınıflarındaki uyguladıkları değişik yöntemler. Bir bilgi akışı bilgi paylaşımı olur. Çok da güzeldi. Evet ben ederim, faydalı olacağına da inanıyorum”

Ö7, “İnsanın kendisini eğitimci arkadaşlarıyla paylaşım olarak olsun veya onların kendi yapmış olduğu uygulamaları birbirleri ile konuşması açısından olsun ve ya ee akademik yönde çalışmalar yapan siz böyle genç meslektaşlarımızla etkileşimimiz açısından olsun ben çok faydalı buldum”

Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu temasına ait alt temalardan biri olan **kişisel gelişim** alt temasına ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir;

Ö2, “çünkü eğitim durağan bir şey değil sürekli gelişen bir şey. Kendimizi geliştirmek zorundayız. Yeniliklere ayak uydurmak zorundayız”

Ö8, “Neden olmasın? Farklı bir etkinlik oldu bizim içinde. Olabilir”

Ö9, “çünkü her bir eğitim bizim bakış açımızı değiştiriyor”

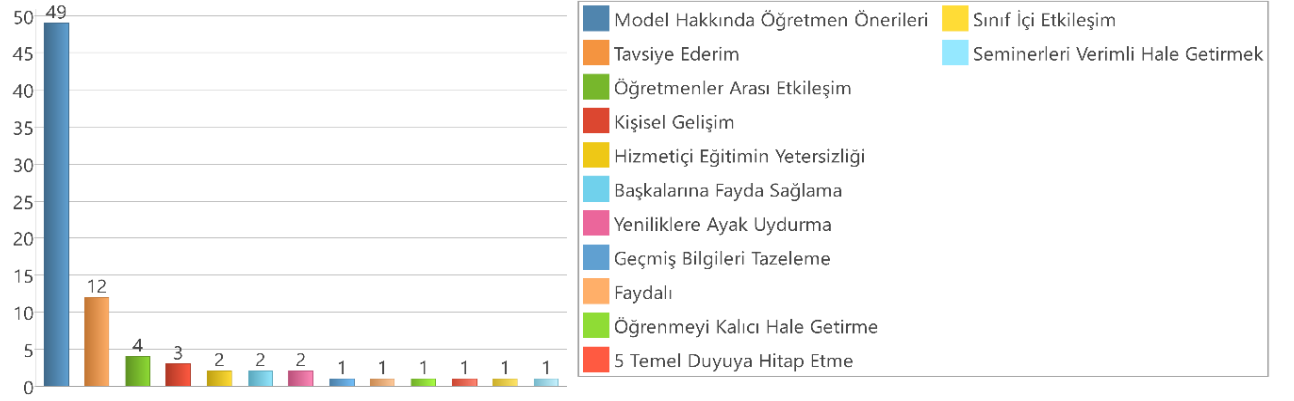
Ö14, “meslektaşlarımıza gerçekten ben kendi adıma kendim uyguladığımda verimi aldığımda ben meslektaşlarıma da tavsiye ederim”

Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu temasına ait alt temalardan biri olan **hizmet içi eğitimin yetersizliği** alt temasına ilişkin doğrudan alıntı şu şekildedir;

Ö9, “Ben her zaman eğitim alınmasından yanayım. Hatta aldığımız eğitimlerin de çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bence sınıf öğretmenlerinin sürekli yaz tatilinin bir ayını güzel eğitimler olarak geçirseydik belki daha iyi çocuklar yetiştirmede daha iyi nesiller yetiştirmede daha başarılı olabilirdik. Bizim eğitimimiz çok yetersiz zaten. Hizmet içi eğitim alma şansımız yok. Ya ben 30 yılda sadece bir kere bir hizmet içi eğitime gidebildim. Her yıl yazdığım halde. Her yıl istediğim halde. Ya şey yok o konuda bir teşvik yok. Politika mı yok diyeyim bilemiyorum”

Aşağıda F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algılar temasının kodlarına ait frekans tablosu yer almaktadır. Tablo incelendiğinde katılımcı sınıf öğretmenlerinin en çok ifade ettikleri alt temalar sırasıyla model hakkında öğretmen önerileri (49), tavsiye ederim (12), öğretmenler arası etkileşim (4), kişisel gelişim (3), hizmetiçi eğitimin yetersizliği (2), başkalarına fayda sağlama (2), yeniliklere ayak uydurma (2), geçmiş bilgileri tazeleme (1), faydalı (1), 5 duyuya hitap etme (1), sınıf içi etkileşim (1), seminerleri verimli hale getirmek (1).

Tablo 4.10. Alınan Eğitimi Meslektaşlarına Önerme Durumuna İlişkin Frekans Grafiği



Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu teması incelendiğinde Model hakkında öğretmen önerileri alt temasının en fazla frekansa sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde katılımcı sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin öğretmen önerilerine ve aldıkları eğitimi meslektaşlarına önermelerine yönelik görüşleri alınmak istenmiştir. Genel olarak yorumlayacak olursak, katılımcı sınıf öğretmenleri bir kez daha F.R.I.E.N.D.S modelinin basamaklarının tümünün aynı anda uygulanmaması konusunda vurgu yapmışlardır. Öğretmenler bu modelin uygulanması için uygun fiziki koşulların sağlanmasını gerektiğini dile getirmişlerdir. Model ile ilgili örnek etkinliklerin arttırılması, etkinlik kitapçıklarının oluşturulması ve örnek sayılarının artırılmasının modele katkı sağlayacağı düşünmektedirler. Katılımcı sınıf öğretmenleri araştırma kapsamında almış oldukları eğitimden çok memnun kaldıklarını, bu eğitimin kendilerine birçok katkı sağladığını ve diğer öğretmenler ile fikir alışverişi yapmalarının kendilerini çok daha iyi hissettiklerini söylemişlerdir. Bu sebeple aldıkları eğitimi meslektaşlarına oldukça istekli bir şekilde önermek istediklerini dile getirmişlerdir.

Gözlem formu incelendiğinde öğretmenlerin oturumların tümünde **“Öğretmenler oturumlarda sık sık bilgi paylaşımında bulunur”**, maddesinin ve **“Öğretmenler oturum esnasında tartışmalarda fikir beyan eder”** maddesinin katılımcıların büyük bir çoğunluğunda **“gözlemleniyor”** olarak not edildiği görülmektedir. Görüşme formundan elde

edilen bulgular ile gözlem formumdan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında birbirlerini destekledikleri görülmektedir.



5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma güncel bir kelime öğretim modeli olan F.R.I.E.N.D.S modelini ulusal alan yazına tanıtmak ve ilkokullarda uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada elde edilen bulgular, ilgili alanyazın kapsamında incelenerek tartışılmış ve aşağıda ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin F.R.I.E.N.D.S modelinin basamaklarına uzak olmadıkları, meslek hayatlarında daha önce bu basamaklardan bazılarını kendi sınıflarında uyguladıklarını, bu uygulamaları F.R.I.E.N.D.S modeli gibi belli bir isimlendirme olmadan F.R.I.E.N.D.S modelinin basamaklarının içeriğine yakın uygulamalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun F.R.I.E.N.D.S modelinin ilkokulda uygulanabilirliği konusunda olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretimine Genel Bakış Açılarına Ait Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimine genel bakış açıları temasından elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri bu temaya verdikleri yanıtlarda kelime öğretiminde uygulamanın önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda öğretmenler, oyunlaştırma, tahmin etme, sözlük çalışmaları yapma gibi etkinliklerinden bahsetmiştir. Bu bulguya paralel olarak Gül (2009), yapmış olduğu çalışmada kelime öğretiminin etkinlikler yolu ile yapılmasının, öğrencilerin kelime hazinelerine ve kavram bilgilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Kara (2010), çalışmasında oyunlar ile öğrencilerin dört temel becerilerinin gelişmesinin yanı sıra kelime hazinesini ve gramer bilgisinin de geliştiği sonucuna ulaşmıştır. İlkokul döneminde olan çocukların hala oyun çağında kabul etmek mümkündür. Oyun ve etkinliklerin, ilkokul döneminde çocukların dikkatini çektiği bilinen bir gerçektir. Bu doğrultuda katılımcı sınıf öğretmenlerinin ilkokul döneminde çocukların oyuna ve etkinliklere olan ilgileri dikkate alınarak kelime öğretiminde etkinliklerin yapılmasının önemli olduğunu vurguladıkları düşünülmektedir.

5.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerine Özgü Kullandıkları Kelime Yöntem Ve Tekniklerine Ait Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin kendilerine özgü kullandıkları kelime yöntem ve teknikleri temasından elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin genel olarak kendilerine özgü kelime öğretimi yöntem ve tekniklerinin olmadığı görülmektedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin birçoğu literatürde yer alan yöntem ve teknikler ile kelime öğretimi gerçekleştirmektedir. Bu bulguyu destekleyecek çalışmalara literatürde rastlamak mümkündür. Örneğin, Karadüz ve Yıldırım (2011) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntemlerin alanyazında yer alan yöntemler olduğunu, uygulamalarda öğretmenler arasında birlik olmadığı ve öğretmenlerin geliştirmiş oldukları sistemli bir uygulamanın olmadığı sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra Uçar (2012) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programında geçen kelime öğretim yöntemlerinden haberdar olma durumlarının yüksek, ancak programda olmayan öğretim yöntemlerinden çok da haberdar olmadıkları böylelikle sınıf öğretmenlerinin sınırlı sayıda kelime öğretim yöntemi bildiği sonucuna varmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin daha çok literatürde yer alan uygulamalardan yararlandıklarını göstermektedir. Bu bulgulara benzer olarak Uğur (2014) çalışmasında, 15 yıl üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin programda veya kitapta geçmeyen kelime öğretim yöntemlerini en az uyguladıkları sonucuna varmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin kelime öğretiminde kullandıkları stratejilerin sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler kelime öğretiminde kullandıkları stratejiler olarak; sözlük kullanma, pano çalışmaları, somutlaştırma, eş anlam çalışmaları, oyunlaştırma, drama, kelime bulmaca, adam asmaca, sessiz sinema, kelime türetme, yarışma, hikâye yazma, pantomim, beyin fırtınası, hikayeleştirme, isim şehir oyunu, cümle içerisinde kullanma şeklinde sıralamışlardır. Buna ek olarak Göçer ve Kılıç (2020) ise yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin Türkçe Ders kitapları dışında kullandıkları etkinlikleri kelime oyunları, kitap okuma, kelime defteri tutma, yazma çalışmaları, teknolojiye yararlanma ve beyin fırtınası şeklinde sıralamıştır. Tercih edilen etkinliklere bakıldığında yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Uçar (2012), benzer bir çalışmada öğretmenlerin haberdar oldukları kelime öğretim yöntemlerini sıralamış, elde ettiği sonuçlarda öğretmenlerin verdikleri yanıtlar ile araştırmada öğretmenlerin kullanmış oldukları kelime öğretimi stratejileri benzerlik göstermektedir. Araştırmanın ve diğer benzer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin kelime öğretiminde yeni yöntem ve

stratejileri çok sıklıkla kullanmadıkları, bunun yerine literatürde ya da Türkçe öğretim programında yer alan yöntem ve stratejileri kullandığı düşünülebilir.

5.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının Kelime Öğretimiyle İlişkisine Ait Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının kelime öğretimiyle ilişkisine ilişkin değerlendirmeleri temasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu Türkçe Öğretim Programını kelime öğretimi açısından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara benzer olarak Susar Kırmızı ve Yurdakal (2019) yapmış oldukları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe Öğretim Programına ilişkin görüşlerini incelemiş, araştırma sonucunda öğretmenlerin Türkçe öğretim programını yeterli bulmadıkları yönünde fikir beyan etmişlerdir. Buna ek olarak Türkçe Öğretim Programının kelime öğretimiyle ilişkisini araştıran çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin, Kuradayıoğlu ve Soysal (2016) yaptıkları çalışmada Cumhuriyet döneminden 2015 Türkçe Öğretim Programına kadar olan programların söz varlığı açısından sürekli bir gelişim gösterdiği ancak yine de eksik yönlerinin olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra Maden (2021) yılında yapmış olduğu çalışmada Türkçe Öğretim Programını söz varlığını zenginleştirme açısından incelemiş ve Türkçe Öğretim Programında ilgili kazanımların okuma- yazma öğrenme alanında yoğunlaştığı fakat dinleme-izleme öğrenme alanının diğer programlarla kıyaslandığında daha az yer aldığını ifade etmiştir. Literatürde yer alan araştırmaların sonuçlarına ve bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Türkçe Öğretim Programında kelime öğretim yöntemlerinde çok farklı yöntemlerin yer almaması, yöntem ve tekniklerin nasıl uygulanacağı konusunda detaylı bilgilerin olmaması ve öğretim programında kelime öğretiminin kapsamlı bir şekilde yer almaması katılımcı sınıf öğretmenlerinin programın yetersiz olduğu ile ilgili fikir öne sürmelerinin sebepleri olduğu düşünülmektedir.

5.1.4. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modeline İlişkin Algılarına Ait Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin algıları temasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcı sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelini değerlendirmeleri sonucunda, katılımcı sınıf öğretmenlerinin bu modelin uygulanabilir olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bunun ile birlikte katılımcı sınıf öğretmenleri modelin basamaklarının tümünün aynı anda uygulanmasının zorluk yaratabileceğini, uygulayacakları basamakları seçerken öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin birbirine

yakın olması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerinin F.R.I.E.N.D.S modelinin tek bir ders içerisinde uygulanması gerektiğine dönük ön yargılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.5. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modelini Kullanmayı İsteme Durumuna Ait Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelini kullanmayı isteme durumu temasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, katılımcı sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelini kullanmak istedikleri yönünde fikir beyan etmişlerdir. Bununla birlikte modelin kelime öğretim sürecinde verimli olabilmesi için sınıfta yer alan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin birbirine yakın olması gerektiği yönünde fikir beyan etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcı sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimi sürecinde ilk defa karşılaştıkları bir modelin uygulanabilirliği hakkında olumlu düşünceleri, araştırmadan elde edilen dikkat çekici bir sonuç olmuştur.

5.1.6. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modelinin Türkçe Öğretim Programında Kullanma Durumuna Ait Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelinin Türkçe Öğretim Programında kullanma durumuna ilişkin görüşleri temasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu F.R.I.E.N.D.S modelini Türkçe Öğretim Programında kullanılabilir olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı modelin Türkçe Öğretim Programında uygulanmasının faydalı olacağını düşünürken sadece bir öğretmen müfredatın yetişmesi konusunda kaygı duyduğunu beyan etmiştir. Bu nedenle farklı uygulamaların yapılmasındansa öğretmen tarafından anlatılan derslerde müfredatın yetişmesi daha olası olacağından, katılımcı sınıf öğretmenin bu görüşü öne sürdüğü düşünülebilir. Bunun ile birlikte Çiber ve Tuna (2012) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısından dolayı anlatım yöntemine başvurdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu kaygının, covid-19 döneminde derslerin online olarak devam etmesi neticesinde öğretmenlere düşen görevlerin artması ile müfredat konusunda endişe yaşamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.7. Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modeli Hakkında Önerilerine Ait Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modeli hakkında önerilerine ilişkin görüşleri temasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modeli hakkındaki önerilerinin tek bir noktada birleşmediği ve birçok farklı fikrin ortaya atıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin görüş ve önerilerine göre modelin basamakları belli bir sıraya göre değil karma uygulanmasının yararlı olacağı durumuna ilişkin görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu görüşün ortaya atılmasının sebebi, öğretmenlerin derslerde uygulama yapmaları sırasında sınıfın hazırbulunuşluğu ve sınıfın akademik başarı düzeylerinin birbirine yakınlığını göz önünde bulundurdıkları düşünülmektedir. Bir diğer görüş ve öneri ise R (*Robust And Motivational Instruction: sağlam ve motivasyonel öğretim*) basamağı en son olarak uygulanmasının doğru olduğu yönündedir. Bu görüşün ortaya çıkmasında R basamağının öğrenciyi motive etmek adına birçok etkinliğe yönlendirmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrenme süreci sona erdikten sonra etkinliklerle öğrenilenleri pekiştirme uygulamaları bu basamağın son olarak uygulanması yönünde görüş bildirmelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Fakat R basamağı öğrenciyi derse güdülemek ve daha sağlam temeller ile öğretim gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu durum göz önüne alındığında R basamağının öğrenilenleri pekiştirmesinin yanı sıra öğrenme sürecine dahil edilerek kullanılmasının doğru olduğu düşünülmektedir. Başka bir öneri de F (*Foster Conversations: Konuşmaları Teşvik Etme*) basamağının hem planlı hem de plansız bir şekilde uygulanması ve öğretmen-öğrenci konuşmaları için öğretmenin gerektiğinde önceden hazırlık yapması yönündedir. I (*Interactive Reading: Etkileşimli Okuma*) basamağı hakkında katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri, tüm sınıfta uygulanmak yerine bireysel olarak uygulanmasının daha verimli olacağı şeklindedir. Bu bulguya benzer bir bulgu da Erdoğan'ın (2020) yapmış olduğu çalışmada görülmektedir. Bu çalışmaya bakıldığında öğretmenlerin sınıflarda etkileşimli okuma uygulamasını yapabilmeleri için sınıf mevcudunun az olması gerektiği yönünde fikir öne sürdükleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu yönde fikir bildirmeleri sınıf içi uygulamalar yaparken sınıf yönetimini sağlama konusunda endişe duyduklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin etkileşimli kitap uygulamasını daha ilgi çekici hale getirmeleri, sınıf içerisinde okuma köşeleri oluşturmaları ve öğrencilerin ilgi alanlarına uygun hikayelerin seçilmeleri öğrencinin daha fazla dikkatini toplamasına ve öğretmenlerin bu kaygılarının azalmasına zemin oluşturabilir. D (*Direct and Explicit Instruction: Doğrudan ve Açık Öğretim*) basamağında öğretilecek kelimeler için önceden zemin hazırlamanın öğrenciler açısından daha verimli olmasına yardımcı olacağı öneriler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin ilk duydukları kelimeleri daha zor algılayacakları göz önünde

bulundurularak, öğretilecek kelimenin sağlam bir alt yapı oluşturularak öğrenciye kazandırılması öğrenciye yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada yer alan bulgular değerlendirildiğinde katılımcı sınıf öğretmenleri arasında yaşanan fikir ayrılıklarının mesleki tecrübelerinden ve sınıflarının ihtiyaçlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Alınan Eğitimi Meslektaşlarına Önerme Durumuna Ait Görüşleri.

Sınıf öğretmenlerinin alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumuna ilişkin görüşleri temasından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin almış oldukları eğitimi meslektaşlarına önerme konusunda istekli oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu tarz eğitimlerin öğretmenler arası etkileşimi olumlu yönde etkilediğini böylelikle farklı ya da unutmuş oldukları uygulamaları hatırlamalarına olanak sağlandığını düşünmektedirler. Bunun dışında öğretmenler bu tarz eğitimlerin daha çok verilmesi gerektiğini, bu eğitimlerin mesleki gelişim ve motivasyon açısından oldukça yararlı bulduklarını eğitimler sırasında dile getirmişlerdir. Öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğuna dair görüş de araştırmada yer almaktadır. Bu bulguya benzer olarak Gülmez (2004), yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitimlerin etkililiğini araştırmış ve bu araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri bu eğitimlerin yetersiz olduğuna dair fikir beyan etmişlerdir. Bunun ile birlikte Seferoğlu (2001) yılında yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin eksik olduğuna dair görüş bildirdikleri görülmektedir. Araştırma kapsamında verilen bu eğitimin katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından değerli görülmesinin sebebinin, unutmuş oldukları uygulamaların hatırlanmasına yardımcı olduğu, eğitim sürecinde çeşitli etkinliklerin yer alması ve katılımcı sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkinlik uygulama yelpazesini genişletmesine zemin hazırlaması, ayrıca katılımcı sınıf öğretmenlerinin meslektaşları ile etkileşime girerek kişisel ve sosyal alanlarına katkı sağlamaları gibi yönlerinin olduğunu düşünülebilir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin alanında daha fazla eğitim almak istemeleri ve aldıkları eğitimi bir başka meslektaşına önermek istemeleri, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişime açık olduklarını düşündürmektedir. Bunun yanı sıra katılımcı sınıf öğretmenlerinin kendilerini mesleki anlamada yetersiz gördükleri hususlarda araştırma kapsamında yer alan eğitim vb. etkinliklerle bu açıklarını kapatabileceklerini düşündüklerinden mesleki gelişim açısından faydalı eğitimlere katılmak istedikleri düşünülebilir. Bunlara ek olarak F.R.I.E.N.D.S modelinin kelime öğretiminde yeni bir model olması ve kapsamlı bir öğretim

sunması sebebiyle katılımcıların diğer meslektaşlarının da bu model ile tanışmasını istedikleri düşünülebilir.

Sonuç olarak, kelime öğretiminde yeni bir model olan F.R.I.E.N.D.S' in ilkokullarda uygulanabilirliği ve geliştirilmesi konusunda sınıf öğretmenlerinin önerilerinin alınması açısından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin daha önce F.R.I.E.N.D.S modelini bilmedikleri ancak modelin basamaklarının kapsamlı incelenmesi sonucunda basamakların bilinen uygulamalardan çok da uzak olunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcı sınıf öğretmenlerinin yeni uygulamalara açık oldukları, kişisel ve mesleki gelişim amaçlı eğitimlere istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kelime öğretimi kapsamında katılımcı sınıf öğretmenlerinin kendilerine özgü kelime öğretim stratejisinin olmadığı daha çok ders kitaplarında mevcut kelime öğretim stratejilerini kullandıkları anlaşılmıştır. Öğretmen ifadelerinde yer alan bilgilere göre katılımcı sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelini ilkokulda kelime öğretiminde kullanabilir olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak katılımcı sınıf öğretmenleri modelin basamaklarının hepsinin uygulanmasının zor olacağını, basamakların sınıf düzeyine uygun hale getirip uygulamanın kelime öğretiminin kalıcılığı açısından daha önemli olacağını vurgulamışlardır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin modelin geliştirilmesi açısından sunmuş oldukları öneriler sonucunda F.R.I.E.N.D.S modelinin sınıf seviyesi homojen olan sınıflarda uygulanmasının daha doğru olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcı sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelini kelime öğretimi açısından yer alan uygulamaların bir çatı altında toplanması şeklinde yorumlamışlardır. Ayrıca sınıf öğretmenleri modeli, ilgi çekici motive edici bulduklarını ifadeleri ile belirtmişlerdir. Bu doğrultuda F.R.I.E.N.D.S modeli öğrencileri derse güdüleyecek bir model olduğu sonucuna ulaşılabilir. Katılımcı sınıf öğretmenleri araştırmacı tarafından verilen 4 oturum ile sınırlı olan modelin tanıtımı hedeflenen eğitimden çok memnun kaldıklarını, kişisel ve mesleki gelişimleri açısından oldukça önem taşıdığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelini sınıflarında uygulamak istediklerini ve modelin Türkçe Öğretim Programında yer almasının kelime öğretimi açısından verimli olacağını belirtmişler. Bu hususta katılımcı sınıf öğretmenleri F.R.I.E.N.D.S modelini ilkokul öğrencilerine kelime öğretimi kapsamında uygulanabilir bulmuşlardır.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen veriler doğrultusunda öneriler ve ilerleyen süreçte çalışma yapacak çalışmalara öneriler yer verilmektedir.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıda yer alan öneriler sunulmuştur;

1. Bu araştırma bir eğitim yoluyla sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliği hakkında görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin doğrudan bu modeli sınıflarında uyguladıktan sonra görüşleri nitel yöntemlerinden yararlanılarak ortaya çıkarılabilir.
2. İlkokul öğrencilerinin örneklem olarak yer aldığı ve modelinin F.R.I.E.N.D.S etkililiğinin sınındığı gerçek deneysel araştırmalar yapılabilir.
3. F.R.I.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliğini arttırmak amacıyla araştırmacılar tarafından çeşitli etkinlikler gerçekleştirilebilir.
4. F.R.I.E.N.D.S modelinin Türkçe Öğretim Programı entegrasyonunu sağlamak amacıyla DELPHİ tekniği uygulanarak uzman görüşünün alındığı betimsel çalışmalar yapılır.

6.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışma sonucunda benzer çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur;

1. Sınıf öğretmenlerinin etkileşimli ve uygulamaya dayalı F.R.I.E.N.D.S modelinin öğretimini içeren hizmet içi eğitimleri almaları sağlanabilir.
2. F.R.I.E.N.D.S modelinin her bir basamağına uygun örnek etkinlikler hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
3. F.R.I.E.N.D.S modelinin kelime hazinesi etkisini değerlendirebilecek bir ölçek çalışması yapılabilir.

4. Ebeveynlerin çocuklarının kelime hazinelerini nasıl geliştirecekleri hakkında farkındalıklarını arttırmak amacıyla etkinlikler oluşturabilir.



KAYNAKLAR

- Ağa, T. (2016). Kelime Öğretiminde Hedef Kelimelerin Belirlenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 210.
- Ak, Ş. ve Çetintaş, H. B. (2015). Eğitimde zenginleştirilmiş kütüphanelerin yeri ve önemi: Ahmet Mesut Yılmaz ilkokulu zenginleştirilmiş kütüphane uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(208), 17-32.
- Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2), 622-639.
- Aksan, D. (2007). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim. (1), TDK Yayınları: Ankara.
- Akyol, H. (2014). Türkçe İlk okuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Alacaklı, H. (2014). Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Dil ve Düşünce İlişkileri ve Sorunları. *Marmara İletişim Dergisi*, 10(10), 113-118.
- Altınörs, S.A (2014). Dilde davranışçı yaklaşımlara chomsky'nin itirazı üzerine. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 65-90.
- Anılan H. ve Ersoy B. G. (2014). Türkçe dersinde gerçekleştirilen sözcük öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(3), 83-104.
- Arıcı, A. F. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 299-307. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2817/37941>
- Aydın, G. ve Gülten, B. (2021). Kelime Öğretimi. Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı. Ed.; Temizyürek, F. ve Türkben, T.; Pegem Akademi, Ankara. 473-509.
- Aykaç, N. (2016). Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Uyguladıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi . *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16 (66), 87-104 . <https://dergipark.org> adresinden erişildi.
- Ayrancı Bağcı, B. (2018). 0-12 yaş dil gelişimi uygulamaları ve yapılması gerekenler. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8 (1) ,13-34.

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Baş, B. (2010). Söz Varlığının Oluşumu ve Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 137-159.
- Baştuğ, M., Hiğde, Ç., Örs, E., Efe, P. (2019). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme stratejiler, teknikler, uygulamalar. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt Türk, H. (2019). Öğrenci Yanıt Sistemlerinden Kahoot!’un Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Kelime Öğrenme Başarıları ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Düzce Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Bulut, B. (2013). Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Burman, L., Handrigan, J., ve Wewerka, S. (2009). Are you listening? Fostering conversations that help young children learn.
- C. Epçaçan ve E.Akın (2019). Dil bilgisinde temel unsurlar. C. Epçaçan ve E.Akın(Ed.), Dil bilgisi öğretimi, içinde. Ankara: Anı yayıncılık.
- Charlene T. (2012) Digital Storytelling: Using Technology to Spark Creativity, *The Educational Forum*, 76 (4), 426-429, DOI: 10.1080/00131725.2012.707562
- Coşkun, S. (2014). Dil-Düşünce ve Dünya İlişkisi Bakımından Öznellik, Bireysellik ve Kimlik . Kaygı. *Bursa Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* , (23) , 87-102.
- Çakır, T. (2014). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406.

- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve Psiko-Linguistik Dil Gelişim Kuramı. *Journal of Turkish Studies*, 12, 193-208.
- Çevik, A. (2011). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale.
- Çevik, A. ve Tosunoglu, M. (2020). İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetini Zenginleştirme Üzerine Deneysel Bir Çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4) , 1534-1551.
- Çiçek, S. ve Dilekçi, A. (2022). Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 284-299.
- Çilengir, M.D (2019). Oyunlaştırma Yaklaşımı ile Blok Tabanlı Programlama Öğretiminin Başarı ve Motivasyona Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çilingir, A. (2017). İletişim Alanında İçerik Analizi Yöntemi Kullanılarak Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine Bir İnceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5 (1), 148-160. DOI: 10.17680/erciyesakademia.291891
- Dağtaş, A. (2012). Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Becerilerine Etkileri. *Journal of Turkish Studies*.
- Damarlı Oçak, S. (2007). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Gelişim Düzeyleri ile Okuma Yazma Başarısı Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dashiell, J. ve Debruin-Parecki, A. (2014). Supporting Young Children's Vocabulary Growth Using F.R.I.E.N.D.S. Model, *The Reading Teacher*, 67 (7), 512-516.
- Dayan, G. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Dijital Öyküleme Çalışmaları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demirbaş, İ. (2019). Dijital Öykülerin İlkokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Demirci, S. (2015). İlkokul 3.sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Aydın Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1996). Türkçe Programı ve öğretimi.
- Duran, E. (2017). Bulmaca Tekniği ile Kelime Öğretimi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*.2(2).
- Er, E. (2021). Kelime hazinesi ve öğretimi. İlkokul öğrencileri için etkinliklerle Türkçe öğretimi. Ed.; Kocaarslan, M; Vizetek, Ankara. 187-229.
- Erdoğan, S. ve Bekir Şimşek H. ve Aras Erdoğan, S. (2013). Alt Sosyoekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(14), 231-246.
- Ergin, B. (2015). Annelerin çocuklarına uyguladıkları açıklayıcı akıl yürütme ve bilişsel uyarım davranışları açısından çocuklarının görsel algı ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Erşahin Şafak, N. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/1 Winter*.
- Göçer, A. (2012). Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Güleryüz, H. (2002). Türkçe ilkokuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Gülmez İşler, S. (2004). Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Sakarya.

- Günaydın, Y. ve Arıcı, A.F. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Etkileşimli Okumanın Konuşma Becerisine Etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 83,673-696.
- Gündoğan, Ali. (2002).Dil düşünce varlık ilişkisi. *Türk Yurdu* 178 ,18-22.123-136.
- Güneş, F. 2019. Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi.
- Güvendir, E. ve Yıldız, I. G. (2014). Dil edinimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- İlter, İ. (2014). Kelime öğretiminde grafik düzenleyicileri (frayer modeli örneği). *Turkish Studies*, 9(3), 755-770.
- İpek Eğilmez, N. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı. (Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Jeffrey R. Albrecht ve Stuart A. Karabenick (2018) Relevance for Learning and Motivation in Education, *The Journal of Experimental Education*, 86:1, 1-10.
- Karadağ, Ö (2019). Kelime Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-984.
- Karadüz, E. (2004). Çift Eklemlili Dil Olgusu, Atatürk Üniversitesi, *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Sayı* 25, Erzurum.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kazancı, E.E. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin türkçe ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Koçkaya, Y.G. (2014). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kol, S. (2014). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 21.

- Kultas, E. ve Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (81) , 430-441 .
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016) Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598.
- Kuş, M. (2019). İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının ebeveynlerinin okuma motivasyonlarıyla karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Antalya.
- Lüle Mert, E. (2021). Sözcük Dağarcığı ve Dilbilgisi Eğitiminin Temel Kavramları. Dil Eğitiminin Temel Kavramı, Ed.;Yazıcı, H; Anı Yayıncılık, Ankara, 107-162.
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretiminde drama yönteminin gerekliliği. *Türklük Bilimi*
- Maden, S. , Altunbay, M. ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: kavram haritası örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 477-488.
- Martinet, A. (1998). İşlevselGenel Dilbilim, Çeviren: Prof. Dr. Berke VARDAR, Multilingual, İstanbul.
- MEB. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Ankara. TTKB.
- MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı. Ankara: TTKB.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: TTKB.
- Memiş, R. (2018). Kelime Hazinesi ve Yabancı Dilde Kelime Öğretimi Üzerine. *Türk Araştırmaları Dergisi*, 13, 1273-1289.
- Michael, L. K., ve Elfrieda, H. H. (2005). Teaching and Learning Vocabulary. Bringing Research to Practice. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (Çev. Ersoy, A. & Akbaba Altun, S.) Ankara: Pegem Akademi

- Neuman, S. B., ve Roskos, K. (2012). More Than Teachable Moments: Enhancing Oral Vocabulary Instruction in Your Classroom. *The Reading Teacher*, 66(1), 63–67. doi:10.1002/trtr.01104
- Nguyen, T.H. ve Khuat, T.N. (2003). Learning Vocabulary Through Games, *Asian EFL Journal Quarterly* 5(4), 2011.
- O'Rourke, J. P. (2019). Toward a Science of Vocabulary Development.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *Journal of Turkish Studies*, 10, 695.
- Okyay, Ö. ve Kandir, A. (2019) İnteraktif hikâye kitabı okuma programının çocukların bilimsel kelime edinimi üzerindeki etkisi, *Erken Çocuk Gelişimi ve Bakımı*.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 210, 11-29.
- Özaslan, A. (2006). Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi (Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve english öğretimi. Adıyaman Üniversitesi *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 933-973.
- Özer, Ö. (2007). Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkileri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, E., ve Tanrıverdi, T. (2019). Öğrencilerin Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yeri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 93-120.
- Öztürk, M. (2019). Kelime Duvarı Yönteminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Papatğa, E. (2016). Okuduğunu Anlama Becerilerinin Scratch Programı Aracılığıyla Geliştirilmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Patricia F. Vadasy, Elizabeth A. Sanders ve Becky Logan Herrera (2015) Efficacy of Rich Vocabulary Instruction in Fourth- and Fifth-Grade Classrooms, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8(3), 325-365.
- Patricia L. Hardré, Kendrick A. Davis ve David W. Sullivan (2008) Measuring teacher perceptions of the “how” and “why” of student motivation, *Educational Research and Evaluation*, 14(2), 155-179.
- Quine, Willard V. (1987). Indeterminacy of Translation Again. *The Journal of Philosophy*, 84 (1), 1.
- Robin, B.R. (2008) Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.
- Schumm, J.S. (Ed.). (2006). Reading assessment and instruction for all learners. New York: Guilford Press.
- Seferoğlu, S.S (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve öneriler. *Milli eğitim dergisi*.(149), 12-18.
- Sharolyn D. P., Jorge G., Laura S., Nora R., Oiman K., Leina, Z.ve Heather, D. (2018) The Effects of Content-Enriched Shared Book Reading Versus Vocabulary-Only Discussions on the Vocabulary Outcomes of Preschool Dual Language Learners, *Early Education and Development*, 29(2), 245-265.
- Smith, J. M., Dethorne, L., ve Petrill, S. (2015). From aardvark to ziggurat: A new tool for assessing children's use of rare vocabulary. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 29(6), 441-454.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. (2019). Sınıf Öğretmenleri 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 64-76.
- Şahin, M.F. (2019). Okul Öncesi Çocukların Dil ve Konuşma Özelliklerinin Taranması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Kazandırma/Kelime Öğretimi Etkinliklerinin Kullanılan Yöntemler Açısından İncelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (A1) , 317-330 .
- Tan, N. (2016). İlkokul Matematik Derslerinde Şarkı Kullanımının Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Sözcük Dağarcığı Üzerindeki Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Temizyürek, F. Ve Türkben, T. (2021). Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış El Kitabı.
- Tompkins, V., Meyer, K. ve Justice, L.M. (2020) Mothers' Sophisticated Vocabulary Input and Children's Story Comprehension, Early Education and Development.
- Uçar, S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uğur, F. (2014). Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, AfyonKarahisar.
- Ulutaş, M. (2018). Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Tiyatro Metinlerinden Yararlanma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 85-103.
- URL-1 <https://www.tandfonline.com/author/Tackvic%2C+Charlene> sitesinden 20.08.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- URL-2 <https://psikolojistore.com> sitesinden 08.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- URL-3 Ertuğ, D.Ö. (2019). <https://slideplayer.biz.tr/slide/13645769/> adresinden 08.05.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Uyanık, Ö. (2010). Ankara örnekleminde Kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testinin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Uyanık, Ö. (2013). Akademik ve Dil Becerileri Eğitim Programının 61-66 Aylık Çocukların Bilişsel Yetenekleri ile Erken Akademik ve Dil Becerilerine Etkisi. (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Journal of Turkish Studies*, 10, 1069.
- Wasik, B. A., ve Hindman, A. H. (2013). Realizing the promise of open-ended questions. *Reading Teacher*, 67(4), 302-311.
- Wasik, B. A., ve Iannone-Campbell, C. (2012). Developing Vocabulary through Purposeful, Strategic Conversations. *Reading Teacher*, 66(4), 321-332.
- William, H.R., Timothy, R.B. ve William D.N. (2009) Effective Reading Instruction for Struggling Readers: The Role of Direct/Explicit Teaching, *Reading & Writing Quarterly*, 25 (2-3), 125-138.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan Ö. Ve Uygun M. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Kelime Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Kullandıkları Yöntem-Teknikler, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2 (4),1-12.
- Yangın, S. ve Sidekli, S. (2006). Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Kelime Tanıma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16).
- Yazoğlu, R. (2005). Dil-kültür ilişkisi. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 2 (5), 123-143.
- Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal Temelleri Açısından Öğretim Stratejilerinin Temel Özellikleri: Bir Derleme Çalışması . *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* , 3 (5) , 57-78 . <https://dergipark.org> adresinden erişildi.
- Yıldırım, K., Yıldız, M. ve Ateş, S. (2011). “Kelime Bilgisi Okuduğunu Anlamanın Anlamalı Bir Yordayıcısı Mıdır ve Yordama Gücü Metin Türlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531-1547.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. Gazi Üniversitesi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 155-167.
- Yılmaz, M. (2014). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.

Yılmaz, M. (2021). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.



EKLER

EK 1: Etik kurul izni



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu
ONAY BELGESİ



Protokol No:	2020-SBB-0252
Araştırmanın Başlığı:	Güncel Bir Kelime Öğretimi Modelinin Eğitiminden Yansımalar: Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modeline İlişkin Görüş Ve Önerileri
Proje Yürütücüsü:	Ecenur ER
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	30.10.2020
Karar Tarihi:	27.11.2020
Toplantı No:	24

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 27.11.2020 tarihli ve 24 numaralı toplantıda 2020-SBB-0252 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

EK 2: Meb izni



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-20178350
Konu : Araştırma İzni (Ecenur ER)

04.02.2021

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20.01.2021 tarihli ve 2100005084 sayılı yazınız.

Bartın Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı ilgi yazı ile Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ecenur ER'in "Güncel Bir Kelime Öğretimi Modelinin Eğitiminden Yansımalar: Sınıf Öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S Modeline İlişkin Görüş ve Önerileri" adlı yüksek lisans tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla Müdürlüğümüze bağlı resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine veri toplama araçlarını uygulama isteğini bildirmiştir.

Araştırmanın virüsün etkilerinden korunmak amacı ile Müdürlüğümüze bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımı ile yapılması planlanan il/ilçe, ulusal ve uluslararası düzeydeki sosyal etkinliklerin (toplantı, çalıştay, sempozyum, konferans, forum, ödül töreni, spor müsabakası, yarışma vb.) tedbiren iptal edilmesi ve yüz yüze eğitim öğretime ara verilmesi göz önüne alınarak örgün eğitimin tam olarak başlamasıyla birlikte denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının Müdürlüğümüze bağlı resmi ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine uygulanmasına 2020/2 No'lu Genelge doğrultusunda izin verilmiş olup, Araştırma İzni Müdürlük Makam Olur'u yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

Oğuzhan ACAR
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1- Makam Olur'u (1 Sayfa)
- 2- Değerlendirme Formu ve Ekleri (34 Sayfa)

Adres : Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Telefon No : 0 (378) 227 68 90

E-Posta: arge74@meb.gov.tr

Keşif Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge, arşivde tutulmuş, imza ile onaylanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Ar-Ge Birimi

Unvan : Teknisyen

İnternet Adresi: <http://bartinarge.meb.gov.tr/>

Faks: 3782271696

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr/> adresinden 2941-d0ae-3ce3-a721-d5fc kodu ile teyit edilebilir.



EK 3: F.R.I.E.N.D.S eğitimi oturumları

[illegible]

EK 4: Görüşme formu

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu araştırmanın amacı, siz değerli sınıf öğretmenlerinin güncel bir kelime öğretimi modeline (F.R.I.E.N.D.S) ilişkin görüş ve önerilerinizi ortaya çıkarmaktır. Modele ilişkin dört oturum boyunca aldığınız eğitimin ardından bu modele ilişkin düşüncelerinizi açıkça belirtmeniz, araştırma için son derece önem taşımaktadır. Görüşme formuna katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Araştırmaya yapacağınız katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Ecenur ER

Bartın Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Araştırmanın Adı: Güncel bir kelime öğretimi modelinin eğitiminden yansımalar: Sınıf öğretmenlerinin F.R.I.E.N.D.S modeline ilişkin görüş ve önerileri

Isındırma soruları

1. Yaşınız.....

2. Cinsiyetiniz ?

☐ Kadın

☐ Erkek

3. Eğitim düzeyiniz ?

☐ Lisans

☐ Yüksek lisans

☐ Doktora

☐ Diğer.....

4. Mesleki Kıdeminiz.....

5. Bu yıl okuttuğunuz sınıf düzeyi.....

6. Yenilikçi uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz?

7. Daha önce kelime öğretimi ile ilgili eğitim aldınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

SORU 1: Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretimine ilişkin bakış açıları nasıldır?

8. Kelime öğretimi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

9. Derslerinizde kendinize özgü kullandığınız bir kelime öğretimi yöntem veya stratejisi var mı? Cevabınız evet ise, açıkla mısınız?

10. Mevcut Türkçe Öğretim programını kelime öğretimi açısından değerlendirir misiniz? Bu konudaki fikirleriniz nelerdir?

SORU 2: Sınıf öğretmenlerinin F.R.İ.E.N.D.S modelinin etkililiği hakkında görüşleri nelerdir?

11. Dört oturum ile eğitimi aldığınız F.R.İ.E.N.D.S modeline ilişkin ne düşünüyorsunuz?

SONDA: Bu modelin etkililiği ile ilgili neler söyleyebilirsiniz? Bu model kelime öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmede nasıl bir etkiye sahip olabilir?

SORU 3: Sınıf öğretmenlerinin F.R.İ.E.N.D.S modelinin ilkokullarda uygulanabilirliği hakkında görüşleri nelerdir?

12. F.R.İ.E.N.D.S modelinin her basamağını genel olarak değerlendirir misiniz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

F: Foster conversations (Konuşmaları teşvik etme):

R: Robust and motivational instruction (sağlam ve motivasyonel talimat):

I: İnteraktif Reading (Ekileşimli okuma):

E: Engaging and literacy rich environment(İlgi çekici ve okuryazarlık açısından zengin bir çevre):

N: Numerous opportunities to practice (Uygulama için sayısız fırsat):

D: Direct and explicit instruction (doğrudan ve açık talimat):

S: Sophisticated and rare words (sofistike ve nadir kelimeler):

13. F.R.İ.E.N.D.S modelinin sınıflarda uygulanabilirliği hakkında ne söylersiniz?

SONDA: Olumlu yönleri (Avantajları)

Olumsuz yönleri (Dezavantajları)

14. F.R.İ.E.N.D.S modelini gelecekte sınıfınızda kullanmak ister misiniz? Neden?

15. Dört oturumlu eğitim süreciniz sonucunda F.R.İ.E.N.D.S modelinin ilköğretim Türkçe Öğretim Programında uygulanması konusunda genel olarak ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

SORU 4: Sınıf öğretmenlerinin F.R.İ.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliği hakkında önerileri nelerdir?

16. F.R.İ.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliğini ve etkililiğini artırmak amacıyla bir sınıf öğretmeni olarak neler önerirsiniz?

17. Yenilikçi bir model olan F.R.İ.E.N.D.S modeli için aldığınız bu eğitimi meslektaşlarınıza tavsiye eder misiniz? Neden?

EK 5: Gözlem formu

<u>GÖZLEM TARİHİ:</u>	1.OTURUM	2.OTURUM	3.OTURUM	4.OTURUM	GÖZLENİYOR	KISMEN GÖZLENİYOR	GÖZLENMİYOR
1. Öğretmenler yenilikçi uygulamalara karşı olumlu tutum sergiler.							
2. Öğretmenler kelime öğretimini tanımlayabilir.							
3. Öğretmenler kelime öğretimine ilişkin sorulara cevap verir.							
4. Öğretmenler sınıftaki kelime öğretimi uygulamaları paylaşır.							
5. Öğretmenler oturumlarda sık sık bilgi paylaşımında bulunur.							
6. Öğretmenler oturum esnasında tartışmalarda fikir beyan eder.							
7. Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modelini tanımlayabilir.							
8. Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modeline yönelik etkinlik önerebilir.							
9. Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modelini Türkçe Öğretim Programı ile ilişkilendirebilir.							
10. Öğretmenler F.R.I.E.N.D.S modelinin uygulanabilirliği hakkında fikir beyan edebilir.							

EK 6: Araştırmacı günlüğü

• 09.03.2021

Öğretmenler ile görüşmeler sonucunda araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenler ile iletişime geçildi. Çalışma hakkında bilgiler verildi.

• 12.03.2021

Çalışmaya katılacak olan öğretmenler F.R.I.E.N.D.S ismi ile oluşturulmuş Whatsapp grubuna eklendi. Seminerler ile ilgili konuşmalar yapıldı. Öğretmenlerin müsait olma durumlarına göre 14 Mart 2021, 21:00 ilk seminer tarihi olarak kesinleştirildi.

• 14.03.2021

İlk seminer olduğu için hayli heyecanlıydım. İlk dakikalar tanışma süreci olarak geçti. Öğretmenlerin birbirlerini görev yerlerinden tanımaları oturumda samimi bir hava yarattı. Uzun zamandır görüşmemiş olan tanışık sınıf öğretmenleri arasında geçen diyaloglar ortamı hayli yumuşattı. Kelime öğretimi konusunda öğretmenler oldukça kavram yanılgısına sahipler. Kelime öğretimi denince akıllarına kelimenin yazması ya da okutulmasını anlıyorlar. Bu sebeple önce kelime öğretime dair bilgiler konuşuldu. Modelin basamaklarının açılımlarının İngilizce terimler içermesi, öğretmenlerin odaklanmasında sorun yarattı. Bu sebeple bir sonraki oturumda daha anlaşılır cümleler kullanmayı hedefledim.

• 21.03.2021

İkinci seminerde cümleleri kısa ve anlaşılır şekilde kullanarak modeli tanıtmaya devam ettim. Öğretmenlere söz hakkı verdiğim zamanlarda karşılıklı güzel beyin fırtınaları yaşandı. Öğretmenler arası etkileşimin olumlu olduğunu sezdim. 20 dakika olarak belirlediğimiz seminer 50 dakika sürdü. Öğretmenler oturumdan keyif aldılar ve uzatmak istediler.

• 28.03.2021

Öğretmenler seminer esnasında çok fazla katılım sağladılar. Model hakkında oldukça meraklılar. Model basamakları ve etkinlikler uzun uzun tartışıldı. Bu oturumumuz da 20 dakikanın çok ve çok üzerindeydi.

• 04.04.2021

Bugün son seminer oturumumuzu gerçekleştirdik. Öğretmenler bu eğitimden çok memnun kaldıklarını dile getirdiler. İlk hafta yaptığımız seminer ile son seminer arasında modelin tanınması konusunda yol kat ettiğimizi gördüm. Öğretmenlerin modeli geliştirmek üzere sundukları öneriler oldukça faydalıydı. Eğitim sürecimiz uzun olmasada karşılıklı olarak keyif aldık. Öğretmenlerin sıkılmasından oldukça korktuğum bu eğitimlerde onların keyif alması beni çok mutlu etti. Öğretmenler whatsapp grubunu silmeyelim ara sıra paylaşımlarda bulunalım şeklinde görüş beyan ettiler. Öğretmenler bu tarz eğitimlerin meslek gelişimi açısından oldukça önemli olduğunu belirttiler. Hazırladığım etkinliklerin teknoloji ilişkisinin olması öğretmenler tarafından çok yararlı bulundu.

EK 7: Kodlanmış veri örneği

..R Basamağı ..Basamakların Sırasız Uygulanması YEŞİL 54 55 ..5 temel duyuya hitap etme Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu ..öğrenmeyi kalıcı hale getirme ..tavsiye ederim (+)	..R Basamağı ..Basamakların Sırasız Uygulanması YEŞİL 54 55 ..5 temel duyuya hitap etme Alınan eğitimi meslektaşlarına önerme durumu ..öğrenmeyi kalıcı hale getirme ..tavsiye ederim (+) 1. Yenilikçi bir model olan F.R.İ.E.N.D.S modeli için aldığınız bu eğitimi meslektaşlarınıza tavsiye eder misiniz? Neden? Ederim. Ee şu açıdan ederim: konuşmamızın başında dediğim gibi her birey farklı şekilde öğrenir. Farklı şekilde kimisi yaparak kimisi yaşayarak öğrenir kimisi görerek öğrenir kimisi hissederek öğrenir. Bu modele baktığımız zaman öğrencinin 5 temel duyu organına hitap edecek boyutta. Çünkü bunda sevdirmeye var, hissettirmeye var, yapma var, materyal yapma var. Bir çok etkinliği öğrencilerle birlikte yapacağı için öğrencinin farklı öğrenme yöntemleri uygulayarak bilginin daha kalıcı hale getirebileceği bir de öğrenmenin içerisinde soktuğumuz zaman öğrenciyi sonuçta eğer bir konuda emek ne kadar fazlaysa kalıcılığı o kadar fazla olacağından ee bu modelin uygulanma konusunda meslektaşlarıma daha da tavsiye edebilirim.
47 48 49 50 Modeli kullanmayı isteme durumları ..Sınıf Seviyesinin Homajenliği MAVİ ..Fayda Sağlar SARI ..İşlenen Metin Seviyeleri Modelin Türkçe Öğretim Programında kullanımı ..İşlenen Metin Seviyeleri	47 48 49 50 Modeli kullanmayı isteme durumları ..Sınıf Seviyesinin Homajenliği MAVİ ..Fayda Sağlar SARI ..İşlenen Metin Seviyeleri Modelin Türkçe Öğretim Programında kullanımı ..İşlenen Metin Seviyeleri 1. F.R.İ.E.N.D.S modelini gelecekte sınıfınızda kullanmak ister misiniz? Neden? F.R.İ.E.N.D.S modelini kullanabilmek için öğrenci seviyelerinin birbirine çok yakın olması gerekir. Çünkü plan çerçevesinde işlenecek bir program bu. Eee öğrenci seviyeleri çok farklı olduğu zaman ya da şöyle anlatıyım maksatı ucu çok açık olduğu zaman bunu plan çerçevesinde işlemek zor olur. Bazılarında sistematik olarak anlatabilirsiniz ama bazıları yabancı kalabilir. 1. Dört oturumlu eğitim süreciniz sonucunda F.R.İ.E.N.D.S modelinin ilkökul Türkçe Öğretim Programında uygulanması konusunda genel olarak ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız. Türkçe öğretim programında kullanılması faydalıdır. Kullanılması iyi olur. Benim sadece az öncede söylemek istediğim bizim okullarda okuttuğumuz eee önümüzde gelen kaynaklar Türkçe olsun diğer dersler olsun fark etmiyor. Biraz daha böyle çocukların ee seviyesinden uzak daha soyut metinler içerdiği için bir şeyi bütün olarak anlatacağsın. Bir kelimeyi bir metin içerisinde anlatırken daha somut bir şekilde onun anlamını destekleyecek ee olayların olması lazım. Ama bizim işleyeceğimiz konular biraz daha soyuta kaçtığı için çocuklar onu biraz şekillendirmekte zorlanıyor. Başlangıç sınıflarında biraz daha zor olabilir. Onun haricinde eğer o program uygulanacaksa seçilecek metinleri işte kullanılacak materyalleri örneklemeleri de o seviyeye uygun olması lazım. O şekilde gayet faydalı olabilir.

