



## Farklı Okuma Yeteneklerindeki Öğrencilere Kelime Anlamlarının Öğretimi: Bağlam Temelli Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Kontrollü Bir Değerlendirmesi

İlhan İlter <sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersinde bağlam temelli kelime öğretiminin farklılaşan okuma becerilerindeki yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için 16 maddeden oluşan “Cümle Doğrulama Tekniği” testi kullanılmıştır. Ayrıca bağlam temelli kelime öğretimi uygulamasına ilişkin katılımcıların görüş ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşmelere başvurulmuştur. Bağlam temelli eğitim grubu öğrencileri sekiz hafta boyunca 10 oturumda açıklayıcı (bilgilendirici) sosyal bilgiler metinleri aracılığıyla bağlamdan kelime öğrenme eğitimini alırken; kontrol grubu öğrencileri geniş okuma programına dâhil olmuştur. Elde edilen sonuçlar, bu çalışmada iki bulguyu ortaya çıkarmıştır: Birincisi, öğrencilere kelime anlamlarını bağlamdan nasıl çıkarılacağını öğretmenin onların okuduğunu anlama performanslarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. İkincisi nitel bulgular, zayıf okuyucuların eğitim yoluyla bilinmeyen kelimelerin anlamlarının karmaşıklığını bağlamdan çözebileceğini ve okuma engelleriyle baş etmek için okuma sırasında ihtiyaç duyulan bilişsel stratejileri kullanabileceğini göstermiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, okuduğunu anlama becerilerini desteklemek için geliştirilen bağlam temelli kelime öğretiminin ortalama ve iyi okuyucular yanında zayıf okuyucular için de etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

### Anahtar Kelimeler

Bağlamsal analiz  
Bağlamdan kelime öğrenme  
Okuduğunu anlama  
Kelime hazinesi  
Geniş okuma stratejisi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.05.2016  
Kabul Tarihi: 26.01.2017  
Elektronik Yayın Tarihi: 29.03.2017

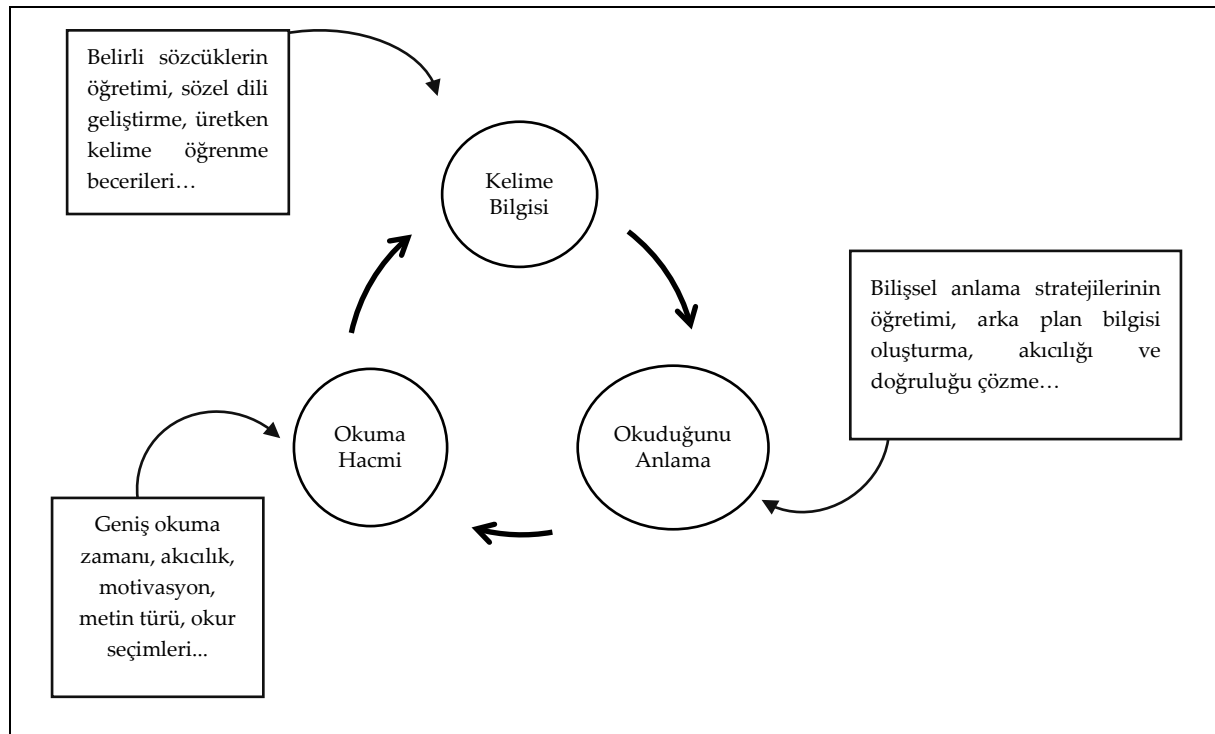
DOI: 10.15390/EB.2017.6482

### Giriş

Kelime hazinesi, insanların yaşamında ve gelecekteki beklentilerinde önemli bir rol oynar. Geniş ve aydınlık bir kelime hazinesi, eğitilmiş bir insanın ayırt edici özelliğini oluşturur. Geniş kelime hazinesi aynı zamanda bireylerin okuduğunu anlamalarında olduğu gibi genel okul başarısında da önemli bir işleve sahiptir (Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Nelson ve Stage, 2007). Bu yönüyle kişinin kelime dağarcığındaki kelimelerin miktarı, o kişinin bir metni ne kadar iyi anlayacağını en iyi belirleyicisidir. Genel olarak kelime büyümesiyle okuduğunu anlama arasındaki ilişki yüksektir (Anderson ve Freebody, 1981; Kuhn ve Stahl, 1998). Araştırmacılar, okuduğunu anlama ile kelime bilgisi arasında karşılıklı bir etkileşimin olduğunu savunur (Vadasy ve Nelson, 2012). Nagy (2005)

<sup>1</sup> Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, [iilter@bayburt.edu.tr](mailto:iilter@bayburt.edu.tr)

kelime bilgisiyle okuduğunu anlama değişkenlerinin her ikisinin okuma hacmine bağlı olarak değiştiğini ve muhtemelen birbirini karşılıklı etkilediğini açıklamıştır. Şekil 1, kelime bilgisinin büyümesine ve okuduğunu anlamının gelişimine neden olan öğrenme döngüsünü göstermektedir (Nagy, 2005, s. 41). Döngü ile ilgili olarak Stanovich (1986) döngüde her noktanın öğrencinin okuduğunu anlama gelişimini desteklemede ve genel başarısını sürdürmede çok önemli bir rolü olduğunu açıklamıştır. Döngüye göre okuma miktarı, kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkide çift yönlü bir rol oynar (Nagy, 2005). Buna göre öğrenciler okuma hacimlerini artırdıkça geniş bir kelime bilgisine sahip olacağından okuduğunu anlamada daha başarılı olurlar ki bu durum onların daha iyi bir okuyucu haline dönüşmelerine yardımcı olur.



**Şekil 1.** Kelime Bilgisi ve Okuduğunu Anlama Arasında Karşılıklı Bir Model ve Modele Dair Bazı Öğretimsel Etkiler

Tüm bunlar, kelime hazinesi ile okuduğunu anlama arasında karşılıklı nedensel bir etkileşimin olduğunu göstermektedir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988). Bu açıdan eğitimde temel amaç çocukların okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirmek ise o zaman öğretmenler sınıflarında öğrenciler için belirli kavramların öğretimine yeterli zamanı ayırmak durumundadırlar (Graves ve Slater, 2004). Nitekim çocuklar, doğrudan eğitim yoluyla belirli kavramları ve olguları daha iyi öğrenmekte bu sayede okuduklarını anlamada ve sosyal dünyayı algılamada daha başarılı olmaktadır (Alkış, 2012; Vacca ve Vacca, 2007). Harmon, Wood ve Hedrick (2008) içerik alanı sınıflarında her bir öğrenciden bir bilim insanı, yazar, tarihçi, matematikçi gibi okumalarının beklendiğini bu nedenle doğrudan eğitim yoluyla öğrencilere kelime öğrenme becerilerinin kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır. Beck ve McKeown (1991) ise öğrencilerin kelime hazinesini artırmak ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için üç önemli kelime öğretimi uygulamasına dikkat çekmiştir. Birinci görüş, yeni kelimelerin anlamlarının ve ilişkili kavramların doğrudan öğretimini teşvik eder (Zechmeister, Chronis, Cull, d'Anna ve Healy, 1995). İkinci görüşün destekçileri, kelimelerin öğretiminden ziyade geniş okuma uygulamasını kelime büyümesinde etkili bir yöntem olarak düşünür ve öğrencilerin okurken tesadüfi yeni kelimeler ve belirli kavramlar öğrenebileceklerini savunur (Nagy, Herman ve Anderson, 1987). Üçüncü görüşün savunucuları tam tersine bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çözenin içsel karmaşıklığına vurgu yapar ve kelime anlamlarını öğrenmede sözlük yöntemini teşvik eder (Schatz ve Baldwin, 1986). Tüm bu uygulamalar, çocukların kelime hazinesi gelişimine ve okuduklarını kavramalarına farklı açılardan katkıda bulunur.

Araştırmacılar, kelime öğretimi konusunda kapsamlı çalışmalar yürüterek çeşitli yaklaşımlar önermişlerdir. Bunlar; anımsatıcı stratejiler (Levin, Levin, Glasman ve Nordwall, 1992), tekrarlı okumalar (Senechal, 1997), tanımsal yaklaşımlar (Scott ve Nagy, 1997) ve bağlamsal analiz (Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003) gibi yaklaşımlardır. Geçmiş çalışmalar, belirli kelimelerin doğrudan öğretiminin farklı okuma yeteneklerine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi üzerinde güçlü etkiler gösterdiğini ortaya koymuştur (Fukink ve de Glopper, 1998; Nelson ve Stage, 2007; Tomesen ve Aarnoutse, 1998).

Bir kelime öğretim programı normalde haftada 10-12 kelime ya da yılda yaklaşık 400 kelime öğretir ki bunların muhtemelen %75'i öğrenilir (Nagy vd., 1987). Kelime öğrenme yöntemleri, öğrencilere son derece yardımcı olsa da öğrencilerin karşılaştığı her kelimenin tanımını yapmak mümkün değildir. Çünkü öğrenciler tarafından öğrenilecek kelimelerin miktarı hepsini öğretemeyecek kadar fazladır (Stahl ve Fairbanks, 1986). Sosyal bilgiler ya da fen gibi çoğunlukla metin temelli içerik alan sınıflarında bu görevin boyutu düşünüldüğünde bağlamsal analiz (yani kelime anlamlarını bağlamdan çıkarma veya türetme yolu) okuduğunu anlama becerisini geliştirmek ve tesadüfi kelime öğrenmeyi desteklemek için belirli kelimelerin öğretiminde oldukça etkilidir (Baumann, Edwards, Boland ve Font, 2012).

Okuma eğitimi araştırmacıları yalnızca tanımsal bilgileri sağlayan yaklaşımların öğrencilerin okuduklarını anlamalarını önemli derecede geliştirmediğini açıklamıştır. Tanımsal yöntemler, bu nedenle okuduğunu anlamada okuyucuya güvenli bir yol sunmaz ve yüzeysel bir içerik öğrenmesine yol açabilmektedir (Graves ve Penn, 1986; Nagy vd., 1987; Stanovich, 1986). Nagy (1988) bunun nedenini tanımsal bilgilerin anlama için gerekli bilgi derinliğini, içerik anlayışını sağlama ve kavramların çoklu anlamlarını temsil etme konusundaki yetersizliği olarak açıklamıştır. Çünkü tanımlar, yüzeysel bir kelime bilgisine yol açabilmektedir. Marzano (2004) öğretmenlere tanımsal yaklaşımı kelimelerin anlamlarını farklı içeriklerde türetmeyi içeren zengin bağlamsal bilgi faktörleriyle bütünleştirmesini önermiştir. Geçmiş çalışmalar, bağlamdan kelime edinimi öğretiminin farklılaşan okuma becerilerindeki öğrenciler için kelime bilgisi ve okuduğunu anlama ölçümlerinde kayda değer iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymuştur (Goerss, 1995; Harmon, Hedrick ve Wood, 2005; İltter, 2016; Kermani ve Seyedrezaei, 2015; Nash ve Snowling, 2006; Nelson ve Stage, 2007; Rinaldi, Sells ve McLaughlin, 1997). Bu açıdan bağlamdan kelime anlamını çıkarma stratejisinin okuyucuların okuma gelişimi üzerinde büyük bir etkisi vardır (Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003).

### ***Sosyal Bilgileri Okuma ve Anlama İçin Bağlamsal Analiz Örneği***

Bağlamsal analiz, okuyucunun okuma sırasında karşılaştığı bir kelimenin öncesi ve sonrasındaki kelime ya da cümlede sunulan bağlam ipuçlarını (ör., tanım, örnek, eş anlam, genelleme, karşılaştırma, neden-sonuç) keşfederek anlamını çıkarmak için kullandığı bir stratejidir (Baumann, Edwards, Boland, Olejnik ve Kame'enui, 2003). Örneğin *Entomoloji* ve *Entomolog* kavramların anlamlarının bağlamdan çıkarımına dair bir örneği aşağıda verilmiştir (Vacca, Vacca ve Mraz, 2011, s. 174).

*Etimoloji, böceklerin incelenmesidir ve bu alanda uzmanlaşmış biyologlara da Entomolog denir.*

Benzer şekilde birden fazla ipucu içeren bir bağlam örneği (Westfall, 2005, s. 10):

*Havadan hafif bir gaz olan doğalgazın içerisinde daha çok metan gazı var. Metan, karbon ve hidrojen atomlarından oluşan basit bir kimyasal bileşik. Kokusuz bir gaz olduğu için varlığını fark etmek pek kolay değil.*

Öğrencilerin okurken karşılaştığı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkararak tesadüfi öğrendiği hipotezi daha önce bir dizi çalışmada belgelenmiştir (Goerss, 1995; Shefelbine, 1990). Örneğin Nagy ve Herman (1987) bir grup öğrencinin bağlam ipuçları eğitimi sonunda okuma sırasında karşılaştığı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan öğrendiğini ve bu durumun kendilerinin

okuma hacimlerini artırdığını saptamış ve bu bilgiler ışığında araştırmacılar bağlamsal analizin kelime öğrenme hipotezini sıkı sıkıya desteklediğini savunmuşlardır. Greenwood ve Flanigan (2007) bağlam ipuçlarının bir metnin geniş ölçüde kavranması ve yeni kelime öbeklerinin öğrenilmesi için oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla bir kelime öğrenme stratejisi olarak bağlamsal analizin okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde esaslı ve inandırıcı bir mantığı vardır. Bu mantık, öğrencilerin metni okurken karşılaştığı bilinmeyen terimlerin anlamları ile baş etmek için bağlam ipuçlarını kullanmayı vurgulayan stratejilere ihtiyaç duymasına dayanır (Fukkink ve de Glopper, 1998). Ancak bugün okullarda birçok öğrenci özellikle zayıf okuyucular ya da öğretimsel düzeyde okuyucular (ortalama düzeyde okuduğunu anlama) okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmada veya türetmede sınırlı yetenek ve tecrübeye sahiptir (Nelson ve Stage, 2007; Vacca vd., 2011).

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler derslerinde bağlamdan kelime öğrenme eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında ne kadar etkili olduğunu belirlemektir. Bir içerik alanı olarak sosyal bilgiler dersinin seçilmesinin nedeni, sosyal bilgileri okumanın ve içeriğini kavramanın diğer içerik alanlarından farklı olmasıdır (Monte-Sano, 2011). Sosyal bilgilerde okuma çeşitli teknik terimleri, metin yapılarını, metin türlerini kucakladığı için öğrencilerin daha fazla okuduğunu anlama stratejilerini kullanmasını zorunlu kılar. Bununla birlikte sosyal bilgiler dersi; yurttaşlık bilgisi, ekonomi, coğrafya ve tarih de dâhil olmak üzere pek çok alt başlığı kapsayan ve demokratik bir toplumda vatandaşlık gelişimine dayandırılan bir içerik alanı olduğu için daha fazla sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme, etkili dinleme, not alma ve özet çıkarma becerilerini kullanmayı gerektirir (Massey ve Heafner, 2004; Yalçınkaya ve Sever, 2015). Dolayısıyla sosyal bilgiler, okuryazarlık eğitimi ile sıkı sıkıya bağdaşan çoğunlukla metin temelli bir içerik alanıdır (Monte-Sano, 2011). Örneğin öğrencilere bir tarihçi gibi (tarihi bir perspektif yaklaşımıyla) metinler veya birincil kaynaklar hakkında nasıl eleştirel açıdan düşüneceklerini, bu ürünleri bu şekilde nasıl analiz edip değerlendireceklerini ve sonuçlar inşa edeceklerini öğretmek sosyal bilgilerde okuryazarlık eğitiminin temel amaçlarından biridir (Demircioğlu ve Akengin, 2009).

Sosyal bilgiler derslerindeki başarı ise genel olarak öğrencilerin bu becerileri okuma veya dinleme sırasında etkili kullanmalarına bağlıdır. Sosyal bilgiler derslerinde okuduğunu anlamadaki başarısızlığın bir nedeni de öğrencilerin zayıf kelime bilgisine ve düşük okuduğunu anlama stratejilerine sahip olmasıdır (Vacca ve Vacca, 2007). Bununla birlikte ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki algılarıyla ilgili yapılan çalışmalarda katılımcılar sosyal bilgileri okumanın sıkıcı olduğunu sosyal bilgiler içeriğini kolay anlaşılabilir bir içerik alanı olarak görmediğini tanımlamıştır (Massey ve Heafner, 2004; Stodolsky, Salk ve Glaessner, 1991). Son 10 yıl içinde de öğrencilerin sosyal bilgilerdeki algıları ile ilgili yapılan incelemeler, okulda sosyal bilgiler algısının yapay ve kalıcılığına ilişkin kaygı verici bir eğilim olduğunu göstermiştir (Chiodo ve Byford, 2004; Zhao ve Hoge, 2005). Örneğin Beck, Buehl ve Barber (2015) tarafından yapılan çalışmada birçok öğrencinin sosyal bilgiler metinlerini ve bu metinlerde karşılaştıkları bilinmeyen terimleri anlamakta zorlandıkları, destek almak için ise öğretmenden ziyade ders kitabının sonundaki sözlükleri ya da kendi sözlüklerini kullandıkları belirlenmiştir. Araştırmacılara göre birçok sosyal bilgiler öğretmeni sınıflarında kendi müfredatları için zaman verimliliğini sağlamak adına kelime öğrenme ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretimine yeterli zamanı ayırmamaktadır. Öğretmenler, genelde bu becerileri öğrencilere kazandırmaktan çok öğrenciler tarafından bunların daha önceden kazanılması ve sınıflarında kullanılmasını beklemektedirler (Dieker ve Little, 2005; Fordham, Wellman ve Sandmann, 2002; Guillaume, 1998). Ancak alanyazın açıklamaları, öğrencilerin sosyal bilgilerin yoğun içeriğini öğrenmelerini desteklemek için öğretmenlerin kavram öğrenmeyi modelleyen stratejileri öğrencilere kazandırmaları ve okuduğunu anlama eğitimine de yeterli zamanı ayırmaları gerektiğini vurgular (Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003).

Sonuç olarak öğrencilerin karmaşık açıklayıcı (bilgilendirici) metinler ya da bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarında kimseye ihtiyaç duymadan uygulayabilecekleri bağımsız stratejilere ihtiyacı vardır. Pressley (2002) iyi bir okuyucunun özelliklerini tarif ederken okuma sürecinde bilişsel stratejilerin kullanımından bahsetmiştir. Ona göre erken yaşlarda öğrencilere içerik alanı okuryazarlığı için nasıl stratejik okuyucular olmayı öğretmek gerekir. Burada bildirilen görüşlere dayanılarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini desteklemek amacıyla bu öğrencilerin içerik alanı kelime öğrenimine katkıda bulunmaları gerekmektedir (Beck vd., 2015). Bu çalışma, farklılaşan okuma düzeylerindeki yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgilerde okuma becerilerinin gelişimini desteklemek için onlara bağlamdan kelime anlamını çıkarma stratejisini öğretmeyi ayrıca bağlamsal analiz ile ilgili geçmiş çalışmaları bir araya getirerek ilgili alanyazını genişletmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın benzersiz bir özelliği de, bağlamdan kelime anlamını çıkarmak için kullanılan stratejilerin farklı okuma becerilerine sahip öğrencilere öğretim yoğunluğu bakımından eşzamanlı ve farklılaştırılmadan öğretilmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda mevcut araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- (i) Bağlam temelli kelime öğretiminin yedincisi sınıf öğrencilerinin okuduğunu (genel örneklem) anlama performanslarına etkileri nelerdir?
- (ii) Bağlam temelli kelime öğretiminin kullanıldığı deney grubu ve geniş okuma stratejisinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin (farklılaşan okuma düzeylerine göre) okuduğunu anlama testinden aldığı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- (iii) Bağlam temelli kelime öğretiminin farklılaşan okuma düzeylerindeki öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarına etkileri nelerdir?
- (iv) Öğrenciler, bağlam temelli kelime eğitimi uygulaması hakkında neler bildirdiler?

## Yöntem

### *Araştırmanın Deseni*

Bu çalışmada, bağlam temelli kelime öğretimi geniş okuma stratejisine dayalı sosyal bilgiler eğitimi ile kıyaslanarak ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama performansları üzerinde etkileri incelenmiştir. Çalışma, alanyazında okuduğunu anlamayı ve kelime öğrenmeyi desteklemede öğretimsel değeri tartışılan bir kelime öğretimi ve öğrenme yaklaşımı olarak bağlamsal analizin deneysel etkilerini belirlemeye odaklanmıştır (Baumann vd., 2002).

Bağlam temelli eğitim uygulamasının okuduğunu anlama başarısına etkileri ve öğrenme sürecine yansımaları nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada, hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân sağlayan karma desenli bir yöntem kullanılmıştır. Nicel yaklaşımda, bağlam temelli kelime öğretimi değişkeni tarafından oluşturulan deneysel koşul eşit olmayan öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen biçimindedir (Creswell, 2008). Nitel yaklaşımda ise eğitim uygulaması sonunda deney grubunda belirlenen öğrencilerle görüşmeler yapılarak uygulamanın pratik etkileri değerlendirilmiştir. Bu nedenle araştırmanın nitel boyutu nicel verilerin desteklenmesine yardımcı olmuştur. Creswell'e (2008) göre karma yöntemin gücü her bir nitel veriyi nicel veriye birleştiren bir avantaj sunmasıdır. Bu sayede bu tür araştırmalarda nicel veriler nitel veriler ile birlikte tutarlı ve genellenebilir bilgiler ortaya çıkarabilir.

### *Katılımcılar*

Çalışmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim yılında Bayburt ili merkezinde ve sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeydeki bir mahallenin ortaokulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunun yedinci sınıf öğrencileri arasından seçilmesinin nedeni bu öğrencilerin yeni bilgiyi sentezlemek, okuduklarını anlamak ve öğrenme deneyimlerini güçlendirmek için üstbilişsel stratejileri geliştirmeye giriş yapmasıdır (Chall, 1996). Bu aşamadaki öğrenciler metni ön bilgisine bağlama, amaçlı okuma, bakış açılarını tanıma, ana fikir ve detaylara ilişkin sorular üretip cevaplama, metinle diyalog kurarak metni yorumlama, özetler inşa etme gibi üstbilişsel anlama stratejilerini kazanma eğilimindedirler. Ancak aşamada, öğrencilerin ön bilgisi ve biliş üstü yetenekleri hala sınırlıdır, fakat aşamanın sonuna doğru okuduğunu anlama daha verimli olabilir (Chall, 1996). Bu

nedenle yedinci sınıf öğrencilerinden çeşitli açıklayıcı metinler ile baş etmeleri, karmaşık yapıda içerikleri ve olgu çözümlemeleri beklenmektedir. Bu bilgiler ışığında mevcut çalışmada öğrencilere bağlamdan kelime anlamı çıkarma stratejisi öğretmenin onların sosyal bilgiler ya da diğer içerik alanlarında okuduğunu anlama performanslarını geliştirmesine yardımcı olacağı düşünülmüştür. Katılımcılar, birbirine benzer bozulmamış üç yedinci sınıf şubesinden seçilmiştir. Katılımcıların seçimine bu sınıflarda öğrenim gören 40'ı erkek 56' sını kız olmak üzere 96 öğrenci ile başlanmıştır. Katılımcı seçiminde bazı kriterler temel alınmıştır. İlk olarak okuduğunu anlama başarısı katılımcıların belirlenmesinde baz alınan bir bağımlı değişkendir. Okuduğunu anlama yeteneği, araştırmanın alt amaçları üzerinde etkili olabileceği düşünülen bir faktör olması nedeniyle bu şubelerdeki öğrencilerin başlangıç okuduğunu anlama puanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kriteri karşılamak amacıyla deneysel uygulama öncesi bu şubelerde öğrenim gören tüm öğrencilerin başlangıç okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek veya herhangi bir okuduğunu anlama güçlüğüne sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla 500 kelimelik açıklayıcı bir sosyal bilgiler metninden oluşan 16 maddelik Cümle Doğrulama Tekniği [CDT] testi kullanılmıştır (Royer, Carlo, Dufresne ve Mestre, 1996). Dolayısıyla muhtemel katılımcılar, CDT öntest puanlarının analizi ile tanımlanmıştır. Royer'e (2001) göre cümle doğrulama tekniğine göre hazırlanan bir testin değerlendirilmesinde testten %70 veya altındaki puanlar düşük okuduğunu anlamayı, %71-79 arasında puanlar orta düzeyde anlamayı ve %80 veya üstünde puanlar iyi düzeyde (yüksek) anlamayı göstermektedir. Yapılan CDT öntest sonuçlarına göre bu sınıflarda yer alan öğrencilerin %25'i CDT testinde %80 veya üzerinde bir puan alırken, %40' ı %71-79 arasında bir puan almıştır. Geri kalanların (%35) ise testten %70'in altında bir puan aldığı belirlenmiştir. Bu öğrencilerin puan aralıkları ise %40.27 ile %63.6 arasında değişmektedir. Royer (2001) tarafından geliştirilen değerlendirme standartlarına göre CDT öntest sonuçları üç şubenin birbirine denk puan ortalamalarına sahip olduğunu göstermiştir. Sınıfların CDT testinden aldığı puan ortalamaları sırasıyla 8.84 (%67.85; N=35), 9.41 (%66.99; N=33) ve 10.01 (%71.23; N=29). Genel olarak katılımcıların testten ortalama düzeyde anlama standardı olan %71 seviyesine yakın puanlar aldıkları ancak Royer'in standardı ile değerlendirildiğinde metni düşük düzeyde anladıkları söylenebilir. Diğer şubede (N=29) testi tam olarak dolduramayan öğrencilerin olmasından dolayı bu şube grupların seçimine dâhil edilmemiştir. Bu bilgiler ışığında rastgele atama yoluyla iki şubeden biri deney biri de kontrol grubu olarak atanmıştır.

Analiz sonuçlarına göre CDT testinden %80 veya üzeri not alan öğrenciler yüksek okuduğunu anlama yeteneğine sahip öğrenciler, %71-79 arasında puan alan öğrenciler orta düzeyde okuduğunu anlama yeteneğine sahip öğrenciler ve %70 veya altında puan alan öğrenciler düşük düzeyde okuduğunu anlama yeteneğine sahip öğrenciler olarak gruplandırılmıştır (Royer, 2001). Tomesen ve Aarnoutse (1998) ortalama okuyucuların zayıf okuyucuların seviyesinin hemen üstünde olduğunu ancak okuma sırasında bazı üstbilişsel stratejileri kullanmalarından dolayı zayıf okuyucular için bir model görevi görebileceklerini savunmuştur. Savunulan bu görüş ve Royer'in CDT testi standartları dikkate alınarak bu çalışmada iyi okuyucular ve ortalama okuyucular birlikte tek grup okuma yeteneği altında toplanmıştır. Ancak düşük okuma yeteneğine sahip katılımcılar zayıf okuyucular olarak tanımlanmış ve bunlar ayrı bir grup olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacılara göre zayıf okuyucular metne pasif olarak yaklaşırlar, kendi okuma davranışlarını açıkça analiz edemezler, daha az sayıda kelime bilmekten dolayı metin ya da metnin bir bölümünü anlamakta ve ana fikir ve detayları hatırlamakta yetersizdirler. Bu durum, iyi okuyucular ile zayıf okuyucular arasındaki farkın sürekli olarak açılmasına yol açmaktadır (Kuhn ve Stalh, 1998). Dolayısıyla bu okuyucular, okuduğunu anlama yönüyle "Endişe düzeyinde" oldukları için proksimal (yakınsal) gelişim bölgesi (doğrudan veya destekleyici iskelelerle okuma eğitimi) içindedir (Akyol, 2009; Paris, Lipson ve Wixson, 1994; Rasinski, 2012; Vygotsky, 1978). Buna göre CDT testinin puanların yorumlanmasında %71 veya üstündeki puanlar ortalama ve yüksek okuduğunu anlama yeteneği grubu (ortalama-iyi okuyucular), %70 veya altındaki puanlar düşük okuduğunu anlama yeteneği grubu (zayıf okuyucular) olarak tanımlanmıştır. Bu değerlendirme standartlarına göre deney grubunda testte %71 veya üstünde puan alan öğrenciler (N=25) ortalama-iyi okuyucular olarak atanırken [puan aralıkları %73.1 ile %86.76 arasında değişmektedir], %70 veya altında puan alan öğrenciler (N=10) zayıf okuyucular olarak atanmıştır [puan aralıkları %43.89 ile %64.58 arasında değişmektedir]. Kontrol grubunda ise testten %71 veya üstünde puan alan öğrenciler (N=21) ortalama-iyi okuyucular olarak atanırken [puan aralıkları %72.49 ile %88.74 arasında değişmektedir], %70 veya altında puan alan öğrenciler (N=12) zayıf okuyucular olarak

atanmıştır [puan aralıkları %45.03 ile %66.72 arasında değişmektedir]. Sonuç olarak bu çalışmada deney grubunda 35 (17 erkek, 18 kız) kontrol grubunda ise 33 (19 erkek, 14 kız) olmak üzere aktif örneklem büyüklüğü 68 öğrencidir.

Ayrıca bağlam temelli kelime öğretimi uygulamasının öğrenme sürecine yansımalarını belirlemek için eğitim uygulaması sonunda deney grubunda gönüllü olarak belirlenen öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği” kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğindeki amaç, okuma yetenekleri açısından farklılık gösteren öğrenciler arasında ortak veya paylaşılan görüşlerin ve deneyimlerin olup olmadığını belirlemek ayrıca araştırma problemlerinin farklı boyutlarını ortaya koyarak nicel bulguları aydınlatmaktır (Patton, 1990, s. 172). Bağlam temelli eğitim uygulamasının etkilerine ilişkin algıyı daha fazla ortaya çıkarmak amacıyla görüşmelere katılımda bazı ölçütler dikkate alınmıştır. Bunlar; cinsiyet ve farklı okuduğunu anlama düzeylerine sahip öğrenciler biçimindedir. Buna göre ölçütleri sağlayan ve görüşmelerde yer almayı istediklerini belirten 15 öğrenci bu çalışmaya dâhil olmuştur. Miles ve Huberman (1994), nitel çalışmalarda az sayıda katılımcı kullanılmasını gerektiğini belirtmiştir. Çünkü buradaki amaç, katılımcılarla belirli bir içerik hakkında derinlemesine çalışmaktır. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler incelendiğinde 15 öğrenciden 8’i ortalama-yüksek okuma yeteneği grubunda (4’ü erkek ve 4’ü kız) ve 7’si ise düşük okuma yeteneği grubundadır (4’ü erkek ve 3’ü kız).

### ***Deneyisel Uygulama***

#### ***Deney Grubunda Gerçekleştirilen Uygulamalar***

Bağlam temelli kelime öğretimi programının işlevsel olması için öğretilecek kelimelerin belirli bir öğretim içeriğine bağlı olması gerekir (Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği, 2004). Bu kriteri karşılamak için bu çalışmayı yürüten araştırmacı (çalışmanın yazarı) katılımcılar üzerinde en işlevsel ve anlamlı etkiye sahip olacak bir veya birden fazla anlamı olan 45 sosyal bilgiler kavramını belirlemiştir. Seçilen kavramlar, bu çalışmadaki katılımcılar tarafından büyük ölçüde bilinmemekle birlikte yakında karşılaşılabilecekleri kelimelerdir. Buna ek olarak seçilen kavramlar, sosyal bilgiler öğrenme alanlarında ve ünitelerinde (ör., *Ülkemizde nüfus*) anahtar kelime olarak görülen ve yedinci sınıf öğrencileri için yararlı olarak kabul edilen terimler olarak nitelendirilmiştir. Kavramlar, yedinci sınıf sosyal bilgiler programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005), öğretmen kılavuz kitabı (Evirgen, 2016; MEB, 2016), sınıfta tartışılan konular, öğretmen görüşleri ve sınıf düzeyine uygun çocuk edebiyatı ürünleri gibi kaynaklardan seçilmiştir. Sonuç olarak öğretimi planlanan hedef kavramlar, katılımcıların ihtiyaçları göz önüne alınarak seçilmiş ve bu kavramların onların kelime hazinesi üzerinde daha fazla işlevsel bir etkiye sahip olacakları düşünülmüştür (Beck vd., 2002).

Bu adımdan sonra, alanyazında yaygın olarak kabul edilen “Kelime Bilgisi Ölçeği” (Wesche ve Paribakht, 1996) katılımcıların hedef kavramlara ilişkin başlangıç bilgi düzeylerini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Kelime bilgisini değerlendirme üzerine çalışan araştırmacılar, öğrencilerin kelime bilgisi gelişiminin ölçülmesinde kelime bilgisi ölçeğinin kolaylıkla kullanılabilirliğini açıklamış ve bu aracın öğrencilerin hedef kelimelerin anlamlarının bilgisini, kullanım derinliğini ve kelimelere ilişkin aşinalığı ölçmede oldukça başarılı olduğuna dikkat çekmiştir (Baumann, Kame’enui ve Ash, 2003; Lubliner ve Smetana, 2005). Ölçek, kelime öğrenmede kelimeye yabancılaşma (aşına olmama) veya kelime ile ilgili eksik bilgidenden tam bilgiyi edinmeye (kelimeyi cümle içinde üretken kullanma) kadar tüm düzeyleri içermektedir (Wesche ve Paribakht, 1996). Bu düzeyler sırasıyla şöyledir:

Düzyey 1. Daha önce bu kelimeyi hiç görmedim,

Düzyey 2. Böyle bir kelime olduğunu biliyorum, fakat bunun ne anlama geldiğini bilmiyorum,

Düzyey 3. Kelime için net bir bilgi sahibi değilim

Düzyey 4. Bu kelimeyi biliyorum ve onu bir cümle içinde kullanabilirim.

Deneyisel gruplara uygulanan kelime bilgisi ölçeği sonuçlarına göre bu çalışmaya katılan öğrencilerin %87’si seçilen kelimelere aşına olmadığı (Düzyey 1 ve 2) %7’si bu kelimelerin anlamları hakkında kısmen bilgiye (ör., eş anlam, örnek) sahip olduğu geri kalanların ise bu kelimelerin bir veya birden fazla anlamını bildiği belirlenmiştir. Analiz sonucunda bağlam temelli eğitim uygulaması yoluyla öğrencilere kazandırılması amacıyla belirlenen 45 kelimedenden 9’u (ör., *göç, barış, santral, belediye*

vb.) bu çalışmadan çıkarılmış ve geri kalan 36 kelimenin (ölçekte 1 ve 2. düzeyde) kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada bir diğer kriter bağlam temelli kelime öğrenme etkinlikleri için kullanılacak metinlerin seçimidir. Araştırmacılara göre ortaokullardaki başarı büyük oranda açıklayıcı metinlerden anlam çıkarmaya dayalıdır (Schumaker, Denton ve Deshler, 1984). Bu nedenle bu çalışmada bağlam temelli eğitim için açıklayıcı metinlerin seçimine gidilmiştir. Okuma eğitimi üzerine çalışan araştırmacılar, açıklayıcı metinlerin anlaşılmasına önem verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Çünkü genellikle bu metinler birçok teknik kavram, karmaşık olgu ya da bilimsel genellemeleri içerdiği için okuduğunu anlama daha zordur. Bununla birlikte geçmiş araştırmalar, içerik alanlarında öğrencilerin açıklayıcı metinlerde bilinmeyen terim ve karmaşık olgular nedeniyle okuduğunu anlamada problemler yaşadığını göstermiştir (Massey ve Heafner, 2004; Williams, 2005). Öncelikle ilgili alanyazın taraması yapılmış ve bu çalışmanın katılımcıları için sınıf düzeyine uygun kaynaklarda sosyal bilgiler metinleri incelenmiştir. Kelime eğitim programı etkinlikleri için araştırmacı tarafından yedinci sınıf düzeyine uygun 18 açıklayıcı metin parçası belirlenmiştir. Ör. Doğal afetler (McGuire, 2013); Basın özgürlüğü (MEB, 2016); Dünyanın kaynakları (Reed, 2011); İnsanların yaşam alanları (Reed, 2011); Avrupa uygarlığının bilimsel birikime katkıları (Evirgen, 2016). Metinlerin seçiminde bazı değerlendirme ölçütleri dikkate alınmıştır (Baumann vd., 2012): (a) Sosyal bilgiler ders kitabındaki konularla bağlantılı olması, (b) hedef kelimeleri ve bunların çoklu anlamlarını ve ilişkili kavramlarını içermesi, (c) etkili bağlamsal ipuçlarını ve kelime parçalarını içermesi (ör., örnek, tanım, eş/zıt anlam), (d) öğrencilerin okuma yeteneklerini geliştirmek için ana fikir ve detayları içermesi vb.

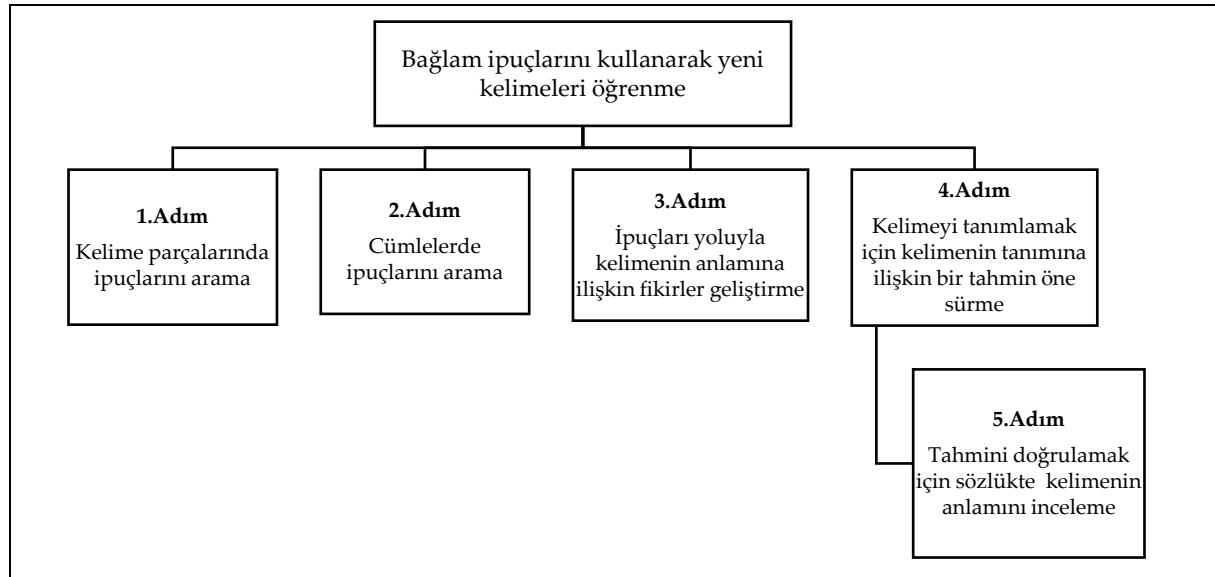
Araştırmacı, metinlerin değerlendirilmesi amacıyla bir değerlendirme rubriği geliştirmiştir. Metinler, hedef kelimelere ilişkin temel fikirleri, tamamlayıcı önemli bilgileri, çoklu anlamları ve zengin bağlam ipuçlarını içermektedir. Değerlendirme rubriği, metinlerin katılımcıların düzeyine uygunluğu, paragrafların anlaşılabilirliği, hedef kelimelerin anlamlarını ve ilişkili kavramlarını içermesi, sözcük türlerini içermesi (ör., akademik kelime, bilimsel terim, vb.), cümle yapısı, dikte ve hedef kelimelere ilişkin bilgileri içeren bağlamsal ipuçları gibi birçok maddeden oluşmaktadır (Blachowicz ve Fisher, 2011). Değerlendirme rubriği 4 puanlık bir Likert tipi ölçekten oluşmaktadır (ör., 1= uygun değil, 2= uygun, 3= oldukça uygun, 4= mükemmel). Metin parçalarının uzunluğu yaklaşık 200 ile 500 kelime arasında değişmektedir. Metinler, öğrencilerin seçilen kavramları bağlamdan edinmelerine yardımcı olmayı amaçlamıştır. Belirlenen metinler ve değerlendirme rubriğinin bir kopyası okuma-yazma alanında çalışmaları olan iki araştırmacıya teslim edilmiştir. Değerlendirme sonucunda bu çalışma için belirlenen 18 metin parçasından 3'ünün değerlendirme rubriğindeki ölçütlere uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. İki bağımsız araştırmacı için değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen değerlendirme sonrasında değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısının .86 ile .91 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu puanlar, açıklayıcı metinlerin analizi için değerlendiriciler arası anlaşmanın sağlandığını gösterir (LeBreton ve Senter, 2008).

Bu çalışmada, belirlenen tüm metin parçaları, araştırmacı tarafından hem deney hem de kontrol grubunda öğrencilere okutulmuştur. Araştırmacı, ilkokul 1. sınıftan 5. sınıfa kadar eğitim veren okullarda sınıf öğretmeni olarak ayrıca, yükseköğretimde öğretmen yetiştiren kurumlarda sosyal bilgiler eğitimcisi olarak görev yapmıştır. Araştırmacı, 11 yılının 6 yılını sosyal bilgiler öğretmeni olarak geçirmiş ve öğrenme becerileri, öğretim stratejileri, okuma uygulamaları, stratejik eğitim modelleriyle ilgili konuları gerek sınıf öğretmenleri gerekse sosyal bilgiler öğretmenleri ile işbirliği içinde çalışmıştır.

#### *Bağlam Temelli Kelime Öğrenme Uygulaması*

Deney grubundaki öğrencilere bağlamdan kelime anlamı çıkarma becerisini kazandırmak için belirlenen hedef kavramlar 8 hafta boyunca 10 oturumda haftada yaklaşık 40 dakika sosyal bilgiler dersi içeriği bağlamında öğretilmiştir. Hedef kavramlar için oluşturulan bağlam temelli eğitim etkinlikleri ders öncesi faaliyetlerle başlamış ve ders sırasında uygulanan bütün öğretim faaliyetlerine yayılmıştır. Greenwood ve Flanigan (2007) ve Nagy (1988) bağlamdan kelime öğrenmenin kelime hazinesindeki büyümenin önemli bir caddesi (yolu) olduğuna dikkat çekmiş ancak sınıfta bu becerinin kazanımı için öğretmenin öncelikle stratejiyi modellemesi ve öğrencilerin bağlam kullanımında bağımsız performans seviyesine gelene kadar ileri düzeyli alıştırmaları üstlenmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bilgiler ışığında öğrencilere bağlamdan bilinmeyen kelimeleri nasıl öğreneceğini öğretmek için Şekil 2'deki adımlar izlenmiştir (Antonacci ve O'Callaghan, 2011; Tierney ve Readence, 2005).





Şekil 2. Bağlamsal İpuçlarının Kullanımı ile Bilinmeyen Kelimelerin Öğretimi

A- Okumaya başlamadan önce, öğretmen (araştırmacı) öğrencilerin bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla bağlam ipuçlarının nasıl belirleneceğini gösterir.

1. Stratejiyi öğretmek için öğretmen metni anlamak için önemli iki örnek kavramı seçerek öğrencilere telaffuz eder (ör., *taşımacılık, ulaşım*).
2. Öğretmen, bu kavramları ve her birinin anlamlarıyla ilişkili kelimelerin yer aldığı bir kısa okuma parçasını (en az 20-30 cümle) öğrencilere dağıtır. Öğrencilerden bu metni sessizce okumasını ve metinde bu kelimelerin anlamını belirlemeye yardımcı olacak ipuçlarını sözlü açıklamalarını ister. Öğrencilere bağlam içerisinde kelime anlamını çıkarma becerisini kazandırmak için metnin çeşitli bağlamsal ipuçlarını (ör., tanım, örnekler, ekler) içermesi önemlidir.
3. Öğretmen, öğrencilere metinde bir kelimenin anlamının bağlamdan nasıl çıkaracaklarına dair genel açıklamaları, tanımları yapar. Bunun için;
  - a) Öğretmen, metindeki cümleler içerisinde kelimelerin anlamını çıkarmaya yardımcı olacak bağlam ipuçlarının altını çizerek ve bunları sözlü ifade eder. Öğretmen, bağlam ipuçlarını kullanma stratejilerini öğrencilere göstermek için fiziksel ve sözlü bir şekilde modelleme yaparak sesli düşünme yöntemini kullanır.
  - b) Daha sonra öğretmen, Şekil 3'te gösterilen (Antonacci ve O'Callaghan, 2011) bağlam ipuçları çizelgesinin bir kopyasını öğrencilere dağıtır ve nasıl kullanıldığını sözlü bir şekilde metinden modelleme yaparak açıklar. Çizelge tanıtıldıktan sonra, öğrencilere öğretilen kelimelerin anlamlarını içeren günün açıklayıcı metni dağıtılır.

Kelimeler	Bağlam ipuçları ve anlamlarının tespiti (Anlamı neyin oluşturduğu)		İpuçların bütünleştirilmesi	Anlamları doğrulama
	1.Adım	2.Adım	3.Adım	4.Adım
	Kelime/kelime parçaları (ön ek, son ek, kök)	Kelimeyi çevreleyen bir cümle/deyim	İpucu anlamları (sözdizimsel ve anlamsal ipuçları)	Kelimenin anlamını sözlükte inceleme
				Benim ürettiğim tanım Sözlük tanımı

Şekil 3. Bağlam İpuçları Çizelgesi

B- Okuma sırasında bağlamdan kelime öğrenme uygulamasında her bir hedef kavram için aşağıdaki adımlar temel alınır:

1. *Hedef kavramların seçimi*: Öğretmen, bu adımda öğrencilere günün kavramlarını sesli açıklar. Öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirmek için öğretmen onlara bu kavramlara aşina olup olmadığı ve anlamlarının ne olabileceği sorar. Daha sonra öğrencilerden kendilerine dağıtılan açıklayıcı metni sessiz okuyarak metin içerisinde günün kavramlarının renkli kalemler kullanarak altını çizmeleri istenir. Öğrenciler, kendilerine dağıtılan bağlam ipuçları çizelgesinde kelimeler sütununa (bkz. Şekil 3) bu kelimeleri yazarlar.

2. *Hedef kavramların bağlam ipuçlarını belirleme*: Bu adımda öğretmen, öğrencilerini hedef kavramların anlamlarını bağlamdan çıkarmalarına yardımcı olmak için metinde bu kavramların anlamlarını içeren ipuçlarını aramaya yönlendirir. Öğrenciler, metinde bağlam ipuçlarını aramaya çalışırlar. Bunlar, kelime kökü ön ek/son ek gibi kelime parçaları ya da kelimeyi çevreleyen bilinen bir kelime olabilir. Öğrenciler, belirledikleri ipuçlarını çizelgede uygun kutuya yazarlar. İpuçlarını belirlemede zorluk çeken öğrencilere öğretmen doğrudan öğretimi kullanır ve onlara anlamlı ipuçları sunacak olan bağlam ipuçlarını nasıl tanıyacaklarını gösterir. Öğrencilerin hedef kavramlarını anlamları ve ortak bağlantılı kelimeler ile sıklıkla karşı karşıya gelmeleri sağlanır. Öğrenciler, daha sonra ipuçları bilgisini kullanarak metin içerisinde pratik yapmaya yönlendirilir. Zorluk çeken öğrencilerin bağlamdan anlam çıkarmaları için öğretmen daha fazla zamanı modeller ve onların bağlam ipuçlarını belirlemelerine yardımcı olur.

3. *Bağlam ipuçlarının bütünleştirilmesi (Öğrencilerin hedef kelimelerin kendi tanımları)*: Bu adımda, öğrenciler tarafından metinde anlamsal özellikler taşıyan karmaşık veya çok yönlü yapılar incelenir. Öğrencilerden ön bilgilerini kullanarak hedef kavramların anlamlarına ilişkin belirledikleri bağlam ipuçlarını bütünleştirmeleri yoluyla yeni anlamlar üretmeleri istenir ve sonraki aşamaya geçilir.

4. *Benim ürettiğim anlam*: Öğrencilerden bu adımda hedef kavramları tanımlamak için çizelgede önceki sütunlara dönerek belirledikleri ipuçlarını dikkate alıp yeni anlamlar üretmeleri istenir. Öğrenciler, bağlam ipuçlarından faydalanarak bu kavramların tanımlarını tahmin etmeye çalışırlar. Daha sonra öğrenciler geliştirdiği tanımların doğruluğunu kontrol etmek için sözlük kullanmaya yönlendirilir. Eğer öğrenci tanımları sözlük tanımıyla örtüşüyorsa bir sonraki aşamaya geçilir. Ancak tanımlar eşleşmiyorsa öğrencilerin belirlediği bağlamsal ipuçları gözden geçirilir ve onların hedef kavramların anlamlarıyla eşleşen bağlam ipuçlarını yeniden keşfetmeleri sağlanır.

5. *Kelimelerin anlamlarını güçlendirmek için anlam haritası etkinliği*: Öğrenciler, hedef kavramların anlamlarını güçlendirmek ve bağlantılı kelimeleri keşfetmek için anlam haritası etkinliğine katılırlar. Bu etkinlik, öğrencilerin bilgi tabanını genişletmelerine ve kelimelerin ve anlamlarının birbirileri ile ilişkili olduğunu öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Stalh, 1999). Kelimelerin anlamları, öğrencilerin ilişkili kelimeleri ve fikirleri yazması için verilen bir kavram haritası formatında ortaya çıkarılır (Nelson ve Stage, 2007).

6. *Okuduğunu anlamayı denetlemek için hedef kavramlarla ilgili hikâye yazma etkinliği*: Öğretmen, öğrencilerin hedef kavramları bekledikleri gibi mi yoksa beklemedikleri gibi mi kullandığını belirlemek için onları hikâye yazmaya yönlendirir. Öğrencilerden bağlam ipuçlarından faydalanarak kavramların anlamlarını ve ortak bağlantılı kelimeleri kullanmaları koşuluyla kısa hikâyeler (en az 12-20 cümle) yazmaları istenir. Yazma sürecinden sonra öğrenciler, yazdıkları hikâyeyi, hikâyedeki hedef kavramları akranları ve öğretmen ile birlikte değerlendirirler. Bu süreçten sonra öğrencilerden yazınsal ürünlerini eşleriyle paylaşmaları ve karşılıklı sorgulama yoluyla okuduğunu anlamalarını değerlendirmeleri (her bir öğrenciden hikâyelerle ilgili en az üç soru üretmesi istenir) istenir.

Özetle, deney grubu için ilk sınıf oturumunda öğrencilere belirlenen açıklayıcı metin parçaları verilmiş ve kendi kendilerine parçayı sessizce okumaları söylenmiştir. Sonrasında bağlamdan anlam çıkarma becerisini kazandırmaya yardımcı olmak için Şekil 3' teki bağlam ipuçları çizelgesi verilmiştir. Öğretmenin sonraki 2. oturumunda verdiği eğitim, bağlam ipuçları stratejisinin ve strateji adımlarının tanımlanması, açıklanması ve bütünleştirmesini içermiştir (2. ve 3. adım). Bütünleştirme aşamasının devamında öğrenciler %100 doğrulukta bağlamdan kelime anlamını çıkarmak için belirledikleri ipuçlarını bütünleştirerek yeni anlamlar kurmaya çalışmış ve doğruluğunu test etmek için ise sözlük

tanımlarından yararlanmıştır (4. adım). Sonraki 9. Oturum, 3. adımdan 6.adıma (kavramlardan hikâye yazma) kadar bahsedilen doğrudan öğretim, uygulama ve stratejinin kullanımıyla ilgili düzeltici geri bildirimlerden oluşmuştur. 10. oturum ise son testin uygulamasından oluşmuştur. Bağlamdan kelime öğrenme stratejisinin temel uygulama adımları her bir sınıf oturumunda uygulanmıştır. Bu uygulamada öğretmen stratejinin her bir adımının anlamını ve içeriğini sözlü olarak tekrar etmiş, öğrencilerin bu stratejiyi kullanmada bağımsız performans seviyesine gelmeleri için içerikle ilgili modellemeler yaparak, öğrencilerle diyaloglar kurarak ayrıca stratejinin doğru kullanımında düzeltici geri-bildirimler sunarak gereken eğitimi vermiştir.

#### ***Kontrol Grubunda Gerçekleştirilen Uygulamalar***

Kontrol grubundaki öğrencilerden 8 hafta boyunca günlük sosyal bilgiler eğitimine yerleştirilmiş geniş okuma stratejisi yoluyla okuma becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu öğrencilere belirli bir kelime öğretim programı verilmemiştir. Öğrencilerden öğretmen tarafından haftalık düzenli olarak sunulan açıklayıcı metinleri ve sosyal bilgiler ders kitabındaki okuma parçalarını (Evirgen, 2016; MEB, 2016) okumaları istenmiştir. Araştırmacılar, geniş okumanın informal bir kelime öğrenme yöntemi olduğunu ve okuyucuların kendi yeterlik ve ilgi alanlarına göre çeşitli materyalleri seçmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Geniş okuma, içeriğin anlaşılmasını teşvik etmek için büyük miktarda metnin okumasını gerektirir. Geniş okuma, ayrıca öğrencilere kendi ilgi ve yeteneklerine dayalı olarak sınıftaki bir metnin tartışmasını yapmadan seçim imkânı tanıyan bağımsız ve ya eşleştirilmiş okumayı içerir (Bamford ve Day, 2004; Brown, 2009; Pikulski ve Chard, 2005). Nagy (2005) geniş okumanın çocuklarda okuduğunu anlamayı ve kelime bilgisini artırdığını vurgulamıştır. Çünkü geniş okuma, okuyucuya zengin bağlamlarda belirli sözcüklere tekrar tekrar maruz kalma imkânı verir (Blachowicz ve Fisher, 2011).

#### ***Geniş Okuma Uygulaması***

Kontrol grubunda, öğretmen öncelikle CDT öntest sonuçlarını dikkate alarak sınıfta ikişerli okuma gruplarını oluşturmuştur. Bu grupların her birinde hem düşük okuduğunu anlama yeteneği hem de ortalama-yüksek okuduğunu anlama yeteneğindeki öğrenciler bulunmaktadır. Öğretmen, her hafta ders kitabı yanında her bir gruba iki farklı okuma parçasını sunmuştur. Öğrenciler, aynı miktarda haftalık okuma uygulamalarına dâhil edilmiştir. Her bir öğrenci grubundaki zayıf okuyucunun okuma yeteneği temel alınarak bu okuma parçaları okunmuştur. Öğrenciler, aynı okuma parçalarını bir defa sesli okumuştur. Her bir okuma grubu (okuma çifti) bir kez iki farklı metin parçasını sesli okumuş ve kendisi okuma yaptığı sırada ise eşi (okuma arkadaşı) metni takip etmiştir. Böylece öğrenci grupları toplamda 4 farklı okuma parçası üzerinde çalışmıştır. Bu duruma okuma gruplarının hata düzeltme (kelimeyi doğru okuma), yeni kelime öğrenme ve özetleme bileşenleri de dâhil edilmiştir. Böylece öğrenciler, okuma arkadaşlarından kendileri okurken diğer öğrencileri gerçekçi bir okuma hızında okumaya teşvik etmek için metni özetlemelerini ve metinden öğrendiklerini paylaşmalarını istenmiştir. Dolayısıyla tüm öğrenciler, okuma parçalarının içeriğini kavramakla sorumlu tutulmuştur (Wexler, Vaughn, Roberts ve Denton, 2010).

Geniş okuma durumundaki öğrenciler her hafta en iyi okumalarını bir grafik haline getirmiştir. Bu, öğrencinin dakikada doğru bir şekilde okuduğunu izlemesini, performansını sergilemesini temsil etmektedir (Wexler, 2007). Öğrenci gruplarında okuma düzeyi düşük olan öğrenci dakikada 100 kelimeyi doğru bir şekilde okuyabilmiş ve gerçekleştirilen iki ardıl okuma oturumunda %50'den daha az hata yapmışsa takip eden oturumlardaki okuma seviyesi yükselmiştir. Eğer okuma düzeyi düşük olan öğrenci her 10 kelimedede 2'den daha fazla yanlış yapmışsa okuma seviyesi düşürülmüştür (Wexler vd., 2010). Öğretmen, tüm okuma durumlarındaki öğrenci gruplarını sınıfın içinde dolaşarak izlemiş ve öğrencilerin zamanında görevi bitireceklerinden emin olmak için öğrenci gruplarını rastgele gözlemlemiştir. Böylece öğrencilerin koşullarına bakılmaksızın sınıftaki öğrenci çiftlerin ve sınıftaki diğer öğrencilerin eşzamanlı olarak okuması sağlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler geniş okuma uygulamalarına 8 hafta boyunca haftada 15-25 dakika olacak şekilde katılmışlardır. Ders saatlerinden geriye kalan zamanda ise günlük sosyal bilgiler programının öğretilmesi gerçekleştirilmiştir.

#### ***Veri Toplama Araçları***

*1-Okuduğunu Anlama Testi:* Bağlam temelli kelime öğretimi uygulamasının katılımcıların okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkilerini ölçmek için bu çalışmada Royer ve diğerleri (1996)

tarafından geliştirilen “Cümle Doğrulama Tekniği” CDT testi kullanılmıştır. Okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde cümle doğrulama tekniğinin seçilmesinin nedeni bu aracın okuduğunu anlama ve dinleme ölçümlerinde alanyazında oldukça geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesidir. Geçmiş çalışmalar, cümle doğrulama tekniği testlerinin problem çözme, okuduğunu anlama, dinleme yeterliliği gibi müfredat çıktılarına değerlendirmede ve öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede bağımlı bir değişken olarak kullanılabileceğini göstermiştir (Stine-Morrow, Soederberg Miller, Gagne ve Hertzog, 2008; Ulusoy ve Çetinkaya, 2012). Royer’e (2001) göre cümle doğrulama tekniği okuma sürecinde okurun önbilgisini etkinleştirerek okuduğunu anlamada birden fazla bilişsel stratejinin (ör., anlam kurma, kısa süreli belleği kullanarak dinleme, hatırlama, kodlama) kullanımını gerektiren bir değerlendirme aracıdır. Cümle doğrulama tekniği kullanılarak hazırlanan bir test; metinden anlam çıkarmayı, metinle diyalog kurmayı, metnin öğeleri arasında mantıklı bağ kurmayı, metnin yapısına ilişkin ayrıntılı bilgi edinmeyi, metindeki kelimelerin anlamlarını türetmeyi, metnin yapısında farkındalık geliştirmeyi ve metinde içerik noktalarının özünün anlaşılmasını temsil eder. Cümle doğrulama tekniği ayrıca iyi ve zayıf okuyucuların okuduklarını anlamalarını test etmede de kullanılan başarılı bir araçtır (Rasool ve Royer, 1986).

CDT testinin geliştirilmesinde yedinci sınıf düzeyine uygun olan ve yaklaşık 500 kelimedenden oluşan “Tuz Gölü” adlı bir açıklayıcı metin (“Tuz Gölü,” t.y.) hazırlanmıştır. Cümle doğrulama tekniğine ilişkin olarak hazırlanan bir ölçme aracı metnin içeriğinden seçilen bir dizi test cümlelerinden oluşur. Bu cümlelerle okuyucuların okudukları metinde yer alan ipuçlarını, anahtar kavramları ya da ana fikri saptayan detayları kullanmaları aracılığıyla okuduğunu anlama becerileri ölçülür (Royer, 2001). Cümle doğrulama tekniği testlerinde *orijinal*, *başka kelimelerle ifade etme*, *çeldirici* ve *anlam değişikliği* olarak dört farklı cümle türü belirlenir (Royer vd., 1996). Orijinal cümlede, okuma metnindeki cümle olduğu gibi verilir. “Başka kelimelerle ifade etmede” metindeki orijinal cümlelerde bulunan anahtar kelimeler, fikirler olabildiğince anlamı bozulmadan değiştirilir ve cümledeki anlam başka kelimelerle ifade edilir. Bu tür maddeler yazılırken yazılan maddenin metnin bütünündeki anlama uyması önerilir. “Anlam değişikliği” ise orijinal metindeki cümlelerde bulunan bir veya birden fazla anahtar kelime değiştirilerek orijinal cümlelerdeki anlam farklılaştırılır. Bu tip maddelerin yazımında hedef cümlede ana fikrin saptanması ve birkaç sözcükle bu ana fikrin değiştirilmesine dikkat edilmelidir. Bununla birlikte cümle doğrulama tekniğinde “Çeldirici” cümlelerde orijinal metindeki sözdizimsel yapı bozulmadan ve metnin bütünündeki ana temaya bağlı kalarak metin içerisindeki cümlelerden çıkarılan anlamdan tamamen farklı cümleler oluşturulur. Bu tarz maddeleri yazmada test için seçilen orijinal metni devam ettiren cümlelere de yer verilebilir (Royer vd., 1996; Ulusoy ve Çetinkaya, 2012).

Bu bilgiler ışığında araştırmacı, öncelikle belirlediği orijinal metnin cümlelerini incelemiş daha sonra katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla metnin içerisinde Royer’in (2001) cümle doğrulama tekniği standartlarının gerekliliklerine göre okuduğunu anlamayı sınavan 16 cümle seçmiştir. Bu adımdan sonra orijinal metin eğitim bilimleri alanında doktora yapan iki araştırma görevlisine sunulmuş ve araştırmacı tarafından bir panel eşliğinde kendilerine cümle doğrulama tekniği hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmacılar, bağımsız olarak orijinal metinden Royer’in belirlediği dört cümle türüne göre 16 test maddesi hazırlamıştır. Değerlendiriciler tarafından oluşturulan test cümleleri karşılaştırılmış ve değerlendiriciler arası uyum %100 olarak belirlenmiştir. Bu adımdan sonra bütün araştırmacıların geliştirdiği test cümleleri yeniden incelenmiş ve okuduğunu anlamayı test eden en doğru test cümlelerine karar verilmiştir. Karar verilen test cümleleri, katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla bu çalışma için uygun olarak belirlenmiştir. Bu adımdan sonra CDT testinin puanlanması için ölçme aracındaki her bir test cümlesine *evet* ve *hayır* seçenekleri eklenmiştir. Testte “başka kelimelerle ifade etme” ve “orijinal” cümlelere “evet” seçeneği verilirken, “çeldirici” ve “anlam değişikliği” türündeki cümlelere “hayır” cevabı verilir (Royer, 2001). Katılımcıların okuduğu test cümleleri ile orijinal metindeki anlamı karşılaştırmaları bu iki seçenekle test edilmiştir. Testte yer alan cümlelere verilen “evet” cevabı, test cümleleri ile metinde sunulan cümlelerde aynı anlama gelmektedir. Bu sorulara *evet* cevabını veren öğrenciler 1 puan alabilmektedir. Testte *hayır* cevabı, okunan test cümleleriyle metinde yer alan cümlelerin farklı anlama geldiğini göstermektedir. Bu sorulara *hayır* cevabını veren öğrenciler 1 puan alırken *evet* cevabını verenler ise 0 puan alabilmektedir. Testte alınabilecek en yüksek puan 16 iken en düşük puan 0’dır. Hazırlanan CDT testinde cümle türlerine ilişkin örnekler Şekil 4’te verilmiştir.

Cümle Türleri	Test Cümleleri
1-Başka kelimeler ifade etme	Tuz Gölü'nün sularının tamamına yakını aşırı kuraklık sebebiyle yaz mevsiminde kurumaktadır.
Metinde yer alan cümle	Tuz Gölü'nün sularının tamamına yakını şiddetli buharlaşma nedeniyle yaz aylarında kurumaktadır.
2-Anlam değişikliği	Tuz Gölü Bölgesi, Türkiye'nin en fazla yağış alan bölgelerinden biri olduğu için akarsu ağı bakımından oldukça zengindir.
Metinde yer alan cümle	Tuz Gölü Bölgesi, Türkiye'nin en az yağış alan yerlerinden biri olduğu için akarsu bakımından oldukça fakirdir
3-Orijinal	Türkiye, tuz ihtiyacının yaklaşık %70 'ini bu gölden sağlar.
Metinde yer alan cümle	Türkiye, tuz ihtiyacının yaklaşık %70 'ini bu gölden sağlar.
4-Çeldirici	Çeldirici türde madde yazımında metnin ana temasına bağlı kalarak okuyucuların okudukları metinde yer almayan cümleler yazılır.
Metinde yer alan cümle	Tarımda bilinçsiz sulama, Tuz Gölü'nün kirlenmesine yol açmaktadır.

Şekil 4. CDT Testinde Cümle Çeşitleri ile İlgili Örnekler

16 test cümlesinden ve açıklayıcı metinden oluşan okuduğunu anlama testi Bayburt ili merkezine bağlı ortaokul yedinci sınıflarda (uygulama okulu hariç) öğrenim gören toplam 250 öğrenciye uygulanmıştır. Asıl uygulama öncesi araştırmacı test ile ilgili öğrencilere ön bilgiler vermiş ve onların teste aşına olmalarını sağlamıştır. Okuma metni ve test cümleleri ayrı sayfalarda olacak şekilde iki sayfadan oluşmuştur. Öğrencilere öncelikle metin dağıtılmış ve onların dikkatli bir şekilde metni okumaları istenmiştir. Okuma süreci sona erince öğrencilerden okuma metnini kaldırmaları daha sonra kendilerine dağıtılan evet ve hayır seçeneklerinden oluşan CDT testi cümlelerini cevaplamaları istenmiştir. Öğrencilere testi doldurmaları için 30 dakika verilmiştir. Testten toplanan verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Test puanlarının yorumlanmasında ise Royer (2001) tarafından geliştirilen değerlendirme standartları dikkate alınmıştır (%71 veya üstü puanlar ortalama ve yüksek düzeyde anlama; %70 veya altındaki puanlar düşük düzeyde anlama).

Tablo 1. CDT Testinin Maddelerinin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapmaları

Madde Türleri	$\bar{X}$	SS
Orijinal	6.10	1.79
Başka kelimelerle ifade etme	5.08	2.08
Anlam değişikliği	3.36	2.16
Çeldirici	2.55	1.45

Tablo 1 incelendiğinde, CDT testinde "orijinal" türdeki test maddelerinin en yüksek ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir ( $\bar{X} = 6.10$ ). Testte "anlam değişikliği" ( $\bar{X} = 3.36$ ) ve "çeldirici" ( $\bar{X} = 2.55$ ) türünde yazılan test maddeleri ise en düşük ortalamaya sahip maddeler arasındadır. Royer'in standartlarına göre, katılımcıların CDT testinden aldığı toplam puanları incelendiğinde çoğunluğunun metni iyiye yakın düzeyde anladıkları söylenebilir ( $M \geq \%76$ ). Güvenirlik analizi sonucunda CDT testinin KR-20 güvenirlilik katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

2-Görüşme Formu: Bağlam temelli eğitim uygulaması sonunda deney grubunda gönüllü olarak belirlenen 15 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğrencilerin öğrenmelerinde bir değişim olup olmadığını belirlemek ya da olası değişikliklere dair veriler edinmek için gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde veri toplamak için yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve veri kaybının yaşanmaması

için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme sürecinde eğitim uygulamasının öğrenme sürecine yansımalarını belirlemek için öğrencilere açık-uçlu sorular sorulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken bağlamdan kelime öğrenme eğitiminin öğrencilerin öğrenme çıktılarına veya okuma davranışlarına yansımalarını test etmede yeri temel alınmıştır. Hazırlanan taslak sorular, okuma eğitimi üzerine çalışan iki uzmana sunulmuştur. Uzman değerlendirmeleri sonucunda görüşme formunda bazı değişikliklere ve ilave sorulara yer verilmiştir. Bu adımdan sonra belirlenen öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, 2015-2016 eğitim döneminde ders saatleri dışında ve okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiş ve toplam 150 dakika sürmüştür. Görüşme sürecinde etkin katılımı teşvik etmek ve araştırmanın mahremiyetini sağlamak için öğrencilere, kendilerine ait kişisel bilgilerin gizli kalacağı garantisini verilmiştir. Öğrencilerin görüşlerini herhangi bir endişeye kapılmadan karşılıklı güvene dayalı ve samimiyetle ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sayede görüşme sürecinde toplanan verilerin öğrencilerin gerçek görüşlerini yansıtması sağlanmıştır. Öğrencilere ayrıca çalışmada yer almaları sebebiyle gönüllü işe alım olasılığını artırıcı bir yöntem olarak bazı eğitsel hediyeler sunulmuştur. Bu adımdan sonra öğrencilere araştırmanın alt amaçlarını çizen sorular sorulmuş ve cevaplamaları için yeterli süre tanınmıştır. Bu görüşmelerin süresi ortalama 6-10 dakika arasındadır. Tüm görüşmelerde görüşülene saygı, doğal davranma, kolay anlaşılabilir sorular sorma, görüşme anında iletişimi sağlama, benzer sorular sormaktan kaçınma, cevabı içeren sorulardan kaçınma, görüşmeye müdahale etmeme, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma ve cevabı iki seçenekli olan sorular sormaktan kaçınma gibi görüşme ilkeleri dikkate alınmıştır (Fraenkel ve Wallen, 1993).

Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Öncelikle toplanan ses kayıtları araştırmacı tarafından tek tek dinlenmiş daha sonra veriler bilgisayarda aynen yazılı duruma getirilmiştir. Görüşme transkriptleri birbirine benzer anlam özelliklerine göre belirli kodlar altında birleştirilmiştir. Oluşturulan kodlar, yeniden okumayla içerik alanlarına göre belirli kategoriler altında toplanmıştır. Çalışmada toplanan verilerin güvenilirliği için araştırmacı uzman görüşlerine başvurmuştur. Bunun için nitel veri kodlama ve eğitim alanında tecrübeli bir öğretim üyesi güvenilirlik kodlayıcısı olarak belirlenmiştir. Bu kişi, kodlama başlamadan önce çalışmanın amacı ve araştırma soruları hakkında bilgilendirilmiştir ve daha sonra görüşme dökümleri ve ses kayıtlarının bir nüshası kendisine teslim edilmiştir. Araştırmacı, bütün görüşme kayıtları, geliştirdiği kodlar ve kategorilerle ilgili bir anlayış geliştirmek ve bunları açıklamak için güvenilirlik kodlayıcısıyla bir araya gelmiştir. Bu iki kodlayıcı, kodların verilere nasıl atandığını anladıklarından emin olmak için bağımsız olarak geliştirdikleri kodlar hakkında tartışmış ve uygulamalar yapmıştır. Yapılan tartışma ve uygulama temel alınarak kodların daha net olması için bazı değişikliklere gidilmiş, yeni ve farklı konu veya fikirleri tanımlamak için daha fazla kodlar eklenmiştir. Araştırmacı ve güvenilirlik kodlayıcısı değerleyiciler arasındaki uyuşmayı hesaplamak için kodlamalarındaki uyumlu kodların sayısını toplam kod sayısına bölüp 100 ile çarpmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Kodların karşılaştırılmasından sonra araştırmacı ve güvenilirlik kodlayıcısı %88 güven düzeyine erişmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için ulaşılan bulguların ilgili kısımları araştırmacı tarafından yorumlanmadan doğrudan verilmiştir. Görüşme formunda her bir soruya ilişkin ortaya çıkan sonuçlar, betimsel bir anlatımla sunulmuş ve verileri desteklemek için öğrenci görüşlerinden ortaya çıkarılan doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular açıklanmıştır.

## Bulgular

Bu çalışmada, deney birimleri olarak bozulmamış sınıflar baz alındığı için eşit olmayan hücre ortalamaları nedeniyle tüm etkiler için toplam kareler toplamı regresyon yaklaşımı kullanarak düzeltilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 1989). Deneysel gruplarda farklılaşan okuma becerilerindeki öğrencilerin CDT ön ve son test sonuçlarının dağılımları Tablo 2' de verilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların CDT Testi Puanlarına İlişkin Dağılımları

Grup/Okuduğunu Anlama Ölçümü	Öntest		Sontest	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
Deney (N=35)	6.66	1.94	9.66	2.21
Ortalama-iyi okuyucular*	9.10	1.87	12.59*	1.81
Zayıf okuyucular**	4.23	2.01	6.74**	2.45
Kontrol (N=33)	6.39	2.23	88.15	1.76
Ortalama-iyi okuyucular#	8.60	1.99	10.75	.88
Zayıf okuyucular	4.18	2.48	5.56	2.63

\* $p < .001$ ; \*\* $p < .05$ ; #Ortalama ve yüksek okuduğunu anlama yeteneği grubu

CDT sontest puanları için katılımcıların okuduğunu anlama performansları üzerinde deneysel uygulamanın etkilerini incelemek için bir eş değişken olan CDT öntest puanları ile birlikte tek yönlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analiz amacıyla ön ve sontest puanları, CDT testinde sorulan 16 tane okuduğunu anlama sorusuna öğrencilerin verdikleri doğru cevap miktarı ile temsil edilmiştir. Sontest puanları ise çalışmada bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. ANCOVA testi, araştırmacının deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasındaki farkları denetlemek suretiyle öğretim uygulaması üzerindeki gerçek etkisini tanımlamasına olanak sağlamıştır.

Katılımcıların öntest okuduğunu anlama puanları incelendiğinde, Kovaryans analizi öntest puanlarında istatistiksel anlamlılık düzeyinde herhangi bir ana etki ortaya çıkmamıştır  $F(1, 64) = 0.21$ ,  $p > .05$ . Ancak bir eş değişken olan öntest puanları ile birlikte sontest puanları üzerine yapılan Kovaryans analizi testi sonuçlarında deneysel gruplar arasında anlamlı bir ana etkinin var olduğu  $F(1, 64) = 23.17$ ,  $p < .001$  değeri ile bulunmuştur. Bu değer, bağlam temelli kelime eğitimi uygulamasının deney grubu öğrencilerinin son testteki okuduğunu anlama puanlarını istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde etkilediğini işaret etmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri için elde edilen etki büyüklükleri sırasıyla .51 ve .37' dir. Deney grubu için belirlenen etki büyüklüğü ( $\eta^2 = .51$ ) bağlam temelli eğitim uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını kısmen (Cohen, 1988) geliştirdiğini göstermektedir [Cohen' in etki büyüklükleri 0 ile .3 küçük, .3 ile .8 orta ve .8 ve üzeri yüksek]. Kovaryans analizi sonuçları, deney grubundaki öğrenciler kontrol grubu koşuluyla karşılaştırıldığında çalışmanın başlangıcında okuduğunu anlama ile ilgili olası farklılıklar giderildikten sonra bağlam temelli eğitim uygulamasının kullanılmasının öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını istatistiksel anlamlılık düzeyinde geliştirdiğini doğrulamaktadır.

**Tablo 3.** Katılımcıların Farklılaşan Okuma Düzeylerine Göre Etki Büyüklükleri

Okuma Yeteneği Grubu	Deney (N=35)			Kontrol (N=33)		
	Etki Büyüklüğü ( $\eta^2$ )	%95 CI		Etki Büyüklüğü ( $\eta^2$ )	%95 CI	
		Lower	Upper		Lower	Upper
Ortalama-iyi okuyucular*	.40	.21	.85	.34	.10	.54
Zayıf okuyucular	.21	.07	.43	-.12	-.42	.29

\*Ortalama ve yüksek okuduğunu anlama yeteneği grubu; CI=Güven aralığı

Deneyel gruplarda okuma yetenekleri arasında ayrıntılı farklılıkların incelenmesi amacıyla Boferroni çoklu karşılaştırma post-hoc testi kullanılmıştır. Bonferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçları, deney grubundaki ortalama-iyi okuyucuların bağlam temelli eğitim ile birlikte okuduğunu anlama becerilerinde en büyük ilerlemeyi göstermiştir. Ayrıca istatistiksel açıdan anlamlı bir ana etki bulunmuştur  $F(1, 41)=12.57, p<.001$ . Bununla birlikte Boferroni çoklu karşılaştırma testi sonuçlarında deney grubunda zayıf okuyucuların ortalama-iyi okuyucular ile kıyaslandığında okuduğunu anlama becerilerinde küçük ilerlemeler gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ancak yine de deney grubundaki zayıf okuyucular, bağlamdan anlam çıkarma stratejisi öğretiminin bir sonucu olarak kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama becerilerinde (istatistiksel olarak anlamlı düzeyde) daha fazla gelişme göstermiştir  $F(1, 41)=1.43, p<.05$ . Bu sonuç, deney grubundaki zayıf okuyucuların genel olarak uygulama öncesi ile sonrası arasında okuduğunu anlama becerilerinde gelişme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Deney grubunda zayıf okuyucular ve ortalama-iyi okuyucular için elde edilen etki büyüklükleri sırasıyla .40 ve .21'dir. Geniş okuma stratejisinin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrenciler ayrı olarak incelendiğinde, Boferroni çoklu karşılaştırma testi, ortalama-iyi okuyucuların zayıf okuyuculara kıyasla okuduğunu anlama becerilerinde istatistiksel anlamlılık düzeyinde (ortalama bir etki büyüklüğü) daha fazla gelişme kaydettiğini göstermiştir  $F(1, 31)= 12,55, p<.05$  (etki büyüklüğü .34, -.12 bkz. Tablo 3). Kontrol grubundaki zayıf okuyucular, uygulama öncesi ve sonrası okuduğunu anlama becerilerinde kayda değer değişiklikler göstermemiştir. Görüldüğü üzere bu çalışmada bağlam temelli eğitim, deney grubundaki hem zayıf hem de ortalama-iyi okuyucuların okuma becerilerini desteklemede etkili bir yöntem olmuştur. Elde edilen tüm sonuçlar, bağlamdan kelime anlamını çıkarma stratejisi öğretiminin deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir.

**Kelime Öğretimi Uygulamasına İlişkin Katılımcıların Görüşleri:** Bu araştırmanın alt amaçlarından biri de bağlam temelli kelime eğitimi uygulamasına dair öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bağlam temelli eğitim sonunda öğrencilerin öğrenme sürecine yansımalarını belirlemek için deney grubunda belirlenen 15 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere "Şimdiye kadar derslerde yapılan metin okuma yoluyla kelime öğrenme etkinliklerinin sana ne gibi katkıları oldu?", "Yapılan etkinlikler senin sosyal bilgiler dersi ile ilgili öğrenmelerinde ve okuma becerilerinde nasıl bir değişim yarattı? soruları sorularak öğrencilerden cevap vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle birden fazla kategori ortaya çıktığı belirlenmiştir. Bağlamdan kelime öğrenme uygulamalarına ilişkin belirlenen kategoriler iki tema altında birleştirilmiştir: (a) Bağlamdan kelime öğrenme stratejileri ( $f=35$ ), (b) Okuduğunu kavramayı geliştirme yolu olarak bağlamdan öğrenme ( $f=43$ ). Her bir öğrencinin cevapları kodlanmış ve genellikle kategorilere birden fazla vurgu yapıldığı saptanmıştır. Öğrenci görüşlerinin analizi ile ulaşılan kategoriler ve tekrarlanma sıklıkları Tablo 4' te verilmiştir.



*A-Bağlamdan Kelime Öğrenme Stratejileri:* Bağlamdan kelime öğrenme stratejileri ana temasında öğrenciler tarafından en sık bahsedilen ( $f=14$ , %40) kazanımın kelimeleri bağlamdan öğrenme olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımın ötesinde 12 öğrenci (%34.28) bağlamsal analiz etkinliğini metindeki bağlam ipuçlarıyla kelimelerin anlamlarını çıkarma olarak nitelendirmiştir. Buna ek olarak beş öğrenci (%14.29) metinde bir kelimenin anlamını neyin oluşturabileceğini öğrendiğini bildirmiştir. Daha az sayıda öğrenci tarafından bildirilen yanıtlarda kelime öğretimi uygulamalarının okuma sırasında bilinmeyen bir kelime ile baş etmek için metinsel ipuçlarını kullanmaya yardımcı olduğu ( $f=3$ , %8.57) ve tesadüfi yeni kelimeler öğrenmeyi desteklediği ( $f=1$ , %2.85) tespit edilmiştir. Genel olarak görüşlerden elde edilen veriler incelendiğinde, deney grubundaki zayıf ve ortalama-iyi okuyucular bağlamdan kelime edinme konusunda bir takım belirli stratejileri öğrendiğini paylaşmıştır. Bu stratejilerden birini kazandığını söyleyen bir zayıf okuyucunun görüşü şöyledir:

*“Daha önceden bir okuma parçasını okurken bilinmeyen kavramlar ile karşılaştırdım. Kelime etkinlikleri sayesinde metin içerisinde bilinmeyen bir kelimenin anlamını arayarak öğrenebiliyorum.”*

Bir başka zayıf okuyucu kendi deneyimini şöyle paylaşmıştır:

*“Okuma esnasında bilinmeyen bir kelimeyle karşılaştığımda hemen bu kelimenin anlamını öğrenmek için metindeki cümlelerde örnekler, tanımlar veya neden-sonuç öğelerine bakıyorum.”*

Ortalama-iyi okuyucu grubundan bir öğrencinin paylaşımı şöyledir:

*“Hocamız bize bir metnin anlaşılabilirliğini zorlayan bilinmeyen kelimelerin anlamlarını metinden nasıl çıkarılacağını öğretti. Yani bir metinde bir kelimenin anlamını neyin oluşturduğunu daha iyi belirleyebiliyorum.”*

Konuyla ilgili oldukça kapsamlı bir yanıt veren bir başka ortalama-iyi okuyucunun görüşü:

*“Okuma esnasında sözcük anlamları elde etmek için verilen ders etkinlikleri ve tesadüfen yeni sözcükleri öğrenmemi teşvik etti. Ayrıca bilinmeyen bir kelimeyi öğrenmek için bir metinde kelime anlamlarının bulunmasının gerekli olduğunu fark ettim.”*

*B- Okuduğunu Kavramayı Geliştirme Yolu Olarak Bağlamdan Öğrenme:* Bağlamdan kelime öğrenme stratejilerinin aksine, kelime öğrenme etkinliklerin öğrencilerin neredeyse tamamının okuduklarını anlamalarını desteklediğini göstermiştir. Sınıfçı etkinliklerinin betimlemelerine dair sonuçlar, öğrencilerin öğretim faaliyetleri aracılığıyla bir dizi okuduğunu anlama kazanımlarını ve yöntemlerini elde ettiğini ortaya koymuştur.

Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, bağlamdan kelime öğrenme faaliyetlerinin okuduğunu anlama üzerinde sayıca önemli etkiler bıraktığı konusunda net görünmektedirler. Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%34.8,  $f=13$ ) öğretim etkinliklerinin okuma miktarında (okuma hacmi) büyük bir artış sunduğunu bildirmiştir. Diğer sıkça bahsedilen faaliyetler, sosyal bilgiler metinlerini okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirme (%23.2,  $f=10$ ) ve okuduğunu daha iyi anlama ve yorumlamadır (%16.2,  $f=7$ ). Beş öğrenci (%11.6) bağlamdan kelime edinme becerisinin kelime hazinesini geliştirdiği yönünde görüş bildirmiştir. Öğrencilerin %9.30'u ise yapılan etkinlikleri okuduğunu anlamayı kolaylaştırıcı ve destekleyici olarak nitelendirilmiştir. En az bahsedilen kategori (%4.65,  $f=2$ ) ise yeni kelimelerin kullanım derinliğini değerlendirmek için derslerde yapılan hikâye yazma etkinliğiyle yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesidir. Zayıf okuyuculardan birinin öğretim etkinliklerine ilişkin görüşü şöyledir:

*“Genelde bir metni okurken bilinmeyen terimler nedeniyle anlamakta zorluk çekerdim. Bu durum, metni anlamamı zorlaştırıyordu. Ancak şuan metin içerisindeki ipuçları bana yol gösteriyor...”*

Bir başka zayıf okuyucu:

*“Okuma sırasında birçok bilinmeyen kelime ile karşılaştırdım. Bu durum metnin ana fikrini bulmamı zorlaştırıyordu. Fakat kelime öğrenme dersleri bu sorunumu çözdü. Teşekkür ederim her şey için...”*

Ortalama-iyi okuyucu grubundaki bir öğrencinin paylaşımı şöyledir:

*“Kendimde gördüğüm değişim, özellikle bilgilendirici sosyal bilgiler metinlerini okuyarak okuma becerilerimi geliştirmesidir. Hem yeni kelimeler öğrendim hem de okuma miktarımı artırdım.”*

Bu grupta kapsamlı olarak görüşünü belirten iki öğrenci:

*“Şöyle söyleyeyim: Kelimeyi metin içerisinde öğrenmenin metni anlamak için etkili bir strateji olduğunu öğrendim. Etkinlikler bana, bir okuma parçasında bilmediğim kelimelerin anlamını cümlelere bakarak öğrenmeyi öğretti. Bu sayede anlama yeteneğimi de geliştirdim...”*

*“İlk başta metin okumak sıkıcıydı, ancak sonradan kelimeleri metin içinde belirlemek, öğretmenim bize dağıttığı çizelgeye yazarak anlamlarını üretmek ve bu kelimelerle ilgili hikâyeler yazmak oldukça eğlenceli oldu. Artık okumayı daha çok seviyorum...”*

Görüşmeler yoluyla toplanan bulgular incelendiğinde, hem zayıf hem de ortalama-iyi okuyucuların çoğunluğu bağlamdan kelime anlamı çıkarma becerisini kullanarak okuduğunu anlama ve kelime öğrenme becerileri üzerinde sayıca kazanımlar elde ettiğini belirtmiştir. Ancak öğrencilerin verdiği cevaplarda bağlamdan kelime türetme uygulamalarının kelime öğrenme stratejilerinden ziyade okuduğunu anlama değişkeni üzerinde daha fazla etkiler uyandırmıştır. Öğrenciler, sınıf etkinlikleri aracılığıyla normal okuma sırasında karşılaştığı bilinmeyen kelimeler ile baş etmek için bağlamdan anlam çıkarma konusunda gerekli stratejileri öğrendiklerini bildirmişlerdir. Ayrıca ortalama-iyi okuyuculardan bazıları bağlamdan kelime öğrenme becerisinin okuduğunu anlamada etkili bir strateji olduğunu dile getirmiştir.

Genel olarak sonuçlar, ortalama-iyi okuyucular yanında zayıf okuyuculara da eğitim yoluyla bilinmeyen kelimelerin anlamını çözmek için bağlamdan kelime anlamını çıkarma stratejisini öğretebileceğini göstermiştir. Nitel bulgular, sosyal bilgiler eğitimi bağlamında yapılan bağlam temelli kelime eğitimi uygulaması değişkeninin nicel bulgularını da desteklemektedir. Bu anlamda öyle anlaşılıyor ki öğrencilere bağlam ipuçları öğretimi onların okuduğunu anlama yeteneklerini geliştirici ve okuma hacimlerini artırıcı nitelikte olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Bağlamdan Kelime Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri

Bağlamdan Kelime Öğrenme Stratejileri			Okuduğunu Kavramayı Geliştirme Yolu Olarak Bağlamdan Öğrenme		
Kategori	Yanıtlar (f)	Öğrenciler (%)	Kategori	Yanıtlar (f)	Öğrenciler (%)
Kelimelerin anlamlarını bağlamdan öğrenme	14	40	Açıklayıcı metinler yoluyla okuma hacminde (miktarı) artış	15	34.8
Bağlam ipuçlarından kelime anlamını çıkarma	12	34.28	Sosyal bilgiler okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirme	10	23.2
Metinde bir kelimenin anlamını neyin oluşturduğunu öğrenme	5	14.29	Okuduğunu daha iyi anlama ve yorumlama	7	16.2
Bilinmeyen bir kelimeyle baş etmek için metinsel ipuçlarını kullanma	3	8.57	Kelime bilgisini geliştirme	5	11.6
Bağlam ipuçlarıyla tesadüfi olarak yeni kelimeler öğrenme	1	2.85	Okuduğunu anlamayı kolaylaştırma	4	9.30
			Hikâyeler yoluyla yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi	2	4.65
<b>Toplam</b>	<b>35</b>		<b>Toplam</b>	<b>43</b>	

Her bir öğrencinin yanıtı kodlandı ve tüm öğrenciler (f=15) genellikle birden fazla kategoriye vurgu yapmıştır.

## Tartışma

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre bağlam temelli kelime eğitimi uygulamasına katılan deney grubu öğrencileri geniş okuma programına dâhil olan kontrol grubu öğrencileri ile kıyaslandığında okuduğunu anlama puanlarında daha fazla gelişme göstermiştir. Bağlamdan kelime öğrenme derslerinin ön testten son teste kadar deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama performanslarını anlamlı derecede (istatistiksel olarak) geliştirdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, öğrencilere okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çözmek için bağlamsal analiz becerisini öğretmenin onların okuduğunu anlamalarını desteklediğini göstermektedir (Fukkink ve de Glopper, 1998).

Deney grubu öğrencileri ile karşılaştırıldığında, kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarında küçük ve orta derecede ilerlemeler kaydettiği tespit edilmiştir. Sontest ölçümlerinden elde edilen bulgular, kontrol grubunda geniş okuma yoluyla yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuduklarını anlamalarına katkıda bulunduğunu işaret etmektedir. Bu bulguyu destekleyen Hedrick ve Cunningham (2002) çalışmalarında geniş okumanın üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin okudukları metinleri anlama açısından önemli bir kaynak olduğu sonucuna varmıştır. Cunningham ve Stanovich (1998) geniş okumayı içeren bir deneysel uygulama sonunda öğrencilerin bağımsız okuma becerilerinde ve okuma anlayışında genel bir iyileşme kaydettiğini tespit etmiştir. Yakın zamanda Chen, Chen, Chen ve Wey (2013) tarafından geniş okuma stratejisi ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler belirli oturumlarla e-kitaplar üzerinde okuma miktarını artırarak okuduğunu anlama yeteneklerini anlamlı ölçüde geliştirmiştir. Bununla birlikte diğer araştırmalar, geniş okuma temelli bir okuma programının okuduğunu anlama ölçümlerinde de ikna edici sonuçlar göstermiştir (Nathan ve Stanovich, 1991; Pikulski ve Chard, 2005; Wexler vd., 2010).

Temel olarak öğrencilerin okuma miktarını artırmak, okuduğunu anlamayı geliştirme konusunda mantıklı ve güvenli bir yaklaşım olarak gözükmüyor. Alanyazında geniş okumanın okuduğunu anlamaya katkıda bulunduğuna dair ikna edici kanıtlar olmasına rağmen Nagy ve diğerleri (1987), geniş okumanın öğrencilerin uzman bir okuyucu olmak için gerekli anlama yeteneğini ve kelime edinimini her zaman sağlayamadığını bildirmiştir. Araştırmacılar, geniş okumanın belirli bir düzeyde okuma becerilerini geliştirdiğini savunmuştur. Ancak zayıf okuyucuların birçoğu ya da problemlili okuyucular okuma sırasında çok fazla kelimeyle karşılaştığı için bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarmada veya karmaşıklığını çözmede birtakım sorun ya da boşluklar yaşamaktadır, (Kuhn ve Stalh, 1998; Stanovich, 1986) bu durum onların motivasyonunu, okuma akıcılığını ve okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Bu nedenle öğrenciler, okuma sırasında metne erişime izin veren ve kavramsal bilgiyi sağlayan belirli okuma stratejilerine gereksinim duymaktadırlar (Rasinski, 2012). Nitekim öğrencilere bilinmeyen kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarma yeteneğinin küçük bir oranda geliştirilmesi bile öğrenilen kelime sayısında ve okuma başarısında dikkate değer bir artışa neden olur (Fukkink ve de Glopper, 1998; Graves, 2008). Bu açıdan belirli kelimelerin öğretiminde bağlamsal faktörler, öğrencilerin okuma sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamlarını ön plana çıkaran zengin içeriksel noktalara odaklanmalarını sağlamaktadır (Antonacci ve O'Callaghan, 2011). Ancak bu kelime programının öğrencilerin bir metni anlamak amacıyla okurken karşılaştığı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çözmek için bağlam ipuçlarını kullanma becerisini içermesi gerekir (Amerikan Ulusal Eğitim Süreçlerini Değerlendirme [NAEP], 2013; Ford-Connors ve Paratore, 2015).

Geçmiş çalışmalar, bağlamsal analiz yoluyla belirli kelimelerin anlamları üzerine eğitim alan grubun okuduğunu anlama ölçümlerinde bu eğitimi almayan gruba oranla daha fazla iyileşmeler gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Dole, Sloan ve Trathen, 1995; Goerss, Beck ve McKeown, 1994; Rinaldi vd., 1997). Örneğin 1980' lerde Stahl ve Fairbanks (1986) tarafından yapılan bir meta-analiz çalışmasının sonuçları bağlamsal kelime öğreniminin açıklayıcı metinlerin anlaşılabilirliğini artırmada güçlü etkiler ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmaların birleşik bulguları, bilinmeyen kelimelerin anlamını anlamada bağlamın nasıl kullanılacağıyla ilgili doğrudan kelime öğretiminin tüm okuma yeteneği düzeylerindeki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu doğrulamıştır.

Öğrencilerin okuma gereksinimleri göz önüne alındığında üretken bağlamlar yoluyla kelime öğrenme becerileri ve okuduğunu anlama genel eğitim sınıflarında özellikle zayıf okuyucuların akademik başarısı için oldukça gereklidir (Antonacci ve O'Callaghan, 2011; Daalen-Kapteijns, Schoutenvan, Parreren ve de Glopper, 1993). Çünkü zayıf okuyucular uzman okuyucular ile kıyaslandığında daha az üst bilişsel bir bilince sahiptirler (Alexander ve Jetton, 2000). Zayıf okuyucular, okuma sırasında kendi anlamalarını izleme, kontrol etme, okuma güçlüklerini saptama, yanlışları fark etme ve bunlarla baş etme stratejilerinden yoksundur (Roberts, Torgesen, Boardman ve Scammacca, 2008; U.S. Department of Education, 2001). Zayıf okuyucular ayrıca bilinmeyen kelimelerin anlamlarının kilidini çözmek ve bir metinden mantıksal sonuçlar çıkarmak için bağlamsal bilgileri kullanmada yeterince yetenekli değildirler (Stanovich, 1986). Bu okuyucular daha küçük bir kelime hazinesi ile okumaya başladığı için okuma sürecinde daha fazla bilinmeyen kelimeyle karşılaşır. Bundan ötürü zayıf okuyucular, bağlama aşırı dayandıklarından (kelimeyi tanımlayamama) kelime anlamlarını bağlamdan otomatik olarak çıkaramamakta ve bu durum okuduğunu anlamayı güçleştirmektedir (Kuhn ve Stahl, 1998; Rasinski, 2012). Bu açıdan araştırmacılar genel eğitim sınıflarında okuma engellerini aşmak ve öğrencilerin birer uzman okuyucu olmasını teşvik etmek için öğretmenlere bir alternatif olarak öğrenciler için bağlamdan kelime anlamını çıkarma becerisinin öğretimini önermiştir (Armbruster, Lehr ve Osborn, 2003; Blachowicz ve Fisher, 2011; Stahl, 1999). Nitekim bağlamsal yaklaşımlar ile doğrudan belirli kelimelerin anlamlarının öğretimi okuduğunu anlama ve kelime büyümesi ile birlikte etkili bir yordayıcı olduğu ileri sürülmüştür (Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003; Cain, Oakhill ve Lemmon, 2004; Nagy, 2005).

Bu bilgiler ışığında deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi nispeten onların okuma sırasında karşılaştığı bilinmeyen kavramlar ile baş etmek için bağlamdan kelime anlamı çıkarma stratejilerini öğrenmelerinden kaynaklandığının bir sonucu olduğu akla yatkındır (Daalen-Kapteijns vd., 1993; Graves, 2008). Bu çalışmanın nitel bulguları deney grubundaki öğrencilerin eğitim yoluyla kelime anlamlarını bağlamdan edinmeye dair bir takım stratejileri öğrendiğini (bkz. Tablo 3) ve okuma sırasında kullanabildiklerini göstermiştir. Görüşmeye katılan öğrenciler, yapılan eğitimin yeni kelimeler öğrenmeyi teşvik ettiğini, içerik odaklı okumalar yoluyla kendi okuma hacimlerine ve kelime hazinelerine büyük bir derinlik sunduğunu bildirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca bağlamdan kelime edinme sürecini kelime ve anlamlarını bağlamdan öğrenmeyi genel bir anlama stratejisi olarak gördüklerini açıklamıştır (Palinscar ve Brown, 1984). Bununla birlikte alanyazında kelime anlamları öğretimi üzerine yürütülen çalışmalarda benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Goerss ve diğerleri (1994) tarafından yürütülen bir çalışmada öğrenciler, kelimelerin sözlük tanımlarının gerekli olmadığını, fakat bağlam içerisinde bir kelime hakkında hangi bilgiler varsa bunları edinmenin gerekliliğini öğrendiklerini belirtmiştir. Bunun sonucunda Goerss ve diğerleri (1994) öğrenciler arasında metin yoluyla içerikten öğrenmenin geliştiğini gözlemlemiştir. Tüm bunlar, bağlamdan kelime anlamını çıkarma becerisinin metinlerin anlaşılmasını artırmak için üretken bir süreç olduğunu işaret etmektedir (Antonacci ve O'Callaghan, 2011; Daalen-Kapteijns vd., 1993).

Araştırmada, farklılaşan okuma düzeylerindeki öğrencilere yönelik sonuçlar incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre sontest okuduğunu anlama puanlarında küçük ve orta derecede ilerlemeler kaydettiği belirlenmiştir. Deney grubundaki ortalama-iyi okuyucular eğitim uygulaması sonunda okuduğunu anlama becerilerinde en büyük gelişmeyi göstermiştir. Bununla birlikte zayıf okuyucular son testte istatistiksel olarak küçük ilerlemeler göstermeye devam etmiştir. Etki büyüklüğü ile ölçülen deney grubundaki ortalama-iyi okuyucuların kazanımı .40 iken zayıf okuyucular için bu değer .21'dir (bkz. Tablo 3). Genel olarak deney grubunda bağlam temelli eğitim uygulamasında etki büyüklüğünün .33'ün üzerine olması anlamlı bir değer olarak düşünülmektedir. Cohen'e (1988) göre bu etki büyüklüğü, bağlam temelli eğitim uygulamasının deney grubundaki ortalama-iyi okuyucuların okuduğunu anlama puanlarını kısmen geliştirdiğini gösterir. Bonferroni çoklu karşılaştırma post-hoc testi sonuçları deney grubundaki ortalama-iyi okuyucuların zayıf okuyuculara kıyasla okuduğunu anlama performanslarında daha fazla gelişmeler ortaya koymuştur. Ancak yine de zayıf okuyucular, bağlamdan kelime anlamını çıkarma stratejisi öğretiminin bir sonucu olarak kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla okuduğunu anlama becerilerinde (istatistiksel olarak anlamlı düzeyde) daha fazla gelişme göstermiştir.

Bu çalışmanın öğrencilerin farklılaşan okuduğunu anlama seviyelerine dair sonuçları bağlam temelli eğitim üzerine yapılan geçmiş araştırmalar ile farklılık göstermiştir. Geçmiş çalışmalar, çeşitli beceri düzeylerinin kelime bilgisi eğitiminin etkilerini etkileyebileceğini göstermiştir. Örneğin Nelson ve Stage (2007) standart sanat eğitimi derslerine yerleştirilmiş olan bağlamlaştırılmış çoklu anlam kelime bilgisi öğretim üzerine yürüttükleri çalışmada düşük okuma başarısına sahip öğrencilerin ortalama-yüksek okuma başarısına sahip öğrencilere göre daha belirgin ilerlemeler kaydettiğini belirlemiştir. Benzer şekilde Tomesen ve Aarnoutse (1998) okuduğunu anlamakta güçlük çeken dördüncü sınıf öğrencilerinin belirli kelimelerin anlamlarının doğrudan öğretiminde ortalama ve yüksek okuma başarısına sahip öğrencilere kıyasla yapılan eğitimden daha fazla yararlandığını belirlemiştir. Bu çalışmalarda neden düşük performans gösteren öğrencilerin kelime öğretiminde daha fazla gelişme gösterdiği bulgusu anlaşılır olmasa da bu durum basit olarak düşük okuma yeteneğindeki öğrencilere uygulamada sunulan eğitim altyapısı etkisinin (stratejiyi kazandırmak için bağlam ipuçlarını kullanmada daha fazla zamanı modelleme ve yeni anlam üretmede rehberlik) bir işlevi olma ihtimalini akla getirmektedir (Nelson ve Stage, 2007). Öğrencilerin kelime eğitimi derslerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim uygulamasının nicel sonuçlarının öğrenci görüşleri ile de tutarlılık gösterdiği bulunmuştur. Deney grubunda ortalama-iyi okuyucular, okuduklarını daha iyi anlayarak metni yorumladığını dolayısıyla bağlam ipuçları öğreniminin kendilerinin sosyal bilgilerde dersinde anlama becerilerine bol bir katkı sağladığını bildirmişlerdir. Zayıf okuyucuların çoğunluğu ise bağlamdan kelime anlamı çıkarma konusunda yapılan etkinliklerin kendilerinin okuduğunu anlama performansları üzerine olumlu etkiler bıraktığını paylaşmıştır. Elde edilen nitel bulgular, bağlam temelli eğitim uygulamasının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik ulaşılan nicel bulguları desteklemektedir. Araştırmada ulaşılan tüm sonuçlar, deney grubundaki ortalama-iyi okuyucuların yanında zayıf okuyucuların da doğrudan eğitim yoluyla bağlam ipuçlarını kullanarak bilinmeyen kelimelerin anlamlarını bağlamdan çıkarmayı öğrendiklerini ve okuma sırasında okuma engelleri ile baş etmek için ihtiyaç duyulan bilişsel stratejileri kullanabileceğini doğrulamıştır (Chang ve Ku, 2014; Kuhn ve Stalh, 1998; Nash ve Snowling, 2006; Tomesen ve Aarnoutse, 1998).

### Sınırlılıklar

Bu çalışma, bağlam temelli kelime öğretiminin katılımcıların başlangıç okuma becerileri dikkate alınarak açıklayıcı sosyal bilgiler metinlerini anlamalarını desteklemek için etkili olacak şekilde tasarlanmıştır. Ancak bütün çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da gelecekte yapılacak araştırmaların ele alınması gereken bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Birincisi, bu çalışmanın katılımcıları orta-sosyoekonomik olduğu düşünülen bir mahallenin ortaokulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri arasından seçilmiştir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, yedinci sınıf öğrencilerinin genel durumunu yansıtmayabilir. Gelecekteki araştırmalar bu bulguları çeşitli içerik ve birbirinden farklı kitleler için tekrarlamalıdır. İkincisi, bağlam temelli eğitimin katılımcıların okuduğunu anlamaları üzerinde etkilerini belirlemek için çalışmada Cümle Doğrulama Tekniği testi kullanılmıştır. Eğer eğitim uygulamasında hedef kelimelerle ve kelime öğrenme etkinlikleriyle daha yakından bağlantılı ölçümler kullanılmış olsaydı bağlamaya dayalı kelime eğitimi alan öğrencilerin okuduğunu anlama performansında daha büyük bir ilerleme kaydetmeleri mümkün olabilirdi (Rasinski, 2012). Gelecekteki araştırmalar biz dizi okuma değişkenlerine ilişkin ölçümleri (genel kavrayışı ölçen çoktan seçmeli okuduğunu anlama testleri, metin ipuçlarını hatırlama, okuma prozodisi vb.) (Akyol, 2009) bir araya getirerek güçlendirilebilir. Son olarak bu çalışma sosyal bilgiler sınıflarında farklılaşan okuma düzeylerindeki öğrenciler ve kelime öğretiminde bağlamsal analiz üzerine yoğunlaşan benzersiz bir araştırma olarak gözükmektedir. Çok geniş çeşitlilikteki öğrencilerle birlikte çalışan bağlamdan kelime eğitiminin çeşitlerini ve okuma becerileri üzerinde etkilerini belirlemek için kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Kelime eğitimi üzerine yapılan araştırmalar ve tartışmalar genel olarak fen ya da sosyal bilgiler gibi çoğunlukla metin temelli içerik alanlarından ziyade başka alanlara odaklandığı için bu konu oldukça önemlidir.

## Sonuç ve Öneriler

Yukarıda anlatılan sınırlılıklara rağmen bu çalışmanın nicel ve nitel bulguları bağlam temelli kelime öğrenme etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerin okuduklarını kavramalarına ve yeni kelimeler öğrenmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın sonuçları beklendiği gibi sosyal bilgiler içeriğinin anlaşılması ve öğrenilmesinde bağlamın nasıl kullanılacağı konusunda eğitim verilen deney grubunun okuduğunu anlama ölçümlerinde daha iyi performans gösterdiğini doğrulamıştır. Buna ek olarak deney grubunda zayıf okuyucular eğitim uygulaması sonunda okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha fazla gelişmeler kaydetmiştir. Nitel bulgular, deney grubundaki zayıf okuyucuların doğrudan doğruya eğitim yoluyla okuduğunu anlama eksikliklerini tamamlamak için bağlam ipuçlarını öğrendiğini ve okuma sırasında kullanabildiğini ortaya koymuştur (Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003; Tomesen ve Aarnoutse, 1998). Bu bulgu, zayıf okuyucuların kendilerine öğretilenleri öğrenebileceklerini göstermekle birlikte içerikten kelime edinmede bir takım belirli bilişsel stratejiler yoluyla yapılan eğitimden yararlandıklarını göstermektedir.

Mevcut çalışmada okuduğunu anlama puanlarında önemli derecede gelişmeler göz önüne alındığında, bağlamsal analiz eğitimi katılımcıların okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için etkili bir kelime öğretim stratejisi olarak belirlenmiştir (Graves ve Slater, 2004). Daha önceden de bahsedildiği gibi sosyal bilgilerde okuma çeşitli metin türlerini, metin yapılarını ve teknik terimleri içerdiği için öğrencilerin daha fazla gelişmiş okuma ve kelime öğrenme becerilerini kullanmasını gerektirir (Massey ve Heafner, 2004). Ancak bugünün sınıflarında birçok öğrenci açıklayıcı metinleri ve karmaşık içerikleri öğrenirken karşılaştıkları bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarmada dolayısıyla okuduğunu anlamada ciddi sorunlar yaşamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçları, öğrencilere bağlamsal analiz stratejisinin öğrenimine yönelik bir öğretim onların okuduklarını daha iyi anlamalarına hizmet ettiğini doğrulamıştır. Buna göre bağlamdan kelime anlamını türetme etkinlikleri öğrencilerin kelime hazinesi ve okuduğunu anlama becerilerini bir araya getirmelerine izin verebilir ve öğrencilerin açıklayıcı sosyal bilgiler metinlerini ve yoğun içeriğini anlamalarına daha fazla yardımcı olabilir.

Bağlam analiz, geçmişte olduğu gibi gelecekte de zayıf ve ortalama okuyuculara kısa süreli bile olsa kelime anlamlarını öğretmek adına umut verici ve faydalı bir yaklaşım olarak görünüyor. Bu anlamda içerik alan sınıflarında bu konunun daha fazla ele alınması gerekmektedir. Buna göre bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir. Sınıflarında öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirmek ya da okuma engellerini aşmalarına yardımcı olmak isteyen öğretmenlere yapılacak en iyi öneri bağlamdan öğrenebilecek belirli kelimeleri içeren ve düzey açısından uygun açıklayıcı metinlerin seçimidir. Ancak okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenler öğrencilerin bağlamdan kelime anlamı çıkarma becerisini kullanmada bağımsız performans seviyesine gelene kadar daha fazla zamanı modellemeli ve uygun fırsatları tasarlamalıdır.

Özetle kelime bilgisindeki büyümenin ve okuduğunu anlamadaki başarının geniş okumadan geldiğine inanıyoruz ancak öğrencilere bağlamdan anlam çıkarma stratejisini öğretmek özellikle fen veya sosyal bilgiler gibi içerik alan derslerinde öğrencilerin okuduklarını daha iyi anlamalarını teşvik edebilir. Nitekim literatürdeki atıflar ve bu çalışmanın bütün sonuçları, bağlamsal analiz yoluyla belirli kelimelerin anlamlarının öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını geliştirmede ve desteklemede etkili bir yol olabileceğini kanıtlamıştır (Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003).

## Teşekkür

Araştırma süresince başta okul yönetimine, kıymetli öğretmenlerimize, görüşlerine başvuru değerli araştırmacılarımıza ve de çok sevgili öğrencilerimize çalışmaya gösterdikleri ilgi ve destekten dolayı çok teşekkür ederim.

## Kaynakça

- Akyol, H. (2009). *Türkçe ilkokuma-yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alexander, P. A. ve Jetton, T. L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal ve P.D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research* içinde (s. 285-310). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Alkış, S. (2012). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (2. bs., s. 70-92). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği. (2004). Preferred practice patterns for the profession of speech-language pathology. 11 Aralık 2016 tarihinde <http://asha.org/docs/html/PP2004-00191.html> adresinden erişildi.
- Anderson, R. C. ve Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. J. T. Guthrie (Ed.). *Comprehension and teaching: Research reviews* içinde (s. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. ve Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Antonacci, P. A. ve O'Callaghan, M. (2011). *Developing content-area literacy: 40 strategies for middle and secondary classrooms*. Sage Publications, Inc.
- Armbruster, B. B., Lehr, F. ve Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Jessup, MD: National Institute for Literacy.
- Bamford, J. ve Day, R. R. (2004). *Extensive reading activities for teaching language*. Cambridge University Press.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. ve Font, G. (2012). Teaching word-learning strategies. E.J. Kame'enui ve J. F. Baumann (Ed.). *Vocabulary instruction: Research to practice* içinde (2. bs., s. 139-166). New York: Guilford.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E., Olejnik, S. ve Kame'enui, E. W. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40, 447-494.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J. ve Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 37, 150-176.
- Baumann, J., Kame'enui, E. ve Ash, G. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. J. Flood, D. Lapp, J. Squire ve J. Jensen (Ed.). *Handbook of research on teaching the English language arts* içinde (2. ed., s. 752-785). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Beck, I. L. ve McKeown, M. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal ve P. D. Pearson (Ed.). *Handbook of reading research* içinde (s. 789-814). White Plains, NY: Longman.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. ve Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York: Guilford Press.
- Beck, J. S., Buehl, M. M. ve Barber, A. T. (2015). Students' perceptions of reading and learning in social studies: A Multimethod Approach. *Middle Grades Research Journal*, 10(2), 1-16.
- Blachowicz, C. L. Z. ve Fisher, P. (2011). *Teaching vocabulary in all classrooms* içinde (4. bs., s. 40-196). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brown, D. (2009). Why and how textbooks should encourage extensive reading. *ELT Journal*, 63(3), 238-245.
- Cain, K., Oakhill, J. ve Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2. bs.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College.

- Chang, W. C. ve Ku, Y. M. (2014). The effects of notetaking skills instruction on elementary students' reading. *Journal of Educational Research*, 108(4), 278-291.
- Chen, C. N., Chen, S. C., Chen, S. H. ve Wey, S. C. (2013). The effects of extensive reading via e-books on tertiary level EFL students' reading attitude, reading comprehension and vocabulary to jet: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 303-312.
- Chiodo, J. J. ve Byford, J. (2004). Do they really dislike social studies? A study of middle school and high school students. *Journal of Social Studies Research*, 28(1), 16-26.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Creswell, J. A. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. bs.). J. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Cunningham, A. E. ve Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind?. *American Educator*, 22(1), 8-15.
- Daalen-Kapteijns, M., Schouten-van Parreren, C. ve de Glopper, K. (1993). The derivation of word meanings from context. *Levende Talen*, 485, 589-593.
- Demircioğlu, İ. H. ve Akengin, H. (2009). Zaman ve mekâna ilişkin becerilerin öğretimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dieker, L. A. ve Little, M. L. (2005). Secondary reading: Not just for reading teachers anymore anymore. *Intervention in School and Clinic*, 40(5), 276-283.
- Dole, J. A., Sloan, C. ve Trathen, W. (1995). Teaching vocabulary within the context of literature. *Journal of Reading*, 38(6), 452-460.
- Evirgen, Ö. F. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. Ankara: EKOYAY Eğitim Yayıncılık.
- Ford-Connors, E. ve Paratore, J. R. (2015). Vocabulary instruction in fifth-grade and beyond: Sources of word learning and productive contexts for development. *Review of Educational Research*, 85(1), 50-91.
- Fordham, N. W., Wellman, D. ve Sandmann, A. (2002). Taming the text: Engaging and supporting students in social studies readings. *Social Studies*, 93, 149-159.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (1993). *How to design and evaluate research in education* (2. bs.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Fukkink, R. G. ve de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469.
- Goerss, B. L. (1995). Study to train elementary students to become more sensitive to context clues. ERIC veritabanından erişildi (ED392033).
- Goerss, B. L., Beck, I. L. ve McKeown, M. G. (1994). *The development and assessment of an instructional intervention to influence the process of deriving meaning from context*. American Educational Research Association toplantısında sunulmuş bildiri, New Orleans.
- Graves, F. M. ve Slater, W. H. (2004). Vocabulary instruction in content-areas. D. Lapp, J. Flood ve N. Farnan (Ed.). *Content-area reading and learning. Instructional strategies içinde* (2. bs., s. 261-276). London: Mahwah, New Jersey.
- Graves, M. F. (2008). Instruction on individual words: One size does not fit all. A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Ed.). *What research has to say about vocabulary instruction içinde* (s. 56-79). Newark, DE: International Reading Association.
- Graves, M. F. ve Penn, M. C. (1986). Costs and benefits of various methods of teaching vocabulary. *Journal of Reading*, 29(7), 596-602.
- Greenwood, S. C. ve Flanigan, K. (2007). Overlapping vocabulary and comprehension: Context clues complement semantic gradients. *The Reading Teacher*, 61(3), 249-254
- Guillaume, A. M. (1998). Learning with text in the primary grades. *The Reading Teacher*, 51(6), 478-486.



- Harmon, J. M., Hedrick, W. B. ve Wood, K. (2005). Research on vocabulary instruction in the content areas: Implications for struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 21, 261-280.
- Harmon, J. M., Wood, K. D. ve Hedrick, W. B. (2008). Vocabulary instruction in middle and secondary content classrooms: Understandings and direction from research. A. E. Farstrup ve S. J. Samuels (Ed.). *What Research has to say about vocabulary instruction* içinde (s. 150-181). Newark.
- Hedrick, W. B. ve Cunningham, J. W. (2002). Investigating the effect of wide reading on listening comprehension of written language. *Reading Psychology*, 23(2), 107-126.
- İlter, İ. (2016). The power of graphic organizers: Effects on students' word-learning and achievement emotions in social studies. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 41-64.
- Kermani, S. K. ve Seyedrezaei, S. H. (2015). The effect of contextualized vocabulary teaching on learners' vocabulary learning and retention. *Journal of Language Sciences & Linguistics*, 3(5), 90-95.
- Kuhn, M. ve Stahl, A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119-138.
- LeBreton, J. M. ve Senter, J. L. (2008). Answers to twenty-questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Method*, 11, 815-852.
- Levin, J. R., Levin, M. E., Glasman, L. D. ve Nordwall, M. B. (1992). Mnemonic vocabulary instruction: Additional effectiveness evidence. *Contemporary Educational Psychology*, 17, 156-174.
- Lublinter, S. & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on Title I students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37, 163-200.
- Marzano, R. J. (2004). *What works in schools: Translating research into action?*. Alexandria, VA: ASCD.
- Massey, D. ve Heafner, T. (2004). Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 26-40.
- McGuire, B. (2013). *Doğal afetler* (S. Vapur, Çev.). Ankara: Nurol Matbaacılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu* (Taslak Basım). Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *İlköğretim sosyal bilgiler 7 ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları Ders Kitapları Dizisi.
- Monte-Sano, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write in history by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212-249.
- Nagy, W. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. E. H. Hiebert ve M. L. Kamil (Ed.). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* içinde (s. 27-44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. E. ve Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. M. G. McKeown ve M. E. Curtis (Ed.). *The nature of vocabulary acquisition* içinde (s. 19-35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W., Herman, P. A. ve Anderson, R. C. (1987). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Nash, H. ve Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41, 335-354.
- Nathan, R. G. ve Stanovich, K. E. (1991). The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 176-184.

- Nelson, J. R. ve Stage, S. A. (2007). Fostering the development of vocabulary knowledge and reading comprehension through contextually-based multiple meaning vocabulary instruction. *Education and Treatment of Children*, 30(1), 1-22.
- Palinscar, A. S. ve Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y. ve Wixson, K. K. (1994). Becoming a strategic reader. R.B. Ruddell, M.R. Ruddell ve H. Singer (Ed.). *Theoretical models and processes of reading* içinde (4. bs., s. 788-810). International Reading Association.
- Patton, M. O. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* içinde (s. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Pikulski, H. ve Chard, D. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2. bs.). New York: Guilford Press.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot!. *The Reading Teacher*, 65(8), 516-522.
- Rasool, J. M. ve Royer, J. M. (1986). Assessment of reading comprehension using the sentence verification technique: Evidence from narrative and descriptive texts. *Journal of Educational Research*, 79, 180-184.
- Reed, S. (2012). *Sorular ve cevaplarla Dünya Gezegeni* (İ. Pür, Çev.). Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Rinaldi, L., Sells, D. ve McLaughlin, T. (1997). The effects of reading racetracks on the sight word acquisition and fluency of elementary students. *Journal of Behavioral Education*, 7(2), 219-233.
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction of older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 63-69.
- Royer, J. M. (2001). A team approach to developing listening and reading comprehension tests based on the sentence verification technique (SVT). *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, 30-43.
- Royer, J. M., Carlo, M. S., Dufresne, R. ve Mestre, J. (1996). The assessment of levels of domain expertise while reading. *Cognition and Instruction*, 14(3), 373-408.
- Schatz, E. K. ve Baldwin, R. S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 439-453.
- Schumaker, J. B., Denton, P. H. ve Deshler, D. D. (1984). *The paraphrasing strategy*. Lawrence: University of Kansas.
- Scott, J. ve Nagy, W. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly*, 32, 184-200.
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Shafelbine, J. L. (1990). Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior*, 22(1), 71-97.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Stahl, S. A. ve Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56, 72-110.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-40.
- Stine-Morrow, E. A., Soederberg-Miller, L. M., Gagne, D. D. ve Hertzog, C. (2008). Self-regulated reading in adulthood. *Psychology and Aging*, 23(1), 131-153.
- Stodolsky, S. S., Salk, S. ve Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89-116.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics* (2. bs.). New York: Harper Collins.
- Tierney, R. J. ve Readence, J. E. (2005). *Reading strategies and practices: A compendium* (6. bs.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tomesen, M. ve Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional program for deriving word meanings. *Educational Studies*, 24, 107-128.
- Tuz Gölü. (t.y.). Wikipedia. [https://tr.wikipedia.org/wiki/Tuz\\_Gölü](https://tr.wikipedia.org/wiki/Tuz_Gölü) adresinden erişildi.
- U.S. Department of Education. (2001). *Put reading first*. 01 Aralık 2016 tarihinde <https://www.nationalreadingpanel.org> adresinden erişildi.
- Ulusoy, M. ve Çetinkaya, Ç. (2012). Cümle doğrulama tekniğinin okuma ve dinlemenin ölçülmesinde kullanılması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 460-471.
- Vacca, R. T. ve Vacca, J. L. (2007). *Content-area reading: Literacy and learning across the curriculum* (8. bs.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vacca, R. T., Vacca, J. L. ve Mraz, M. E. (2011). *Content-area reading: Literacy and learning across the curriculum* (10. bs.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Vadasy, P. F. ve Nelson, J. R. (2012). *What works for special-needs learners: Vocabulary instruction for struggling students*. New York, NY: The Guilford Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wesche, M. ve Paribakht, T. S. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through reading: A hierarchy of text-related exercise types. *Canadian Modern Language Review*, 52, 155-178.
- Westfall, R. S. (2005). *Enerjinin öyküsü* (B. B. Tüysüzoğlu, Çev.) (7. bs.). Ankara: Nurol Matbaacılık.
- Wexler, J. A. P. (2007). *The Relative effects of repeated reading, wide reading, and a typical instruction comparison group on the comprehension, fluency, and word reading of adolescents with reading disabilities* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Texas.
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G. ve Denton, C. A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25, 2-10.
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *Journal of Special Education*, 39, 6-18.
- Yalçınkaya, E. ve Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programı. R. Sever (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi* (1. bs.). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Zechmeister, E. B., Chronis, A. M., Cull, W. L., d'Anna, C. A. ve Healy, N. A. (1995). Growth of a functionally important lexicon. *Journal of Reading Behavior*, 27(2), 201-212.
- Zhao, Y. ve Hoge, J. D. (2005). What elementary students and teachers say about social studies? *The Social Studies*, 96(5), 216-221.