



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

YÜKSEK  
LİSANS  
TEZİ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN  
KULLANDIĞI SÖZCÜK ÖĞRETİMİ  
STRATEJİLERİ ÜSTÜNE BİR  
ARAŞTIRMA: ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ

MELİKE YÖRÜKO

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ  
BİLİM DALI

Antalya, 2022

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIĞI**  
**SÖZCÜK ÖĞRETİMİ STRATEJİLERİ ÜSTÜNE BİR ARAŞTIRMA:**  
**ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Melike YÖRÜKO**

**Danışman: Doç. Dr. Nihat BAYAT**

**Antalya, 2022**

## **DOĞRULUK BEYANI**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

Ocak, 2022

Melike YÖRÜKO

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Melike YÖRÜKO'nun bu çalışması 11.01.2022 tarihinde jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

**İmza**

**Başkan :** **Doç. Dr. Begümhan YELLİCE YÜKSEL**

Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

**Üye :** **Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN**

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

**Üye (Danışman):** **Doç. Dr. Nihat BAYAT**

Akdeniz Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandığı Sözcük Öğretimi Stratejileri Üstüne Bir Araştırma: Antalya İli Örneği

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

## TEŞEKKÜR

Öncelikle, bu çalıőmanın her aőamasında bilgi ve deneyimleriyle bana destek olan, yol gösteren, yardımını ve zamanını esirgemeyen, üstümde çok emeği olan, her zaman yanımda olduğunu hissettiğim, dűőüncelerinden yararlandığım, birlikte çalıőmaktan onur duyduğum değerli hocam ve tez danıőmanım Doç. Dr. Nihat BAYAT'a sabrı ve anlayıőı için en içten saygı ve teőekkürlerimi sunuyorum.

Tez savunma jürimde bulunarak sundukları görüşlerle çalıőmama geribildirim sağlayan ve tezimin son halini almasında emeği olan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Begümhan YELLİCE YÜKSEL'e ve Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN'a çok teşekkür ederim.

Her anımda yanımda olan, bu zorlu süreçte de bana güç veren yol arkadaőım, kuzenim Tuđba UMU'a, tezimin düzenlenmesinde yardımcı olan Samet ÇİÇEK'e, çalıőmamda dűőüncelerini esirgemeyen Meltemnur AKCAN'a, bana her anlamda destek veren Melek SAATCI'ye, tez sürecimde beni güdüleyen arkadaşlarıma ve araőtırmama katkılarından dolayı Yusuf AYDIN'a sonsuz teőekkür ediyorum.

Son olarak, her zaman ve her koşulda yanımda olup beni sonsuz destekleyen, varlıklarıyla güçlendiren annem, babam ve kardeőime sonsuz teşekkür ediyorum.

Melike YÖRÜKO

Ocak, 2022

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIĞI SÖZCÜK ÖĞRETİMİ STRATEJİLERİ ÜSTÜNE BİR ARAŞTIRMA: ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ

YÖRÜKO, Melike

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Nihat BAYAT

Ocak, 2022, 117 Sayfa

Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin çocuklara sözcük öğretimi çalışmalarını yürütürken sözcük öğretim stratejilerini hangi düzeyde kullandığını belirlemek amaçlanmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmanın katılımcılarını Antalya ili merkez ilçelerindeki okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan 240 okulöncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada okulöncesi öğretmenlerine yönelik beşli likert tipinde oluşturulan “*Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği*” ve “*Kişisel Bilgi Formu*” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sözcük öğretim stratejileri ölçeği Schmitt’in (1997) beş alt boyuttan oluşan sözcük öğrenme stratejileri sınıflaması temel alınarak geliştirilmiştir. Saptama, sosyal, bellek, bilişsel ve üstbilişsel sözcük öğrenme stratejilerinden oluşan ölçeğin maddeleri okulöncesi öğretmenlerinin niteliklerine göre ve sözcük öğretimi çalışmalarının doğası temel alınarak düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler bu değişkenlerle tutarlı teknikleri içermektedir. Katılımcıların çocuklara verdikleri eğitim sırasında sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeyleri ölçeğe verilen yanıtlar doğrultusunda eğitim verilen yaş grubu, hizmet süresi, görev yapılan okul türü ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sorularına bağlı olarak betimsel istatistik hesaplaması yapılmış ve alt problemlerle tutarlı biçimde Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, One Way Anova ve Bağımsız Grup t-testleri uygulanmıştır. Uygulanan istatistiksel çözümler sonucunda katılımcıların sözcük öğretme stratejilerini yüksek düzeyde kullandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte katılımcıların sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeyleri eğitim düzeyine, hizmet süresine, eğitim verilen yaş grubuna ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonraki araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** *Sözcük Öğrenimi, Sözcük Gelişimi, Sözcük Öğretim Stratejileri, Erken Çocukluk, Dil Gelişimi*

## ABSTRACT

### A RESEARCH ON VOCABULARY TEACHING STRATEGIES USED BY PRESCHOOL TEACHERS: THE CASE OF ANTALYA PROVINCE

YÖRÜKO, Melike

Master's Degree, Department of Primary Education, Preschool Education Program

Supervisor: Assoc. Prof. Nihat BAYAT

January, 2022, 117 Pages

In this research, it is aimed to determine at what level preschool teachers use vocabulary teaching strategies while carrying out vocabulary teaching activities to children. The participants of the research conducted in the survey model consisted of 240 preschool teachers working in preschool education institutions in the central districts of Antalya. In the research, "*Vocabulary Teaching Strategies Scale*", which were created in five-point likert type for preschool teachers and "*Personal Information Form*", were used as instruments. Vocabulary teaching strategies scale was developed on the basis of Schmitt's (1997) classification of vocabulary learning strategies consisting of five sub-dimensions. The items of the scale, which consists of determination, social, memory, cognitive and metacognitive vocabulary learning strategies, were arranged according to the qualifications of preschool teachers and based on the nature of vocabulary teaching activities. The items in the scale include techniques consistent with these variables. The level of use of vocabulary teaching strategies by the participants during provide training for children was examined according to the variables of education level, age group where training was provided, term in office and type of school in line with the answers given to the scale. Depending on the research questions, descriptive statistics were calculated and Mann Whitney U, Kruskal Wallis H, One Way Anova and Independent Group t-tests were applied consistent with the sub-problems. As a result of the statistical analysis, it was determined that the participants used vocabulary teaching strategies at a high-level. However, the level of participants' use of vocabulary teaching strategies did not differ significantly according to education level, term in office, age group where training was provided, and type of school served. According to the findings obtained from the research, various suggestions for future research are presented.

**Keywords:** *Vocabulary Learning, Vocabulary Development, Vocabulary Instruction Strategies, Early Childhood, Language Development*

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR .....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ .....	viii
ŞEKİL ve GRAFİK LİSTESİ.....	vix
KISALTMALAR LİSTESİ .....	x

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Problemi.....	4
1.4 Araştırmanın Alt Problemi.....	4
1.5 Araştırmanın Önemi.....	4
1.6 Sayılılar (Varsayımlar) .....	5
1.7 Sınırlılıklar .....	5
1.8 Tanımlar.....	6

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Gelişimi.....	7
2.2. Sözcük Nedir? .....	10
2.3. Bir Sözcüğü Bilmek Ne Demektir? .....	12
2.4 Sözcük Öğrenme Stratejileri .....	13
2.4.1 Schmitt'in Sözcük Öğrenme Stratejisi.....	16
2.5 Okulöncesi Dönemde Sözcük Ediniminin Doğası.....	24
2.5.1 Anlamsal Özellik Varsayımı.....	29
2.5.2 İşlevsel Varsayım.....	30



2.5.3 Prototip Varsayım.....	30
2.6 İlgili Araştırmalar.....	31

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	36
3.2. Katılımcılar.....	36
3.3. Veri Toplama Aracı.....	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	40
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	41

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	51
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	52
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	54

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	56
5.2 Öneriler.....	71
<b>KAYNAKÇA</b> .....	73
<b>EKLER</b> .....	96
Ek-1 Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği.....	96
Ek-2 Kişisel Bilgi Formu.....	98
Ek-3 Etik Kurul Onayı.....	99

Ek-4 Araştırma İzin Onayı.....	100
Ek-5 Bildirim Sayfası .....	101
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	102
<b>İNTİHAL RAPORU</b> .....	103

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 3.2.1.</b> Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	37
<b>Tablo 3.3.1.</b> Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeğinin Güvenilirliğine İlişkin Cronbach Alfa Analizi Sonuçları.....	40
<b>Tablo 3.4.1.</b> Ölçekten Alınan Toplam ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Öğretim Yapılan Yaş Grubuna Göre Dağılımının Normallliği.....	42
<b>Tablo 3.4.2.</b> Ölçekten Alınan Toplam ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Dağılımının Normallliği.....	43
<b>Tablo 3.4.3.</b> Ölçekten Alınan Toplam ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımının Normallliği.....	44
<b>Tablo 3.4.4.</b> Ölçekten Alınan Toplam ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Okul Türüne Göre Dağılımının Normallliği.....	45
<b>Tablo 4.1.1.</b> Ölçekten Alınan Toplam ve Ortalama Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	46
<b>Tablo 4.1.2.</b> Katılımcıların Saptama Stratejilerine Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	48
<b>Tablo 4.1.3.</b> Katılımcıların Sosyal Stratejilere Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	49
<b>Tablo 4.1.4.</b> Katılımcıların Bellek Stratejilerine Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	49
<b>Tablo 4.1.5.</b> Katılımcıların Bilişsel Stratejilere Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	50
<b>Tablo 4.1.6.</b> Katılımcıların Üstbilişsel Stratejilere Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	51
<b>Tablo 4.2.1.</b> Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Öğretim Yapılan Yaş Grubuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	52

<b>Tablo 4.3.1.</b> Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.3.2.</b> Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.4.1.</b> Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Öğrenin Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	54
<b>Tablo 4.5.1.</b> Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 4.5.2.</b> Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	55

## ŞEKİL VE GRAFİK LİSTESİ

<b>Şekil 1.</b> DFA Analizi Sonuçları.....	39
<b>Grafik 1.</b> Katılımcıların Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre Sınıflandırılması.....	47

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>TDK:</b>	Türk Dil Kurumu
<b>MEB:</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>YÖK:</b>	Yüksek Öğretim Kurulu
<b>vd. :</b>	Ve diğerleri
<b>Ed. :</b>	Editör
<b>DFA :</b>	Doğrulayıcı Faktör Analizi
<b>Çev. :</b>	Çeviren
<b>% :</b>	Yüzde
<b>F :</b>	Frekans

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretme stratejilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumuna, alt problemlere, araştırmanın amacına ve önemine, sayıtlara ve sınırlılıklara ilişkin bilgi verilecektir.

### 1.1. Problem Durumu

Çocukların dili edinebilmeleri doğuştan gelen dilsel bir yetiyle açıklanır. Dil ediniminin tümünde ve her bir evresinde geçen süre bireysel farklılıklardan dolayı değişiklik göstermekle birlikte çocuklardaki dil gelişimi evrensel bir gelişim sırası izler (Chomsky, 2002). Doğumdan önce sesleri fark etmeyle başlayan çocuktaki sözcük gelişimi sözcükleri ayırt edebilmeyle, bir sözcüğün ne olduğunu anlamayla, sözcüğün birden çok bağlamdaki karşılıklarını öğrenmeyle ve kullanılabilmeyle devam eder.

Dil dizgesinin sözcüklere ilişkin noktaların dışındaki boyutları diğer insanlarla olan etkileşimle devam eder (Tomasello, 2000). Her çocuk dünyaya geldiğinde çevresindeki dili konuşan bireylerle iletişim kurar. İletişim yoluyla çocuklar doğuştan getirdikleri dilsel yetileri etkinleştirmeye başlar. Çocukların sosyal çevreleriyle etkileşim içinde olması dili geliştirmelerinde önemli olanaklar sunar. Dilyetisi, bir anlamda çevreden gelen bu olanakları kullanarak dili oluşturma boyutuna karşılık gelir.

Çocuklar doğaları gereği çevresinde olup bitenleri ve tüm yaşamı merak eder, sorgular ve bunlara yönelik araştırmalarda bulunur. Çocuğun merak ettiği içerikleri öğrenme gereksinimi de sözcük ediniminde önemli bir rol oynar. Bu nedenle çocukların doğuştan getirdikleri merak duygularını açığa çıkararak daha üst düzeye taşıyabilecekleri öğrenme ortamlarının sunulması dil ediniminde önemli bir etmendir.

Çocukların, doğduktan sonra karşılaştığı ilk sosyal çevre aileleridir. Çocuk, aile üyelerinden gelen dilsel girdiler ile dili anlamaya ve çözümlmeye başlar. Daha sonra yakınları ve akranlarıyla kurduğu etkileşim dilsel girdileri artırır. Bu bağlamda, okulöncesi eğitim kurumları çocukların sosyal çevreleri arasında dilsel deneyimlerin zenginleşmesine olanaklar sunma ve merak duygularını desteklemede önemli bir yer tutar. Yapılan birçok çalışmada

okulöncesi eğitimi alan ve almayan çocukların dil becerileri arasında farklılıkların bulunduğu ve eğitim almayan çocukların ilkokula başladığında okul başarısının düşük olduğu saptanmıştır (Akçay, 2016; Şen, Yıldız Çiçekler ve Yılmaz, 2010; Topçu, 2012). Okul başarısını sağlamada ve artırmada temel etkenlerden biri çocuğun dil gelişim düzeyidir. Özellikle sözcük dağarcığının zenginliği çocuğun doğru cümle kurmasını, anlamasını, dinlemesini, soru sormasını, iletişim kurmasını ve öğrenmesini sağlar (Öztürk, 1995).

Okulöncesi eğitimde dil gelişim alanında öne çıkan temel amaçlar arasında çocukların *dili yeterli düzeyde kullanma* hedefinin yer aldığı görülür (MEB, 2013). Eğitim sürecindeki dil gelişimini destekleyen etkinliklerle çocukların alıcı ve üretici dil becerilerini geliştirme, dilbilgisi kurallarına uygun biçimde konuşma ve sözcük dağarcığını genişletme gibi kazanımlara erişmesi amaçlanır.

Okulöncesi öğretmenleri, çocuklara sunduğu olanaklar ile sözcük gelişimini desteklemede önemli bir rol oynar. Öğretmenler tekerleme, parmak oyunu, şiir, bilmece, öykü anlatma ve çeşitli anlatım çalışmaları, müzik ve oyun gibi birçok etkinlik türüyle çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirmeyi amaçlar (İpek, 2006).

Çocukların sözcük dağarcığının geliştirilmesi için hazırlanan etkinliklerde sözcük öğretme stratejileri oldukça önemlidir. Sözcük öğretme stratejileri, öğrencilerin sözcük edinmelerini gerçekleştirmek, kolaylaştırmak ve geliştirmek için kullandığı stratejilerdir. Sözcük öğretimiyle ilgili yapılan bir araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin öğretilen sözcüklerin seçiminde basit sözcükleri ele aldıkları, sözcük öğretimi için bir plan yapmadıkları ve sözcük öğretimine yönelik uygulamalarının yetersiz olduğu saptanmıştır (Wright ve Neuman, 2014).

Bir başka araştırmada 3-4 yaşındaki çocuklara gruplandırma stratejisiyle sözcükleri öğretmenin etkileri incelenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre çocuklar sözcükleri öğrenebilmiş ve yeni sözcüklerin anlamlarını saptamak için gruplandırma stratejisini bağımsız olarak kullanabilmiştir (Neuman, Newman ve Dwyer, 2011). Hedeflenen sözcüklerin anlamlarını sözcük öğretim stratejileriyle öğretmek, çocuğun bu stratejileri kendisinin de uygulayarak öğrenebilmesine olanak tanımaktadır.

Okulöncesi dönemde sözcük öğretme stratejileriyle ilgili yapılan meta-analiz çalışmalarına göre, çocukların sözcük öğrenmelerini destekleyici en etkili yolun birden fazla strateji kullanımını olduğu ortaya çıkmıştır (Neuman ve Marulis, 2010; Christ ve Wang, 2011). Bu çalışmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında sözcük öğretiminde strateji kullanımının önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.



Türkçede yapılan çalışmalarda okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretme stratejilerini doğrudan ele alan araştırmalara rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar genel olarak okulöncesi öğretmenlerinin dil etkinliklerinde kullandığı yöntem ve teknikler (*soru-cevap, beyin fırtınası, düz anlatım, proje yöntemi, gösterip yaptırma gibi*), araçlar (*öykü kitabı, bilgisayar, eğitsel oyuncak gibi*) ve metin türü (*tekerleme, şiir, bilmeceler gibi*) gibi dil gelişimiyle ilgili genel süreçlere değinen çalışmalar niteliğindedir.

Okulöncesi dönemde çocukların sözcükleri edinme süreçleri benzer düzenekleri izler. Çocukların sözcükleri uygun bir biçimde kullanabilmeleri sözcüğün anlaşılmasından, sözcüğün belli bir bağlamda kullanılmasına ve sözcüğü çeşitli bağlamlarda kullanabilmesine doğru ilerleyerek zaman içinde gelişir (Clark, 2010). Bu nedenle sözcük edinme süreçlerinin gelişiminde önemli rol oynayan okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı stratejiler, çocukların sözcük dağarcığını geliştirmelerinde, sözcüğün çeşitli bağlamlarda kullanımını öğrenmelerinde, sözcüğü üretebilmelerinde önem kazanır. Bu doğrultuda öğretmenlerin sözcük öğretme sürecinde stratejileri kullanabilme durumları ve düzeylerini belirlemek önemlidir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Sözcükler iletişim sürecinde insanların düşünme, kavrama, karar verme ve tepkide bulunma gibi süreçlerini harekete geçirir. Diğer bir deyişle sözcükler günlük yaşamdaki iletişimin önde gelen dilsel öğeleri arasında yer alır. Sözcüklerin iletişimdeki rolü düşünüldüğünde sözcük dağarcığının gelişimi ön plana çıkar. Çünkü sözcük dağarcığı geliştikçe bireylerin iletişim araçları da o yönde çeşitlenir ve güçlenir. Sözcük dağarcığının gelişmesinde, çocuğun sözcük ediniminde etkili olan yakın çevresi ve zamanının bir bölümünü geçirdiği okulöncesi eğitim kurumları etkilidir. Bu nedenle sözcük ediniminde kritik yıllar olarak düşünülebilecek okulöncesi dönemde çocuklara etkili biçimde sözcük öğretme işi daha çok okulöncesi öğretmenlerine düşmektedir.

Sözcüklerin öğretilmesinde etkili olan stratejilerin kullanımı, çocukların sözcükleri anlamlandırmasına ve kullanabilmesine olanak sağlar. Araştırmalar okulöncesi dönemde sözcük öğretme stratejilerinin kullanılmasının çocukların sözcük dağarcığının artmasını sağladığını ortaya koymaktadır (Silverman, 2007; Leung, 2008; Motsch ve Ulrich, 2012). Alanyazın incelemeleri sonucunda çocukların sözcük dağarcığını geliştiren bu stratejilerin okulöncesi öğretmenleri tarafından ne düzeyde kullanıldığını doğrudan ortaya koyan çalışmalara pek rastlanmamıştır. Bu araştırmanın genel amacı elde edilecek bulgularla okulöncesi öğretmenlerin çocukların sözcük bilgisini geliştirmede sözcük öğretim stratejilerini

kullanma düzeylerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

### **1.3. Araştırmanın Problemi**

Okulöncesi öğretmenleri çocuklara sözcük öğretiminde hangi stratejileri kullanmaktadır?

### **1.4. Alt Problemler**

- Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri çocukların yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Okulöncesi dönemde sözcük edinimi, yaşamın ilerleyen dönemlerindeki etkilerinden dolayı önemlidir. Sözcük bilgisinin genişliği dil becerisi ve akademik başarıyı etkileyebilir (Marchman ve Fernald, 2008). Sözcük bilgisi ve akademik başarı arasındaki ilişkiye dayanarak sözcük öğretim stratejilerinin okulöncesi dönemde kullanılması sonraki yıllarda akademik başarının artırılması için önem taşımaktadır (Gormley ve Ruhl, 2005). Bu nedenle okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemenin eğitimsel gereksinimlerin öngörülmesinde yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sözcük öğretme stratejileriyle ilgili çalışmalar genellikle ikinci dil öğreniminde veya büyük yaş gruplarında yapılmıştır (Lee, 2003; Yaman ve Gülcan, 2009; Toumpaniari, Loyens, Mavilidi ve Paas, 2015; Gibson, 2016). Okulöncesi dönemde ise yapılan araştırmaların çoğu çocukların belirli bir eğitim programına katıldıklarında sözcükleri öğrenme durumlarını

incelemiştir (Moyeda, Gómez ve Flores, 2006; Walsh ve Blewitt, 2006; Silverman, 2007; Leung, 2008; Neuman, Newman ve Dwyer, 2011). Ancak öğretmenlerin stratejileri uygulama süreçleriyle ilgili araştırmalara rastlanmamıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin uyguladığı stratejilerin düzeylerini belirlemenin bu açıdan alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeylerini ortaya koyması beklenmektedir. Araştırmadan elde edilecek bulgular yoluyla öğretmenlerin hangi stratejileri ve bu stratejileri ne düzeyde kullandığıyla ilgili ön bilgi edinileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu konuyla ilgili yeni çalışmaların yapılmasına ışık tutacağı beklenmektedir.

### **1.6. Sayıtlar (Varsayımlar)**

Araştırmada,

- Kullanılan veri toplama aracının amacına uygun olduğu,
- Araştırmanın ölçeğine eklenen maddelerin uygunluğu konusunda uzmanların verdiği geribildirimlerin yeterli olduğu,
- Öğretmenlere yöneltilen soruların tam olarak anlaşıldığı ve bunlara içtenlikle yanıtlar verildiği,
- Örneklemden elde edilen sonuçların evrene genellenebilirliğinin olduğu varsayılmıştır.

### **1.7. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

- 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde Antalya ili merkezinde bulunan okulöncesi öğretmenleri ile,
- Örneklem grubundaki öğretmenlerin araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracına verdikleri yanıtlar ile,
- Araştırmacının ulaşmış olduğu kaynaklar ile sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

**Sözcük:** Somut kavramlar üzerinde zihinde oluşan bir simge ya da simgeler bütünü olarak adlandırılır (Aksan, 2007). Sözcükler, ses ya da ses dizilerinin bir araya gelmesiyle anlamsal birim oluştururlar. (Vardar, 2002).

**Sözcük öğretme stratejisi:** Hem sözlü hem de yazılı dilin anlaşılması ve sözlü dil yeterliliğinin sağlanması için (Benson,2013) sözcük öğretiminde kullanılan tekniklerdir. Bu stratejiler aracılığıyla öğrencilerin sözcük dağarcığının genişletilmesi ya da öğrencinin sözcük dağarcığını genişletmesi amaçlanır.

**Sözcük öğretimi:** Hem sözlü hem de yazılı dilin anlaşılması için özellikle sözlü dil yeterliliğinin en önemli göstergesi olarak tanımlanmıştır (Benson, 2013).

**Dil gelişimi:** Doğumdan itibaren başlayıp yaşam boyu devam eden dil gelişimi, toplumsal ortamlardaki ses ve anlamın bir araya gelmesiyle bireyin deneme- yanıtı yoluyla, kendi öğrenme stratejilerini kullanarak çıktılarını aldığı süreçtir (Korkmaz, 2005).

**Erken çocukluk dönemi:** 0-8 yaş aralığındaki çocuklar için kullanılan bir zaman dilimidir.

**Okulöncesi eğitim:** Bireyin doğumundan ilkokula başladığı zamana kadar (0-6 yaş), her türlü gelişimsel gereksinimlerin desteklendiği, farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen çocuklara ortak bir alanın yaratıldığı, onları ilkokula hazırlamayı ve Türkçeyi doğru biçimde kullanmalarını sağlayan eğitim sürecindeki girişimlerdir (MEB, 2013; Balaban, 2017)

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Dil, belirli anlamları taşıyan ses dizilerini üretme, üretilen sesleri anlayabilme ve yorumlayabilme yetisidir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2019). Anlamanın ve üretimin gerçekleşmesi ise dil yapısını oluşturan temel bileşenleri bilmeye bağlıdır. Bloom ve Lahey (1978; akt. Topbaş, 2005) dilin üç bileşenden oluştuğunu söyler: *Biçim, içerik ve kullanım*. Biçim bileşeninde dilin sesbilgisi, biçimbilgisi ve sözdizimine yönelik kurallar, içerik bileşeninde dilin anlambilgisi, kullanım bileşeninde ise iletişim amaçlarını gerçekleştirmek için edimbilgisi yer alır.

Biçim, iletişim düzleminde anlaşılabilirliği sağlamak ve anlamı aktarmak için dilin düzgülü bir yapıya bürünmesidir (Owens, 2012). Biçim bileşeninde yer alan sesbilgisi, dildeki seslerin birleşim yollarını ve bunların bir araya gelerek sözcükleri oluşturduğunu açıklamaya çalışır. Biçimbilgisi sözcüklerin iç yapılarıyla ilgili olmakla birlikte sözcük kökü ve eklerinin kurallı biçimde düzenlenmesi ve türetilmesini içerir. Sözcükler dilde anlam taşıyan biçimbirimlerden oluşur ve bunlar anlam ağları ile birbirine bağlıdır. Sözdizimi ise cümle içindeki sözcüklerin uygun bir dizilimle kullanılmasını içeren kurallardan oluşur (Topbaş, 2005). Dilin içerik bileşeninde anlambilgisi yer alır. Anlambilgisi, sözcüklerin ve sözcük bileşimlerinin anlamını veya içeriğini ilgilendiren kurallardır (Ege, 2006). Bir olayı, nesneyi veya ilişkiyi zihinde karşılamak için ses, sözcük gibi sembollerini kullanmak anlambilgisinin temelidir (Owens, 2012). Son bileşende yer alan edimbilgisi, iletişim kurmak için dilin bağlam içinde nasıl kullanıldığını, anlamlandırıldığını ve yorumlandığını açıklar (Küçüksakarya, 2020).

Dili edinebilmek dilin yapısını oluşturan temel bileşenlere bağlıdır. Her bir bileşen farklı olarak görünse de birbiriyle ilişki içindedir. Bu ilişki, sözcüklerin oluşumunu, anlamlandırılmasını ve kullanımını açıklar. Tüm bu bilgiler ışığında dilin edinilmesinde ve iletişimin sağlanmasında sözcüklerin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

#### 2.1. Dil Gelişimi

Sosyal bir varlık olan insanın doğadaki diğer canlılardan ayrılan en önemli özelliği onun “dili”dir. Diğer canlılar da belli özelliklerde bir dil aracılığıyla iletişim kurabilir ancak insana özgü olan dilyetisi farklıdır. Dil, insanın doğduğu andan başlayarak toplum içinde edinmeye

başladığı, düşünme ve düşünülene aktarma dizgesidir (Aksan, 2016). Dil, insanların birbiriyle etkileşim kurmalarına, düşünmeye ve düşünceleri aktarmalarına aracılık eder. Saussure'e (1959) göre dil, konuşma yetisinin toplumsal bir ürünü olarak görülmeyle birlikte bireylerin bu yetiyi kullanmalarına olanak tanıyan toplumsal bir organ tarafından kabul edilen gerekli kurallar bütünüdür. Chomsky de dil ediniminin doğuştan gelen bir yeti ile gerçekleştiğini öne sürmüştür, insanın dünyaya geldiğinde dili öğrenebilmek için gereksinim duyduğu tüm şeylerin organizmada var olduğunu savunmuştur. Chomsky doğuştan var olan bu biyolojik donanımı "dil edinim aygıtı" olarak tanımlamıştır. Birey, dil kuralları ve bu kuralların oluşturduğu dil dizgesiyle, yani dil edinim aygıtı yoluyla onu edinir. Bu aygıt tarafından çevrede kullanılan dil içselleştirilir, bunun sonucunda konuşma ve anlama gerçekleşir (Güneş, 2013).

Çocuklar dili edinirken çevrenin sağladığı deneyimler dil edinimi sürecinde karşılaşılan boşlukları doldurmada önemlidir. İnsanlar çocukla konuşarak sosyal bir uyarıcı işlevi görmeseler çocukların dili edinmeleri pek olanaklı olmayacaktır (Morris, 2002). Bebekler dünyaya geldiğinde ilk sosyal çevreleri ebeveynleridir. Annenin ya da babanın bebeğiyle birlikte geçirdiği süre ve onunla konuşma niteliği çocuğun dili edinmesinde kolaylaştırıcı etmenlerdir. Bebek zaman geçtikçe dili anlamaya başlayacak ve ilk seslerini daha sonra da sözcükleri söyleyebilecektir.

Bebeklerin ilk çıkardığı sesler konuşmaya benzemeyen ağlamadır. Yaşamının ilk günlerinde ağlama istem dışıdır ancak dördüncü haftadan itibaren acıkma, uyku gereksinimi veya rahatsızlığını belli edebilmek için ağlamayı iletişim amaçlı kullanmaya başlar (Bell ve Ainsworth, 1972). İkinci ayın sonuna doğru ağlamalar ilk aya göre azalma gösterir. Bebeğin ünlü harflerden oluşan sesleri çıkarabildiği ve anne sesini diğer insan seslerinden ayırt edebildiği görülür (Yavuzer, 2016). Bebekler yaklaşık dört aylık olduğunda dilin ilkel ses yapısı olan tek heceli birimleri (-*ma*, -*ba*, -*da*) kendi sesini yineleyerek çıkarmaya başlar. Bu dönem, bebeğin ses mekanizmasını kontrol edebildiği evre olarak düşünülebilir. Dile maruz kalmaya bağlı olarak bebekler, seslerin sözcükleri oluşturacağı bir algı geliştirir (Kuhl vd., 1992). Ancak bu sözcüğü anlamaya yönelik bir algı değildir. Sesbilgisel birimlerin dili oluşturma üstündeki rolünü anlamaya yöneliktir.

Yedi-dokuz aylar arasında olan bebeklerin anlamsız tek heceleri bırakarak yineleme yoluyla birleştirdiği hecelemeleri (ba ba, de de gibi) seslendirdiği görülür (Çiçek, 2002). Bebekler, tek heceli sesbirimleri yinelemeleri ile bir sözcük söylüyor gibi görünebilir. Çoğunlukla ebeveynler, bebeğin ilk sözcüklerini söylediğini düşünerek sevinirler. Ancak bebek bunu bilinçli olarak yapmaz. Genellikle kendi kendine eğlenmek için bu sesleri yineler ancak

bir yandan da kendi seçtiği bir iletişim yöntemi olarak görür (Yavuzer, 2016). Çocuklar ilk sözcüklerini kullanmadan önce anlamaları gelişir. Yaklaşık 10 aylıkken çoğu çocuk çağrıldıklarında isimlerini dikkate alır ve genellikle bazı yönergeleri anlar (Topbaş, 2005).

12 ile 18 ay arasında çocuklar anlamsız sesleri çıkarmayı bırakıp bilinçli olarak sözcük kullanmaya başlar. Çocuklar sözcükleri üretmeye yaklaşık 12-13. ay dolaylarında başlar. İlk birkaç ay sözcüklerin edinilmesi yavaş bir biçimde gerçekleşir ancak 18. ay dolaylarında sözcük edinme hızı artış gösterir (Fenson vd., 1994). Bebek, bilinçli olarak ürettiği bu sözcüklerin karşılık geldiği nesnelere ya da durumlarla bağlantı kurmaya başlar. İlk söylediği sözcükler yetişkinlerin kullandığı sözcüklere benzemeyebilir ancak sözcüğün anlamını bilmektedirler. Örneğin “su” sözcüğü yerine “buu” demesi ilk anlamlı sözcüklerini, belirli sesleri birleştirerek, kullandığını gösterir. Bebekler tek sözcük ile birden çok anlam taşıyan cümleleri anlatmaya çalışır. Örneğin süt sözcüğüne “*süt istiyorum*” ya da “*sütü döktüm*” gibi anlamlar yükleyebilir. Yetişkinler bu noktada çocuğun söylemek istediklerini o anki ipuçlarıyla (tonlama, işaret etme, jest ve mimikler gibi) yorumlamaya çalışır (Yavuzer,2016).

18 ile 24 ay arasında olan bebekler yardımcı fiiller, ekler, edatlar, bağlaçlar gibi dilbilgisel işaretler olmadan kısa ve öz sözcükleri kullanarak konuşurlar (Santrock, 2017; Rescorla ve Mirak, 1997). Çocuk “*Anne bak*”, “*Top nerede?*” gibi iki sözcükten oluşan konuşmalar gerçekleştirebilir. On sekizinci ayda yaklaşık 30-40 sözcüğün anlamını bilen bebeklerin iki yaşa doğru bireysel farklılıklar göz önüne alındığında anlamlı sözcük dağarcığında en az 50 sözcüğün bulunması gerekir. Birçok çocuk ortalama olarak iki yaşın sonunda 200 civarı sözcüğü bilebilmektedir (Rescorla ve Mirak, 1997; Erden ve Akman, 2011).

İki ile üç yaş arasında olan çocukların konuşması genellikle belirginleşir ve yetişkinler tarafından kolayca anlaşılabilir. Artık bu yaşlarda üç ve daha fazla sözcükten oluşan cümleler görülmeye başlar (Hoff, 2009). Çocuk kendine özgü bir özne, nesne ve yüklem bir arada bulunduğu cümle biçimleri oluşturur. 24-36. ay arasındaki çocukların doğal zamanlarında bazı adılar, ilgeçler, işaret adılı ya da önadlar gibi ad soylu sözcükleri kullanabildiği görülür (Banajee, Dicarlo ve Stricklin, 2003). Üç yaşındaki çocuklar adların sonuna çoğul eki ve eylemlerin sonuna geçmiş zaman eki getirebilir. Ayrıca bu yaşta çocuklar olumlu anlam taşıyan ve durum bildirmeyi amaçlayan cümle türlerini kullanabilir. Üçüncü yılın sonunda çocuklar soru cümlesi ve olumsuz anlam taşıyan cümleler üretebilir (Hoff, 2014). Bu doğrultuda üç yaşında olan çocukların dilbilgisine yönelik kuralları anlamaya başladığı söylenebilir.

3-4 yaşlarında çocuklar yetiştikine benzer söz dizimlerini kullanabilir. Cümlelerinde özne, nesne ve yüklem yerini doğru bir biçimde koyabilmeye başlar. Söz diziminde bağlaç (ama, çünkü, yoksa vb.), edat (için, gibi, ile) gibi dilbilgisel sözcükleri kullanarak karmaşık cümleler üretebilir (Keklik, 2009). “*Annem işe gitti ama gelecek*”, “*Parka gitmek için topumu almamız*” gibi cümleler kurmaya başlar. 3 yaşın cümlelerinde aşırı genelleme ve eksik kurallaştırma yanlışları görülürken 5 yaşına doğru bu yanlışlar neredeyse ortadan kalkmıştır. Aşırı genelleme; çocuğun dile dair kuralları her yerde uygulamasıdır. Çocuğun gördüğü tüm 4 ayaklı hayvanlara köpek demesi, “baba” sözcüğünü çevresindeki tüm erkeklerde kullanması ya da -cı ekini diğer sözcüklere getirmesi (öğretmenci, berberci gibi) örnek olarak gösterilebilir. Beş yaşa doğru çocuklar soyut kavramları da kullanmaya başlar. Örneğin, önce “aslan” sözcüğünü öğrenen çocuk daha sonra aslanın da bir “hayvan” olduğunu ardından “vahşi” hayvanlar sınıflamasına girdiğini öğrenerek soyut sözcükleri dağarcığına alır (Erden ve Akman, 2011). 6 yaşına ulaşan çocuğun sözcük dağarcığında yaklaşık 10.000 sözcük bulunmaktadır. Bu da ortalama olarak her gün beş sözcük öğrenebildiğini göstermektedir (Yavuzer, 2016). Bu bilgiler ışığında çocukların zaman içinde dilin içerik, biçim ve kullanım bilgilerinde gelişmeler kaydettiği anlaşılır.

## 2.2. Sözcük Nedir?

Dilin temel yapı taşı olan sözcükler insanların iletişim kurmasına, kendini ifade etmesine ve yaşamın birçok boyutunu anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Duygu, düşünce, sezgi, algılama, öğrenme gibi birçok eylemde sözcükler ön plandadır. Humboldt (akt. Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005), yaşanan dünyada birey ne ise sözcüğün de öyle olduğunu söyleyerek dil içindeki sözcüğün konumunu belirtmiştir. Bu denli önemli olan sözcük kavramının birçok tanımı yapılmıştır.

TDK (2021) sözcük kavramını “anamlı ses veya sesler birliği” olarak açıklar. Püsküllüoğlu (2002:414) ise “tümce kurmaya yarayan ses” olarak sözcüğün bir görevi olduğunu vurgular. Vardar’a (2002:181) göre sözcük, “*Bir ya da birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlarında biçimce ya hiç değişmeyen ya da -bükünlerde olduğu gibi- bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeğidir*”. Bu tanımlardan hareketle sözcüğün ses ya da seslerden oluştuğu ve bu seslerin dilde anlamı ve görevi olması gerektiği görülmektedir.



Bloomfield sözcüğü anlamlı, en küçük bağımsız biçim olarak tanımlamıştır. Örneğin, “tuz” bağımsız olarak anlam ifade eden daha küçük birimlere bölünemeyen bir sözcüktür. Ancak “tuzlu” sözcüğünde -lu yapım eki kök sözcüğe eklenerek yeni bir sözcük oluşturur. Korkmaz (2017), bir sözcüğü oluşturan seslerin veya hecelerin tek başlarına bir anlam ifade etmediğini, bunların sözcüğün oluşumundaki öğeler olduğunu belirtir. “Tuzlu” örneğine bakıldığında tuz anlamlı bir sözcük olup -lu hecesi tek başına anlamsızdır. “-lu” eki burada bağımlı biçimbirimdir. Sözcüğe eklenerek yeni bir sözcük oluşturan bağımlı biçimbirimler, tek başına bir anlam ifade etmezler. “İçin, ancak, oysaki, karşın, göre, ile...” gibi bağlaç ve edatların Türkçede tek başına anlamı yoktur ancak cümle içinde verilmek istenen anlamda kendilerine gereksinim duyulur. Dolayısıyla sözcüklerin bir anlam taşıması, anlakta belirli bir karşılık yaratması gerekmektedir.

Saussure (1959), göstergeler dizgesi olan dilde sözcüklerin de temelde birer gösterge özelliği taşıdığını belirtir. Sözcüklerin gösterge özelliği taşıması nedeniyle dilbilimde yer alan gönderge, gösterge, gösteren ve gösterilen kavramlarını açıklamak sözcüğün tanımlanmasına açıklık getirecektir. Gönderge, dil dışında gösterilebilen varlık veya nesnelere; gösterge, göndergelerin yerini alan semboller (*sözcük gibi*); gösteren, bir sözcüğün biçimini ve sesini oluşturan harfler; gösterilen ise göstergenin anlakta oluşturduğu görüntüyü tanımlar (Eziler Kıran, 1994; Jayraj, 2017). Bu bilgiler ışığında sözcüğün dil dışındaki tüm varlık, nesne, olay veya durumun yerine geçerek onu belirten bir birim olduğu söylenebilir. Ayrıca sözcükler insan anlayışında bir görüntüyü oluşturur yani bir anlamı karşılar.

Sözcüklerin temelde iki farklı anlamı vardır: Sözlük anlamı ve cümle içindeki anlamı (Göçer, 2010). Sözcüğün sözlük anlamı, sözcüğün duyulduğunda ilk akla gelen ve herkes tarafından kabul gören anlamı olarak tanımlanabilir. Sözcüklerin sözlükteki anlamı cümle içindeki diğer sözcüklere ve cümlenin taşıdığı anlama göre değişebilir. Bir diğer söyleyişle sözcükler bulunduğu bağlama uygun olarak kullanılır. Guiraud (1999; akt. Çetin, Yiğit ve Karlı, 2011), her sözcüğün anlamını bağlamından aldığını ve aynı bağlam içinde yer alan diğer sözcüklerle ilişkili olduğunu belirtir. Bu doğrultuda sözcüklerin bulunduğu bağlamla anlam açısından yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Sözcük üstünde yapılan açıklamalara göre belirli seslerin bir araya gelmesiyle oluşan sözcüklerin bir anlamı ve görevi olduğu, sözcüğün yapısında bulunan eklerin tek başına bir anlam ortaya koymadığı ancak kök sözcükle birleşiminde bir anlam oluşturacağı anlaşılır. Bunun yanında sözcüklerin anlakta bir görüntü yaratan göstergeler olduğu ve sözcük anlamının yalnızca temel anlamından oluşmadığı, bulunduğu bağlama ve diğer sözcüklere göre

değişebildiği görülür. Genel olarak bakıldığında sözcüklerin iletişimin kurulmasında temel birimler olduğu göze çarpmaktadır.

### **2.3. Bir Sözcüğü Bilmek Ne Demektir?**

Bireyin dili kullanabilmesinde sözcüklerin önemi büyüktür. Yaşamda karşılaşılan olayları aktarırken ya da düşünceler ifade edilirken sözcüklere gereksinim duyulur. Sözcükler, yalnızca sözlü iletişimin bir aracı değildir. Aynı zamanda algılanan her şeyi anlamlandırmanın temelini oluşturur. Sözcüklerin anlamı bilinmeden iletilerin anlaşılması olası görünmemektedir.

Bir sözcüğü bilmek anlamına ilişkin geniş bilgiye sahip olmakla eşdeğerlidir. Thornbury'ye (2002) göre bir sözcüğü bilmek, yalnızca sözcüğün sözlük anlamını bilmek demek değildir; aynı zamanda eşdizimlerini (iki ya da daha fazla sözcüğün bir araya gelerek yeni bir anlam oluşturmasını) ve sözcüğün kültürel birikimlerle oluşan çağrışımlarını da bilmek demektir. Göçen ve Okur (2019), bireyin toplumsal ve kültürel bilgiye sahip olmasının sözcüğün nasıl söylenebileceği, nerede ve hangi durumlarda kullanılabileceğini bilmesinde önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bir sözcüğü bilmenin yolu yaşanan yerde ya da bulunulan kültürde sözcüklerin işleyişini kavramaktan geçtiği söylenebilir.

Bir sözcüğü bilmenin diğer bir parçası da sözcüğün biçimsel, dilbilgisel işlevlerini bilmektir. Göğüş (1978), dilin dilbilgisel özelliklerini sözcüğün türleri (ad, önad, adıl, bağlaç vb.), yapısı (basit, türemiş, birleşik), cümle içindeki dizilimi ve görevleri, çekimleri (yapım eki/çekim eki) ile ilgili olan kurallar olarak aktarmıştır (akt. Aytaş ve Çeçen, 2010). Bireyin sözcüğü “biliyorum” diyebilmesi için yalnızca sözcüğün anlamını bilmesi yeterli değildir. Dil bir bütündür ve sözcüğün kullanılacağı bağlama uygun sözcükler üretebilmek ya da sözcüklere yeni anlamlar kazandırabilmek için dilbilgisel kuralları biliyor olmak gereklidir.

Nation'a (1990) göre bir sözcüğün tam anlamıyla bilinmesi için anlamının yanı sıra sözcüğün kullanım ve biçim bilgisine de sahip olmak gerekir. Sözcüğün yazılış ve söyleniş biçimi, dilbilgisel yapısı, eşdizimleri, çağrışımları ve sıklığı gibi bilgilerin bilinmesi önem taşımaktadır. Öğrenen, karşılaşacağı farklı dil durumlarında bu bilgileri kullanabilmelidir. Ancak sözcüğü bilmek için kullanılan bu bilgi türleri hemen kazanılmayabilir. Schmitt (1997), sözcük bilgisinde gerekli olan bu bilgilerin bazılarının aşamalı olarak gerçekleştiğini, bazılarının da diğerlerine göre erken ya da geç kazanıldığını belirtir. Birey, sözcüğün hedefteki anlamını bilebilir ancak sözcüğün diğer anlam ve kullanımlarını farklı bağlamlarda karşılaştıkça edinebilir. Ya da öğrenen bir sözcüğü sözlü olarak ifade edebilir ancak

heceleyemeyebilir. Bütün bu noktalar dikkate alındığında sözcük bilgisi için gerekli olan bilgilerin tümünde aynı anda gelişmenin olması güç görünmektedir. Dolayısıyla bir sözcüğü bilmek ya da onu kazanmak zaman içinde görülen birikimle gerçekleşir.

Bireyin günlük yaşamda gereksinim duyduğu ve kullandığı sözcüklerin saklandığı yer zihinsel sözlüktür (Güneş, 2013). Zihinsel sözlükte, bireylerin kendine ait oluşturduğu sözcükler ve dili oluşturan dizgesel yapıya ilişkin tüm bilgiler (sesbilgisel, biçimbilimsel, anlambilimsel ve sözdizimsel bilgiler) yer alır (Emmorey ve Fromkin, 1988). Bir sözcüğü anlayabilmek veya kullanabilmek için zihinsel sözlükçede oluşan sözcük bilgisine gereksinim duyulur. Dinleme ve okuma yoluyla edinilen sözcükler zihinsel sözlükçede kaydedilir; bu bilgiler konuşma ve yazma yoluyla kullanılır. Bir sözcüğü bilmek, sözcüğün hem anlaşılması hem üretilmesiyle ilgili bilgilere sahip olmayı gerektirir. Alıcı sözcük dağarcığı sözcüğün duyulduğunda veya görüldüğünde tanınmasını, ayırt edilmesini veya sözcük biçiminin doğru olup olmadığını yargılayabilmeyi içerir. Üretici sözcük dağarcığı alıcı bilgiyi de içine alır ve sözcüğün nasıl sesletileceğini, yazılacağını, heceleneceğini, dilbilgisel olarak nasıl kullanılacağını açıklayan bir dizgedir (Nation, 1990). Örneğin, tek sözcük dönemindeki bir çocuğa “Bana arabayı getirir misin?” biçiminde bir yönerge verildiğinde çocuğun arabayı getirebilmesi onun alıcı dilinde “araba” sözcüğünün (kavramının) var olduğunu gösterir. Çocuğun arabayı getirdiğinde “araba” sözcüğünü üretmesi ise üretici sözcük bilgisinde var olduğunu gösterir.

Sözcük dağarcığı bireyin sözcükleri kullanıp kullanmamasına göre ayrılır. Bazı sözcükler bireyin sözceleminde yer almıyorsa, bunlar yalnızca duyulduğunda ve görüldüğünde tanınıyorsa bu sözlükçe pasif sözcük dağarcığı olarak adlandırılır. Günlük yaşamda sürekli olarak kullanılan sözcükler ise aktif sözcük dağarcığını oluşturur (Bayraktar, 2010). Birey her sözcüğü aynı düzeyde bilemeyebilir ancak bilinmeyen sözcüklerle karşılaşma sayısı arttıkça o sözcükleri kullanma eğilimine, yani aktif sözcük dağarcığına aktarma eğilimine girer. Bu eğilim sonucunda pasif sözcük dağarcığından aktif sözcük dağarcığına doğru bir aktarım gerçekleşir. Sözcüğün bilinmesi yukarıda açıklanan bu ayrıntıları ve işlemleri içerir.

#### **2.4. Sözcük Öğrenme Stratejileri**

Kökenini eski Yunancadan alan “strateji” sözcüğü genellikle askeri terim olarak bilinse de Türk Dil Kurumu’na (2021) göre, “*önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol*” anlamına gelmektedir. Diğer yandan Oxford (1990), strateji sözcüğünü, belirli bir hedefe ulaşmaya yönelik yapılan bir plan, izlenen adım veya bilinçli eylemler olarak tanımlar. Strateji,

öğrenme hedeflerine ulaşmak için kullanılacak teknik, yöntem ve araçları belirlemeye yön veren, yol gösteren genel bir yaklaşımdır (Güneş, 2015). Bu doğrultuda öğrenme stratejileri; öğrenmeyi gerçekleştirmek ve kolaylaştırmak için kullanılan teknik, yöntem veya araçlar olarak tanımlanabilir.

Sözcük öğreniminin önemi üstünde duran birçok araştırmacı bulunmaktadır (River 1968; Wilkins, 1972; McCarthy, 1992; Folse, 2004). Wilkins (1972), sözcüğün iletişim için en temel araç olduğunu, sözcük olmadan aktarımın sağlanamayacağını belirtir. Folse (2004) ise dilbilgisinden eksik veya yoksun olmanın iletişimi engellemediğini fakat sözcük dağarcığına sahip olmayanlar için iletişimin sağlanamayacağını belirterek sözcük öğreniminin önemini vurgular. McCarthy (1992), yeterli sözcük bilgisine sahip olmadan anlamlı bir iletişimin gerçekleşmeyeceğini belirtir. Bu nedenle iletişimi sağlamada temel birimlerden biri sözcüklerdir. Yetersiz sözcük bilgisi bireyin iletişimde güçlük yaşamasına neden olabilir.

Bireyin yaşı, çevresi, eğitim düzeyi gibi etkenler sözcük dağarcığının genişliğini etkiler (Tural, 1977; Öztürk, 1995). Yaş, sözcüklere maruz kalınan süreyi açıklar; maruz kalma süresi arttıkça, yani bireyin yaşı ilerledikçe sözcük dağarcığı da genişler. Çevre bireyin iletişim kurduğu kişi, topluluk ve diğer ortamlardır. Bireyin ailesi, arkadaşları, okulu, işyeri gibi içinde yaşadığı ortam ile etkileşime girmesi sonucu o bağlama özgü sözcükleri fark edebilir ve böylece yeni sözcükler edinebilir. Bunun yanında alınan eğitimin de sözcük dağarcığının gelişmesi üstünde bir etkisi vardır. Eğitimli bireylerin sözcük dağarcığı genellikle daha geniştir. Çeşitli araştırmalar da bu görüşü doğrular niteliktedir (Taner ve Başal, 2005; İpek, 2006).

Sözcük dağarcığının genişlemesinde sözcük öğrenme stratejilerinin kullanımı önemli bir etkidir. Nation (2001), sözcük öğrenme stratejilerini, öğrenme stratejilerinin bir parçası olarak açıklar. O halde öğrenme stratejilerine yönelik belirlemelere göre sözcük öğrenme stratejileri, sözcük öğrenmeyi gerçekleştirmek, kolaylaştırmak ve geliştirmek için öğrenenler tarafından kullanılan teknik, yöntem ve araçlar olarak tanımlanabilir. Sökmen (1997), sözcük öğrenme stratejilerini öğrenenin sözcüğün anlamını anlamasına ve daha sonra anımsamasına yardımcı olacak eylemler; Nation (2001), yeni bir sözcük edinme kolaylaştırıcıları; Tok ve Yığın (2013), öğrencilerin yeni sözcükler öğrenme ve öğrendikleri sözcükleri belleğinde kalıcı bir duruma getirme çabası olarak tanımlar. Schmitt (1997) ise sözcük öğrenme stratejilerinin çok geniş bir tanımı olduğunu belirterek her bir stratejinin süreci etkilediğini öne sürer.

Birçok araştırmacı, sözcük öğrenme stratejilerini çeşitli biçimlerde ulamlaştırır. Bu yaklaşımlarda farklı ölçütlere başvurulmuştur. Dolayısıyla her bir ulamlaştırma sözcük öğrenme ya da öğrenme stratejilerini farklı biçimde sıralar. Ancak araştırmacıların arasında

Schmitt'in (1997) ulamlaması, çeşitli çalışmalarda diğerlerine göre daha çok kullanıldığı göze çarpmaktadır. Aşağıda bu ulamlaştırmalara ve bu çalışmada çıkış noktası olarak kullanılan Schmitt'in strateji ulamlamasına yer verilecektir.

Stoffer, 1995 yılında elli üç maddeden oluşan sözcük öğrenme stratejileri ölçeğini geliştirmiştir. Bu stratejileri dokuz başlık altında toplamıştır: Özgün dil kullanımını içeren stratejiler, kendini güdüleme stratejileri, sözcükleri düzenleme stratejileri, anlakta ilişkiler kurma stratejileri, bellek stratejileri, yaratıcı etkinlikler içeren stratejiler, sözcüğün çözümlenmesi için kullanılan stratejiler, öz-düzenleme stratejileri ve işitsel stratejilerdir. Bunların her biri sözcük öğrenmede farklı tekniklerin kullanılmasını işaret eder.

Gu ve Johnsons (1996), sözcük öğrenme stratejilerini üç temel başlık altında ele alır: Sözcük öğrenimiyle ilgili inançlar, üstbilişsel stratejiler ve bilişsel stratejiler. Sözcük öğrenme inançları, “*sözcüğün ezberlenmesi*” ve “*sözcüğün kullanılması*” yoluyla öğrenildiğini belirten iki alt stratejiye ayrılmıştır. Üstbilişsel stratejiler, anlama için temel sözcüklerin seçilmesini açıklayan “*seçici dikkat*” ve sözcüklerin anlamlarını kesinleştirmek için farklı yöntemler kullanmayı açıklayan “*kendi kendine başlatma*” stratejilerini içerir. Bilişsel stratejiler ise “*ilk ele alma stratejileri*” (bağlamdan öngörme, sözlük kullanma ve not alma), “*pekiştirme stratejileri*” (yineleme ve kodlama stratejileri) ve farklı bağlamlarda sözcükleri kullanmayı içeren “*etkinleştirme stratejileri*” olarak üç alt başlıkta ele alınır.

Nation (2001), sözcük öğrenme stratejilerini, planlama, kaynaklar ve süreçler olarak üç noktada toplar. Planlama bölümü stratejilerinde genel olarak dikkatin nereye, nasıl ve ne sıklıkla yoğunlaştırılacağı ile ilgili kararları içeren stratejiler yer alır. Öğrenen, sözcüğün çeşitli düzeylerine (akademik/teknik sözcükler, yüksek/düşük sıklıktaki sözcükler) dikkat ederek, hangi sözcüğe odaklanacağını seçer. Öğrenenler, dikkatini sözcüğün hangi yönüne (biçim, anlam, kullanım) vereceğini bilmeli ve buna göre bir seçim yapmalıdır. Planlama stratejileri aynı zamanda hangi stratejinin seçileceği, nasıl uygulanacağı ve başka bir stratejiye ne zaman geçileceğine karar vermeyi içerir. Öğrenilen sözcükleri gözden geçirmek ve yinelemek de planlamanın bir parçasıdır (Nation, 2001).

Kaynaklar bölümünü içeren stratejiler, sözcüğe ilişkin bilgileri bulmaya yönelik stratejileri içerir. Öğrenen için yeni, alışılmadık sözcükler ortaya çıktığında sözcükler hakkında bilgiler almayı gerektirir. Bu bilgi, sözcüğün tüm yönlerini bilmeyi içerebilir. Sözcüğün yapısından, geçtiği bağlamdan veya bir yardımcı kaynaktan yararlanılarak sözcük hakkında bir bilgiye sahip olunabilir (Nation, 2001).

Son bölüm olan “süreç stratejileri”, kaynaklardan edinilen sözcük bilgisini oluşturmayı ve gerektiğinde o sözcükleri kullanabilmeyi içerir. Nation (2001), süreçler bölümünde üç stratejiyi gösterir: Fark etme, geri alma ve üretme. Her bir strateji, sözcükleri anımsamada önemli bir rol oynar. “*Fark etme stratejileri*”, sözcüğü öğrenilmesi gereken bir öge olarak görmeyi içerir. “*Geri alma*” stratejileri önceden çalışılmış sözcük bilgisini anımsama anlamına gelir. Örneğin öğretmen açıklaması, oyun, öykü okuma veya drama sırasında bir sözcük fark edilebilir. Öğrenen sözcük bilgisine gereksinim duyup geri alma stratejisini kullandığında o sözcük belleğine yerleşebilir.

“*Üretme stratejileri*” ise somutlaştırma (sözcüğün örneklerini görselleştirme), sözcük çözümlemesi, anlamsal eşleme, sözcükleri farklı durumlarda kullanma (örneğin yeni bir bağlamda/eşdizimli sözcükleri kullanarak) gibi stratejileri dört temel dil becerisinde (konuşma, okuma, yazma, dinleme) kullanarak kurala dayalı üretimi içerir (Nation, 2001). Bu stratejiler, bazen yeni bir sözcüğün üretimini, bazen de bir sözcüğün farklı alanlardaki kullanımlarının üretilmesini karşılar.

Schmitt (1997), bu ulamlamayı yaparken sözcük öğrenme stratejilerine yönelik yapılan tanımlamaların ve ulamların dolaylı olarak ele alındığını ve bu nedenle alanda bir boşluk olduğunu belirtir. Bu düşüncesinden hareketle Schmitt, sözcük öğrenme stratejilerinin tanımlanmasını ve stratejilere yönelik ulamlardaki boşlukları dikkate alarak bir düzenleme yapmıştır.

#### **2.4.1. Schmitt’in Sözcük Öğrenme Stratejileri**

Schmitt (1997), sözcük öğrenme stratejilerini tanımlamada Oxford’un dil öğrenme stratejilerini temel alır. Oxford (1990), dil öğrenme stratejilerini bellek, bilişsel, telafi, sosyal, duyuşsal ve yürütücü biliş stratejileri boyutlarında ele alır. Schmitt’in (1997) stratejileri de Oxford’un boyutlarıyla benzerlik gösterir. Ancak Schmitt (1997), Oxford’un dil öğrenme stratejilerinde sözcük öğrenmeye yönelik stratejilerin yetersiz olduğunu, bireyin yeni bir sözcükle karşılaştığında onu bulmasına yönelik stratejilerin olmadığını belirterek kendi ulamlamasına “saptama” stratejilerini de ekler. Ayrıca Cook ve Mayer (1983) ve Nation’ın (2001) önerdiği sözcük öğrenme stratejilerinin ulamlamasındaki ayrımı dikkate aldığını belirtir. Ayrım, sözcüğün anlamını bulmak ve öğrenilen sözcüğü anımsamak için yararlı olan stratejiler olarak iki ulamı içerir. Schmitt (1997) bu ayrımı kendi sözcük öğrenme stratejilerine uygular. Sözcük öğrenme stratejilerini tanımlama ve ulamlama biçimi bakımından Schmitt’in kapsamlı bir düzenleme geliştirdiği görülür. Schmitt’in sözcük öğrenme stratejileri kapsamlı ve sözcük

öğrenmeye yönelik tüm boyutları içine alan bir yapıya sahip olması nedeniyle bu araştırmada bu ulamlama temel alınmıştır.

Schmitt (1997), sözcük öğrenme stratejilerini *bulma ve pekiştirme* stratejileri olarak iki temel ulama ayırmıştır. Bulma stratejileri, yeni bir sözcükle ilk kez karşılaşıldığında onun anlamını belirlemeye yönelik bireyin kullandığı stratejileri içerir. Bulma stratejileri, saptama ve sosyal stratejiler olarak ikiye ayrılır. Pekiştirme stratejileri ise yeni öğrenilen sözcüğün anlamını pekiştirmek için kullanılan stratejileri içerir. Bu stratejiler sosyal, bellek, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olarak dört ulama ayrılır.

Schmitt'in (1997) ilk ulamında yer alan saptama stratejileri, bilinmeyen bir sözcük ile karşılaşıldığında bireyin dilbilgisini, bağlamsal ipuçlarını ve kaynakları kullanmasıyla sözcüğün anlamına ulaşabileceği stratejileri sunar. Saptama stratejisinin alt stratejileri sözcüğün ekini ve kökünü çözümleme, sözcüğü görseller yoluyla saptama, metinsel bağlamdan sözcüğü öngörme, konuşmanın bir bölümünü çözümleme ve sözlük kullanımıdır.

Schmitt (1997), sözcüğün ekini ve kökünü çözümleme stratejisini sözcüğün anlamını öngörmeye yönelik ipuçları verebileceğini belirtir. Nation (2001), sözcüğün ekini ve kökünü çözümlenmenin diğer sözcüklerle arasındaki ilişkileri görmede, biçim ve anlam ilişkilerini güçlendirmede ve sözcüğün anlamını bulmada önemli olduğunu aktarır. Okul öncesi dönemdeki çocukların bu stratejiyle ilgili olan bilgiye yani biçimbilgisine sahip olduğu bilinmektedir. Berko (1958), 4-7 yaş arasındaki çocuklar ile gerçekleştirdiği deneyinde, çocukların biçimbilgisi kurallarını öğrenmiş olduklarını ve bilmedikleri sözcüklere bu kuralları uygulayabildiklerini göstermiştir. Berko, çocuklara resimli kartlar hazırlamış ve çocuk resime baktığında o resmi ifade eden sözcüğü okumuştur. Ancak resimde gerçekle ilgisi olmayan, uydurulmuş sözcükler de yer almaktadır. Örneğin, bir kuşun olduğu resmi Berko, "Bu bir vug" biçiminde açıklamış ve ardından çeşitli yönlendirmelerle çocuklar resmin altındaki iki adet kuşu çoğul ekini kullanarak (vuglar) yanıtlamıştır. Bu çalışmada zaman eklerini, iyelik eklerini, üçüncü tekil kişi ekini kullanabilmeyi ölçen resimli testler de yer almıştır. Çocukların daha önce hiç duymadığı bir sözcüğe çoğul eki ya da zaman eklerini getirebilmesi, o dile ilişkin kurallara sahip olduğunun bir göstergesidir. Ancak çocuklar bazı kurallarda yanlışlar yapabilmektedir (*genelleme gibi*). Bu noktada okulöncesi öğretmenlerinin çocukların sözcük gelişimini destekleyici bir çevre sunmaları, sözcüklerin biçimbilgisini zenginleştirilmiş etkinlikler veya yaşantılarla sunmaları ya da tekerleme veya müziklerle sözcüklerin doğru biçimini dolaylı yoldan öğretmesi gerekmektedir.

Schmitt'in (1997) sözcüğün anlamını metinsel bağlamdan öngörme stratejisi, metinde yer alan yeni sözcüğün anlamını onu çevreleyen diğer sözcüklerden çıkarsama anlamına gelir. Birey bu stratejiyi kullanabilmek ve yeni sözcük hakkında öngörülerde bulunabilmek için yeterli bir ön bilgiye sahip olmalıdır. Bir sözcüğün öğrenilmesi için metinsel bağlamdan gelen ipuçları bazen yeterli olmayabilir. Bu nedenle o sözcükle farklı bağlamlarda da karşılaşmak gerekir. Bir konuşma bağlamında tonlama ve jestler sözcüğü anlamına yönelik ipuçları verebilir. Bunun yanında görsel bir bağlamdan da sözcükler öngörülebilir (Schmitt, 1997; Schmitt, 2000). Okulöncesi dönemde metinsel bağlam çocuklara resimli öykü kitaplarıyla sunulabilir. Öykü bağlamında bilinmeyen sözcükleri ayrıntılı olarak sunmanın sözcük öğrenme üstündeki etkisini inceleyen bir araştırmada (Justice, Meier ve Walpole, 2005) çocuklar, yüksek ve düşük sözcük dağarcıklarına göre gruplara ayrılmıştır. Sonuçlar arasında sözcük dağarcığı düşük olan çocukların, ayrıntılı olarak verilen sözcüklerde yüksek bir kazanım elde ettiği görülmüştür. Çocuklar bir öyküyü dinlerken rastlantısal olarak yeni sözcükleri edinebildiği gibi (Robbins ve Ehri, 1994; Penno, Wilkinson ve Moore, 2002) bazen de bir yetişkinin stratejik yönlendirmesiyle sözcüklerin anlamlarını öğrenebilirler. Sénéchal, Thomas ve Monker (1995), okulöncesi öğretmenlerinin öykü okuma sırasında hedef sözcüklerle ilgili sorular sormasının sözcük öğrenmeye etkisini araştırmıştır. Araştırmacılar, sorulara yanıt veren çocukların yalnızca okumaları dinleyen çocuklardan daha yüksek sözcük kazanımı elde ettiklerini belirtir. Araştırmalar, yeni bir sözcük öğreniminde yetişkinlerin öğrenme sürecinde yer almasının sözcük kazanımının daha başarılı biçimde gerçekleştiğini göstermektedir (Penno vd., 2002; Justice, Meier ve Walpole, 2005; Walsh ve Blewitt, 2006). Bu bilgilere göre çocukların sözcükleri metinsel bağlamdan öğrenebilmesi yetişkinlerin desteğiyle gerçekleşir.

Schmitt'in (1997) sözlük kullanma stratejisi, sözcüğün anlamını belirlemek için bireyin sözlüğe başvurmasıdır. Türk eğitim sisteminde okulöncesi dönemdeki çocukların okuma-yazma bilmemeleri nedeniyle bu stratejiyi kullanabilmeleri güç görünmektedir. Ancak sözcüklerin anlamını görseller yoluyla belirleyebilecekleri öngörülebilir. Bir çalışmada iki yaşındaki çocuklara nesnenin bir çizimini onu karşılayan sözcükle (*çırpma teli*) eşleştirerek yeni bir sözcük öğretimiştir. Çocuklardan sözcüğü tanımlamaları istendiğinde görsel uyaran yerine gerçek çırpma telini seçerek sözcüğün o nesneyi tanımladığını anladıkları görülmüştür (Preissler ve Carey, 2004). Bu bulgu belirtilen öngörüğü doğrular niteliktedir.

Schmitt (1997), sözcüğü bulma stratejilerinde yer alan sosyal stratejileri, bireyin diğer insanlarla olan etkileşimiyle sözcüğü bulabileceğini açıklar. Birey, sözcüklerin anlamına ulaşmak için arkadaşlarına, ebeveynlerine veya öğretmenlerine sorabilir. Sosyal stratejiler, yeni



sözcüğün anlamını, eşanlamlısını, yeni sözcüğü içeren cümleyi öğretmene sorma, grup çalışması yoluyla yeni sözcüğü bulma, sözcüğün anlamını bir arkadaşına sorma stratejilerinden oluşur (Schmitt, 1997). Okulöncesi dönemde çocuklar yeni sözcükleri merak eder ve sözcüğün anlamını araştırır. İki yaş dönemiyle birlikte çocuklar, diğer insanlardan öğrenme fırsatlarını tanıma konusunda beceri kazanırlar (O’Doherty vd., 2011). Öğretmenlerle sohbet ederken veya etkileşim kurulan akranlarla bir konuşma sırasında çocuk yeni sözcükler öğrenebilir ve bu sözcüklerin anlamlarını genişletebilir (Chris, Wang ve Chiu, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların yeni sözcükleri sosyal çevresinden edinebildiği ve bilmediği sözcükleri çevresindeki bireylere sorarak öğrenebildiği anlaşılr.

Schmitt’in (1997) ikinci ulamında yer alan pekiştirme stratejileri, en genel anlamda yeni öğrenilen sözcüğün anlamını pekiştirmek için kullanılan stratejilerdir. Pekiştirme stratejileri; sosyal, bellek, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere dörde ayrılır. Sosyal stratejiler hem sözcüğü bulma stratejileri altında hem de pekiştirme stratejileri altında ele alınır. Pekiştirme stratejileri altında olan sosyal stratejiler, bireyin öğrendiği sözcüğü başkalarıyla etkileşim kurarak pekiştirmesi, bir grup çalışması içinde pekiştirmesi ve öğretmenin yeni öğrenilen sözcüklerle ilgili etkinlikleri kontrol etmesi olarak açıklanır (Schmitt, 1997). Okulöncesi dönemde yapılan bazı çalışmalar çocukların başkalarıyla etkileşim kurarak sözcükleri öğrenebildiğini ortaya koyar (Mashburn vd., 2009; Justice vd., 2011; Okur Akçay, 2014). Bu nedenle sözcüklerin pekiştirilmesinde çocuğun etkileşim kurabileceği sosyal çevreye başvurulmasının gerekli olduğu düşünülür.

Schmitt’in (1997) bellek stratejileri, yeni öğrenilen sözcüğün daha önce öğrenilen bilgiler, sözcükler ve deneyimlerle ilişkilendirilmesini veya gruplandırılmasını içerir. Sözcükler başka bilgilerle ilişkilendirilerek düzenlenirse anımsama becerisi geliştirilir. Yeni bir sözcüğün anımsanması için bellekte var olan bilgilerle ilişki kurularak bütünleştirilmesi gerekir. Daha sonra sözcüğün anlamı üstünde zihinsel sunumlar oluşturulur. Bellek stratejileri 27 alt stratejiden oluşur ve 6 bölüm altında açıklanır. Bölümler görsel ya da imge kullanma, ilişkili sözcükleri kullanma, ilişkisiz sözcükleri kullanma, gruplama, sözcüğün yazımsal ve sesbilgisel biçiminden yararlanma ve diğer bellek stratejileri olarak açıklanmaktadır.

Görsel ya da bir imge kullanma stratejisinde, sözcükler onu karşılayan görselleriyle çalışarak ve eşleştirerek öğrenilebilir. Ayrıca öğrenenler, bir sözcüğün anlamını öğrenmek için kendi zihinsel görüntülerini oluşturabilir. Zihinsel görüntülerin oluşmasında bireyin kişisel deneyimleri de etkilidir. Örneğin “kar” sözcüğünü öğrenen bir çocuk karda oynadığı bir anısıyla sözcüğü zihninde ilişkilendirir (Schmitt, 1997). Okulöncesi dönemdeki çocuklar görsel

ipuçlarını kullanarak sözcükleri anımsayabilir. 3-5 yaş arasındaki çocuklara daha önce öğrenilen marka adlarına yönelik görsel ipuçları sunulduğunda çocukların bunları daha iyi anımsadıkları bulgulanmıştır (Macklin, 1996). Bu doğrultuda sözcüklerin öğretiminde görsel kullanımının çocukların sözcükleri anımsayabilmesinde yardımcı olduğu düşünülebilir.

Schmitt'in (1997) ilişkili sözcükleri kullanma stratejisi, yeni öğrenilen sözcükleri bireyin önceden bildiği sözcüklerle ilişkilendirmesidir. Yeni sözcükler, eş anlamlılarıyla, karşıt anlamlılarıyla, ilgili olan diğer sözcüklerle (elma sözcüğünü diğer meyve türleri ile) ilişkilendirilerek anlamlandırılır. Bazı sözcükler, özellikle dereceli sıfatlar bir ölçeklendirme kullanılarak öğrenilir. Örneğin, *kuru*, *nemli* ve *ıslak* sözcüklerini ya da *küçük*, *orta* ve *büyük* sözcüklerini dereceleri açısından sıraya koyarak öğrenme stratejisi de anımsamayı kolaylaştırır.

Bjorklund vd. (2009; akt. Stone ve Flumberg, 2019), okulöncesi dönemde bellek stratejilerinin çocuk tarafından kullanılabilir duruma geldiğini belirtir. Ancak çocuklar açıkça bir yönlendirme verilmediğinde stratejik davranışları kullanmayabilir. Çocukların yineleme, örgütleme ve ayrıntılandırma gibi kasıtlı olarak kodlama stratejilerini kullanmaları üstüne yapılan çalışmalar, okulöncesi dönemdeki çocukların bu stratejileri verimli olarak kullanamadıklarını göstermiştir (Bjorklund, Dukes ve Brown, 2009). Bu nedenle okulöncesi öğretmenleri çocuklara bellek stratejilerini kullanabileceği etkinlikler tasarlayabilir.

Bellek stratejileri altındaki bir diğer strateji de gruplandırma stratejisidir. İnsanlar, sözcükleri öğrenirken zihninde sözcükle ilişkili gruplamalar yaparak bilgilerini düzenler. Yeni öğrenilen sözcükler bir olay örgüsü veya cümle içinde kullanılarak gruplandırılabilir (Schmitt, 1997). Okulöncesi dönemde çocuklar sözcükleri yaşamdan çıkarsadığı bilgilere göre ulamlayabilir. Sell (1992; akt. Owens, 1992), iki tür bilgi yapısının sözcük edinimine rehberlik ettiğini varsayar: Olay temelli bilgi ve taksonomik bilgi. Olay temelli bilgi doğası gereği geçici veya nedensel olan bir hedefe yönelik düzenlenen olay veya rutin dizilerinden oluşur (*Bir doğum günü partisi gibi*). Taksonomik bilgi ise sözcük ulamlarından oluşur (*kurabiye ve meyve suyu sözcüklerinin atıştırma ulamına ait olması gibi*). Yeni sözcükler, ulamsal olarak karşılaştırılır ve yeniden kullanılmak üzere düzenlenir. Olay temelli bilgi sözcük ediniminde taksonomik bilgiyi oluşturmada temel bilgi olabilir. Çocuk deneyimler elde ederken sözcükleri edinir. Kurabiye, süt, meyve suyu, kraker gibi sözcükler çocuğun “yediğim şeyler” ulamına girer. Daha fazla sözcük edindikçe “yiyecek” ulamına dönüşür. Okulöncesi dönemdeki çocuklar, genel olarak olay temelli bilgilerini kullanarak gruplandırma yaparken 7-10 yaş grubu çocuklar taksonomik bilgilerini kullanarak gruplandırma yapabilir.

Bir diğerk strateji anımsamayı kolaylaştırmak için sözcüğün yazımsal ve sesbilgisel biçiminden yararlanma stratejisidir. Sözcüğün yazımsal ve sesbilgisel biçimine dikkat ederek sözcüğün zihinsel temsili oluşturulabilir. Sözcüklerin uyaklı biçimlerinden yararlanmak da sözcüğü anımsamayı kolaylaştırabilir (Schmitt, 1997). Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklara okuma-yazma eğitimi verilmediğinden sözcüğün yazımsal biçiminden yararlanma stratejisi kullanılamaz. Genellikle sesleri tanımlarına yönelik eğitimler verildiğinden sözcüğün sesbilgisel biçimine dikkat etmeyi içeren stratejiler ele alınabilir. Bebekler, sesbilgisel ayrımları yapabilir ve ayrımları yapabilen çocuklar sesbilgisel ayrıntıları yeni sözcüklere uygulayabilirler. Yapılan bir araştırma 14 aylık bebeklerin benzer sesli iki sözcüğü öğrenebildiğini ve sözcükleri ilgili nesneyle eşleştirebildiklerini göstermiştir (Yoshida vd., 2009). Çocukların yeni sözcükleri öğrenebilmesi için ses-anlam ilişkisini belleklerinde saklamaları ve gerektiğinde bellekten çağırılmaları gerekir (Weill, 2011). Ses-anlam ilişkisi sözcüğün hecelerini, uyaklarını ve ses birimlerini fark etmek ile yani sesbilgisel farkındalıkla başlar. 3-4 yaşındaki çocukların uyaklı sözcükleri uyaklı olmayan sözcüklerden ayırt edebildikleri belirtilmiştir (Bryant, 1990). Bu bilgiler ışığında okulöncesi dönemdeki çocukların sözcüğün sesbilgisel biçimlerine dikkat edebilme yeterliliğine sahip olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak bu yeterliliğin kullanılması için okulöncesi öğretmenleri yeni öğrenilen sözcüğün ilk veya son harfine, uyaklarına dikkat etmeyi içeren etkinlikler sunabilir.

Diğerk bellek stratejileri bölümü altında sözcüğün ekini ve kökünü çözümleme, sözcüğü fiziksel bir eylemle kullanma, deyimler ve eşdizimli sözcüklerdeki sözcük öğelerini çözümleme stratejileri bulunmaktadır. Sözcüğün ekini ve kökünü çözümleme stratejisi sözcükleri bulmanın yanında sözcükleri pekiştirmek için de kullanılmaktadır. Sözcüğü fiziksel bir eylemle kullanma sözcüğün anımsanmasında yardımcı bir stratejidir (Schmitt, 1997). Okulöncesi eğitimde fiziksel hareket ve sözcüklerin bir arada bulunduğu etkinlikler düşünüldüğünde drama, ritim çalışmaları veya orff yöntemi akla gelmektedir. Ritim ve hareketin çocuğun doğasında bulunduğu düşüncesiyle ortaya çıkan orff yöntemi, şarkı söyleme ve hareketi birleştiren bir yöntemdir (Özbey, 2010). Okulöncesi öğretmenleri öğrenilen yeni sözcüklerin içinde geçtiği orff yöntemini kullanarak çocukların sözcükleri pekiştirmesine yardımcı olabilir.

Üstünde durulması gereken son bellek stratejisi ise deyimler ve eşdizimli sözcüklerdeki sözcük öğelerini çözümleme stratejisidir. Çoklu sözcük dizilerinden oluşan bu sözcükleri oluşturan sözcük parçalarını öğrenmek, çözümlenmek ve daha sonra sözcüğü oluşturan bir sözcüğün anlamını anımsamak için tüm sözcüden yararlanmak sözcük bilgisini artırabilir (Schmitt, 1997). Okulöncesi dönemde çoklu sözcük dizilerinden oluşan sözcüklerin anlaşılması

güç görünmektedir. Ancak öğretmenler çocuğun düzeyine uygun sözcüklere yönelik ipuçları sunduğunda bu sözcükler anlaşılabilir. 4-5 yaşındaki çocuklarla yapılan araştırmada (Ionescu ve Illie, 2018) deyimler bir öykü yoluyla görsel, işitsel, dokunsal ve motor ipuçları kullanılarak öğretilmiştir. Çocukların öyküyü dinlerken içerikle etkileşime girmeleri sağlanmıştır. Örneğin “tıka basa yemek” deyimini çocuklar karınlarını ovarak çok fazla yeme eylemini canlandırmıştır. Böylelikle çocuklar deyimleri anlayabilmiştir.

Pekiştirme stratejilerinden bilişsel stratejiler bellek stratejileriyle benzerlik gösterse de sözcüklerin pekiştirilmesinde yinelemeyi ve yinelemeye yardımcı araçların kullanılmasını içerir. Bellek stratejilerine göre daha az zihinsel işlem gerektiren bilişsel stratejiler, yazılı ve sözlü yineleme, sözcük listeleri ve sözcük kartları kullanma, sözcük defteri oluşturma gibi stratejileri kapsar (Schmitt, 1997). Okulöncesi dönemdeki çocuklar öğrendiği sözcükleri pekiştirmek için yineleme stratejilerini bilinçli olarak kullanamazlar. Keeney, Canizzo ve Flavell (1967) yaptıkları araştırmada 6 ile 10 yaş arasındaki çocuklara anımsamaları için çeşitli resimli kartlar göstermiştir. Daha sonra çocukların yineleme stratejilerini kullanma durumlarını görebilmek için başlarına resimleri görmelerini engelleyecek bir kask giydirilmiştir. Böylece araştırmacılar çocukların dudaklarını kıpırdatıp kıpırdatmadığını görebilecektir. 6 yaşındaki çocukların çoğunun dudaklarını kıpırdatmadığını ancak 10 yaşındaki çocukların dudaklarını kıpırdattığı yönünde hareketleri izlenmiştir. Dudaklarını kıpırdatan -yineleme stratejisini kullandığına dair bulgu- çocukların daha fazla resimli kartları anımsadıkları görülmüştür.

Okulöncesi dönemdeki çocukların yineleme stratejilerini kullanamaması, üretim yetersizliğinden kaynaklanmaktadır (Berk, 1989). Üretim yetersizliği bireyin belleğe ilişkin bir stratejiyi kendisine anımsatıldığında kullanabilmesi ancak aynı stratejiyi tek başına uygulayamamasıdır (Flavell, 1970). Yani birey stratejiyi kendiliğinden üretmez, bir başkasının anımsatması yoluyla uygulayabilir. Bu doğrultuda çocuklara stratejiler anımsatılarak kullanma düzeyleri daha etkin bir duruma getirilebilir. Okulöncesi dönemdeki çocuklara yineleme stratejilerinin öğretilmediği ancak bağımsız ve uzun bir süre kullanmalarının güç olacağı yönünde çalışmalara rastlanmıştır (Keeney, Cannizzo ve Flavell, 1967; Hagen, Hargrave ve Ross, 1973). Bu nedenle öğretmenler, çocukların strateji kullanımlarını anımsatmalı ve onlara rehber olmalıdır.

Pekiştirme stratejilerinden üstbilişsel stratejiler, bireyin kendi öğrenme sürecini kontrol etmesini ve bunu değerlendirmesini içerir. Bu nedenle üstbilişsel stratejiler verimli öğrenmeyle ilgili daha kapsamlı stratejilerdir. Medya (*şarkı, film, haber gibi*) kullanımı, sözcük testleriyle kendini test etme, aralıklı olarak sözcükleri yineleme, zaman içinde sözcük çalışmayı sürdürme

stratejileri üstbilişsel stratejiler arasındadır (Schmitt, 1997). 3-5 yaş döneminde çocuklarda üstbilişsel bilgi gelişmeye başlar. Sekiz-on yaşlarında üstbilişsel bilginin kullanılmasını içeren beceriler ortaya çıkar (Kuhn, 2000; Santrock, 2017). Araştırmalarda okulöncesi dönemdeki üstbilişsel bilgi genellikle zihin kuramıyla açıklanır. Zihin kuramı araştırmalarında okulöncesi dönemdeki çocukların kendilerinin ve başkalarının düşüncelerini dikkate alabildikleri; bilme, anımsama, anlama gibi kendi bilişsel becerilerini fark edebildikleri belirtilir (Guajardo vd., 2004; Misailidi, 2010). Alandaki bazı araştırmacılar, çocukların üstbilişsel bilgilerinden yararlanmasını ve kendini yönlendirmesini yani üstbilişsel düzenleme becerilerini kullanabilmesinin geç geliştiğini belirtmiştir (Brown, 1994; Zimmerman, 1995). Çocuklarda üstbilişsel düzenleme becerisinin geliştirilmesinde üç temel ilkedен söz eden Veenman vd., (2006), etkinliklerde üstbilgiyi etkinleştirecek yönergeler ekleme, üstbilişsel davranışların sergilenmesinde destek olma ve üstbilişsel becerilerin gelişimini sürdürmek için eğitimler düzenlemenin önemini ileri sürer. Bu bilgiler doğrultusunda çocukların üstbilişsel bilgiye sahip olduğu ancak üstbilişsel düzenleme becerilerini kullanamadığı görülür. Dolayısıyla çocukların sözcükleri verimli biçimde öğrenebilmesi için Vennman ve arkadaşlarının (2006) önerileri sözcük öğretim uygulamalarında dikkate alınabilir.

Üstbilişsel dil olarak bilinen zihinsel durum sözcüklerinin (*bilmek, düşünmek, öngörmek, anımsamak, unutmak gibi*) kullanılması çocukların üstbilişsel anlamalarını kolaylaştırmakta ve iç gözlem becerilerini olumlu yönde etkilemektedir (Louca-Papaleontiou vd., 2012). Buna bağlı olarak üstbilişsel stratejilerin sözcük öğrenimindeki kullanımı değerlendirildiğinde okulöncesi öğretmenleri çocuklara üstbilişsel dili kullanarak stratejilere yöneltebilir. Örneğin, çocuklar yeni öğrenilen sözcüğün geçtiği şarkıları, izletileri, tekerlemeleri dinlerken öğretmen hedef sözcükler için çocuklara “*Bu sözcüğü anımsadınız mı?*”, “*Bu sözcüğü biliyor musunuz?*” gibi üstbilişsel dili kullanarak çocukların üstbilişsel anlamalarında destek olabilir. Buna bağlı olarak sözcüğün pekiştirilmesi sağlanabilir.

Schmitt'in (1997) sözcük öğrenme stratejileri bilinmeyen sözcükleri belirlemede ve pekiştirmede öğrencinin kullandığı stratejilerdir. Öğrenme stratejileri, kendi öğrenmesini düzenleyebilen bireylerin kullandığı stratejiler olarak açıklanır (Arends 1997; akt. Erdem, 2005). Bu doğrultuda öğrenme stratejilerinin kullanımı için bireyin bilişini yönetebilmesi gerektiği anlaşılır. Okulöncesi dönemdeki çocukların üstbilişsel düzenleme becerileri tam anlamıyla gelişmediğinden (Brown, 1994; Zimmerman, 1995) sözcük öğrenme stratejilerini de bağımsız olarak kullanmaları pek olanaklı görünmemektedir. Bu nedenle okulöncesi dönemdeki çocuklara sözcük öğretiminde stratejileri kullanarak bir yol izlemek yararlı olabilir.

## 2.5. Okulöncesi Dönemde Sözcük Ediniminin Doğası

Chomsky'e (1959) göre birey, doğuştan gelen bir dilyetisine sahiptir. Ona göre bir çocuğun dil edinimi biyolojik olarak var olan "Dil Edinim Aygıtı"na dayanır (Chomsky, 2002). Aygıt, dilsel yetkinliğe ulaşmada gerekli olan dilbilgisi oluşturma süreçlerine rehberlik eder. Bireyin doğduğunda dile özgü sembollerin yer aldığı bir sığınağı yoktur ancak öğrenme, kullanma ve sözcük üretme gibi dilsel içgüdüleri vardır (Pinker, 1995). Dil ediniminin ayrılmaz parçası olan sözcük üretimi için çocukların bir dizi bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir. Çocuklar bu bilgileri düzgülemek, eski yapıları yeniden düzenlemek ve kendilerine sunulan yeni yapıları eşleştirmek için bazı stratejiler kullanır (Nelson, 1973). Bu bölümde çocukların sözcük edinim süreçlerinin nasıl gerçekleştiği ve sözcük öğrenme stratejileri boyutlarıyla olan ilgisi açıklanmaya çalışılacaktır.

Bebekler, sözcükleri edinmeden önce sözcüklerin de bir parçası olan sesleri üretir. Bebek anne karnındayken çevreden gelen sesleri dinler ve dilin ses yapısını edinmeye başlar. Doğduktan sonra insan sesini diğer seslerden ayırt edebilir (DeCasper ve Fifer, 1980). Çocuklar konuşmayı öğrenmeden ve sözcükleri edinmeden önce sesleri ayırt etmeye yönelik kanıtlar sunar (Pierrehumbert, 2003). Yapılan bir çalışmada 6 aylık bebekler, sesli bir harfin doğru ve yanlış olarak seslendirilmiş biçimleri arasındaki farkı ayırt edebilmiştir (Kuhl, 1993). Yaklaşık 8 aylık olan bebekler, konuşucudan gelen cümlelerin sonlarını belirten vurgulamalara dikkat ederek sözcüğün sınırlarını belirleyebilir (Seidl, 2007). Bebeklerin sözcükleri tanımalarına temel oluşturan sessel ipuçlarını (vurgulama, tonlama değişiklikleri gibi) kullanabildiği ve dilin seslerini ayırt edebilmeye başladığı anlaşılmaktadır. Sessel birimleri doğru biçimde ayırt edebilmenin sözcük öğrenmede önemli bir rol oynadığı öne sürülmüştür (Snowling vd., 1986).

Sesleri ayırt edebilen bebek sözcükleri de anlamsız ses birimlerinden ayırabilmektedir. Swingley (2005), bebeklerin anlamlı sözcükleri anlamsız ses birimlerinden daha uzun süre dinlediklerini göstererek sözcükleri ayırabildiklerini saptamıştır. Buna benzer diğer çalışmalar da bebeklerin konuşma akışı içinde geçen sözcükleri anlamsız sessel örüntülerden ayırabildiğini göstermiştir (Jusczyk ve Aslin, 1995; Singh, Reznick ve Xuehua, 2012). Birbirine sesbilgisel olarak benzeyen sözcüklerin ayırt edilmesi de yaşa bağlı olarak değişiklik göstermektedir. 15 ve 24 aylık bebekler arasında yapılan çalışmada 24 aylık çocukların birbirine benzeyen sözcükleri daha yavaş ayırt edebildiklerini, birbirine benzemeyen sözcükleri ise daha hızlı ayırt edebildiklerini göstermiştir. Ancak 15 aylık bebeklerde iki gruptaki sözcükleri ayırt etme hızları arasında bir farklılık görülmemiştir. Sonuç olarak, dilsel

deneyimlerin artmasıyla bebeklerin bilgiyi geri alma işlemeleesi gelişmektedir (Fernald vd., 1998).

Schmitt (2000), dilin yapısal bilgisinin kullanılmasını sözcükleri öngörmede önemli bir strateji olarak görür. Bebeklerin sesleri, sözcükleri ayırt etme yetenekleri dilin yapısal bilgisini kullanmayı içerdiğinden erken yıllarda bile sözcüğü saptamaya yönelik stratejilerin kullanımı görülebilmektedir. Bu zaman aralıklarında bebeklerin kullanabileceği stratejilerin koşullarının oluşması önemlidir. Bu yolla bebekler daha karmaşık stratejilere geçiş aşamalarını da bir ölçüde tamamlamış olabileceklerdir.

Bebeklerin iletişim kurma sürecinde jestler konuşmadan önce ortaya çıkar. Nesnelere gösterme, insanları ve yerleri işaret etme gibi ilk gösterme jestleri yaklaşık 10 aylıkken görülür (Bates, 1976). Bir nesneyi elle tutarak iletişim kurulan kişinin görüş alanına getirme, bir nesneye doğru işaret parmağını uzatma gibi davranışlar gösterme jestlerine örnek olarak verilebilir. Çalışmalar, gösterme jestlerinin kullanımının bebeklerin sözcüksel gelişimini öngörebileceğini gösterir (Özçalışkan ve Goldin-Meadow, 2005; Igualada vd, 2015). Bir çalışmada 10-24 aylık bebeklerin düzenli olarak çekilmiş video kasetleri incelenmiştir. Sonuçlar, bebeklerin bir sözcüğün anlamını üretmeden yaklaşık üç ay önce sözcükle ilişkili jestler kullandığını göstermiştir (Iverson ve Goldin-Meadow, 2005). Henüz sözlü iletişimin başlamadığı bebeklik döneminde jestlerin kullanımı ilerleyen aylarda jestleri karşılayan sözcüklerin edinileceğine işaret etmektedir.

Bebekler, bir nesneyi işaret ederken yetişkinler o nesnenin anlamını açıklayan sözlü ifadelerde bulunur. Örneğin, bebek arabayı işaret ettiğinde yetişkin “*Evet, o bir araba*” biçiminde gösterilen şeyin adını söyler. Bebeğin buradaki gösterme jestini kullanması o nesnenin anlamına ulaşmak için yetişkinin sözcüğü söylemesini beklediği anlamına gelebilir (Goldin-Meadow, 2014). Bu doğrultuda bebeklerin sözcükleri edinmek için yetişkinlerden destek alması sosyal stratejilerin kullanılmaya başladığını gösterebilir. Sosyal stratejiler, bireyin sözcüğün anlamına ulaşmak için diğer insanlarla etkileşim içine girmesidir (Schmitt, 2000).

Yaşamlarının ikinci yılında çocuklar, yetişkinlerle olan iletişimlerinde etkin katılımcılardır. Çocuklar iki yaşına kadar nesnelere ve olaylar için sözcükler olduğunu varsayar. Bilmedikleri sözcükleri yetişkinlerden istemeye eğilimlidirler (Clark, 2012). Yeni sözcükleri öğrenmek için sosyal stratejileri kullanabilen çocuk, bir sözcük ile nesne arasındaki simgesel ilişkiyi elde etmek için, sözcüğün göndermelerini belirlemelidir (Frank vd, 2013). Yetişkinlerin çocuklarla kurduğu iletişim çocuğun göndermeleri tanımlayabilmesinde önemlidir. Örneğin,

eylem türündeki sözcüklerin öğrenilmesinde yetişkinlerin çocuktan eylemi istemeye (*Tekmele*) ya da ona ilişkin öngöründe bulunmaya (*Onu fırlatacak mısın?*) yönelik konuşmalar yapması çocukta eylemle ilgili bir zihinsel sunum oluşturmayabilir. Çünkü sözcüğün söylendiği sırada eylem gerçekleşmediği için çocuk göndergesel karşılığa yönelik yetişkinle ortak dikkat oluşturmakta zorlanır (Tomasello, 1992).

Schmitt (1997), sosyal stratejileri yeni sözcüğü öğrenmek için sosyal etkileşimin kullanılması olarak tanımlar. Çocukların sözcük ediniminde sosyal çevresiyle olan etkileşimi önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarıyla konuşma miktarını artırması çocukların sözcük dağarcığını geliştirebilir (Hart ve Risley, 1995). Yapılan araştırmalar, çocuklarla ilgilenen kişilerin ve öğretmenlerin sözel dil etkileşimleri, konuşma nitelikleri, konuşmaya ayırdıkları süre gibi değişkenlerin çocukların sözcük dağarcığı gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir (Hampson ve Nelson, 1993; Majorano, Cigala ve Corsano, 2009).

Sözcüklerin edinme sürecinde dilsel girdiler birçok biçimde gelebilir. Dilsel girdiler sembol, sözcük, anlatı, konuşma gibi yollarla gelebilir. Bilgi işleme kuramına göre öğrenme dilsel girdilerin duyuşal belleğe kaydedilmesiyle başlar. Duyuşal bellek, çevreden gelen girdilerin duyu organları tarafından algılanmasıyla girdilerin kısa süreli tutulduğu yerdir. Duyuşal bellekle alınan bilgiler dikkat ve seçici algı süreçlerinden geçerek kısa süreli belleğe aktarılır. Bireyin girdilere yönelik dikkat ve seçici algı süreçlerinin açık olması girdilerin kısa süreli belleğe aktarılmasını sağlar (Senemoğlu, 2012). Hirs-Pasek ve Golinkoff (2012), dil ediniminde etkili ilkeleri açıklarken, çocukların ilgilerini çeken durumlar veya olaylarda sözcükleri edindiğini ortaya koyar. Dolayısıyla çocukların dikkatini çeken durumlardaki sözcükleri duyuşal bellekten kısa süreli belleğe aktardıkları yargısına ulaşılabilir.

Kısa süreli belleğe alınan bilgiler ve bilginin bellekte saklanma süresi sınırlıdır. Yetişkinler, ortalama 5 ile 9 birim arasında değişen bilgi miktarını kısa süreli belleğinde tutabilir (Schneider ve Bjorklund, 2003). Çocuklarda ise bu nicelik biraz daha düşüktür. 2 yaşındakiler iki birimi, 5 yaşındakiler dört birimi, 7 yaşındakiler yaklaşık beş birimi kısa süreli belleklerinde tutabilirler (Dempster, 1981). Kısa süreli bellek, gelen bilgileri kısa süreliğine saklayabilmesinin dışında bilgilerin kalıcılığını sağlamak için zihinsel işlemler yapar. Alanyazında bu bellek türü “çalışan bellek” olarak da adlandırılır. Çalışan bellekte işlemlerin yapılabilmesi için uzun süreli bellekte tutulan bilgilere gereksinim duyulur. Uzun süreli bellek bilginin sürekli olarak tutulduğu yerdir (Senemoğlu, 2012).

Çocuklar, yeni sözcükleri öğrenmek için konuşma girdisine etkili bir biçimde katılmak, bu girdinin zihinsel sunumlarını oluşturmak, uzun süreli bellekte saklanan sesbilgilerini



çağırarak ve yeni sesbilgilerini özümsemek için çalışan bellek dizgelerini kullanmalıdır (Gillam ve Kleeck 1996; Baddeley, Gathercole ve Papagno, 1998; Gilliam, Cowan ve Marler, 1998). Çalışma belleğini tanımlayan Baddeley ve Hitch (1974), bellek dizgesini üç bileşene ayırır. Sözel olarak gelen bilgileri saklayan ve işleyen *sözel çalışma belleği*, görsel ve mekansal bilgileri saklayan ve işleyen *görsel-mekansal bellek* ve kısa süreli belleğe gelen bilgilerin saklanmasında hangi belleğin seçileceğine karar veren bir *merkezi yürütücü* yer alır. Bilginin sürdürülmesine yönelik o anda yineleme yapmayı sağlayan *sesletimsel yineleme düzeneği* ise bilginin bellekten hızlı biçimde silinmesini önler. Baddeley vd. (1998), çalışma belleğinin dil öğreniminde özellikle sözcüklerin öğrenilmesinde önemli bir rol aldığını belirtir. İlk sözcüklerin öğrenilmesi genellikle çalışan belleğe dayanırken, sonraki sözcük öğrenme süreçlerinde birey daha çok uzun süreli bellekte saklanmış sözcüksel öğeleri geri çağırma yetiyle karşılaşır. (Gathercole, Willis, Emslie ve Baddeley, 1992). Yani çocukların sözcükle ilgili deneyimleri arttıkça sözcükleri işlemeleri farklılık gösterebilir.

Schmitt (2000) bellek stratejilerini, bireyin uzun süreli belleğindeki bilgiler yardımıyla yeni sözcükleri anlamlandırma olarak açıklar. Sözcüğün anlamını görsel sunumuyla öğrenme, sözcüğün anlamını imgeleştirme, sözcüğü eş ya da karşıt anlamlılarıyla ilişkilendirme, kişisel deneyimlerle ilişkilendirme gibi bellek stratejileri sözcükleri anımsama ve anlamı kestirmeye yöneliktir. Çocuklar, yeni sözcükleri daha önce edindiği bilgilerle ilişkilendirme ve bir sözcüğü zihinsel bir imgeye dönüştürme gibi düzgülerle anlamlandırır (Miller, 2017). Düzgüler, bellekte sözcüğe yönelik bir işleme ve değişimi sağlar. Güncel bir deneysel araştırmanın sonuçlarına göre, 2-5 yaş arasındaki çocuklar sözcükleri edinirken geçmiş bilgilerini, konuşmacıdan gelen ipuçlarını ve konuşmadaki bağlamı kullanır (Bohn vd., 2021). Yani çocuk geçmiş bilgilerini, sözcüğün kullanıldığı bağlamı ve ipuçlarını düzgüleyerek yeni sözcüğün anlamı üstünde işlemler gerçekleştirir. Düzgülerin kullanılması yeni sözcük için ipuçları taşıdığından yeni sözcüğün öğrenilmesine ve daha iyi anımsanmasına yardımcı olur (Schmitt, 1997).

Bir diğer çalışma, okulöncesi dönemdeki çocukların sözcüğü karşılaştırma ve eş veya karşıt anlamlılarıyla düşünme stratejilerini içeren etkinliklere etkin olarak katıldıklarında daha fazla sözcük öğrenebildiklerini göstermiştir (Silverman, 2007). Sözcükle çeşitli bağlamlarda karşılaşma ve sözcüğün birden çok stratejiyle kullanıldığı etkinliklerde yer alması sözcük bilgisinin “*derinlik*” boyutunda gelişmeyi sağlar (Stahl ve Fairbanks, 1986). Sözcük bilgisinde derinlik, sözcüğün çeşitli anlamlarını bilmeyi içerir. Çocuklar sözcüklerle etkileşime ne kadar çok girerse sözcük bilgisinin derinliği de o ölçüde gelişebilir.

Sözcük, biçim ve kavram arasındaki ilişkiyi gösteren soyut bir varlıktır. Bu nedenle, her sözcük öğrenme eylemi anlamı ve biçimiyle ilgili eşleştirmelerin edinilmesini ve bellekte tutulmasını içerir (Markson, 1999). Çocukların altı yaşına kadar yaklaşık 10.000 sözcüğü zihinsel sözlükçelerine kaydettikleri bilinmektedir. Araştırmacılar, çocukların kısa sürede sözcükleri öğrenebilmelerini “hızlı eşlemeye” dayandırır (Carey ve Bartlett, 1978; Heibeck ve Markman, 1987; Waxman ve Booth, 2000). Hızlı eşleme çocuğun yeni öğreneceği sözcük ile göndergeler arasında ilişki kurarak sözcük üstünde varsayımlar oluşturmasıdır (Carey ve Bartlett, 1978). Çocuk, oluşturduğu varsayımları denetlemek için sözcüğü konuşmalarında kullanır ve yetişkinlerden bir dönüt bekler. Yetişkinden alacağı yanıt, sözcük üstüne kurduğu varsayımların uygunluğu konusunda bir sonuca ulaşmasına yardımcı olur (Bee ve Boyd, 2009).

Hızlı eşleştirme sürecinde çocuk bir sözcükle karşılaştığında anlamına yönelik varsayımlarda bulunabilir. Ancak varsayımların geçerliliği sözcükle birçok kez karşılaşmaya bağlıdır. Yani çocuk, sözcükle karşılaşma sayısı arttığında sözcüğün nasıl kullanıldığını, hangi bağlamlarda kullanıldığını öğrenerek sözcüğü pekiştirebilir (Horst, 2013). Sözcüğü pekiştirme stratejilerinden olan bilişsel stratejiler, öğrenilen sözcüğün yinelenmesini ve bu amaç doğrultusunda bazı araçları kullanmayı içerir (Schmitt, 1997). Okulöncesi dönemde çocukların yeni öğrendikleri sözcüklerin yinelenmesiyle ilgili çalışmalar bulunmaktadır (Hargrave ve Sénéchal, 2000; Beck, McKeown ve Kucan, 2001). Yinelenen etkileşimli okuma stratejisini araştıran bir çalışmada (McGee ve Schickedanz, 2007), çocuklara öykü okunurken hedef sözcükle birçok kez karşılaşmasını amaçlayan tekniklere yer verilmiştir. Sözcüğü başka bir sözcükle açıklama, sözcüğün anlamını kesinleştirmeye yardımcı olan görselleri kullanma, sözcüğün anlamını gösteren fiziksel hareketlerde bulunma gibi tekniklerle sözcüklerin anlamları yinelenerek geliştirilebilir.

Schmitt (1997), sözcükleri pekiştirmek için bireyin kendi öğrenmesini kontrol etmesi ve değerlendirmesini içeren üstbilişsel stratejilerin kullanılması gerektiğinden söz eder. Okulöncesi dönemdeki çocukların üstbilgi bilgisine (*anımsama, bilme, anlama gibi*) sahip olduğu ancak öğrenme sonuçlarını etkilemek için bu bilgileri ve stratejileri bilinçli olarak kullanamadıkları bilinir (Flavell, 1979; Brown, 1994; Zimmerman, 1995). Bu nedenle okulöncesi öğretmenleri üstbilişsel stratejileri kullanarak çocukların sözcük öğrenmelerini değerlendirme ve kontrol etmelerini sağlayabilir.

Okulöncesi dönemde sözcüklerin edinimi bebeklik döneminde ortaya çıkan dilsel gelişmelere dayanır. Dildeki sesleri ayırt edebilmekle başlayan sözcük edinme süreci, daha sonra sözcükleri tanıma ve ayırt etmeyle devam eder. Sözü edilen gelişme sözcükleri saptamaya

yönelik stratejilerin kullanılmaya başlandığını işaret eder. Nesnelerin anlamını edinmek isteyen bebeklerin gösterme jestini kullanması yetişkinlerin nesneyi karşılayan sözcüğü söylemelerini sağlar. Yaklaşık iki yaşındaki çocuklar sözcüklerin anlamını yetişkinden istemeye eğilimlidir. Bu gelişmeler çocukların sözcükleri edinmek için bir yetişkinle etkileşime girmesini gerektirdiğinden bu durum sözcük ediniminde sosyal stratejilerin oluşmaya başladığı biçiminde yorumlanabilir. Çocukların sözcükleri edinme hızı iki yaşından sonra hızla artmaktadır. Bunun nedeni, çocukların sözcükleri hızlı eşleyebilmeye ilgili belli bir düzeye varmış olmasıdır. Hızlı eşleme, yeni öğrenilecek sözcüğü onu karşılayan göndergeyle ilişkilendirmeyi içerir. Bu gelişme sözcüğün ilişki kurularak edinilmesini içerdiğinden bellek stratejilerinin kullanıldığı söylenebilir. Çocuklar hedef sözcükle birçok kez karşılaştığında sözcüğü edinir. Dolayısıyla sözcüklerle sürekli karşılaşma sözcüğün pekiştirilmesini yani bilişsel stratejileri kullanılmayı sağlar. Çocukların üstbilişsel stratejileri kullanması gelişimsel olarak olanaklı görünmediğinden okulöncesi öğretmenlerinin bu stratejileri kullanarak sözcükleri öğretmesinin çocukların kendi öğrenme değerlendirmesini sağlayarak sözcüklerin pekiştirilmesini öne çıkarır.

Çocukların sözcükleri edinmeleri bazı kuramlar tarafından ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bunlardan en önemlileri Clark'ın (1973) ortaya koyduğu anlamsal özellik varsayımı, Nelson'ın (1974) işlevsel varsayımı ve Bowermann'ın (1978) prototip varsayımıdır. Bu kuramlar çocukların sözcük edinimindeki temel noktaları ortaya koyması açısından önemlidir.

### **2.5.1. Anlamsal Özellik Varsayımı**

Clark (1973), çocukların dil edinim sürecinden geçerken sözcükleri nasıl anlamlandırıldığını belirten “*anlamsal özellik varsayımını*” ortaya koyar. Bu kuramda çocukların sözcüğün anlamını oluşturan özellikleri veya bileşenleri algılarıyla belirlediği öne sürülür. Çocuklar, sözcüğü karşılayan anlamları ilk algılarına dayanarak oluşturur. Örneğin, çocuklar kuş sözcüğünü *uçma*, *kanat*, *gaga* gibi anlam özelliklerinden birini seçerek oluşturmuş olabilir. Kuramda sözcüklerin anlamsal özelliklerinin çocuk tarafından bütünüyle bilinmediği ve bu nedenle çocukların bir sözcüğün anlamını yalnızca bir veya iki özellik ile tanımlayarak edinmeye başlayacağı açıklanır. Sözcüğün sınırlı anlamsal özelliğine sahip olan çocuk, zaman içinde sözcüğe daha fazla anlam özelliği ekleyerek anlambilgisine ulaşır. Kuramda, çocukların sözcükleri farklı biçimde sınırlandırmasına izin verecek özellik birleşimlerini henüz bilmedikleri için göndergeye yönelik yanlışlar yapabileceklerine yer verilir. Örneğin, çocuğun köpek sözcüğünü bildiği varsayılırsa bu sözcüğün anlamsal özelliklerinden birini “*köpek*” ulamına yerleştirir. Bu özellik köpeğin anlamsal özelliklerinden biri olan “*dört ayaklı*”

tanımlaması olabilir. Çocuk her gördüğü dört ayaklı hayvana sözcüğün anlamsal özelliklerine yönelik sınırlı bilgisinden dolayı köpek diyebilir. Bu nedenle her sözcük için ayrı ulamlar oluşturan çocukların yetişkinlere göre zihninde daha çok sözcük ulamı oluşur. Ancak zaman içinde sözcüklerin ortak anlam özelliklerini birleştirmeye yönelir ve bu ulamların sayısı dolaylı olarak azalır.

### 2.5.2. İşlevsel Varsayım

Nelson (1974), çocukların ilk sözcükleri edinmesinde algısal durumların yerine sözcüğün işlevine odaklandıklarını ileri sürer. Nelson, çocukların sözcükleri algılanabilen durumları (*dört ayaklı, yuvarlak gibi*) ulamlamada kullandığını ancak sözcükleri zihninde oluştururken nesnenin işlevsel özelliklerini temel aldığını belirtir. Çocuğun insanlarla ve nesnelere olan etkileşimleri, her bir kavramın içinde olduğu çeşitli ilişkiler ve eylemlerden çözümlenen temel işlevsel özelliklerin ortaya çıkmasında öncüdür. Örneğin, top sözcüğü çocukta *yuvarlama, atma, zıplama* gibi anlamlardan biriyle oluşabilir. Her çocuğun nesneyle olan bireysel deneyimleri doğrultusunda sözcüğe yüklenen anlam farklılaşır.

Nelson (1973; akt. Nelson, 1974), çocukların ilk ürettiği sözcüklerin göze çarpan özelliklerinin hareket eden, değişen veya çocuğun harekete geçirebileceği şeyler olduğunu vurgular. “*Köpek*”, “*araba*”, “*top*” ve “*kedi*” gibi sözcükleri çocukların ilk edindiği sözcükler olarak belirler. Nelson’ın dikkatini çeken bir diğer nokta ise çocukların gördüğü ancak etkileşime girmediği hareket etmeyen nesnelere (*örneğin, mobilya gibi*) erken dönemdeki sözcük dağarcığında yer almamasıdır. Bu doğrultuda çocukların sözcük oluşturmada nesnelere algısal özelliklerinden çok nesneye özgü işlevin daha önemli olduğu ortaya çıkar.

### 2.5.3. Prototip Varsayım

Bowermann (1978), sözcüklerin ediniminde Clark ve Nelson’ın varsayımlarını sınırlı görür ve kendi kuramını ortaya atar. Prototip varsayımı, göndergenin genel olarak hangi anlamı taşıdığına odaklanır. Nesnenin algısal ve işlevsel özelliklerinin bir arada değerlendirilmesi gerektiğini öneren kuramda çocukların nesne anlamlarını ilişkilendirerek bir prototip geliştirdiği açıklanır. Örneğin, çocukların ilk karşılaştığı sözcük “*araba*” ise diğer taşıt prototiplerini de araba sözcüğünü örnek alarak oluştururlar. *Kamyon, otobüs, traktör* gibi sözcüklerin tekerlek özelliğine sahip olması nedeniyle araba prototipine eşdeğerli olarak görünür. Ancak araba sözcüğünün anlamsal özelliklerinde tekerlek yer alırken diğer taşıt örneklerinde (*gemi, kızak gibi*) tekerlek özelliği yoktur. Bu nedenle prototiple eş özellikte olan

göndergeler aynı ulam içinde kalırken bazıları da o ulamın dışında kalabilir. Yani çocuklar sözcükleri ilgili ulamda yer alan sözcüklerin benzerliğiyle ilişki kurarak oluşturur.

Sonuç olarak, açıklanan üç varsayıma göre çocukların sözcük edinimleri karşılaşılan ilk göndergelerin özelliklerine göre oluşturulur. Çocuklar, karşılaştığı nesnelere algısal, işlevsel özelliklerine dikkat ederek sözcükleri yapılandırır. Daha çok sözcük edinen çocuklar, zaman içinde sözcük için ilk oluşturduğu anlamı düzenler, değiştirir ve geliştirir. Bu doğrultuda çocukların sözcük edinimleri yukarıda anlatılan varsayımlar temelinde açıklanabilir.

## 2.6. İlgili Araştırmalar

Okulöncesi dönemde sözcük öğretme stratejilerine yönelik yapılan çok az araştırmaya rastlanmıştır. Türkçede konu ile ilgili araştırmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Diğer dillerde ise “sözcük öğretme stratejileri” konusunda yazılmış olan çalışmaların çoğu okulöncesi dönem dışındadır. Bu bölümde okulöncesi dönemde sözcük öğretim stratejilerini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

3-4 yaşındaki çocukların sözcük dağarcığının gelişiminde “Sözcüklerin Dünyası” adlı programın etkileri incelenmiştir. Program, ulamlama stratejisi ve multimedya yolu ile sözcük ve kavramsal özellikleri öğretmek için tasarlanmıştır. Araştırma, sosyoekonomik düzeyi düşük olan çocukların yoğun olduğu 12 anaokulunda ve deneysel desende yürütülmüştür. Bir yıl süren çalışmada, çocukların sözcük bilgisi, ifade edici dili, kavramsal bilgisi ve kavramların ulamları ve özellikleri bakımından değerlendirilmiştir. Sonuçlar, programa katılan çocukların katılmayan akranlarına göre daha başarılı olduklarını ve yeni sözcüklerin anlamını belirlemek için ulamlamayı kullanabildiklerini göstermiştir. Araştırmanın yapılmasından 6 ay sonra programa katılan çocukların sözcük bilgisini anımsadığı ve ulamlama stratejisini kullanabildiği görülmüştür (Neuman, Newman, Dwyer, 2011).

Marulis ve Neuman (2010), meta-analiz çalışmasında, okulöncesi dönemdeki çocukların sözcük öğrenmelerini destekleyici en etkili stratejilerin, açık öğretim veya açık ve örtük öğretimin bir arada kullanıldığı stratejiler olduğunu saptamıştır. Bu stratejilerin kullanıldığı çalışmalarda, sözcüğe birden fazla maruz kalmayı içeren yöntemler ve zengin bir bağlam yer almıştır.

Coyne, McCoach ve Kapp (2007), öykü okuma sırasında genişletilmiş sözcük öğretimini, rastlantısal maruz kalma ve gömülü öğretim ile karşılaştırarak etkililiğini incelemiştir. Yöntemi deneysel olan araştırmaya 5-6 yaşındaki 61 çocuk katılmıştır.

Genişletilmiş sözcük öğretimi, bağlamsal ve tanımsal bilgiler, sözcükle birden fazla karşılaşma ve çocukların sözcükleri anlamlandırmasında deneyimleriyle ilişki kurmayı kapsar. Sonuçlar, genişletilmiş sözcük öğretimine katılan çocukların diğer öğretim gruplarındaki çocuklara göre daha fazla sözcük öğrendiğini göstermiştir. Ayrıca çocukların, araştırma bitiminden 6-8 hafta sonra da sözcüklerin anlamını anımsayabildiği saptanmıştır.

Christ ve Wang (2011), erken çocukluk döneminde sözcük öğretme stratejilerini ele alan çalışmaları incelemiştir. Nitel türdeki meta-analiz yöntemini kullandıkları araştırmada 1986-2008 yıllarında yapılmış 31 deneysel çalışma yer almıştır. Araştırmacılar, inceledikleri çalışmalarda üç temel sözcük öğretme stratejisinin varlığını ortaya koymuştur. Bunlar maruz kalma, doğrudan öğretim ve birden fazla stratejinin yer aldığı çoklu stratejilerdir. Sonuçlar, tema temelli çoklu stratejilerin kullanıldığı çalışmalarda sözcük gelişimi yönünden anlamlı farklar bulunduğunu göstermiştir.

Silverman (2007), okulöncesi dönemde öykü okuma yolu ile sözcük öğretiminde üç stratejiyi karşılaştırmıştır. Stratejiler, çocukların kendi deneyimleriyle ilişki kurmasına dayalı bağlamsal öğretim, sözcüklerin anlambilimsel analizini temel alarak öğretmeyi hedefleyen analitik öğretim ve sözcüklerin sözlü ve yazılı biçimlerine dikkat edilmesini amaçlayan bağlantılı öğretimdir. 94 çocuğun katıldığı yarı deneysel araştırmanın sonuçlarında, analitik ve bağlantılı öğretim stratejisinin bağlamsal öğretime göre sözcük öğrenmede daha etkili olduğu bulunmuştur.

Terrel ve Daniloff (1996), resimli bir öyküyü temel alarak üç farklı stratejinin sözcük öğretimindeki etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desende olan araştırmaya 5 yaş grubu 78 çocuk katılmıştır. İlk strateji, resimli öykü kitabının bir yetişkin tarafından çocukla birlikte okunmasını, ikinci strateji, aynı öykünün sesli anlatımı ile oluşan animasyonunu, üçüncü strateji ise animasyondan kesilen 30 fotoğrafın sesli anlatımını içerir. Bulgular, sözcük öğretiminde yetişkinle okunan öykü kitabının diğer stratejilere göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Okur Akçay (2014), 5-6 yaş çocuklara karşıt kavramların öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yönteminin etkisini incelemiştir. Yöntemi yarı deneysel olan araştırmaya 30 çocuk katılmıştır. Deney grubuna işbirlikli öğrenme yöntemi, kontrol grubuna geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. İşbirlikli öğrenme yönteminde çocuklar, verilen kavramlarla ilgili grup çalışmaları yapmış ve birlikte karar verdikleri etkinlikler içinde yer almıştır. Geleneksel öğretim yönteminde, öğretmen karşıt kavramları öğretirken çocuklara model olmuş ve karar verme süreçlerinde öğretmen de yer almıştır. Araştırma verileri, “Zıt Kavramlar Formu”

kullanılarak toplanmıştır. Bulgular, işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu göstermiştir.

Karakuş (2017), diyalog temelli okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin 5-6 yaşındaki çocukların dil becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ve gözlem, görüşme ve öğrenci ürünlerini (öykü oluşturma çalışması) içeren nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma anasınıfına devam eden 23 çocuk ile yürütülmüştür. Veriler, Türkçe Erken Dil Gelişim Testi ve kontrol listeleri kullanılarak toplanmıştır. Diyalog temelli okuma yönteminde, çocuk ve öğretmen etkileşim içindedir. Okuma sürecinde öğretmen ile çocuk rollerini değiştirir ve çocuk öğretmenin yerine geçerek anlatıcı rolünü alır. Sonuçlar, diyalog temelli okuma yöntemi uygulanan deney grubunda alıcı ve ifade edici dil becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Araştırma bulgularında her kitabın en az üç kez okunmasının çocukların sözcük dağarcığı gelişimini kolaylaştırdığı ve bu nedenle alıcı dil becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

İkinci dildeki sözcükleri fiziksel hareket ve jestler yoluyla somutlaştırarak öğretmeyi amaçlayan araştırmaya 4 yaş grubu 67 çocuk katılmıştır. Yarı deneysel olan çalışmada iki deney grubu oluşturulmuştur. Bunlar fiziksel hareket ve jestleri kullanarak sözcük öğrenenler ve yalnızca jestlerini kullanarak sözcük öğrenenler gruplarıdır. Kontrol grubu ise hiçbir hareket ve jest kullanmamış, anadili ve yabancı dildeki sözcüğü sırayla söyleyerek yinelemişlerdir. Araştırma sonuçları, fiziksel hareket ve jestlerin birlikte kullanıldığı grubun yalnızca jestlerin kullanıldığı diğer gruba göre daha fazla sözcük öğrendiğini göstermiştir. Diğer bir sonuç ise fiziksel hareket veya jestler olmadan yalnızca yinelemenin sözcük öğretiminde etkili olmamasıdır (Toumpaniari, Loyens, Mavilidi ve Paas, 2015).

Bir diğer araştırmada (Sadighi ve Nourinezhad, 2018) okulöncesi dönemde sözcüğün anlamına yönelik görsel sunumun sözcük öğrenilmesi üstündeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmada farklı hayvan özelliklerinin tanımlanmasında kullanılan ortak sözcüklerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel desende olan çalışmaya 3 yaşındaki 20 çocuk katılmıştır. Deney grubundaki çocuklara öğretilecek ortak sözcükler görsel kartlar biçiminde sunulmuş, kontrol grubuna ise sözcüğün anlamı açıklanmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre sözcük kazanımlarında daha yüksek puanlar elde ettiğini göstermiştir.

Okulöncesi dönemde sözcük dağarcığını geliştirme amaçlı oluşturulan müzikal programın etkileri incelenmiştir. Program ritmik kalıpların yinelenmesini; ses dizilerinin anımsanmasını; tını, ritim ve melodilerin ayırt edilmesini içeren çeşitli müzik etkinliklerinden

oluşmaktadır. 5 buçuk yaşındaki 30 çocuğun katıldığı araştırmanın yöntemi yarı deneysel desenedir. Deney grupları ikiye ayrılmıştır: Araştırma için geliştirilen müzikal programı alanlar ve müfredattaki okulöncesi müzik programını alanlar. Kontrol grubu ise müzik etkinliklerine katılmamıştır. Bulgular, müzikal programa katılanların diğer gruplara göre sözcük kazanımlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Ancak kontrol grubu ile müfredattaki müzik programını alan gruplar arasında önemli bir farklılık görülmemiştir (Moyeda, Gómez ve Flores, 2006).

Leung (2008), 3-4 yaşındaki çocukların yinelenen okuma etkinliklerine ve okuma sonrası uygulanan bilim etkinliklerine katılımlarının bilimsel sözcük edinimlerine olan katkısını incelemiştir. Çalışmada eğitici türdeki üç resimli kitap kullanılmıştır. Katılımcı çocuklar, yaş gruplarına ve sözcük gelişim düzeylerine göre ayrılmıştır. Yarı deneysel desendeki araştırmaya 32 çocuk katılmış ve Peabody Resim Kelime Testi (PPVT III) ve İfade Edici Kelime Testi ile sözcük bilgi düzeyleri ölçülmüştür. Sonuçlar, resimli kitabı üç kez dinleyen çocukların daha fazla sözcük kullandığını göstermiştir. Ayrıca düşük sözcük dağarcığına sahip olanların yinelenen okumalara ve grup tartışmalarına katılmaları sözcük bilgi düzeylerini artırmıştır.

Motsch ve Ulrich (2012), sözcüksel gelişim alanında gerilikleri olan okulöncesi dönem çocuklarda sözcük öğrenme stratejileri öğretiminin etkilerini araştırmıştır. Yarı deneysel çalışmaya 4 yaşındaki 51 çocuk katılmıştır. Kontrol grubunu dil desteği alan çocuklar, deney grubunu dil desteği alan ve sözcük öğrenme stratejileri programı uygulanan çocuklar oluşturmuştur. Deney grubundaki çocuklar da kendi içinde niceliksel (sözcük dağarcığı) ve niteliksel (sözcük bulma) sözcük eksikliğine sahip olanlar olarak iki gruba ayrılmıştır. Program bilinmeyen sözcüğün adını sorma, bilinmeyen nesnelerin, eylemlerin anlamını veya işlevini sorma, sözcüğü sessel bölümlere ayırma, sözcüğü farklı anlamsal özellikler temelinde ulamlara ayırma ve sözcüğü yinleme stratejilerini kullanabilmeyi içerir. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların kontrol grubuna göre sözcükleri ifade etme kazanımlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Niteliksel ve niceliksel sözcük eksikliğine sahip her iki grubun sözcük dağarcığında artış görülmüş, gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Programın uygulama sürecinden 12 ay sonra da deney grubu kontrol grubuna göre ifade edici sözcük kazanımında yüksek puanlar elde etmiştir.

Roberts (2003), okulöncesi dönemde harf öğretiminin sözcükleri tanımadaki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 3-4 yaş aralığındaki 33 çocuk katılmıştır. İkinci dili İngilizce olan ancak dil becerisinde yeterli olmayan çocuklar iki farklı gruba yansız olarak atanmıştır. Bunlar harf eğitimi verilen grup ve anlama odaklı eğitim verilen gruplardır. Harf eğitiminde çocuklara



çeşitli etkinlikler yoluyla harfler (A'dan P'ye) tanıtılmış ve uyaklı sözcükler yer almıştır. Anlama grubuna öykü kitabındaki metin ve resimler tanıtılmış, hedef sözcükler resimlerin altına büyük harflerle yazılmıştır. Çocuklar sözcükleri söyleyerek yinelemiş ve canlandırmıştır. Eğitimden sonra tüm çocuklara üç ayrı sözcük yazılımları verilmiştir: Çocuklara öğretilen harflerle sessel olarak yazılan sözcükler (ball-BL olarak yazılmış), çocuklara öğretilmeyen harflerle sessel olarak yazılan sözcükler (rice-RYS) ve sözcüğü karşılamayan türdeki harf yazımlarına sahip sözcükler (ball-CN). Sonuçlar, harf eğitimi alan çocukların öğretilen harflerle yazılan sözcükleri diğer sözcüklere göre tanımada daha başarılı olduğunu göstermiştir. Anlama eğitimi alan çocuklar ise sözcüğü karşılamayan türdeki harf yazımlarında iyi bir başarıyı sergilemiştir.

Walsh ve Blewitt (2006), öykü okuma sırasında sorulan üç soru türünün sözcük edinimi üstündeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada 3 yaşındaki çocuklar yer almıştır. Katılımcılar, hedef sözcükle ilgili sorular, hedef sözcük üstünden sorulan ancak anlamın hedef sözcüğü içermediği sorular (hedef sözcüğün karşıladığı varlığın rengi gibi) ve soru sorulmayan olmak üzere üç gruba yansız olarak atanmışlardır. Sonuçlar, soru sorulan iki gruptaki çocukların kontrol grubuna göre yeni sözcükleri anlamada daha başarılı olduğunu göstermiştir. Ancak ifade etme becerilerinin gelişiminde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Wriht ve Neuman (2014) tarafından yapılan araştırmada farklı sosyoekonomik düzeydeki anaokullarında sözcük öğretiminin nasıl gerçekleştiği incelenmiştir. Veriler, nitel araştırma türlerinden gözlem yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretilen sözcük sayısının günden güne farklılık gösterdiğini, tutarlı bir sözcük öğretim planının olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin çoğu sözcüğü açıklarken bir kez açıklama yapmış ve kısa tümceler kurmuştur. Sözcük anlamlarının yoğun olarak verilebileceği bilimsel konulara ayrılan sürenin ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretilen sözcüklerin zorluk düzeyine bakıldığında sosyoekonomik düzeyi yüksek olan okullardaki öğretmenler düşük olan okullardaki öğretmenlere göre daha zor olan sözcükleri açıklamıştır.

Alanyazında rastlanılan çalışmalar genellikle sözcük öğretimi için eğitim programlarının etkililiğini, sözcük öğretiminde kullanılan stratejilerin karşılaştırılmasını, stratejiler ve eğitim programlarının birleşimini içeren araştırmalardır. Okulöncesi dönemde sözcük öğretimini ve sözcük dağarcığını genişletmeyi amaçlayan bu çalışmaların sonuçları, sözcük öğretiminin ve stratejileri kullanmanın önemli ve gerekli olduğunu ortaya koyar.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Sözcük öğretme stratejilerinin okulöncesi öğretmenleri tarafından kullanım düzeylerinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları bireylerin tutum, inanç, düşünce ve eylemlerini belirlemeye yarayan bir yöntemdir. Bu araştırmalar aynı zamanda değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye ve öngörülerde bulunmaya da yardımcı olur (Christensen vd., 2015). Bu çalışmanın amacı okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini belirleme ve elde edilen bulguları öğretmenlerin demografik değişkenleri ile yorumlama olduğu için araştırma tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür.

#### 3.2. Katılımcılar

Katılımcılar seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme yöntemi belirli ölçütleri karşılayan, bir veya birden çok özelliği taşıyan katılımcılara ulaşılmak istendiğinde seçilir (Christensen vd., 2015). Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 eğitim öğretim yılında Antalya ilinin merkez ilçelerinde en az 1 yıl çalışma deneyimi bulunan 3-6 yaş gruplarında görev yapan 240 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı okul türü (devlet/özel) dağılımlarının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların araştırmaya dahil edilen demografik özellikleri eğitim düzeyi, hizmet süresi, eğitim verdikleri yaş grubu ve görev yaptıkları okul türüdür. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.2.1'deki gibidir.

Tablo 3.2.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<b>Eğitim Düzeyi</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Önlisans	58	24
Lisans	168	70
Lisansüstü	14	6
<b>Hizmet Süresi</b>		
1-5 yıl	84	35
6-10 yıl	54	22
11-15 yıl	43	18
15 yıl üzeri	59	25
<b>Yaş grubu</b>		
3-4 yaş	81	34
5-6 yaş	159	66
<b>Okul Türü</b>		
Devlet Kurumları	134	56
Özel Kurumlar	106	44
<b>Toplam</b>	<b>240</b>	<b>100</b>

Tablo 3.2.1 incelendiğinde katılımcıların %24'ü önlisans, %70'i lisans, %14'ü ise lisansüstü eğitimi tamamlamıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin hizmet sürelerine bakıldığında 1-5 yıl arasında çalışanların oranı %35, 6-10 yıl arasında çalışanların oranı %22, 11-15 yıl arasında çalışanların oranı %18, 15 yıl ve üstü çalışanların oranı %25'tir. Eğitim verilen yaş grubu incelendiğinde katılımcıların %34'nün 3-4 yaş grubunda, %66'sının 5-6 yaş grubunda çalıştıkları görülmektedir. Görev yapılan okul türüne göre dağılımlar incelendiğinde devlet kurumlarında çalışan okulöncesi öğretmenlerinin oranının %56, özel kurumlarda çalışanların oranı ise %44 olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada biri 5'li likert tipi ölçek, diğeri katılımcıların demografik bilgilerini içeren bilgi formu olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretim stratejilerini ne düzeyde kullandıklarını saptamak için "Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği" oluşturulmuştur. Ölçeğin oluşturulmasında Schmitt'in (1997) "Sözcük Öğrenme Stratejileri" sınıflamasından yola çıkılmıştır. Alanyazında sözcük öğrenme stratejileri üstüne yapılan sınıflamalarda Schmitt'in sınıflaması kapsamlı görünmektedir. Bu nedenle sözcük öğretim stratejilerine de temel oluşturabileceği sonucuna varılmıştır. Öğretme işi,

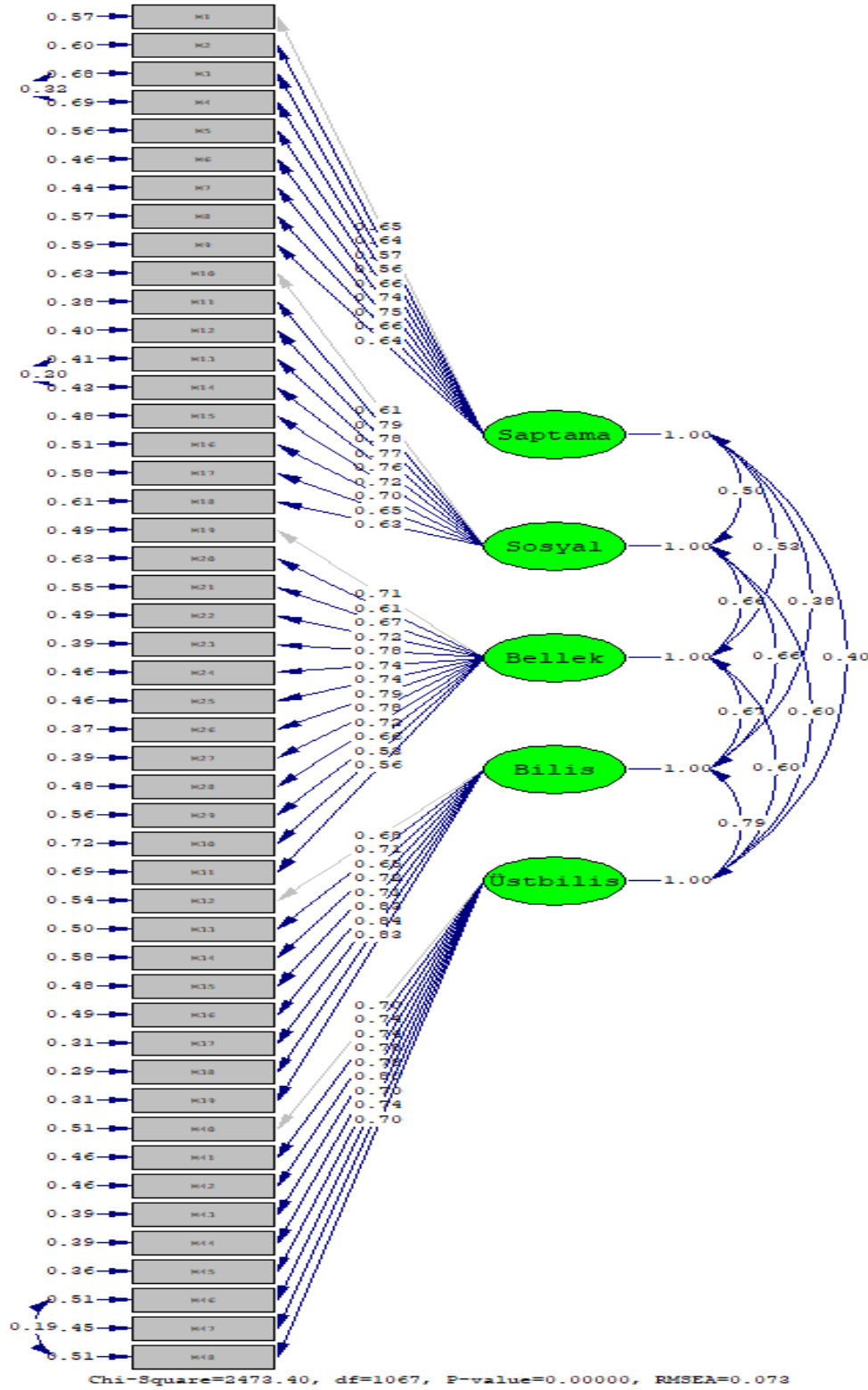
öğrenmenin doğasına dayandığından Schmitt'in sözcük öğrenme stratejileri sözcük öğretme stratejileriyle ilişkilendirilmiştir.

Ölçeğin oluşturulmasında Schmitt'in "*Sözcük Öğrenme Stratejileri*" sınıflamasında yer alan boyutlardan (saptama, sosyal, bellek, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler) yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan "*Sözcük Öğretme Stratejileri*" ölçeğinde saptama stratejileri, sosyal stratejiler, bellek stratejileri, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere yer verilmiştir. Her bir boyutta yer alan stratejiler, uzmanların görüşleri doğrultusunda okulöncesi öğretmenlerine ve sözcük öğretimine göre düzenlenmiştir. Saptama stratejileri, sözcüğün anlamını bulma ve öngörebilmeye öğretilecek stratejileri; sosyal stratejiler, sözcüğün anlamını belirleme ve pekiştirme amacıyla sosyal çevreye sözcüğü sormayı öğreten stratejileri; bellek stratejileri sözcüğün anlamını anımsamada önbilgilerle ilişkilendirmeyi öğreten stratejileri; bilişsel stratejiler sözcüğün pekiştirilmesi için yinleme yapmayı öğreten stratejileri; üstbilişsel stratejiler ise sözcüğün pekiştirilmesinde bireyin kendi öğrenme durumlarını gözden geçirmeyi öğreten stratejileri içermektedir. Sözcük öğretme boyutlarını ölçmek için maddeleri derecelendirmede kullanılan 5'li likert tipi (*hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman*) ölçek, okulöncesi öğretmenlerinin stratejileri hangi düzeyde kullandığını belirlemede kullanılmıştır.

Araştırmanın temel amacı okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ölçek için madde havuzu oluşturulurken *saptama, sosyal, bellek, bilişsel ve üstbilişsel* stratejiler olmak üzere toplam beş strateji türünü kapsayan 48 madde yazılmıştır. Ölçekte saptama stratejileri boyutunda 9, sosyal stratejiler boyutunda 9, bellek stratejileri boyutunda 13, bilişsel stratejiler boyutunda 8, üstbilişsel stratejiler boyutunda ise 9 madde yer almıştır. Ölçek için oluşturulan maddeler uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli ön çalışmaların ardından analizlere geçilmiştir. Schmitt tarafından geliştirilen ölçek Ölmez-Çağlar (2014; 2020) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve ölçeğin yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya koyulmuştur. Bu nedenle ölçeğin yapı geçerliliğini ortaya koymada ikinci adım olan doğrulayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi için kullanılacak veriler 251 okulöncesi öğretmenden elde edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri  $X^2=2728.13$  (sd=1070,  $p<.000$ ),  $(X^2/sd)=2,54$ , NFI=0.93, NNFI=0.96, CFI=0.96, SRMR=0.062, RMSEA=0.079 olarak bulunmuştur. Bu analizin ardından madde 3 ve 4; 13 ve 14; 46 ve 48'in hata varyansları ilişkilendirilerek analiz yinelenmiştir. Yinelenen analiz sonucunda uyum indeksleri  $X^2=2473.40$  (sd=1067,  $p<.000$ ),  $(X^2/sd)=2,31$ , NFI=0.93, NNFI=0.96, CFI=0.96,

SRMR=0.060, RMSEA=0.073 olarak bulunmuştur. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerler almıştır (Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). DFA analizine ilişkin sonuçlar Çizim 1’de verilmiştir.



Çizim 1. DFA Analizi Sonuçları

Birinci düzey doğrulayıcı faktör analizinin ardından, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum indeksleri  $X^2= 2426.52$  ( $sd=1072$ ,  $p<.000$ ),  $(X^2/sd)=2,26$ ,  $NFI=0.93$ ,  $NNFI=0.96$ ,  $CFI=0.96$ ,  $SRMR=0.067$ ,  $RMSEA=0.073$  olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar beş faktörlü yapının uyumunun iyi olduğunu göstermektedir.

### **Güvenilirliğe İlişkin Bulgular**

Sözcük öğretme stratejileri ölçeğinin güvenilirliğini ortaya koymak için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.3.1’de gösterilmiştir.

*Tablo 3.3.1 Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeğinin Güvenilirliğine İlişkin Cronbach Alfa Analizi Sonuçları*

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Ölçeğin Geneli	48	,968
Saptama Stratejileri	9	,877
Sosyal Stratejiler	9	,922
Bellek Stratejileri	13	,925
Bilişsel Stratejiler	8	,923
Üstbilişsel Stratejiler	9	,924

Tablo 3.3.1’e göre Sözcük öğretme stratejileri ölçeğindeki bütün maddelerin iç tutarlılık katsayısı ,968; Saptama Stratejileri için iç tutarlılık katsayısı ,877; Sosyal Stratejiler için iç tutarlılık katsayısı ,922; Bellek Stratejileri için iç tutarlılık katsayısı ,925; Bilişsel Stratejiler için iç tutarlılık katsayısı ,923; Üstbilişsel Stratejiler için iç tutarlılık katsayısı ,924’tür. Bu değerler ölçeğin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeyini belirleme konusunda güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Kişisel bilgilerle ilgili boyut için katılımcıların demografik bilgilerini içeren bilgi formu oluşturulmuştur. Formda eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, eğitim verilen yaş grubu ve hizmet süresi bilgilerini toplayan sorulara yer verilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama süreci öncesinde etik kurallara uygun olarak gerekli izinler alınmıştır (Ek-4). Araştırmada oluşturulan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek için öncelikle Türkiye genelinde 3-6 yaş grubunda en az 1 yıl okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan 251 okulöncesi öğretmenine ulaşılmıştır. Verilerin toplanmasında kartopu tekniği kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Kartopu tekniğinde, belirlenen tanımlamalarda bulunan kişilere ulaşılarak bu bireylerle aynı tanımsal özelliklerde bulunan diğer bireylerin olup olmadığı

araştırılır (Christensen vd., 2015). Bu tekniğin kullanılmasının amacı, daha fazla katılımcıya ulaşabilmektir. Erişim bakımından daha kolay olacağı için elektronik ortamda katılımcılara bir bağlantı adresi gönderilmiştir. Google Form üstünden oluşturulan bağlantı adresinde öncelikle katılımcı izin formunun doldurulması istenmiştir. İzin formunu dolduran katılımcılara sırayla kişisel bilgi formu ve “*Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği*”ne erişim izni verilmiştir.

Antalya il merkezinde bulunan örnekleme yürütülen araştırmada resmi ve özel okulöncesi eğitim kurumlarından 247 öğretmene ulaşılmıştır. Covid-19 salgını önlemlerinden dolayı veri toplama araçları katılımcılara elektronik ortamda ulaştırılmıştır. Elektronik ortamda gönderilen Google Form’da öncelikle katılımcı izin formu bilgilendirmesi yer almıştır. Bilgilendirmeyi onaylayan katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını göstermiştir. Gönüllü katılımcılara, kişisel bilgi formu ve “*Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği*”ne erişim izni verilmiştir. Kişisel bilgi formu ve ölçek maddelerini eksiksiz dolduran 247 katılımcının verileri araştırmanın verilerini oluşturmuştur.

### 3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan 247 okulöncesi öğretmeninden 123 ve 127 numaralı katılımcıların ölçeğin bütün alt boyutlarından, 111 numaralı katılımcının *sosyal, bellek* ve *bilişsel stratejiler* alt boyutlarından, 108 numaralı katılımcının *sosyal* ve *bellek* alt boyutlarından, 32 ve 33 numaralı katılımcıların *saptama stratejileri* alt boyutundan, 171 numaralı katılımcının ise *sosyal stratejiler* alt boyutundan uç değerler aldığı görülmüştür. Bu katılımcılar veri setinden çıkarılmış ve analizler 240 katılımcının verisi ile yapılmıştır.

“Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt araştırma sorusuna yanıt bulmak için elde edilen veriler üstünde betimsel istatistikler yapılmıştır.

Katılımcıların 5’li likert tipi ölçekten aldığı ortalama puanların yorumlanmasında Balcı (2005) tarafından önerilen puan aralıkları kullanılmıştır. Bu aralıkların belirlenmesinde 0,80 katsayısı kullanılır. Katsayı (En Yüksek Değer-En Düşük Değer) / 5 = (5-1) / 5=0,80 formülüyle hesaplanmaktadır. Bu araştırmada kullanılan sözkonusu puan aralıkları şöyledir: 1-1,79 aralığı “Çok düşük”; 1,80–2,59 aralığı “Düşük”; 2,60–3,39 aralığı “Orta”; 3,40–4,19 aralığı “Yüksek” ve 4,20–5,00 aralığı “Çok yüksek”.

Sözcük öğretme stratejileri ölçeğinde yer alan her bir maddenin katılımcılar tarafından ne düzeyde kullanıldığını ortaya koymak için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Elde edilen

veriler sunulurken ölçekte yer alan *hiçbir zaman* ve *nadiren* ile *sık sık* ve *her zaman* seçeneklerine verilen yanıtlar birlikte değerlendirilmiştir.

“Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri öğretim yaptıkları yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt bulmak için ölçekten alınan toplam puanın ve ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanın öğretim yapılan yaş grubuna göre dağılımının normalliği incelenmiş ve Tablo 3.4.1’de sunulmuştur.

*Tablo 3.4.1 Ölçekten Alınan Toplam ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Öğretim Yapılan Yaş Grubuna Göre Dağılımının Normalliği*

	Öğretim Yapılan Yaş Grubu	Shapiro-Wilk		
		SW	sd	P
Toplam Puan	3-4 Yaş	,977	81	,152
	5-6 Yaş	,976	159	,007
Saptama Stratejileri	3-4 Yaş	,955	81	,006
	5-6 Yaş	,939	159	,000
Sosyal Stratejiler	3-4 Yaş	,961	81	,015
	5-6 Yaş	,962	159	,000
Bellek Stratejileri	3-4 Yaş	,951	81	,004
	5-6 Yaş	,955	159	,000
Bilişsel Stratejiler	3-4 Yaş	,960	81	,012
	5-6 Yaş	,955	159	,000
Üstbilişsel Stratejiler	3-4 Yaş	,959	81	,011
	5-6 Yaş	,966	159	,001

Tablo 3.4.1 incelendiğinde sözcük öğretme stratejileri ölçeği toplam puanı ve alt boyutlardan alınan ortalama puanların gruplara normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle ilgili alt araştırma sorusuna yanıt bulmak amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

“Okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt bulmak için ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanın öğretmenlerin hizmet süresine göre dağılımının normalliği incelenmiş ve Tablo 3.4.2’de sunulmuştur.



*Tablo 3.4.2 Ölçekten Alınan Toplam ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Öğretmenlerin Hizmet Süresine Göre Dağılımının Normalliği*

	Hizmet Süresi	Shapiro-Wilk		
		SW	Sd	P
Toplam Puan	1-5 Yıl	,979	84	,192
	6-10 Yıl	,977	54	,365
	11-15 Yıl	,952	43	,068
	15 ve Üstü	,979	59	,405
Saptama Stratejileri	1-5 Yıl	,948	84	,002
	6-10 Yıl	,942	54	,012
	11-15 Yıl	,921	43	,006
	15 ve Üstü	,951	59	,020
Sosyal Stratejiler	1-5 Yıl	,964	84	,020
	6-10 Yıl	,937	54	,007
	11-15 Yıl	,915	43	,004
	15 ve Üstü	,953	59	,023
Bellek Stratejileri	1-5 Yıl	,957	84	,007
	6-10 Yıl	,944	54	,013
	11-15 Yıl	,884	43	,000
	15 ve Üstü	,973	59	,213
Bilişsel Stratejiler	1-5 Yıl	,958	84	,008
	6-10 Yıl	,951	54	,028
	11-15 Yıl	,921	43	,006
	15 ve Üstü	,962	59	,063
Üstbilişsel Stratejiler	1-5 Yıl	,966	84	,024
	6-10 Yıl	,958	54	,058
	11-15 Yıl	,949	43	,055
	15 ve Üstü	,969	59	,137

Tablo 3.4.2 incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanın öğretmenlerin hizmet sürelerine göre normal dağılım gösterdiği, ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanların ise öğretmenlerin hizmet sürelerine göre normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle ölçekten alınan toplam puanın öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımlı örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) testi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puanın öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için Kruskal Wallis H Testi Yapılmıştır.

“Okul öncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt bulmak için ölçekten ve ölçeğin alt

boyutlarından alınan ortalama puanın öğretmenlerin öğrenim durumuna göre dağılımının normalliği incelenmiş ve Tablo 3.4.3'te sunulmuştur.

*Tablo 3.4.3 Ölçekten Alınan Toplam ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımının Normalliği*

	Öğrenim Düzeyi	Shapiro-Wilk		
		SW	Sd	P
Toplam Puan	Ön lisans	,970	58	,153
	Lisans	,982	168	,032
	Lisansüstü	,944	14	,467
Saptama Stratejileri	Ön lisans	,952	58	,023
	Lisans	,941	168	,000
	Lisansüstü	,909	14	,152
Sosyal Stratejiler	Ön lisans	,950	58	,018
	Lisans	,960	168	,000
	Lisansüstü	,961	14	,733
Bellek Stratejileri	Ön lisans	,934	58	,004
	Lisans	,959	168	,000
	Lisansüstü	,925	14	,255
Bilişsel Stratejiler	Ön lisans	,952	58	,023
	Lisans	,960	168	,000
	Lisansüstü	,910	14	,156
Üstbilişsel Stratejiler	Ön lisans	,954	58	,028
	Lisans	,965	168	,000
	Lisansüstü	,947	14	,515

Tablo 3.4.3 incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanın ve ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanların okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyine göre normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle ilgili araştırma sorusuna yanıt bulmak için Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

“Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma sorusuna yanıt bulmak için ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanın öğretmenlerin görev yaptığı okul türüne göre dağılımının normalliği incelenmiş ve Tablo 3.4.4'te sunulmuştur.

*Tablo 3.4.4 Ölçekten Alınan Toplam ve Ölçeğin Alt Boyutlarından Alınan Ortalama Puanların Okul Türüne Göre Dağılımının Normalliği*

	Okul Türü	Shapiro-Wilk		
		SW	Sd	P
Toplam Puan	Devlet	,982	134	,072
	Özel	,977	106	,062
Saptama Stratejileri	Devlet	,944	134	,000
	Özel	,951	106	,001
Sosyal Stratejiler	Devlet	,965	134	,002
	Özel	,954	106	,001
Bellek Stratejileri	Devlet	,965	134	,001
	Özel	,937	106	,000
Bilişsel Stratejiler	Devlet	,963	134	,001
	Özel	,946	106	,000
Üstbilişsel Stratejiler	Devlet	,962	134	,001
	Özel	,965	106	,006

Tablo 3.4.4 incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanın okul türüne göre normal dağılım gösterdiği ancak ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanların okul türüne göre normal dağılım göstermediği görülmektedir. Bu nedenle Okulöncesi öğretmenlerinin ölçekten aldığı toplam puanın okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan ortalama puanın okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için de Mann Whitney U testi yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemine ve alt problemlere yanıt bulmak için yapılan çözümlenmelerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

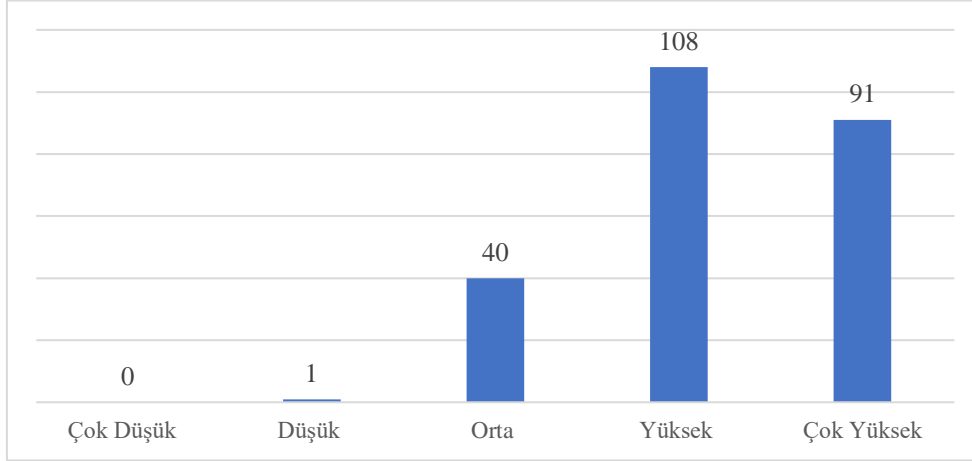
Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejileri nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla katılımcıların sözcük öğretme stratejileri ölçeğinden aldıkları toplam ve ortalama puana ve sözcük öğretme stratejileri ölçeği alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Ölçekten Alınan Toplam ve Ortalama Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Ölçekten Alınan Toplam Puan	Ölçekten Alınan Ortalama Puan	Saptama Stratejileri	Sosyal Stratejiler	Bellek Stratejileri	Bilişsel Stratejiler	Üstbilişsel Stratejiler
N	240	240	240	240	240	240	240
Ortalama	191,94	3,99	4,15	3,91	4,15	3,92	3,77
Std.Sapma	27,511	0,573	0,633	0,752	0,606	0,767	0,793
Minimum	116	2,42	2	1,78	2,31	1,50	1,89
Maksimum	240	5	5	5	5	5	5

Tablo 4.1.1’e göre ölçekten alınan toplam puanların ortalaması 191,94’tür. Katılımcıların ölçekten aldığı en düşük toplam puan 116, en yüksek toplam puan ise 240’tır. Ölçekten alınan ortalama puan ise 3,99 iken, en düşük ortalama puan 2,42 ve en yüksek ortalama puan ise 5’tir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde tüm alt boyutlarda alınan en yüksek ortalama puanın 5 olduğu görülmektedir. *Saptama stratejileri* için alınan ortalama puan 4,15, en düşük ortalama puan ise 2’dir. *Sosyal stratejiler* için alınan ortalama puan 3,91, en düşük ortalama puan ise 1,78’dir. *Bellek stratejileri* için alınan ortalama puan 4,15 iken, en düşük ortalama puan 2,31’dir. *Bilişsel stratejilerde* alınan ortalama puan 3,92 iken, en düşük ortalama puan ise 1,50’dir. *Üstbilişsel stratejiler* için alınan ortalama puan 3,77 iken, en düşük ortalama puan ise 1,89’dur.

Katılımcıların sözcük öğretme stratejileri ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar Balcı (2005) tarafından önerilen puan aralıklarına göre 5 grup altında sınıflandırılmış ve Grafik 1’de gösterilmiştir.



*Grafik 1. Katılımcıların Stratejileri Kullanma Düzeylerine Göre Sınıflandırılması*

Grafik 1 incelendiğinde sözcük öğretme stratejilerini 1 (%0,42) katılımcı düşük, 40 (%16,67) katılımcı orta, 108 (%45) katılımcı yüksek ve 91 (%37,92) katılımcı çok yüksek düzeyde kullanmaktadır. Çok düşük düzeyde sözcük öğretme stratejilerini kullanan katılımcı ise bulunmamaktadır. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (%82,92) sözcük öğretme stratejileri ölçeğinde yer alan sözcük öğretme stratejilerini yüksek veya çok yüksek düzeyde kullandığı görülmektedir.

Aşağıda sözcük öğretme stratejileri ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Katılımcıların her bir madde için verdiği yanıt dikkate alınarak sıklık ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 4.1.2. Katılımcıların Saptama Stratejilerine Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	f	%	F	%	F	%	F	%	f	%
1. Yeni bir sözcüğün anlamını keşfetmesi için çocuğun önceki bilgilerini (deneyimlerini) kullanmasını sağlarım.	1	0,4	5	2,1	33	13,8	77	32,1	124	51,7
2. Bilmediği yeni bir sözcükle karşılaştığında onun hangi sınıfta (canlılar, bitkiler, eşyalar vb.) yer aldığına bakmayı öğretirim.	1	0,4	5	2,1	32	13,3	82	34,2	120	50
3. Yeni bir sözcüğün anlamını içinde geçtiği cümleden (bağlamdan) çıkarsamayı öğretirim.	3	1,3	9	3,8	51	21,3	95	39,6	82	34,2
4. Yeni bir sözcüğün anlamını öyküdeki bağlama göre çıkarsamayı öğretirim.	-	-	12	5	47	19,6	93	38,8	88	36,7
5. Yeni karşılaştığı sözcüğün anlamını bulabilmesi için arkadaşlarına, ailesine, çevresine sormayı öğretirim.	7	2,9	25	10,4	33	13,8	85	35,4	90	37,5
6. Yeni karşılaştığı sözcüğün anlamını grup çalışması yaparken çıkarsamayı öğretirim.	4	1,7	20	8,3	45	18,8	84	35	87	36,3
7. Yeni bir sözcüğün anlamını görseller yoluyla bulabileceğini öğretirim.	4	1,7	6	2,5	28	11,7	72	30	130	54,2
8. Bilmediği bir sözcükle karşılaştığında beyin fırtınası yaparak sözcüğün anlamını tahmin etmeyi öğretirim.	1	0,4	11	4,6	33	13,8	80	33,3	115	47,9
9. Sözcüğün anlamını etkileşim kurarak yorumlayabileceği yardımcı materyaller kullanmayı öğretirim ( <i>hırlamak</i> sözcüğünü modellemek için bir aslan kuklası kullanmak gibi).	2	0,8	11	4,6	47	19,6	69	28,7	111	46,3

Tablo 4.1.2'ye göre sık sık ve her zaman kategorileri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların en fazla kullandığı üç teknik sırayla 2, 7 ve 1'dir. Hiçbir zaman ve nadiren kategorileri birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcıların en az kullandığı üç teknik sırayla 5, 6 ve 9'dur. Bazen kategorisi altında ise katılımcıların en fazla kullandığı ilk üç teknik sırayla 3, 4 ve 9'dur. Bu kategori altında sırasıyla 7 ve 2 numaralı teknikler en az kullanılırken 1, 5 ve 8 numaralı tekniklerin kullanım sıklığı ise eşittir.

Tablo 4.1.3 Katılımcıların Sosyal Stratejilere Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%
10. Yeni bir sözcüğün anlamını, açıklamasını ya da eş anlamlısını başka birine sormayı öğretirim.	14	5,8	26	10,8	84	35	70	29,2	46	19,2
11. Yeni bir sözcükle ilgili ailesiyle ya da çevresiyle araştırmalar yapmasını öğretirim.	3	1,3	11	4,6	47	19,6	99	41,3	80	33,3
12. Sözcüğü pekiştirmek için sözcükle ilgili grup çalışması yapmasını öğretirim.	7	2,9	20	8,3	56	23,3	86	35,8	71	29,6
13. Sözcüğü pekiştirmek için ailesiyle ya da çevresiyle sözcükleri kullanabileceği etkinlikler yapmasını öğretirim.	-	-	17	7,1	49	20,4	84	35	90	37,5
14. Sözcüğü pekiştirmek için ailesi ya da çevresi ile etkileşimler kurmasını öğretirim.	3	1,3	13	5,4	44	18,3	87	36,3	93	38,8
15. Sözcüğü pekiştirmek için benimle birlikte yinelemesini öğretirim.	3	1,3	6	2,5	36	15	87	36,3	108	45
16. Sözcüğü başkalarının konuşmasında duyduğunda oradaki kullanımına dikkat etmeyi öğretirim.	3	1,3	12	5	47	19,6	89	37,1	89	37,1
17. Başkalarına sözcüğün anlamını tahmin etmeye yönelik sorular (5N1K soruları gibi) sormasını öğretirim.	12	5	20	8,3	62	25,8	81	33,8	65	27,1
18. Öyküde geçen sözcükler ile ilgili başkalarıyla tartışabilmesini öğretirim.	10	4,2	24	10	57	23,8	81	33,8	68	28,3

Tablo 4.1.3'e göre *sık sık* ve *her zaman* kategorileri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların en fazla kullandığı üç teknik sırayla 15, 14 ve 11'dir. *Hiçbir zaman* ve *nadiren* kategorileri birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcıların en az kullandığı üç teknik sırayla 10, 18 ve 17'dir. *Bazen* kategorisi altında ise katılımcıların en fazla kullandığı ilk üç teknik sırayla 10, 17 ve 18'dur. Bu kategori altında sırasıyla 15, 14 ve 11-16 numaralı teknikler en az kullanılmaktadır.

Tablo 4.1.4 Katılımcıların Bellek Stratejilerine Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	F	%	f	%	F	%	F	%	f	%
19. Yeni bir sözcüğü, ifade ettiği şeyin resmini görerek anlamayı öğretirim.	2	0,8	2	0,8	33	13,8	95	39,6	108	45
20. Yeni bir sözcüğü eş ya da karşıt anlamıyla ilişkilendirerek öğretirim.	1	0,4	19	7,9	52	21,7	102	42,5	66	27,5
21. Sözcüğü ilgili olan diğer sözcüklerle öğrenmeyi öğretirim ( <i>pırasa</i> sözcüğünü diğer sebze türleri ile öğretmek gibi).	3	1,3	12	5	44	18,3	94	39,2	87	36,3
22. Sözcükleri gruplandırarak öğrenmeyi öğretirim ( <i>kara, deniz ve hava taşıtları gibi</i> ).	2	0,8	8	3,3	30	12,5	92	38,3	108	45
23. Yeni bir sözcüğü cümle içinde kullanarak öğrenmeyi öğretirim.	2	0,8	6	2,5	36	15	87	36,3	109	45,4
24. Yeni bir sözcüğün anlamını duyduktan sonra kendine göre yeniden ifade etmeyi öğretirim.	-	-	15	6,3	40	16,7	97	40,4	88	36,7
25. Sözcüğü aynı anlam alanından diğer sözcüklerle ilişkilendirmeyi ( <i>mikser</i> sözcüğünü mutfak eşyalarıyla, <i>tahterevalli</i> sözcüğünü çocuk parkındaki diğer aletlerle ilişkilendirme gibi) öğretirim.	2	0,8	8	3,3	28	11,7	95	39,6	107	44,6

26. Sözcüğü bir görsel ile birlikte düşünmeyi öğretirim.	1	0,4	3	1,3	22	9,2	90	37,5	124	51,7
27. Yeni sözcüğü kişisel deneyimiyle ya da bildiği sözcüklerle ilişkilendirerek öğrenmeyi öğretirim.	2	0,8	10	4,2	29	12,1	108	45	91	37,9
28. Öğrendiği yeni sözcükleri görselleştirmeyi öğretirim.	1	0,4	12	5	31	12,9	80	33,3	116	48,3
29. Bir sözcüğü öğrenirken fiziksel hareket ile öğrenmesini öğretirim. (Drama yöntemi ile sözcüğü canlandırmak, sözcüğün içinde bulunduğu müzik etkinliği ile ritim çalışması yapmak gibi)	3	1,3	11	4,6	31	12,9	90	37,5	105	43,8
30. Sözcüğü öğrenirken yüksek sesle yinelemesini öğretirim.	8	3,3	13	5,4	39	16,3	85	35,4	96	39,6
31. Bazı sözcükleri anlamlarını yansıtacak bir ölçeklendirme ile öğrenmesini öğretirim (“nemli, kuru ve ıslak” sözcüklerini dereceleri açısından “kuru, nemli ve ıslak” biçiminde sıraya koyarak öğretme gibi).	11	4,6	19	7,9	52	21,7	83	34,6	75	31,3

Tablo 4.1.4’e göre *sık sık* ve *her zaman* kategorileri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların en fazla kullandığı üç teknik sırasıyla 26, 19 ve 25’tir. *Hiçbir zaman* ve *nadiren* kategorileri birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcıların en az kullandığı üç teknik sırayla 31, 30 ve 20’dir. *Bazen* kategorisi altında ise katılımcıların en fazla kullandığı ilk üç teknik sırayla 20, 31 ve 21’dir. Bu kategori altında sırasıyla 26, 25 ve 27 numaralı teknikler en az kullanılmaktadır.

Tablo 4.1.5 Katılımcıların Bilişsel Stratejilere Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Madde	F		%		F		%		F		%	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
32. Öğrendiği yeni sözcüklerle ilgili resimli kartlar oluşturmayı öğretirim.	7	2,9	18	7,5	64	26,7	83	34,6	68	28,3		
33. Öğrendiği yeni sözcükleri dinlediği konuşma, şarkı ya da tekerlemelerde yakalamaya çalışmayı öğretirim.	3	1,3	8	3,3	46	19,2	90	37,5	93	38,8		
34. Yeni sözcüğün anlamını düzenli olarak baktıkları bir görsel panoya çizmesini öğretirim.	12	5,0	29	12,1	64	26,7	75	31,3	60	25,0		
35. Güne başlama zamanında öğrenilen sözcükler üstünde konuşmayı öğretirim.	2	0,8	17	7,1	42	17,5	93	38,8	86	35,8		
36. Sözcüğü deney yoluyla pekiştirmeyi öğretirim.	6	2,5	17	7,1	76	31,7	80	33,3	61	25,4		
37. Sözcüğü oyun içinde kullanmayı öğretirim.	3	1,3	5	2,1	34	14,2	98	40,8	100	41,7		
38. Sözcükleri karşılayan nesnelere sözcüğün anlamını taşıyan görsel etiketler yapıştırılmayı öğretirim.	6	2,5	10	4,2	52	21,7	94	39,2	78	32,5		
39. Öğrendiği yeni sözcüklerle ilgili bir öykü ya da olay örgüsü oluşturmasını öğretirim.	7	2,9	17	7,1	58	24,2	79	32,9	79	32,9		

Tablo 4.1.5’e göre *sık sık* ve *her zaman* kategorileri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların en fazla kullandığı üç teknik sırayla 37, 33 ve 35’tir. *Hiçbir zaman* ve *nadiren*



kategorileri birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcıların en az kullandığı üç teknik sırayla 34, 32 ve 39’dur. *Bazen* kategorisi altında ise katılımcıların en fazla kullandığı ilk üç teknik sırayla 36, 32 ve 34’tür. Bu kategori altında sırasıyla 37, 35 ve 33 numaralı teknikler en az kullanılmaktadır.

*Tablo 4.1.6 Katılımcıların Üstbilişsel Stratejilere Verdiği Yanıtlara İlişkin Betimsel İstatistikler*

Madde	Hiçbir zaman		Nadiren		Bazen		Sık sık		Her zaman	
	f	%	f	%	F	%	F	%	F	%
40. Yeni öğrendiği sözcüklerle ilgili alıştırmalar yapmayı öğretirim.	3	1,3	23	9,6	63	26,3	93	38,8	58	24,2
41. Öğrendiği yeni sözcüklerin geçtiği çizgi filmleri seyretmeyi, şarkılar dinlemeyi öğretirim.	4	1,7	22	9,2	57	23,8	91	37,9	66	27,5
42. Öğrendiği yeni sözcükleri gazete, dergi veya resimli kitapların görsellerinde, günlük yaşamda bulmaya çalışmayı öğretirim.	6	2,5	22	9,2	55	22,9	85	35,4	72	30,0
43. Yeni sözcüğü bir videoda, şarkıda, tekerlemede veya öyküde duyduğunda anımsamaya çalışmayı öğretirim.	2	0,8	8	3,3	45	18,8	94	39,2	91	37,9
44. Yeni sözcükleri zihnine yerleştirmek için birkaç günlük aralıklarla çalışmayı öğretirim.	5	2,1	16	6,7	48	20,0	91	37,9	80	33,3
45. Okulda öğrendiği yeni sözcüklerin anlamıyla ilgili evde kendi kendisine alıştırmalar yapmayı öğretirim (sözcüğü ailesi ile paylaşması, cümleler kurması gibi)	3	1,3	17	7,1	41	17,1	88	36,7	91	37,9
46. Öğrendiği sözcüklerle ilgili projeler üretmeyi öğretirim.	14	5,8	34	14,2	61	25,4	80	33,3	80	33,3
47. Öğrendiği sözcüklerin görsel ya da işitsel testleri ile kendisini test etmeyi öğretirim.	16	6,7	36	15,0	74	30,8	62	25,8	52	21,7
48. Sözcüğün kullanıldığı diğer bağlamları incelemeyi öğretirim.	15	6,3	33	13,8	71	29,6	68	28,3	53	22,1

Tablo 4.1.6’ya göre *sık sık* ve *her zaman* kategorileri birlikte değerlendirildiğinde katılımcıların en fazla kullandığı üç teknik sırayla 43, 45 ve 44’tür. *Hiçbir zaman* ve *nadiren* kategorileri birlikte değerlendirildiğinde ise katılımcıların en az kullandığı üç teknik sırayla 47, 48 ve 46’dır. *Bazen* kategorisi altında ise katılımcıların en fazla kullandığı ilk üç teknik sırayla 47, 48 ve 46’dır. Bu kategori altında sırasıyla 45, 43 ve 44 numaralı teknikler en az kullanılmaktadır.

## 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri öğretim yaptıkları yaş grubuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma problemine yanıt bulmak için Mann Whitney U Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.1. Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Öğretim Yapılan Yaş Grubuna Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z.	P
Toplam Puan	3-4 Yaş	81	115,08	9321,50	6000,500	-,863	,388
	5-6 Yaş	159	123,26	19598,50			
Saptama Stratejileri	3-4 Yaş	81	111,10	8999,50	5678,500	-	,134
	5-6 Yaş	159	125,29	19920,50			
Sosyal Stratejiler	3-4 Yaş	81	111,76	9052,50	5731,500	-	,163
	5-6 Yaş	159	124,95	19867,50			
Bellek Stratejileri	3-4 Yaş	81	123,91	10036,50	6163,500	-,544	,587
	5-6 Yaş	159	118,76	18883,50			
Bilişsel Stratejiler	3-4 Yaş	81	119,74	9699,00	6378,000	-,121	,903
	5-6 Yaş	159	120,89	19221,00			
Üstbilişsel Stratejiler	3-4 Yaş	81	112,95	9149,00	5828,000	-	,228
	5-6 Yaş	159	124,35	19771,00			

Tablo 4.2.1 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejilerinin öğretim yaptıkları yaş grubuna göre farklılaşmadığı görülmektedir (U=6000,500, z=-,863 p>0,05). Okulöncesi öğretmenlerinin *saptama stratejilerini* (U=5678,500, z= -1,500 p>0,05), *sosyal stratejileri* (U=5731,500, z=-1,394 p>0,05), *bellek stratejilerini* (U=6163,500, z=-,544 p>0,05), *bilişsel stratejileri* (U=6378,000, z=-,121 p>0,05) ve *üstbilişsel stratejileri* (U=5828,000, z=-1,205 p>0,05) kullanma durumları öğretim yaptıkları yaş grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri hizmet sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma problemine yanıt bulmak amacıyla bağımlı örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way Anova), ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puanın öğretmenlerin hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak için Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3.1 ve Tablo 4.3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3.1. Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Toplam Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
	1-5 Yıl	84	189,0238	28,87070	<b>G.Arası</b>	2583,409	3	861,136		
	6-10 Yıl	54	191,6852	27,59876	<b>G.İçi</b>	178312,887	236	755,563		
	11-15 Yıl	43	198,5116	28,97320	<b>Toplam</b>	180896,296	239		1,140	,334
	15 ve Üstü	59	191,5593	24,03465						

Tablo 4.3.1 incelendiğinde ölçekten alınan toplam puanın öğretmenlerin hizmet sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ( $F(3, 236) = 1,140, p > 0,05$ ).

Tablo 4.3.2. Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	sd	P
Saptama Stratejileri	1-5 Yıl	84	108,40	6,164	3	,104
	6-10 Yıl	54	122,06			
	11-15 Yıl	43	140,42			
	15 ve Üstü	59	121,77			
Sosyal Stratejiler	1-5 Yıl	84	115,68	3,202	3	,362
	6-10 Yıl	54	119,11			
	11-15 Yıl	43	137,41			
	15 ve Üstü	59	116,31			
Bellek Stratejileri	1-5 Yıl	84	107,39	5,447	3	,142
	6-10 Yıl	54	126,44			
	11-15 Yıl	43	135,35			
	15 ve Üstü	59	122,90			
Bilişsel Stratejiler	1-5 Yıl	84	120,80	,500	3	,919
	6-10 Yıl	54	117,53			
	11-15 Yıl	43	126,65			
	15 ve Üstü	59	118,31			
Üstbilişsel Stratejiler	1-5 Yıl	84	123,47	2,276	3	,517
	6-10 Yıl	54	117,70			
	11-15 Yıl	43	130,94			
	15 ve Üstü	59	111,22			

Tablo 4.3.2. incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin ölçeğin *saptama stratejileri* ( $p > 0,05$ ), *sosyal stratejiler* ( $p > 0,05$ ), *bellek stratejileri* ( $p > 0,05$ ), *bilişsel stratejiler* ( $p > 0,05$ ) ve *üstbilişsel stratejiler* ( $p > 0,05$ ) alt boyutlarından aldıkları ortalama puanın hizmet süresine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri öğrenim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” alt problemine sorusuna yanıt bulmak için Kruskal Wallis H Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4.1. Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\chi^2$	sd	P
Toplam Puan	Ön lisans	58	123,47	,847	2	,655
	Lisans	168	120,80			
	Lisansüstü	14	104,57			
Saptama Stratejileri	Ön lisans	58	118,80	2,022	2	,364
	Lisans	168	123,13			
	Lisansüstü	14	96,04			
Sosyal Stratejiler	Ön lisans	58	122,09	2,046	2	,359
	Lisans	168	122,10			
	Lisansüstü	14	94,79			
Bellek Stratejileri	Ön lisans	58	129,23	2,063	2	,356
	Lisans	168	119,08			
	Lisansüstü	14	101,32			
Bilişsel Stratejiler	Ön lisans	58	125,45	,392	2	,822
	Lisans	168	118,88			
	Lisansüstü	14	119,46			
Üstbilişsel Stratejiler	Ön lisans	58	120,62	,155	2	,925
	Lisans	168	121,04			
	Lisansüstü	14	113,46			

Tablo 4.4.1. incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin ölçeğin *saptama stratejileri* ( $p>0,05$ ), *sosyal stratejiler* ( $p>0,05$ ), *bellek stratejileri* ( $p>0,05$ ), *bilişsel stratejiler* ( $p>0,05$ ) ve *üstbilişsel stratejiler* ( $p>0,05$ ) alt boyutlarından aldıkları ortalama puanın öğrenim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı sözcük öğretim stratejileri görev yapılan okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?” alt araştırma problemine yanıt bulmak için yapılan bağımsız örneklem t testi ve Mann Whitney U testi yapılarak sonuçlar Tablo 4.5.1. ve Tablo 4.5.2’de gösterilmiştir.

*Tablo 4.5.1. Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
	Devlet	134	189,4328	28,10358	2,42778	-1,596	238	,112
	Özel	106	195,1226	26,53576	2,57738			

Tablo 4.5.1.'e göre okulöncesi öğretmenlerinin ölçekten aldığı toplam puanın okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (t<sub>238</sub> = -1,595, p>0,05).

*Tablo 4.5.2. Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği Puanlarının Okul Türüne Göre Hangi Gruplar Arasında Farklaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	P
Saptama Stratejileri	Devlet	134	117,21	15705,50	6660,500	-,828	,407
	Özel	106	124,67	13214,50			
Sosyal Stratejiler	Devlet	134	117,02	15681,00	6636,000	-,874	,382
	Özel	106	124,90	13239,00			
Bellek Stratejileri	Devlet	134	113,58	15219,50	6174,500	-1,740	,082
	Özel	106	129,25	13700,50			
Bilişsel Stratejiler	Devlet	134	113,55	15215,50	6170,500	-1,749	,080
	Özel	106	129,29	13704,50			
Üstbilişsel Stratejiler	Devlet	134	118,57	15888,50	6843,500	-,485	,628
	Özel	106	122,94	13031,50			

Okulöncesi öğretmenlerinin *saptama stratejilerini* (U=6660,500, z=-,828 p>0,05), *sosyal stratejilerini* (U=6636,000, z=-,874p>0,05), *bellek stratejilerini* (U=6174,500, z=-1,740 p>0,05), *bilişsel stratejilerini* (U=6170,500, z=-1,749 p>0,05) ve *üstbilişsel stratejilerini* (U=6843,500, z=-,485 p>0,05) kullanma durumları görev yaptıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Çocuklar yaşamın ilk yıllarında zamanlarının çoğunluğunu ailede ve okulöncesi kurumlarında geçirir. Bu nedenle okullarda geçirilen zamanın niteliği bireyin öğrenme durumları üstünde önem kazanır. Örgün eğitimin ilk basamağı olan okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenilen bilgilerin bireyin çeşitli gelişim alanlarını etkilediği bilinir. Sözcüklerin bu dönemde etkili ve kalıcı olarak öğrenilmesi de çocukların dil gelişimini etkiler ve akademik başarıyı beraberinde getirir. Bilinmeyen sözcükleri anlamlandırmada ve öğrenilen sözcüklerin kalıcı olmasını sağlamada kullanılan sözcük öğretme stratejileri, çocukların sözcükleri öğrenmesine yardımcı olan stratejilerdir. Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin bu stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın ilk alt problemi okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini ne düzeyde kullandığını belirlemeye yöneliktir. Katılımcıların araştırma için geliştirilen 5'li likert tipi ölçekten aldığı 3,99 puan ortalaması ile sözcük öğretme stratejilerini yüksek düzeyde kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların sözcük öğretme stratejilerini genel olarak yüksek ve çok yüksek düzeyde kullandığı bulgulanmıştır. Bu sonuç, Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin sözcükleri öğretirken ölçekteki stratejilere çoğunlukla başvurduğu yani sözcükleri öğretmeye önem verdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Ölçekten alınan alt boyut puanlarına bakıldığında öğretmenlerin saptama (4,15), sosyal (3,91), bellek (4,15), bilişsel (3,92) ve üstbilişsel stratejileri (3,77) yüksek düzeyde kullandığı saptanmıştır. Ancak saptama ve bellek alt boyutlarındaki stratejiler 4,15 ortalama puan değeri ile diğer boyutlara göre daha fazla kullanıldığı görülmüştür. Saptama stratejileri, bilinmeyen sözcükleri bulma ve öngörme amacıyla kullanılan stratejilerdir. Bellek stratejileri ise sözcükleri daha önce öğrenilen bilgilerle ilişki kurarak öğretmeyi amaçlar (Schmitt, 1997). Genel olarak bu stratejiler yeni karşılaşılan sözcüklerin öğretilmesinde öncelikle başvurulan stratejilerdir.

Diğer stratejiler sözcükler öğrenildikten sonra pekiştirme amacıyla kullanılan stratejilerdir. Sözcüklerin öğrenilmesi anlık bir durum değil sürekli biçimde devam eden bir

süreçtir (Schmitt, 1997). Bunun yanında yaşamın ilk yılları olarak kabul edilebilecek okulöncesi dönemde bilinmeyen sözcüklerin sayısı dikkat çekici düzeyde yüksektir. Çocukların sözcük dağarcığı, gelişim dönemlerinin doğası nedeniyle yetersiz olduğundan okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretiminin ilk aşamalarına daha çok önem vermeleri anlaşılır bir durumdur. Saptama ve bellek stratejilerinde görülen yoğunlaşma bu nedenden kaynaklanmış olabilir. Genel olarak ölçeğin tüm boyutlarından alınan puan ortalamalarının yüksek düzey grubunda yer alması, öğretmenlerin yeni sözcükleri öğretmeye ve pekiştirmeye önem verdiğini göstermektedir.

Katılımcıların saptama stratejilerine verdikleri yanıtlar incelendiğinde en çok kullanılan ilk üç tekniğin 2, 7 ve 1 numaralı maddeler olduğu görülmüştür. Ölçeğin ikinci maddesinde, “*Bilmediği yeni bir sözcükle karşılaştığında onun hangi sınıfta (canlılar, bitkiler, eşyalar vb.) yer aldığına bakmayı öğretirim.*” tekniği yer alır. Okulöncesi öğretmenleri yeni bir sözcük öğretirken sözcüğün ilettiği kavramın yer aldığı ulamı dikkate alarak öğretmeyi daha çok yeğlemiştir. Ulamlama, işleyen bir sözlükçeyi edinmenin önkoşulu olduğundan (Dockrell ve Campbell, 1986), katılımcıların bu stratejiyi daha çok kullanması çocukların sözcükleri edinmesini kolaylaştırabilir. Araştırmalar, çocukların ulamlamayı kullanabilmesi ve sözcükleri edinmesi arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Gelman ve Coley, 1990; Poulin-Dubois, Graham ve Sippola, 1995; Waxman ve Markow, 1995). Bir çalışmada yaklaşık 18 aylık olan bebeklerin ikili gruplandırma yapabilmesiyle sözcük edinimlerinde hızlı bir artışın başladığı saptanmıştır (Gopnik ve Meltzoff, 1987). Bu bulgu dikkate alındığında çocukların ulamlama yapabilmesinin sözcük edinimini hızlandırdığı söylenebilir. Bu nedenle çocuklara sözcüklerin ulamlar altında ele alınmasını içeren stratejiler kullanılarak sözcükler öğretilmelidir. Neuman, Newman ve Dwyer (2011), çocukların sözcükleri ulamlara ayırarak öğrenmelerine yardım edildiğinde yeni sözcüklerin anlamını bulmak için ulamlamayı bağımsız olarak kullanabildiklerini göstermiştir. Sözcük öğretiminde etkili olduğu düşünülen ulamlamanın bu araştırmanın katılımcıları tarafından yüksek düzeyde kullanıldığı görülmüştür.

Saptama stratejilerinde en çok kullanılan yedinci maddede, “*Yeni bir sözcüğün anlamını görseller yoluyla bulabileceğini öğretirim.*” tekniği yer alır. Okulöncesi dönemdeki çocukların en belirgin öğrenme biçimleri görsel, algısal ve somut yollar olduğundan (Güneş ve Erkan, 2017), okulöncesi öğretmenleri bu stratejiyi daha çok kullanmış olabilir. Sözcük öğretiminde görsel araçları konu edinen araştırmalar (Rowe, Silverman ve Mullan, 2013; Sadighi ve Nourinezhad, 2018), çocukların sözcükleri öğrenmelerinde görsel sunumların etkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle sözcükler öğretilirken görsellerle desteklenmesi önemlidir.

Okulöncesi öğretmenlerinin kılavuzu olan *MEB Okul Öncesi Eğitim Programı*'nda (2013) çocukların “*görsel materyalleri okuma*” kazanımına ilişkin yapılması gerekenler arasında görsel araçların kullanımından söz edilir. Eğitim programında bu stratejiye ilişkin açıklamaların yer alması katılımcıların yedinci stratejiyi daha çok kullanmasında etkili olmuş olabilir.

Saptama stratejileri arasında en çok kullanılan birinci maddede “*Yeni bir sözcüğün anlamını keşfetmesi için çocuğun önceki bilgilerini (deneyimlerini) kullanmasını sağlarım.*” tekniği yer alır. Önbilgiler, yeni bilgilerin öğrenilmesinde bir temel oluşturur. Çocuklar, önbilgilerine dayanarak yeni bilgileri anlamlandırabilir ve bu durum öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur (Geofrey, 2021). Daha önce öğrenilen sözcük bilgisi, çocukların yeni öğreneceği sözcüklerin anlamını belirlemede önemli bir rol oynar. Ancak yalnızca önbilgilerin varlığı, anlamının ve öğrenmenin gerçekleşmesinde yetersiz kalmaktadır. Önbilgiler etkinleştğinde ve kullanıldığında öğrenme gerçekleşebilir (Zakaluk, Samuels ve Taylor, 1986). Bu noktada okulöncesi öğretmenleri çocukların önbilgilerini etkinleştireceği ve kullanabileceği sözcük öğretim planları oluşturmalıdır. Araştırmadan elde edilen bulgu, okulöncesi öğretmenlerinin çocukların önbilgilerini kullanarak sözcük öğretme tekniğini daha çok kullandığı yönündedir.

Saptama stratejilerinden elde edilen yanıtlara göre en az kullanılan stratejilerin 5, 6 ve 9 numaralı teknikler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin beşinci maddesinde “*Yeni karşılaştığı sözcüğün anlamını bulabilmesi için arkadaşlarına, ailesine, çevresine sormayı öğretirim.*” tekniği yer alır. Soru sorma bilgiye ulaşmada en etkili stratejilerden biridir (Ronfard vd., 2018). Okulöncesi dönemde çocuklar yeni bir sözcük edinmek için başkalarına soru sormayı etkili biçimde kullanabilir (Kemler Nelson ve O’Neil, 2005; Chouinard, 2007; Mills, Legare, Bills ve Mejias, 2010). Çocuklar herhangi bir bilgi de olsa onları merak eder, sorgular ve bu meraklarını yanıt alabileceği kişilere sorarak giderirler (Was ve Warneken, 2017). Araştırmadan elde edilen bulguya göre okulöncesi öğretmenlerinin beşinci tekniği daha az kullanmasının nedeni, çocukların bilmedikleri konularda zaten soru sorma davranışına sahip olmaları olabilir. Ancak erken yaştaki çocuklarda soru sormayı içeren teknikleri kullanma gereksinimi ortaya çıkabilir. Okulöncesi dönemdeki çocukların bilgi edinmek için soru sorma becerilerini inceleyen bir çalışmada (Mills vd., 2010), beş yaşındaki çocukların bilgiyi edinmek için etkili sorular sorabildiği ancak üç ve dört yaş grubundaki çocukların etkili sorular soramadıkları bulunmuştur. Soru sorma becerisinin yetersiz görüldüğü 3-4 yaş grubunda yeni sözcüklerin öğrenilmesi için başkalarına soru sormayı öğreten teknikleri kullanmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.



Saptama stratejilerinde en az kullanılan altıncı maddede “*Yeni karşılaştığı sözcüğün anlamını grup çalışması yaparken çıkarsamayı öğretirim.*” tekniği yer alır. Grup çalışmaları, akranların birbiriyle etkileşim kurmasını, işbirliği yapmasını sağlayan etkinlik ortamlarıdır. Çocuklar birlikte çalışarak fikirleri eşgüdüler ve öğrenmeyi desteklemek için birbirlerinin bilgi ve deneyimlerinin geliştirirler (Palermo ve Mikulski, 2014). Yapılan çalışmalar okulöncesi dönemde akranlarla etkileşime girmenin dil girdilerini artıracığı, bu nedenle dil gelişimlerinin etkileneceğini gösterir (Henry ve Rickman, 2007; Mashburn vd., 2009; Justice vd., 2011; Maldonado, Justice ve Logan, 2017; Foster, Burchinal ve Yazejian, 2020). Pellegrini (1984), işbirlikli akran öğrenme etkinlikleri yoluyla çocukların sözlü dil becerilerinin geliştiğini söyler. Her gelişim alanında olduğu gibi dil gelişiminde de bireysel farklılıklar vardır. Bazı çocukların diğer akranlarına göre sözcük dağarcığı düşük düzeyde olabilir. Stanovich (1986), anaokullarında sınırlı sözcük dağarcığına sahip çocukların daha fazla sözcük bilgisine sahip çocuklardan yeni sözcükler öğrenebildiklerini ve böylece sözcük bilgilerini daha hızlı geliştirebildiklerini belirtir. Bu doğrultuda çocukların akranlarıyla olan etkileşimlerinde sözcük öğrenmelerinin olası olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sözcük öğretiminde grup çalışmalarına yer vermenin çocukların sözcükleri çıkarsamasına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın yayınladığı okulöncesi eğitim programına göre etkinliklerin uygulama biçimlerine (bireysel, küçük grup ve büyük grup) dengeli olarak yer verilmesi gerektiği vurgulanır (MEB, 2013). Okulöncesi etkinlik çeşitleri ve etkinlikleri uygulama biçimlerini inceleyen araştırmada (Büyüktaşkapu Soydan, 2019), Türkçe dil etkinliklerinin en çok geniş gruplar biçiminde uygulandığı görülür. Okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelendiği bir araştırmada (Sadık ve Dikici Sığırtmaç, 2016) ise, öğretmenlerin grup etkinliklerine uygulamadaki güçlük nedeniyle yer vermedikleri belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgusuna göre okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretiminde grup çalışmalarına daha az yer vermesi uygulama güçlüğünden kaynaklı olabilir.

Saptama stratejilerinde en az kullanılan dokuzuncu maddede “*Sözcüğün anlamını etkileşim kurarak yorumlayabileceği yardımcı materyaller kullanmayı öğretirim (hırlamak sözcüğünü modellemek için bir aslan kuklası kullanmak gibi).*” tekniği yer alır. Okulöncesi eğitiminde yardımcı materyalleri kullanarak öğretim yapmak çocukların somutlaştırma yapmalarını sağlama açısından önemlidir. Materyallerle öğretim, karmaşık bilgilerin zihinde canlanmasını, kolaylıkla algılanmasını, çocuklarda ilgi uyandırmasını ve çocukların konuyla ilgili uygulamalarda bulunabilmesini sağlar (Çalışkan, 2019). Yapılan bir çalışmada okulöncesi dönemdeki çocukların günlük konuşma dilinde düşük düzeyde kullandıkları önad-ad birleşimlerini etkili olarak öğrenebilecekleri yöntemler uygulanmıştır. Araştırmanın içeriğinde

çocukların renk-ad birleşimini kullanarak ilgili materyali adlandırması yoluyla materyalleri kullanabileceği açıklanır. Örneğin, meyve sepetinde yer alan *muz* için “*Sarı muz*” veya “*kahverengi kurabiye*” biçiminde tanımlamalar yapması gereklidir. Sonuçlar, materyal kullanımının çocukların sözcük kazanımlarında etkili olduğunu göstermiştir (Hart ve Risley, 1968). Bu doğrultuda sözcük öğretimi yapılırken yardımcı materyalleri kullanmak önem taşır. Ancak araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin yeni bir sözcüğü açıklarken yardımcı materyalleri daha az kullandığı görülmüştür. Bunun nedeni okullardaki materyal yetersizliği, öğretmenlerin materyal ile öğretimi kolay görmemeleri veya sözcük öğretiminde araç olarak daha çok çocuk kitaplarına başvurmaları olabilir. Yapılan bir çalışma (Erol Karaçay, 2004) okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerini gerçekleştirirken materyal eksikliğinden dolayı güçlükler yaşadığını göstermiştir. Kandır, Özbey ve İnal’ın (2009), 154 okulöncesi öğretmeniyle gerçekleştirdiği çalışmaya göre eğitim programlarının uygulanmasında materyallerin seçimi ve hazırlığı güçlük yaşanan konulardan biridir. Türkçe dil etkinliklerine ilişkin 96 okulöncesi öğretmenin görüşlerinin incelendiği çalışmada ise (Eray Alışkan ve Güneyli, 2016) öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları öncelikli aracın kitap olduğu belirtilmiştir.

Katılımcıların sosyal stratejilere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en sık kullanılan tekniklerin 15, 14 ve 11 numaralı maddeler olduğu görülmüştür. On beşinci maddede “*Sözcüğü pekiştirmek için benimle birlikte yinelemesini öğretirim.*” tekniği, on dördüncü maddede “*Sözcüğü pekiştirmek için ailesi ya da çevresi ile etkileşimler kurmasını öğretirim.*” tekniği ve on birinci maddede “*Yeni bir sözcükle ilgili ailesiyle ya da çevresiyle araştırmalar yapmasını öğretirim.*” tekniği yer alır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin sözcüğü pekiştirmek için çocuğun sosyal çevresini kullandığı on beşinci ve on dördüncü maddelerden anlaşılmaktadır. Saptama stratejilerinde de benzer bir tekniğin yer aldığı ancak daha az kullanıldığı görülür. Bu teknik, bilinmeyen bir sözcüğü öğretmek için sosyal çevreye başvurulmasını içerir. Ancak sosyal stratejilerde sözcüğün pekiştirilmesi için çocuğun çevresine başvurmayı içeren teknik daha çok kullanılmıştır. Bu doğrultuda okulöncesi öğretmenlerinin sözcüğü pekiştirmek için çocukların sosyal çevresinde yer alan bireylere başvurduğu ancak yeni karşılaşılan sözcükleri ilk kez öğretmede çocuğun sosyal çevresine başvurmayı yeğlemediği anlaşılır. Okulöncesi eğitimin temel amaçları arasında *öğretmenin çocuklara rehberlik ederek çocukların deneyimleyerek öğrenmelerini destekleyici ortamları sunması* amacı yer alır (MEB, 2013). Bu sonuç, katılımcı öğretmenlerin çocuk merkezli eğitim yaklaşımından daha çok çocuklara bilgi yüklemeyi amaçlayan öğretmen merkezli yaklaşımı benimsediklerini düşündürmektedir.

Yapılan bir araştırma (Çetin vd., 2012) çocukların yeni kavramları ilk kez ailelerinden öğrenebildiğini göstermiştir. Bilimsel kavramların 60-72 aylık çocuklara öğretimini inceleyen çalışmada çocukların bu kavramları ilk kez ailelerinden öğrendikleri bulunmuştur. Kavramların okulöncesi eğitim kurumlarında öğrenilmesi ise dördüncü sırada yer almıştır. Bu sonuç okulöncesi dönemdeki çocukların yeni kavramları ilk olarak sosyal çevresinden öğrenebildiğini göstermektedir. Araştırmanın 11. maddesinde yeni sözcükle ilgili çocuğun ailesi veya çevresiyle sözcüğü öğrenmeye yönlendirme tekniğinin daha sık kullanıldığı görülür.

Sosyal stratejiler altında en sık kullanılan on birinci maddede, okulöncesi öğretmenlerinin yeni bir sözcükle ilgili çocuğun ailesiyle araştırmalar yapmasını öğreten teknik yer alır. Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımı, öğretmen tarafından planlanan programlara çocukların gelişimi ve eğitimlerine destek olmak amacıyla ailelerin katılımı olarak tanımlanabilir (Morrison, Woika ve Breffni, 2013). Ailelerin eğitim programına katılmaları, aile üyelerinin okulda uygulanan programları ve öğretim stratejilerini daha iyi anlamalarını sağlar (Freeman, Decker ve Decker, 2005). Buna bağlı olarak aile üyeleri okuldaki eğitim süreciyle uyumlu destekler verebilir. Çalışmalar (Taylor ve Machida 1994; Marcon, 1999), okulöncesi dönemdeki çocukların akademik başarısı ve dil gelişimlerine yansıyan olumlu etkinin aile katılımıyla ilişkili olabileceğini göstermiştir. Sözcük öğretiminde aile katılımına yer vermek, çocukların sözcükleri etkili öğrenmesine yardımcı olabilir. 5-6 yaş grubundaki çocuklarla yapılan çalışmada (Kızıldaş, 2009) aile katılım çalışmalarının çocukların dil becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Aile katılım çalışmalarında çocukların sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlikler bulunur. Sonuçlar, çocukların sözcük dağarcığı ve diğer dil becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bulguya göre okulöncesi öğretmenleri çocuğun ailesiyle araştırmalar yapmasını içeren tekniği daha sık kullanmıştır.

Sosyal stratejilerde en az kullanılan maddelerin 10, 18 ve 17 numaralı teknikler olduğu görülmektedir. Onuncu maddede “*Yeni bir sözcüğün anlamını, açıklamasını ya da eş anlamlısını başka birine sormayı öğretirim.*” tekniği yer alır. Bu teknik, sözcüğün anlamı, eş anlamlısı ya da açıklamasını istemeyi içerdiğinden çocukların bilinmeyen sözcüğü ilk kez sosyal çevreden duyması anlamına gelir. Araştırmadan elde edilen önceki bulgular okulöncesi öğretmenlerinin bilinmeyen sözcüğü öğretmede sosyal çevreye başvurmadığı yönündeydi. Onuncu maddede yer alan teknik bilinmeyen sözcük öğretimini içerdiğinden katılımcı öğretmenlerin yeni sözcüğü öğretmede sosyal çevreyi daha az kullandıkları görülür. Benzer biçimde on yedinci maddede yer alan “*Başkalarına sözcüğün anlamını tahmin etmeye yönelik*

*sorular (5NİK soruları gibi) sormasını öğretirim.”* tekniği de aynı nedenle nadir kullanılmış olabilir.

Sosyal stratejilerde en az kullanılan on sekizinci maddede “*Öyküde geçen sözcükler ile ilgili başkalarıyla tartışabilmesini öğretirim.*” tekniği yer alır. Okulöncesi dönemde sık kullanılan öykü okuma yöntemi çocukların yeni sözcükleri edinmesine yardımcı olur (Sénéchal ve Cornell, 1993; Justice vd., 2010). Öykü okuma yöntemleri arasında alanyazında iki ayırım göze çarpar: Öğretmen-çocuk etkileşimini içeren çocuk merkezli etkileşimli öykü okuma yöntemi ve öğretmenin çocukla etkileşim kurmadığı öğretmen merkezli geleneksel okuma yöntemi. Etkileşimli öykü okuma yöntemlerinde çocukların öyküyü dinlerken metne etkin olarak katılımlarını sağlama, öykü okumadan önce ve sonra sorulan sorulara yanıt vermesini isteme, çocuğun söylediklerini genişletme, çocukları öykü üstünde tartışmaya yönlendirme gibi öğretmenlerin kullandığı teknikler vardır (Morrow, 1990). Sözü edilen tekniklerin kullanılmasıyla çocukların sözcük kazanımları artmaktadır. Yapılan bir araştırmada (Hargrave ve Sénéchal, 2000), okulöncesi dönemde olan ancak dil gelişimlerinin 13 ay geride olduğu saptanan çocuklara etkileşimli öykü okuma ve geleneksel öykü okuma yöntemleri deney ve kontrol grubu olarak uygulanmıştır. Etkileşimli öykü okuma yönteminin kullanıldığı deney grubundaki çocukların geleneksel okuma yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna göre sözcük kazanımlarında artışın olduğu bulunmuştur. Bu nedenle etkileşimli öykü okuma yöntemlerinin sözcük kazanımında etkili olduğu görülür. Morrow (1990) ve Hindman, Wasik ve Erhart (2012), etkileşimli öykü okumada öğretmenin çocukları öyküye dayalı tartışmalara yönlendirmesi gerektiğini belirtir. Bu araştırmanın bulgularında katılımcıların çocukları öyküdeki sözcüklerle ilgili tartışmaya yönlendirmeyi daha az kullandığı görülmüştür. Ülkemizdeki okulöncesi öğretmenlerinin okuma etkinliklerinde en çok geleneksel okuma yöntemini kullandıkları ve kitap okuma etkinliklerinde etkileşim tekniklerinin sınırlı olarak kullanıldığı belirtilmiştir (Ergül vd., 2014; Ergül vd., 2015; Işıkoğlu Erdoğan vd., 2016). Bu araştırmada on sekizinci tekniğin daha az kullanılma nedeni, öğretmenlerin daha çok geleneksel okuma yöntemlerini yeğlemesi olabilir.

Katılımcıların bellek stratejilerine verdiği yanıtlar incelendiğinde en çok kullanılan ilk üç maddenin 26, 19 ve 25 numaralı teknikler olduğu görülür. Ölçeğin yirmi altıncı maddesinde “*Sözcüğü bir görsel ile birlikte düşünmeyi öğretirim.*”, on dokuzuncu maddesinde “*Yeni bir sözcüğü, ifade ettiği şeyin resmini görerek anlamayı öğretirim*” teknikleri yer alır. Yirmi altıncı maddede çocukların sözcüğü bir görsel ile ilişki kurarak anımsaması amaçlanır. On dokuzuncu maddede ise yeni öğrenilecek sözcük görsellerle açıklanabilecek bir anlama sahipse (*somut*

*sözcükler gibi*) öğretmenlerin görsellerle sözcüğü anlatması beklenir. İki teknik arasındaki fark birinin yeni karşılaşılan sözcüğü öğretmek için görseli araç olarak kullanması diğerinin sözcüğün bellekte tutulması için görselle ilişki kurmasıdır. Okulöncesi öğretmenlerinin yeni karşılaşılan sözcüğü açıklamada ve sözcüğü yapıcı olarak öğretmede görselleri ön planda tuttuğu görülür. Bunun nedeni olarak çocukların görsellerle sözcükleri daha iyi anımsayacağı düşüncesi ileri sürülebilir.

Bellek stratejilerinde en çok kullanılan yirmi beşinci maddede “*Sözcüğü aynı anlam alanından diğer sözcüklerle ilişkilendirmeyi (mikser sözcüğünü mutfak eşyalarıyla, tahterevalli sözcüğünü çocuk parkındaki diğer aletlerle ilişkilendirme gibi) öğretirim*” tekniği yer alır. Bu stratejinin temelinde sözcükleri ulamlama yaparak öğretme düşüncesinin yer aldığı görülür. Bu nedenle bu teknik saptama stratejilerinde kullanılan ulamlama tekniğiyle benzerlik gösterir. Ancak saptama stratejileri yeni karşılaşılan sözcükleri açıklamada kullanılırken bellek stratejilerinde ilişki kurarak sözcüğü öğretmek amaçlanır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin yeni karşılaşılan sözcükleri ulamlara ayırarak açıklamayı ve sözcüğü ilgili ulamlarına göre ilişki kurarak öğretmeyi daha sık kullandıkları anlaşılır.

Katılımcıların bellek stratejilerini en az kullandıkları maddeler incelendiğinde 31, 30 ve 20 numaralı teknikler olduğu saptanmıştır. Otuz birinci maddede “*Bazı sözcükleri anlamlarını yansıtacak bir ölçeklendirme ile öğrenmesini öğretirim (“nemli, kuru ve ıslak” sözcüklerini dereceleri açısından “kuru, nemli ve ıslak” biçiminde sıraya koyarak öğretme gibi).*” tekniği yer alır. Bu teknikte anlamsal olarak derecelendirilebilecek sözcükleri sıralayarak öğretmek amaçlanmıştır. Bu sözcükler, küçük, orta, büyük; kısa, uzun; dün, bugün, yarın; sabah, öğle akşam; göl, deniz, okyanus biçiminde örneklendirilebilir. Okulöncesi dönemde sıralama becerisinin üç yaşında tam olarak gelişmediği, genellikle ikili olarak sıralama yapabildikleri ve beş yaşından önce sıralama becerisinin gelişmediği belirtilir (Caferoğlu, 1991). Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin bu tekniği çocukların yaşına uygun olmayabileceğini düşünmelerinden dolayı daha az kullandıkları söylenebilir. Ancak 3-4 yaş grubuyla derecelendirilebilen ikili sözcüklerin öğretimi yapılabilir. 5-6 yaş grubuyla yapılan deneysel araştırmada (Er, 2008), çocuklara zaman kavramlarını içeren Türkçe dil etkinlikleri programı uygulanmıştır. Programda birden çok öykü okuma yer alır. Öykü içinde geçen zaman kavramlarının oluş sırasına göre gerçekleşmesine dikkat edilmiştir. Sonuçlar, deney grubundaki çocukların zaman kavramlarını öğrendiğini ve sıralama (*dün-bugün-yarın, sabah-öğle-akşam-gece gibi*) yapabildiğini göstermiştir. Bu nedenle Türkçe dil etkinliklerinde sözcükleri

dereceleri açısından sıraya koyarak öğretmek çocukların sözcükleri öğrenmesini kolaylaştırabilir.

Bellek stratejilerinde en az kullanılan otuzuncu teknikte “*Sözcüğü öğrenirken yüksek sesle yinelemesini öğretirim.*” stratejisi yer alır. Sesli yineleme, bilgilerin bellekte tutulmasını sürdürmeye yöneliktir. Bilgi sürekli yinelenmedikçe bellekte kaybolabilir (Baddeley ve Hitch, 1974). Bu nedenle sözcüklerin öğretilmesinde sesli yineleme tekniğine başvurmak sözcüklerin öğrenilmesinde önemlidir. Okulöncesi dönemdeki çocukların sözcükleri sözlü biçimde yinelemesinin çocukların alıcı ve üretici sözcük dağarcığında etkileri olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Masur ve Eichorst, 2002; Chiat ve Roy, 2007; Stokes ve Klee, 2009). Sözcük öğrenmede yineleme stratejilerinin etkisini inceleyen bazı çalışmalarda (Papagno, Valentine ve Baddeley, 1991; Duyck, Szmalec, Kemps ve Vandierendonck, 2003; Abbs, Gupta ve Khetarpal, 2008), sözlü yinelemenin sözcük öğrenimini kolaylaştırdığı ancak kritik olmadığı belirtilmiştir. Senemoğlu (2012), bilgiyi yineleme yoluyla uzun süreli belleğe aktarmanın yüzeysel bir öğrenme olacağını ancak anlamlı düzgülemeler yapıldığında bilginin daha etkili öğrenileceğini belirtir. Buna bağlı olarak sözlü yineleme yapmak, sözcüklerin sesbilgisel biçimlerini bellekte tutmaya yardımcı olur ancak sözcüğü öğrenmek için yalnızca sözlü yineleme yapmanın yeterli olduğunu göstermez. Bu nedenle araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenleri sözlü yineleme stratejisini daha az kullanmış olabilir.

Bellek stratejilerinde en az kullanılan yirminci maddede “*Yeni bir sözcüğü eş ya da karşıt anlamıyla ilişkilendirerek öğretirim.*” tekniği yer alır. Okulöncesi dönemde eşanlamlı sözcüklerin karşıt anlamlı sözcüklerden daha sonra edinildiği belirtilir (Nippold, 2007; Murphy, 2008). Bunun nedeni çocukların sözcüklerin tek bir anlamı karşıladığını düşünmeleridir (Clark, 1997). Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin bu stratejiyi daha az kullanmalarının nedeni çocukların söz edilen gelişimsel özelliğinden kaynaklı olabilir.

Katılımcıların bilişsel stratejilere verdiği yanıtlar incelendiğinde en çok kullanılan tekniklerin 37, 33 ve 35 numaralı maddeler olduğu bulunmuştur. Otuz yedinci maddede “*Sözcüğü oyun içinde kullanmayı öğretirim.*” tekniği otuz üçüncü maddede “*Öğrendiği yeni sözcükleri dinlediği konuşma, şarkı ya da tekerlemelerde yakalamaya çalışmayı öğretirim.*” tekniği, otuz beşinci maddede “*Güne başlama zamanında öğrenilen sözcükler üstünde konuşmayı öğretirim.*” tekniği yer alır. Bilişsel stratejiler, öğrenilen sözcüklerin pekiştirilmesi için yineleme yapmayı ve yinelemeye yardımcı olan araçların kullanımını içerir (Schmitt, 1997). Katılımcıların en çok kullandığı bilişsel tekniklerde yinelemeye yardımcı olan araçların oyun, şarkı, tekerlemeler olduğu görülmektedir. Oyun, çocukların deneyimler kazandığı ve

kendini geliştirme fırsatı bulduğu bir öğrenme alanıdır (Varışoğlu vd., 2013). Birçok oyun dille ilgili unsurların kullanılmasıyla gerçekleştiğinden çocuklar oyun sırasında yeni sözcükleri öğrenme olanağı bulur. Okulöncesi dönemdeki çocukların oyun yoluyla dil gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği ve sözcük dağarcığında artış olduğu belirtilir (Gözalın ve Koçak, 2014). Türkiye’de okulöncesi eğitimde uygulanan eğitim programında oyun temelli yaklaşımın benimsendiği, oyunun hem etkinlik çeşidi hem de öğretim yöntemi olarak kullanılması önerilir (MEB, 2013). Bu nedenle oyunlar okulöncesi eğitimde önemli bir işleve sahiptir. Bu araştırmanın bulgusunda katılımcı öğretmenlerin sözcükleri pekiştirmek için oyun yöntemine başvurduğu görülmüştür.

Bilir, Bal ve Artan (1993; akt. Kabataş, 2017), çocuğa işitsel uyarınları sunmanın kavramları kazanabilmesinde önemli olduğuna işaret eder. Welch, Sergeant ve White (1998), çocukların şarkıları öğrenirken öncelikle şarkı içinde geçen sözcükleri daha sonra ritimleri öğrendiğini ortaya koyar. Bu doğrultuda çocuklara tekerleme, şarkı gibi işitsel uyarınlarla sözcük öğretimi yapılması önem taşır. Araştırmadan elde edilen bulgu katılımcıların sözcüklerin pekiştirilmesi için tekerleme, şarkı ve konuşma içinde geçen sözcüğü bulmaya yönelik tekniği daha çok kullandığı yönündedir.

Bilişsel stratejilerde en çok kullanılan diğer teknik öğrenilen sözcükleri yinelemek için çocukların kendini ifade edebilecekleri sohbet zamanlarını kullanmaktır. Nation (1990), sözcüğün anlamının dışında kullanımının da bilinmesi gerektiğini belirtir. Okulöncesi eğitim programında çocukların yeni öğrendiği sözcükleri anlamına uygun olarak kullanması için öğretmenin yardımcı stratejilerle desteklemesi gereğinden söz edilir (MEB, 2013). Bu nedenle öğretmenler, sözcükle ilgili konuşmalar yapması için çocuğa fırsat tanımalıdır. Araştırmadan elde edilen bulgu, okulöncesi öğretmenlerinin çocukların yeni öğrendiği sözcükleri kullanmasına olanak tanıyan fırsatları daha çok kullandığı yönündedir.

Katılımcıların bilişsel stratejilerde en az kullandığı tekniklerin 34, 32 ve 39 numaralı maddeler olduğu bulgulanmıştır. Otuz dördüncü maddede “*Yeni sözcüğün anlamını düzenli olarak baktıkları bir görsel panoya çizmesini öğretirim.*” tekniği, otuz ikinci maddede “*Öğrendiği yeni sözcüklerle ilgili resimli kartlar oluşturmayı öğretirim.*” tekniği ve otuz dokuzuncu maddede “*Öğrendiği yeni sözcüklerle ilgili bir öykü ya da olay örgüsü oluşturmasını öğretirim.*” tekniği yer alır. Bu tekniklerin göze çarpan ortak yönü, çocukların öğrendiği sözcüğü pekiştirmeleri için ortaya bir ürün koymasındır. Çocuğun öğrendiği sözcükleri görselleştirmesi ve bu sözcüklerle ilgili öykü ya da olay örgüsü oluşturması ortaya konulan ürünlerdir. Bir araştırmada (Çakır ve Uludağ, 2019), okulöncesi dönemdeki çocuklara ışık

kavramına ilişkin çeşitli sorular sorulmuş ve ışık kavramıyla ilgili çizim yapmaları istenmiştir. Sonuçlar, çocukların ışık kavramına ilişkin önbilgilerinin olduğunu ancak kavramla ilgili farkındalıklarının artırılması gerektiğini göstermiştir. Bu doğrultuda çocuklardan öğrendiği sözcükle ilişkili çizimler yapması istenirse çocukların hem sözcüğe yönelik bilgisi pekişebilir hem de sözcüğün çocuk için ne anlama geldiği fark edilebilir. Dolayısıyla çocuğun sözcük anlamıyla ilgili yanılgılarının ortaya çıkmasında sözcüğe ilişkin çizimler önemlidir. Ancak bu araştırmada katılımcıların çocuklardan öğrenilen sözcüğü görselleştirmeyi öğretme tekniğini daha az kullandığı ortaya çıkmıştır.

Öykü oluşturma, çocukların sözcükleri uygun biçimde kullanabilme becerileri açısından önemlidir (Boudreau, 2007). Çocukların genel olarak 3-4 yaşlarında öykü oluşturabildikleri ancak olaylar arası geçişlerin anlamlı olmadığı belirtilir (Slobin, 2004; Boudreau, 2007). 5-7 yaş arasında ise çocukların kurgulamaları daha ayrıntılıdır (Kemper vd., 1995). Bu araştırmadaki okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilen sözcüklerle ilgili öykü oluşturmaya öğretme tekniğini daha az kullanması çocukların yaşla birlikte gelişen öykü oluşturma becerilerinden kaynaklı olabilir.

Katılımcıların üstbilişsel stratejilere verdikleri yanıtlar incelendiğinde en çok kullanılan tekniklerin 43, 45 ve 44 numaralı maddeler olduğu bulunmuştur. Kırk üçüncü maddede “*Yeni sözcüğü bir videoda, şarkıda, tekerlemede veya öyküde duyduğunda anımsamaya çalışmayı öğretirim.*” tekniği yer alır. Üstbilişsel stratejiler, bireyin kendi öğrenme durumlarını kontrol etme ve değerlendirmesini (Schmitt, 1997) öğreten teknikleri içerir. Kırk üçüncü maddede çocuğun öğrendiği sözcükleri kendisinin fark edebilmesini sağlayan tekniğin kullanımından söz edilir. Çocukların kendisinin ve başkalarının düşüncesini dikkate alabildiği; bilme, anlama, anımsama gibi bilişsel becerilerinin farkında olduğu belirtilir (Guajardo vd., 2004; Misailidi, 2010). Ancak araştırmacılar (Brown, 1994; Zimmerman, 1995), çocukların bilişsel becerilerini kullanmayı içeren üstbilişsel düzenleme becerilerini bağımsız olarak kullanmasının geç geliştiğini söyler. Bu nedenle öğretmenler çocukların üstbilişsel becerilerini kullanmaya yönelik öğretimler planlamalıdır (Senemoğlu, 2012). Araştırmalar, çocuklara üstbiliş becerilerini harekete geçirecek tekniklerle öğretmenin çocukların akademik başarısının yükselmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Naglieri ve Johnson, 2000; Teong, 2002). Araştırmadan elde edilen bulguya göre, okulöncesi öğretmenleri çocuğun öğrendiği sözcüğü kendisinin anımsamasını öğreten tekniği daha sık kullanmıştır.

Üstbilişsel stratejilerde en çok kullanılan kırk beşinci maddede “*Okulda öğrendiği yeni sözcüklerin anlamıyla ilgili evde kendi kendisine alıştırma yapmayı öğretirim (sözcüğü ailesi*



*ile paylaşması, cümleler kurması gibi).*” tekniği, kırk dördüncü maddede “*Yeni sözcükleri zihnine yerleştirmek için birkaç günlük aralıklarla çalışmayı öğretirim.*” tekniği yer alır. Bu teknikler çocukların öğrendiği sözcükleri kendisinin pekiştirmesini sağlamaya yöneliktir. Buradaki amaç, çocukların öğrenmeyi öğrenmesini geliştirmeye yönelik teknikleri kullanarak sözcükleri etkili ve kalıcı öğrenmesini sağlamaktır. Öğrenmeyi öğrenme çocuğun öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ile ilişkilidir. Bir çalışmada (Perels vd., 2010), 4-6 yaş arasındaki çocuklara öz düzenlemeli öğrenmeyi geliştiren bir eğitim programı okulöncesi öğretmenleri tarafından verilmiştir. Bu programın uygulanması için okulöncesi öğretmenleri de çocuklar için öz düzenlemeyle öğrenmeyi öğrenme yöntemlerini içeren ayrı bir eğitime katılmıştır. Araştırma sonuçları, okulöncesi öğretmenlerine verilen bir eğitim programı ile okulöncesi dönemdeki çocukların özdüzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştirdiğini göstermiştir. Bu doğrultuda çocuklara öğrenmeyi öğretecek yöntem ve teknikleri kullanmak çocuğun öğrenmesini ve akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Fuchs vd., 2003). Bu araştırmadan elde edilen bulguya göre okulöncesi öğretmenlerinin çocukları öğrenmeyi öğrenmeye yönelttiği ilgili tekniğin daha çok kullanılmasıyla açıklanabilir.

Üstbilişsel stratejilere verilen yanıtlar incelendiğinde en az kullanılan maddelerin 47, 48 ve 46 numaralı teknikler olduğu belirlenmiştir. Kırk yedinci maddede “*Öğrendiği sözcüklerin görsel ya da işitsel testleri ile kendisini test etmeyi öğretirim.*” tekniği, kırk sekizinci maddede “*Sözcüğün kullanıldığı diğer bağlamları incelemeyi öğretirim.*” tekniği ve kırk altıncı maddede “*Öğrendiği sözcüklerle ilgili projeler üretmeyi öğretirim.*” tekniği yer alır. Çocukların, öğrendiği sözcüklerle ilgili kendini değerlendirmesini içeren kırk yedi ve kırk sekizinci tekniklerin öğretmenler tarafından az kullanıldığı görülmüştür. Okulöncesi eğitimde değerlendirme planlanan ve uygulanan etkinliklerin çocuğun öğrenme durumlarına etkisini görme açısından önemlidir (Sapsağlam, 2013). Bu nedenle sözcük öğretimiyle ilgili yapılan değerlendirmeler çocukların öğrenme durumlarını görebilme açısından önemlidir. Yapılan bir çalışmada (Erdoğan vd., 2021) okulöncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin çocukların kendini değerlendirmesine yönelik tekniği daha az kullanması değerlendirmeye yönelik bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklı olabilir.

Sözcüğün kullanıldığı diğer bağlamları incelemek sözcüklerin farklı yerlerde kullanımlarını anlamaya yardımcı olur (Schmitt, 2000). Bu nedenle çocukların sözcüklerin kullanıldığı diğer bağlamları incelemesini sağlamak sözcüğü pekiştirmelerinde etkili olabilir. Ancak araştırma bulguları bu tekniğin daha az kullanıldığını göstermektedir.

Kırk altıncı teknikte çocukların öğrendiği sözcüklerle ilgili çıktılarını projeler üreterek göstermesi amaçlanır. Örneğin, taşıtlar ulamındaki ilgili sözcükleri öğrenen çocuğun çizimlerinde gemi, araba, uçak gibi taşıtlara yer vermesi öğrendiği sözcükleri farklı biçimde üretebildiğini gösterir. Ancak araştırma bulgularında okulöncesi öğretmenlerinin çocuklara öğrendiği sözcükle ilgili projeler üretmesini içeren tekniği daha az kullandığı görülür. Yapılan çalışmalar (Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2006; Yeşilyurt, 2013) öğretmenlerin proje yöntemlerini neredeyse kullanmadıklarını, daha çok düz anlatım ve soru-yanıt yöntemlerini kullandıklarını göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları, okulöncesi öğretmenlerinin öğretilen sözcüklerle ilgili çocukların projeler üretmesini destekleyecek tekniği daha az kullandığını göstermiştir. Okulöncesi öğrencileriyle yapılan bir çalışmada proje tabanlı verilen eğitimlerin çocukların konuyla ilgili farkındalıklarının artırdığı ve kavramsal anlayışlarının gelişimine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Ursuvaş ve Aytar, 2018). Bir diğer araştırma 48-60 aylık çocuklara yine proje tabanlı yaklaşımla verilen eğitimin çocukların kavram gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir (Şallı, 2011). Bu doğrultuda proje yöntemini kullanmak çocukların sözcükleri edinmesinde önemlidir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin kullandığı stratejilerin eğitim verdiği yaş grubuna göre farklılaşmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, sözcük öğretiminde kullanılan stratejilerin 3-6 yaş grubunda sıklıkla kullanıldığı biçiminde yorumlanabilir. Okulöncesi dönem sözcüklerin hızla kazanılabildiği bir dönemdir (Huttenlocher vd., 1991). Bu nedenle okulöncesi dönemde birçok dil girdisiyle karşılaşmanın sözcük edinimi için önemli olduğu açıktır. Sözcüklerin öğrenilmesine olanak tanıyan dil girdilerinden biri okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme uygulamalarıdır. Okulöncesi dönemde yapılan çalışmalar sözcük öğretim uygulamalarının çocukların sözcük öğrenmesini kolaylaştırdığını ve sözcük gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini gösterir (Moyeda, Gomez ve Flores, 2006; Coyne, McCoach ve Kapp, 2007; Sadighi ve Nourinezhad, 2018). Yapılan başka bir araştırma 5-6 yaş grubundaki çocuklar için sunulan sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik anadili eğitim programının çocukların sözcükleri öğrenmesinde etkili olduğunu göstermiştir (Yurtsever, 2002). Okulöncesi dönemdeki çocuklara sözcük öğretme stratejilerini kullanarak sözcükleri öğretmenin çocukların bu stratejileri kendisinin de kullanabilmesine olanak tanıdığı belirtilir (Neuman, Newman, Dwyer, 2011). Bu bilgiler ışığında okulöncesi dönemde sözcük öğretimine yer vermenin önemli ve gerekli olduğu görülür. Araştırmanın bulgularına göre okulöncesi öğretmenlerinin tüm yaş gruplarında sözcük öğretim stratejilerini yüksek düzeyde kullandığı saptanmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeyinin hizmet süresine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Hizmet süresinin sözcük öğretim stratejisi kullanımında bir fark yaratmamış olmasının bir nedeninin, sözcük öğretim stratejilerini kullanma düzeylerini belirleme amacıyla geliştirilen ölçekte katılımcı öğretmenlerin zaten yüksek düzeyde notlar almış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin alan bilgisine yönelik gelişimlerinin çalışma süreleriyle doğrudan ilgili olmaması da bir neden olarak ileri sürülebilir. Sözcük öğretimine yönelik gelişim hizmet süresinden çok bu konuya özel bir ilgi duyarak geliştirilecek bir konu niteliğindedir. Dolayısıyla bu araştırmada da hizmet süresinin sözcük öğretim stratejilerini kullanmada bir fark yaratmadığı yönünde bir bulgu elde edilmiştir.

Hizmet süresinin belli bir fark yaratmadığına yönelik farklı çalışmalar da yapılmıştır. Sözgelimi okul girdileri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi inceleyen metaanaliz çalışmasında öğretmenlerin hizmet süresi değişkenindeki etki boyutunun küçük olduğu öne sürülmüştür (Greenwald vd., 1996). Başka bir çalışmada ise (Goldhaber ve Brewer, 1999; Goldbrewer ve Brewer, 2000), öğretmenlerin hizmet süresi değişkenindeki güven düzeyinin düşük olduğu ve bu değişkenin küçük etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda hizmet süresinin olumlu etkileri olduğu ancak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Kayabaşı (2012), öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenlerin hizmet süresine göre değişiklik göstermediğini saptamıştır. Zülfikar'ın (2004) çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin sohbet ve öykü etkinliklerinde kullandığı yöntemler ve hizmet süresi arasında bir farklılığın çıkmadığı bulunmuştur. Öğretmen niteliklerinin birinci sınıf çocukların sözcük öğrenmeye etkisini inceleyen başka bir çalışmada (Connor vd., 2005), öğretmenlerin deneyim süresi ile öğrencilerin sözcük öğrenme başarısı arasında bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin hizmet süresinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada ve çocukların öğrenme durumlarında etkili olmadığı görülür. Bu araştırmanın bulgularında da okulöncesi öğretmenlerinin hizmet süresi ile sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında ilişki olmadığını gösteren bir sonuç elde edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin önlisans eğitim düzeyinde çocuk gelişimi, lisans eğitim düzeyinde okulöncesi öğretmenliği ve çocuk gelişimi programını tamamladıkları bilinir. Yüksek öğretim kurulu başkanlığı internet sitesinden alınan bilgiye göre

programlarda verilen derslerin içeriklerinin birbirine benzer olduğu görülmüştür. Bunlardan öğretim ilke ve yöntemleri dersi okulöncesi lisans eğitim programında, öğrenme ve öğretme teknikleri dersi ise çocuk gelişimi programlarında verilmektedir (YÖK, 2021). İki dersin içeriğinde öğretimde kullanılacak yöntem ve teknikler yer alır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmaması, mezun olunan programlarda alınan derslerin benzer içeriklerde olmasıyla ilgili olabilir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeyinin görev yaptığı okul türüne göre farklılaşmadığını göstermiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin öğretme stratejilerini kullanma düzeyini inceleyen bir araştırmada (Öğüt, 2018), sözcük öğretim stratejilerini içeren maddeler de yer alır. Sözkonusu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin çalıştığı kurumun türüne göre öğretme stratejilerini kullanma düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Bulgular, devlet kurumunda çalışan okulöncesi öğretmenlerinin öğretme stratejilerini özel kurumlarda çalışan öğretmenlerden daha sık kullandığını göstermiştir. Bu araştırmanın bulguları yapılan çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermiştir. Bu farklılık çalışan grupların farklılığından kaynaklanmış olabilir. Okulöncesi öğretmenlerinin sohbet ve öykü etkinliklerinde kullandığı öğretim yöntemlerinin incelendiği çalışmada (Zembat ve Zülfiyar, 2006), okulöncesi öğretmenlerinin *düz anlatım, soru-yanıt, gösteri, örnek olay, problem çözme, rol oynama ve oyun* yöntemlerini kullanmalarında devlet ve özel okullarda çalışma durumlarıyla ilişkili olmadığı görülmüştür. Bir başka çalışmada ise okulöncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimine uygun uygulamaları kullanmada devlet ve özel okulöncesi kurumlarında çalışma durumlarına göre farklılık olmadığı belirlenmiştir (Liu, 2007). Bu araştırmanın bulguları da söz edilen çalışmaların bulgularıyla dolaylı yoldan bir benzerlik gösterir.

Sonuç olarak elde edilen bulgulara bütüncül biçimde bakıldığında araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini yüksek düzeyde kullandığının belirlendiği söylenebilir. Saptama stratejilerinden alınan yanıtlar, okulöncesi öğretmenlerinin sözcüğün yer aldığı ulamı, görselleri ve çocuğun önceki bilgilerini (deneyimlerini) dikkate alarak yeni sözcükleri öğretme tekniklerini daha çok kullandığını gösterir. Öğretmenlerin çocuğun bilinmeyen sözcükleri sosyal çevresine sormasını, grup çalışması yaparken çıkarsama yapmasını, etkileşim kurabileceği yardımcı araçları kullanmasını içeren teknikleri ise daha az kullandığı görülmüştür. Sosyal stratejiler bağlamında öğretmenlerin çocuğun öğrenilen sözcüğü pekiştirmek için onu sosyal çevresine sormayı içeren teknikleri daha fazla öğrettiği

ancak bilinmeyen sözcükleri saptamada çocuğun sosyal çevresine başvurmayı içeren teknikleri daha az kullandığı anlaşılr. Bellek stratejilerinden alınan yanıtlara göre katılımcıların sözcükleri görselle ilişkilendirme ve ulamlamayı içeren teknikleri daha çok kullandığı, sözcükleri derecelerine göre öğretmeyi, yüksek sesle yinelemeyi, eş veya karşıt anlamla ilişkilendirmeyi içeren teknikleri ise daha az kullandıkları saptanmıştır. Bilişsel stratejilere verilen yanıtlarda okulöncesi öğretmenlerinin yeni öğrenilen sözcükleri pekiştirmek için sözcükleri oyun içinde kullanmayı, şarkı, tekerleme veya konuşma içinde geçen hedef sözcüğü bulmayı ve sözcüğü konuşma içinde kullanmayı içeren teknikleri daha sık kullandığı anlaşılmıştır. Ancak katılımcıların sözcüğün karşıladığı anlamları görselleştirme ve öğrenilen sözcüklerle ilgili öykü oluşturma tekniklerini nadir kullandığı görülmüştür. Üstbilişsel stratejilere verilen yanıtlar incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilen sözcük çeşitli bağlamlarda geçtiğinde sözcüğü çocuğa anımsatmayı, çocuğun sözcüğü pekiştirmesi için düzenli aralıklarla çalışmasını ve evde ailesiyle alıştırmalar yapmasını içeren teknikleri daha çok kullandığı anlaşılmıştır. Daha az kullanılan tekniklerin ise çocukların kendini görsel veya işitsel olarak test etmesi, sözcüğün geçtiği bağlamları incelemesi ve sözcükle ilgili projeler üretmesi olduğu belirlenmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeyleri öğretmenlerin hizmet süresine, eğitim düzeyine, görev yaptığı okul türüne ve eğitim verdiği yaş grubuna göre farklılık göstermemiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, öğretmenlerin bu değişkenlerden etkilenmediğini dolayısıyla yüksek düzeyde sözcük öğretme stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Ancak bu sonuçların doğrulanması için başka araştırmaların yapılması önerilmektedir. Yapılacak diğer araştırmalar elde edilen bilginin rastlantısal durumlara bağlı olup olmadığını ortaya koyacaktır.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini yüksek düzeyde kullandığını ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarını doğrulayacak benzer çalışmalar yapılması bu araştırmadan elde edilen sonuçların tutarlılığını anlamaya yardımcı olabilir. Sözcük öğretme stratejileriyle ilgili birçok çalışma yapılmış olsa da okulöncesi öğretmenlerinin uygulamada kullandığı sözcük öğretim stratejileriyle ilgili araştırmalara rastlanılmamıştır. Farklı yöntem ve tekniklerle bu araştırmaların sayısı artırılabilir.

Araştırma, Schmitt'in (1997) sözcük öğrenme stratejileri sınıflamasını okulöncesi dönemde kullanılabilecek sözcük öğretme stratejilerine uyarlayarak farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Bu nedenle alanyazında ilk olduğu düşünülen araştırmanın farklı örneklerde uygulanması tutarlılığının anlaşılması açısından önemlidir.

Araştırma, sözcük öğretme stratejilerini okulöncesi öğretmenlerinin ne düzeyde kullandığını belirlemeye yöneliktir. Bu stratejilerin çocukların sözcük öğrenmesini ne düzeyde etkilediği bilinmemektedir. Yapılacak olan diğer araştırmalarda okulöncesi öğretmenlerinin sözcük öğretme stratejilerini kullanma düzeyleri ile okulöncesi dönemdeki çocukların sözcük öğrenmeleri arasındaki ilişki incelenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Dolayısıyla sınıf içindeki uygulamaları sırasındaki durum bilinmemektedir. Bu nedenle okulöncesi öğretmenlerini eğitim ortamında gözlem yaparak değerlendirmeyi içeren araştırmalar yapılabilir.

Okulöncesi öğretmenliği, çocuk gelişimi lisans ve önlisans programlarında sözcük öğretimine yönelik kapsamlı içeriklerin yer almadığı, genel olarak öğretim yöntem ve tekniklerini içeren derslerin olduğu görülmektedir. Lisans ve önlisans programlarında bu konunun ele alınmaması öğretmenlerin sözcük öğretimiyle ilgili bilgilerde yetersiz kalmasına ve uygulamada zorluklarla karşılaşmasına neden olabilir. Bu noktada lisans ve önlisans programlarında sunulan ders içeriklerinde sözcük öğretimi kapsamlı biçimde ele alınmalıdır.

Okulöncesi öğretmenlerine sözcük öğretme stratejilerine yönelik eğitimler düzenlendikten sonra bu eğitimlerin etkililiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma sözcük öğretiminde saptama, sosyal, bellek, bilişsel ve üstbilişsel stratejiler boyutlarında ele alınmıştır. Sözcük öğretimine ilişkin sonraki çalışmaların diğer boyutlara odaklanması önerilir.

## KAYNAKÇA

- Abbs, B., Gupta, P., & Khetarpal, N. (2008). Is overt repetition critical to expressive word learning? The role of overt repetition in word learning with and without semantics. *Applied Psycholinguistics*, 29(4), 627-667. <https://doi.org/10.1017/S0142716408080272>
- Akçay, A. (2016). Okul öncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 207-217. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2016). *Anlambilim: Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Bilgi.
- Alışkan, E.E. ve Güneyli, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371. <https://doi.org/10.16916/ad.18285>
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. New York: Oxford University Press.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 77-89.
- Ayter, G. (1986). Anadilde sözcük öğretiminde bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. (1974). Working memory. *Psychology of learning and motivation*. 8. 47-89. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological review*, 105(1), 158. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.105.1.158>
- Balaban, E. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Banajee, M., Dicarlo, C., & Buras Stricklin, S. (2003). Core vocabulary determination for toddlers. *Augmentative and Alternative Communication*, 19(2), 67-73. <https://10.1080/0743461031000112034>

- Bates, E. (1976). *Language and context: The acquisition of pragmatics*. New York: Academic Press.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, 107(3), 251-271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (O. Gündüz, Çev.) İstanbul: Kaknüs.
- Bell, S. M., & Ainsworth, M. D. S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. *Child Development*, 1171-1190. <https://doi.org/10.2307/1127506>
- Benson, K. A. (2013). *An investigation of the impact of small group direct vocabulary instruction on the vocabulary development of kindergarten children living in poverty*. (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3590408)
- Berk, L. (1989). History, theory, and method. *Child development*. Boston: Allyn and Bacon, 3-67.
- Berko-Gleason, J. (1958). The child's learning of English morphology. *Word*, 14(2-3), 150-177. <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Bjorklund, D. F., Dukes, C., & Brown, R. D. (2009). The development of memory strategies. M. L. Courage & N. Cowan (Eds.). *The development of memory infancy and childhood: Studies in developmental psychology*. New York: Psych Press.
- Bohn, M., Tessler, M. H., Merrick, M., & Frank, M. C. (2021). How young children integrate information sources to infer the meaning of words. *Nature Human Behaviour*, 5(8), 1046-1054. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01145-1>
- Boudreau, D. M. (2007). Narrative abilities in children with language impairments. R. Paul (Ed.). *Language disorders from a developmental perspective: Essays in honor of Robin S. Chapman* (p. 331–356). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bowerman, M. (1978). The acquisition of word meaning: An investigation into some current conflicts. N. Waterson, & C. Snow (Eds.). *The development of communication* (p. 263-287). New York: Wiley.



- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X023008004>
- Bryant, P.E. (1990). Phonological development and reading. P. D. Pumphrey, & C. D. Elliot (Eds.). *Children's difficulties in reading, spelling and writing: Challenges and responses* (p. 63-82). London: The Falmer Press.
- Caferoğlu, Ş. C. (1991). *Anaokuluna devam eden 3-4-5 yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramlarının kavram bilgisi ve sözel ifade yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers & Reports on Child Language Development*, 15, 17-29.
- Chiat, S., & Roy, P. (2007). The preschool repetition test: An evaluation of performance in typically developing and clinically referred children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(2), 429-443. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/030\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/030))
- Chomsky (2002). *On nature and language*. A. Belletti & L. Rizzi (Eds). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1-129.
- Christ, T., & Wang, X. C. (2010). Bridging the vocabulary gap: What the research tells us about vocabulary instruction in early childhood. *Young Children*, 65(4), 84-91
- Christ, T., & Wang, X. C. (2011). Closing the vocabulary gap?: A review of research on early childhood vocabulary practices. *Reading Psychology*, 32(5), 426-458. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.495638>
- Christ, T., Wang, X. C. & Chiu, M.M. (2011). Using story dictation to support young children's vocabulary development: Outcomes and process. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 30-41. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.06.002>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev.) Ankara: Anı.
- Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. *Cognitive Development and Acquisition of Language*, 65-110. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-505850-6.50009-8>

- Clark, E. V. (1997). Conceptual perspective and lexical choice in acquisition. *Cognition*, 64(1), 1-37.
- Clark, E. V. (2012). First language vocabulary acquisition. C. A. Chapelle (Ed.). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, (p. 1-6) <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0414>
- Connor, C. M., Son, S. H., Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2005). Teacher qualifications, classroom practices, family characteristics, and preschool experience: Complex effects on first graders' vocabulary and early reading outcomes. *Journal of School Psychology*, 43(4), 343-375.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B., & Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74-88. <https://doi.org/10.2307/30035543>
- Çakır, Ç. Ş. ve Uludağ, G. (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların “Işık” kavramına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(1), 163-189. <https://doi.org/10.30964/auebfd.460843>
- Çalışkan, C. (2019). *Okul öncesi yabancı dil eğitimi ve öğretiminde materyal kullanımı ve incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne. (Yayın No: 563330)
- Çetin, M., Yiğit, M. ve Karlı, E. (2011). Dilde anlam ve bağlam. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, 1368-1372.
- Çetin, T., Yavuz, S., Tokgöz, B. ve Güven, G. (2012). Okul öncesi dönemdeki çocuklara (60-72 ay) uzay kavramlarının öğretimi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 32(3), 715-731.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208(4448), 1174-1176. <https://doi.org/10.1126/science.7375928>
- Dempster, F. N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89(1), 63-100. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.63>

- Dockrell, J. E., Braisby, N., & Best, R. M. (2007). Children's acquisition of science terms: Simple exposure is insufficient. *Learning and Instruction, 17*(6), 577-594. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.005>
- Dockrell, J., & Campbell, R. (1986). Lexical acquisition strategies in the preschool child. *The Development of Word Meaning*. 121-154
- Duyck, W., Szmalec, A., Kemps, E., & Vandierendonck, A. (2003). Verbal working memory is involved in associative word learning unless visual codes are available. *Journal of Memory and Language, 48*(3), 527-541. [https://doi.org/10.1016/S0749-596X\(02\)00533-8](https://doi.org/10.1016/S0749-596X(02)00533-8)
- Ege, P. (2005). Sözdizimsel ve biçimbilgisel gelişim. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* (s. 90-105). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 7*(02), 1-28.
- Elsen, H. (1994). Phonological constraints and overextensions. *First Language, 14*(42-43), 305-315. <https://doi.org/10.1177/014272379401404220>
- Emmorey, K. D., & Fromkin, V. A. (1988). The mental lexicon. F. J. Newmeyer (Ed.) *Linguistics: The cambridge survey*, 124-149. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511621062.006>
- Er, H. N. (2008). *Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin 5-6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdem, A.R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online, 4*(1), 1-6.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2011). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. (19. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, N. I., Atan, A., Asar, H., Mumcular, F., Yüce, A., Kıracı, M. ve Kilimlioğlu, Ç. (2016). Ebeveyn ve öğretmenlerin birlikte hikâye okuma etkinliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 15*(1), 125-135. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.05211>
- Erdoğan, N. I., Aydoğan, S., Kendüzler, S. E., Dülger, E., Aydın, A. ve Dinler, H. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukları değerlendirmedeki yeterlilik düzeyleri ve

kullandıkları araçlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.33308/26674874.2021351230>

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 603-619.  
<https://doi.org/10.17860/efd.88429>

Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Dolunay Sarıca, A. ve Bahap Kudret, Z. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin" erken okuryazarlık" kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *İlköğretim Online*, 13(4), 1449-1472.  
<https://doi.org/10.17051/io.2014.71858>

Erol Karaçay, Ö. (2004). *Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan türkçe dil etkinliklerinin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eziler Kıran, A. (1994). Göndergenin gücü ve gerçeklik. *Dilbilim Araştırmaları*. 236-246.

Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., ... & Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1-185. <https://doi.org/10.2307/1166093>

Fernald, A., Pinto, J. P., Swingley, D., Weinberg, A., & McRoberts, G. W. (1998). Rapid gains in speed of verbal processing by infants in the 2nd year. *Psychological Science*, 9(3), 228-231. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00044>

Flavell, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory. *Advances in Child Development and Behavior*, 5, 181-211. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(08\)60467-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60467-X)

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Folse, K. (2004). *Vocabulary myths: Applying second language research to classroom teaching*, Ann Arbor: Michigan Press.

Foster, T. J., Burchinal, M., & Yazejian, N. (2020). The relation between classroom age composition and children's language and behavioral outcomes: Examining peer effects. *Child Development*, 91(6), 2103-2122. <https://doi.org/10.1111/cdev.13410>

- Frank, M. C., Tenenbaum, J. B., & Fernald, A. (2013). Social and discourse contributions to the determination of reference in cross-situational word learning. *Language Learning and Development*, 9(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/15475441.2012.707101>
- Freeman, N., Decker, C. A., & Decker, J. R. (2005). *Planning and administering early childhood programs*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade student mathematical problem solving with self-regulated learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 306. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.306>
- Gathercole, S. E., Willis, C. S., Emslie, H., & Baddeley, A. D. (1992). Phonological memory and vocabulary development during the early school years: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 28(5), 887-898. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.887>
- Gelman, S. A., & Coley, J. D. (1990). The importance of knowing a dodo is a bird: Categories and inferences in 2-year-old children. *Developmental Psychology*, 26(5), 796-804. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.5.796>
- Geofrey, M. (2021). Children's prior knowledge is very important in teaching and learning in this era of constructivism. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28470.22083>
- Gibson, C. (2016). Bridging english language learner achievement gaps through effective vocabulary development strategies. *English Language Teaching*, 9(9), 134-138. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n9p134>
- Gillam, R. B., & van Kleeck, A. (1996). Phonological awareness training and short-term working memory: Clinical implications. *Topics in Language Disorders*, 17(1), 72-81. <https://doi.org/10.1097/00011363-199611000-00008>
- Gillam, R. B., Cowan, N., & Marler, J. A. (1998). Information processing by school-age children with specific language impairment: Evidence from a modality effect paradigm. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(4), 913-926. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4104.913>
- Gipe, J. P. (1978). Investigating techniques for teaching word meanings. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 624-644. <https://doi.org/10.2307/747265>

- Gipe, J. P. (1980). Use of a relevant context helps kids learn new word meanings. *The Reading Teacher*, 33(4), 398-402. <https://www.jstor.org/stable/20195027>
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1999). Teacher licensing and student achievement. *Better Teachers, Better Schools*, 83-102.
- Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 129-145.
- Goldin-Meadow, S. (2014). Widening the lens: what the manual modality reveals about language, learning and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1651). <https://doi.org/10.1098/rstb.2013.0295>
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. (1987). The development of categorization in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. *Child Development*, 58(6), 1523–1531. <https://doi.org/10.2307/1130692>
- Gormley, S., & Ruhl, K. (2005). Dialogic shared storybook reading: An instructional technique for use with young students in inclusive settings. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 307–313. <https://doi.org/10.1080/10573560591007353>
- Göçen, G., & Okur, G. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 119-136. <https://doi.org/10.17556/erziefd.336484>
- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies*, 5(1), 1007-1036. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1318>
- Gözalan, E. ve Koçak, N. (2014). Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocukların kelime bilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 115-121. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.12328>
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Gu, Y., & Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x>

- Guajardo, N. R., & Turley-Ames, K. J. (2004). Preschoolers' generation of different types of counterfactual statements and theory of mind understanding. *Cognitive Development, 19*(1), 53-80. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2003.09.002>
- Güneş G. ve Erkan, S. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının öğrenme stillerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 13-24. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305746>
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*, 1-24. <https://doi.org/10.13159/susbid.33>
- Güneş, H. (2015). *Eğitim Bilimleri Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ütopya.
- Güneyli, A. ve Alışkan, E. E. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4*(3), 348-371.
- Hagen, J. W., Hargrave, S., & Ross, W. (1973). Prompting and rehearsal in short-term memory. *Child Development, 44*(1), 201-204. <https://doi.org/10.2307/1127704>
- Hampson, J., & Nelson, K. (1993). The relation of maternal language to variation in rate and style of language acquisition of meaning and use. *Journal of Child Language, 20*(2), 313-342. <https://doi.org/10.1017/s0305000900008308>
- Hargrave, A.C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Harris, J., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib for the classroom: How children really learn vocabulary. S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds). *Handbook of early literacy research* (p.49-66). New York: The Guilford Press.
- Hart, B. ve Risley, T.R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(2), 109-120.
- Hart, B. ve Risley, T.R. (1995). *Meaningfull differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Heibeck, T. H., & Markman, E. M. (1987). Word learning in children: An examination of fast mapping. *Child development, 58*(4), 1021-1034. <https://doi.org/10.2307/1130543>

- Henry, G. T., & Rickman, D. K. (2007). Do peers influence children's skill development in preschool?. *Economics of Education Review*, 26(1), 100-112. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.006>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head Start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451-474. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250>
- Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R.M. (2012). How babies talk: Six principles of early language development. S. Odom, E. Pungello, & N. Gardner-Neblett (Eds.). *Revisioning the beginning: developmental and health science contributions to infant/toddler programs for children and families living in poverty* (p. 77-101). New York: Guilford Press
- Hoff, E. (2009). Language development at an early age: Learning mechanisms and outcomes from birth to five years. *Encyclopedia On Early Childhood Development*, 1-5.
- Hoff, E. (2014). *Language development* (5th Edition.). Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Horst, J.S. (2013). Context and repetition in word learning. *Frontiers in Psychology*, 4(149), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00149>
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27(2), 236-248.
- Igualada, A., Bosch, L., & Prieto, P. (2015). Language development at 18 months is related to multimodal communicative strategies at 12 months. *Infant Behavior and Development*, 39, 42-52. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.02.004>
- Ionescu, T., & Illie, A. (2018). Language learning in preschool children: an embodied learning account. *Early Child Development and Care*, 188(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1189419>
- Iverson, J. M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5), 367-371. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x>
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa. (Yayın No. 187473)



- Jayraj, J.A. (2017). Formation of a word: a semiotic, syntactic, and semantic analysis as viewed by saussure, lévi-strauss, heidegger, fish, and latour. *Language in India*, 17(4), 80-93.
- Jusczyk, P. W., & Aslin, R. N. (1995). Infants' detection of the sound patterns of words in fluent speech. *Cognitive Psychology*, 29(1), 1-23. <https://doi.org/10.1006/cogp.1995.1010>.
- Justice, L. M., Meier, J., & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 17-32. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/003\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/003))
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills?. *Child Development*, 82(6), 1768-1777. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x>
- Justice, L. M., Zucker, T. A., & Sofka, A. E. (2010). *Systematic assessment of book reading: SABR manual*. Ohio: Columbus.
- Kabadayı, A. (2012). Okulöncesi çocuklarının Türkçe ediniminde yaptıkları kurallaştırma hatalarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 1561-1573. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3426>
- Kabataş, M. (2017). Çocuk gelişimi açısından müzik eğitiminin çocuğa kazanımları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 153-164.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Programlarını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 2(6), 373-387.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 263-268.
- Karakuş, C. (2017). *Okul öncesi eğitimde diyaloga dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. (Yayın No. 486204)
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Keeney, T. J., Cannizzo, S. R., & Flavell, J. H. (1967). Spontaneous and induced verbal rehearsal in a recall task. *Child Development*, 38(4), 953-966. <https://doi.org/10.2307/1127095>

- Keklik, S. (2009). *On bir yaşına kadar çocukta dil edinimi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. (Yayın No. 250925)
- Kemler Nelson, D.G., & O'Neill, K. (2005). How do parents respond to children's questions about the identity of artifacts? *Developmental Science*, 8(6), 519-524. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00443.x>
- Kızıldaş, E. (2009). *Okul öncesi eğitimde uygulanan aile katılım çalışmalarının 5-6 yaş grubu çocukların dil becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum. (Yayın No: 235769)
- Korkmaz, B. (2005). *Dil ve beyin; çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayıncılık.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Krashen, S. D. (1992). *Fundamentals of language education*. Englewood: Laredo Publishing Company.
- Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., & Lindblom, B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age. *Science*, 255(5044), 606-608. <https://doi.org/10.1126/science.1736364>
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307. <https://doi.org/10.17152/gefd.17489>
- Küçüksakarya, E. (2020). Dilbilgisinin temel bileşenleri ve arakesitler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 33-60.
- Lee, S.H. (2003). ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31(4), 537-561. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.02.004>
- Leung, C. B. (2008). Preschoolers' acquisition of scientific vocabulary through repeated read-aloud events, retellings, and hands-on science activities. *Reading Psychology*, 29(2), 165-193. <https://doi.org/10.1080/02702710801964090>
- Li, P., Zhao, X., & Mac Whinney, B. (2007). Dynamic self-organization and early lexical development in children. *Cognitive Science a Multidisciplinary Journal*, 31(4), 581-612. <https://doi.org/10.1080/15326900701399905>

- Liu, H. C. (2007). *Developmentally appropriate beliefs and practices of public and private kindergarten teachers in the united states and Taiwan* (Doctoral Thesis). University of North Texas. (UMI No: 3300961)
- Louca-Papaleontiou, E., Melhuish, E., & Philaretou, A. (2012). Introspective abilities of preschool children. *Asian Transactions on Basic and Applied Sciences*, 2(2), 14-30.
- Macklin, M.C. (1996). Preschoolers' learning of brand names from visual cues. *Journal of Consumer Research*, 23(3), 251-261. <https://doi.org/10.1086/209481>
- Majorana, M., Cigala, A., & Corsano, P. (2009). Adult's and children's language in different situational contexts in Italian nursery and infant schools. *Child Care in Practise*, 15(4), 279-297. <https://doi.org/10.1080/13575270903149349>
- Maldonado, G., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2019). The mediating role of classroom quality on peer effects and language gain in pre-kindergarten ECSE classrooms. *Applied Developmental Science*, 23(1), 90-103. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1321484>
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395-412. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085973>
- Markson, L. R. (1999). *Mechanisms of word learning in children: Insights from fast mapping*. (Doctoral thesis). Available from Proquest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 9946787)
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children's language achievement during pre-kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686-702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- Masur, E. F., & Eichorst, D. L. (2002). Infants' spontaneous imitation of novel versus familiar words: Relations to observational and maternal report measures of their lexicons. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(4), 405-426.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. New York: Oxford University Press.

- McCarthy, M. (1992). Discourse analysis for language teachers. *Child Language Teaching and Therapy*, 8(1), 96-100.
- McGee, L.M. ve Schickedanz, J.A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarden. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751. <https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4>
- Menyuk, P., Liebergott, J. W., & Schultz, M. C. (1995). *Early language development in full-term and premature infants*. Psychology Press.
- Miller, P. H. (2017). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Z. Gültekin, Çev.). İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Mills, C. M., Legare, C. H., Bills, M., & Mejias, C. (2010). Preschoolers use questions as a tool to acquire knowledge from different sources. *Journal of Cognition and Development*, 11(4), 533-560. <https://doi.org/10.1080/15248372.2010.516419>
- Misailidi, P. (2010). Children's metacognition and theory of mind: Bridging the gap. In *Trends and prospects in metacognition research* (pp. 279-291), Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6546-2_13)
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi anlamak* (B. Ayvaşık ve M. Sayıl, Çev.). Ankara: Türk Psikoloji Derneği.
- Morrison, G.S, Woika, M.J., & Breffni, L. (2013). *Fundamentals of early child education*. New York: Pearson.
- Morrow, L. M. (1990). Assessing children's understanding of story through their construction and reconstruction of narrative. *Assessment for Instruction in Early Literacy*, 110-134.
- Motsch, H. J., & Ulrich, T. (2012). Effects of the strategy therapy 'lexicon pirate' on lexical deficits in preschool age: A randomized controlled trial. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 159-175. <https://doi.org/10.1177/0265659011432943>
- Moyeda, I. X. G., Gómez, I. C., & Flores, M. T. P. (2006). Implementing a Musical Program to Promote Preschool Children's Vocabulary Development. *Early Childhood Research and Practice*, 8(1).
- Murphy, M. L. (2008). *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naglieri, J. A., & Johnson, D. (2000). Effectiveness of a cognitive strategy intervention in improving arithmetic computation based on the pass theory. *Journal of Learning Disabilities*, 33(6), 591-597. <https://doi.org/10.1177/002221940003300607>

- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1-2), 1-135. <https://doi.org/10.2307/1165788>
- Nelson, K. (1974). Concept, word, and sentence: Interrelations in acquisition and development. *Psychological Review*, 81(4), 267-285. <https://doi.org/10.1037/h0036592>
- Neuman, S. B., & Wright, T. S. (2014). The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Educator*, 38(2), 4-13.
- Neuman, S. B., Newman, E. H., & Dwyer, J. (2011). Educational effects of a vocabulary intervention on preschoolers' word knowledge and conceptual development: A cluster-randomized trial. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 249-272. <https://doi.org/10.2307/41228653>
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults*. Austin: Pro Ed.
- O'Doherty, K., Troseth, G. L., Shimpi, P. M., Goldenberg, E., Akhtar, N., & Saylor, M. M. (2011). Third-party social interaction and word learning from video. *Child Development*, 82(3), 902-915. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01579.x>
- Okur Akçay, N. (2014). Zıt kavramların öğretilmesinde birlikte öğrenme yönteminin etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 398-405.
- Owens, R. E. (2012). *Language development an introduction*. London: Pearson.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle ve Heinle.
- Ölmez-Çağlar, F. ve Saka, Ö. F. (2020). Perceived importance, use and instruction of vocabulary learning strategies from students' and teachers' perspectives. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 200-216. <https://doi.org/10.14686/buefad.660798>
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.

- Özbey, E. (2010). *Okul öncesi 6 yaş grubu çocuklarının öğrenme performanslarının artırılmasında müzik eğitiminin bilişsel süreçlerde etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. (Yayın No: 263684).
- Özçalışkan, Ş., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition*, 96(3), 101-113.  
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.01.001>
- Öztürk Dağabakan, F. ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 155-161.
- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. (Yayın No. 41128).
- Palermo, F., & Mikulski, A. M. (2014). The role of positive peer interactions and English exposure in Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary and letter-word skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 625-635.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.07.006>
- Papagno, C., Valentine, T., & Baddeley, A. (1991). Phonological short-term memory and foreign-language vocabulary learning. *Journal of Memory and Language*, 30(3), 331-347. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(91\)90040-Q](https://doi.org/10.1016/0749-596X(91)90040-Q)
- Pellegrini, A. D. (1984). The social cognitive ecology of preschool classrooms: Contextual relations revisited. *International Journal of Behavioral Development*, 7(3), 321-332.  
<https://doi.org/10.1177/016502548400700305>
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect ?. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 23-33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.23>
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B., & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 311-327.  
<https://doi.org/10.1348/000709908X322875>

- Piccin, T. B., & Waxman, S. R. (2007). Why nouns trump verbs in word learning: New evidence from children and adults in the human simulation paradigm. *Language Learning and Development*, 3(4), 295-323. <https://doi.org/10.1080/15475440701377535>
- Pierrehumbert, J. B. (2003). Phonetic diversity, statistical learning, and acquisition of phonology. *Language and Speech*, 46(2-3), 115-154. <https://doi.org/10.1177/00238309030460020501>
- Pinker, S. (1995). *The language instinct: how the mind creates language*. New York: HarperCollins.
- Poulin-Dubois, D., Graham, S., & Sippola, L. (1995). Early lexical development: The contribution of parental labelling and infants' categorization abilities. *Journal of Child Language*, 22(2), 325-343. <https://doi.org/10.1017/S0305000900009818>
- Preissler, M.A., & Carey, S. (2004). Do both pictures and words function as symbols for 18- and 24-month-old children?. *Journal of Cognition and Development*, 5(2), 185-212. [https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0502\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327647jcd0502_2)
- Püsküllüoğlu, A. (2002). *Öz Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Rescorla, L., & Mirak, J. (1997). Normal language acquisition. *Seminars in Pediatric Neurology*, 4(2), 70-76. [https://doi.org/10.1016/S1071-9091\(97\)80022-8](https://doi.org/10.1016/S1071-9091(97)80022-8)
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching foreign-language skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Roberts, T. A. (2003). Effects of alphabet-letter instruction on young children's word recognition. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 41-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.41>
- Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K., & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, 49, 101-120. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.002>
- Rowe, M. L., Silverman, R. D., & Mullan, B. E. (2013). The role of pictures and gestures as nonverbal aids in preschoolers' word learning in a novel language. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2), 109-117. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.12.001>

- Sadık, F. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 631-644.
- Sadighi, F., Nourinezhad, S. (2018). The effects of pictorial mode on children's learning of new L1 lexical items. *Journal on English as a Foreign Language*, 8(2), 189-201. <https://doi.org/10.23971/JEFL.V8I2.757>
- Sakallı, M., Hürsen, Ç., & Özçınar, Z. (2006). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. *6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi*.
- Santrock, J. W. (2017). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sapsağlam, Ö. (2013). Değerlendirme boyutuyla okul öncesi eğitim programları (1952- 2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 63-73.
- Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics* (trans. Wade Baskin). New York: The Philosophical Library Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. Schmitt, N., & McCarthy, M. (Ed.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (p. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schneider, W., Bjorklund, D. F. (2003). Memory and knowledge development. J. Valsiner & K. Connolly (Eds.) *Handbook of developmental psychology* (p. 370-403). London: Sage Publications.
- Seidl, A. (2007). Infants' use and weighting of prosodic cues in clause segmentation. *Journal of Memory and Language*, 57(1), 24-48. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.10.004>
- Senechal, M., & Cornell, E. H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360-374. <https://doi.org/10.2307/747933>



- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-old children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.218>
- Senemoğlu, N. (2000). İlk  ocukluk döneminde gelişim. E. Ceyhan (Ed.). * ocuk gelişimi ve psikolojisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim,  ğrenme ve  ğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Silverman, R. (2007). A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113. <https://doi.org/10.1086/525549>
- Silverman, R., & Crandell, J. D. (2010). Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 318-340. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.3>
- Singh, L., Steven Reznick, J., & Xuehua, L. (2012). Infant word segmentation and childhood vocabulary development: a longitudinal analysis. *Developmental Science*, 15(4), 482-495. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01141.x>
- Slobin, D. I. (2004). The many ways to search for a frog: Linguistic typology and the expression of motion events. In *Typological and contextual perspectives* (pp. 219-257). Psychology Press.
- Snowling, M., Goulandris, N., Bowlby, M., & Howell, P. (1986). Segmentation and speech perception in relation to reading skill: A developmental analysis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41(3), 489-507. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(86\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0022-0965(86)90006-8)
- S kmen, A. J. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. Schmitt, N., & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (p. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110. <https://doi.org/10.2307/1170287>
- Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.

- Stokes, S. F., & Klee, T. (2009). Factors that influence vocabulary development in two-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 498-505. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.01991.x>
- Stone, M., & Blumberg, F. (2019). Effectiveness of categorical clustering as an encoding versus a retrieval strategy among preschoolers. *Psychological Reports*, 123(6), 2333-2352. <https://doi.org/10.1177/0033294119860256>
- Swingley, D. (2005). 11-month-olds' knowledge of how familiar words sound. *Developmental Science*, 8(5), 432-443. <https://doi.org/10.1111/J.1467-7687.2005.00432.X>
- Şallı, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılması* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. (Yayın No: 298635)
- Şen, S., Çiçekler, C. Y. ve Yılmaz, R. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen 5-6 yaş çocukların üstdil becerilerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 37-54.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Taner, M. ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Taylor, A. R., & Machida, S. (1994). The contribution of parent and peer support to Head Start children's early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 387-405. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90016-7)
- Teong, S. K. (2002). The effect of metacognitive training on mathematical word problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 46-45. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00005.x>
- Terrel, S. L., Daniloff, R. (1996). Children's word learning using three modes of instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 779-787. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.83.3.779>
- Thomson, J. R., & Chapman, R. S. (1977). Who is 'Daddy' revisited: the status of two-year-olds' over-extended words in use and comprehension. *Journal of Child Language*, 4(3), 359-375. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001744>
- Thornburry, S. (2002). *How to teach vocabulary*. London: Pearson Education.

- Tok, M. ve Yığın, M. (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 265-276.
- Tomasello, M. (1992). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1(1), 67-87. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.1992.tb00135.x>
- Tomasello, M. (2000). First steps toward a usage-based theory of language acquisition. *Cognitive Linguistics*, 1(1-2), 61-82.
- Topbaş, S. S. (2005). Sesbilgisel Gelişim. S. Topbaş (Ed.). *Dil ve kavram gelişimi* (s. 61-89). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Topçu, Z. (2012). *Okul öncesi eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve Türkçe dil becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara. (Yayın No: 315029)
- Toumpaniari, K., Loyens, S., Mavilidi, M. F., & Paas, F. (2015). Preschool children's foreign language vocabulary learning by embodying words through physical activity and gesturing. *Educational Psychology Review*, 27(3), 445-456. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9316-4>
- Trawick-Smith, J. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim (Çok kültürlü bir bakış açısı)*. (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Tural, A. (1977). *Ankara'da anaokuluna giden ve gitmeyen dört-altı yaş çocuklarının bildikleri kelime sayısına yaş, cinsiyet, ailenin eğitim düzeyi ve okula devam süresinin etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turan, A. (2016). *Sevgi dili konuşan çocuklar konuşma ve dil gelişimi, bozuklukları ve rehabilitasyonu, down sendromu, otizm ve kekemelik için rehber kitap*. İstanbul: Ege Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK). *Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 2021 yılında erişildi.
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 2021 yılında erişildi.
- Ursuvaş, N. Ve Aytar, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin su farkındalığı ve su okuryazarlıklarındaki gelişimin incelenmesi: Proje tabanlı bir araştırma. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 19-45.

- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M. ve Yılmaz, İ. (2013). Türkçe dersinde uygulanan eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11), 1059-1081.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Walsh, B. A., & Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0052-0>
- Was, A. M., & Warneken, F. (2017). Proactive help-seeking: Preschoolers know when they need help, but do not always ask for it. *Cognitive Development*, 43, 91–105. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.02.010>
- Waxman, S. R., & Booth, A. E. (2000). Principles that are invoked in the acquisition of words, but not facts. *Cognition*, 77(2), 33-43. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00103-7](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00103-7)
- Waxman, S. R., & Markow, D. B. (1995). Words as invitations to form categories: Evidence from 12-to 13-month-old infants. *Cognitive Psychology*, 29(3), 257-302. <https://doi.org/10.1006/cogp.1995.1016>
- Weill, F. (2011). *The role of verbal working memory in new word learning in toddlers 24 to 30 months old* (Doctoral Thesis). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Publication No. 3510720)
- Welch, G. F., Sergeant, D. C., & White, P. J. (1998). The role of linguistic dominance in the acquisition of song. *Research Studies in Music Education*, 10(1), 67-74. <https://doi.org/10.1177/1321103X9801000106>
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. Cambridge: The MIT Press.
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2013). Vocabulary instruction in commonly used kindergarten core reading curricula. *The Elementary School Journal*, 113(3), 386-408. <https://doi.org/10.1086/668766>

- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330-357. <https://doi.org/10.1177/1086296X14551474>
- Yaman, H. ve Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 11(2), 69-71.
- Yapıcı, Ş. (2011). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Yavuzer, H. (2016). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 163-188.
- Yoshida, K. A., Fennell, C. T., Swingley, D., & Werker, J. F. (2009). Fourteen-month-old infants learn similar-sounding words. *Developmental Science*, 12(3), 412-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00789.x>
- YÖK. (2021). *YÖK dersleri platformu*. <https://yokdersleri.yok.gov.tr/> adresinden 2021 yılında erişilmiştir.
- Yurtsever, M. (2002). *Beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programının etkisi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. (Yayın No: 111184)
- Zakaluk, B. L., Samuels, S. J., & Taylor, B. M. (1986). A simple technique for estimating prior knowledge: Word association. *Journal of Reading*, 30(1), 56-60.
- Zembat, R. ve Zülfikar, S. T. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikaye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 587-608.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004\\_8](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_8)
- Zülfikar, S. T. (2004). *Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

## EKLER

### Ek-1 Sözcük Öğretme Stratejileri Ölçeği

		MADDELER	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık sık	Her zaman
<i>Saptama Stratejileri</i>	1	Yeni bir sözcüğün anlamını keşfetmesi için çocuğun önceki bilgilerini (deneyimlerini) kullanmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
	2	Bilmediği yeni bir sözcükle karşılaştığında onun hangi sınıfta (canlılar, bitkiler, eşyalar vb.) yer aldığına bakmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	3	Yeni bir sözcüğün anlamını içinde geçtiği cümleden (bağlamdan) çıkarsamayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	4	Yeni bir sözcüğün anlamını öyküdeki bağlama göre çıkarsamayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	5	Yeni karşılaştığı sözcüğün anlamını bulabilmesi için arkadaşlarına, ailesine, çevresine sormayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	6	Yeni karşılaştığı sözcüğün anlamını grup çalışması yaparken çıkarsamayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	7	Yeni bir sözcüğün anlamını görseller yoluyla bulabileceğini öğretirim.	1	2	3	4	5
	8	Bilmediği bir sözcükle karşılaştığında beyin fırtınası yaparak sözcüğün anlamını tahmin etmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	9	Sözcüğün anlamını etkileşim kurarak yorumlayabileceği yardımcı materyaller kullanmayı öğretirim ( <i>hırlamak</i> sözcüğünü modellemek için bir aslan kuklası kullanmak gibi).	1	2	3	4	5
<i>Sosyal Stratejiler</i>	10	Yeni bir sözcüğün anlamını, açıklamasını ya da eş anlamlısını başka birine sormayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	11	Yeni bir sözcükle ilgili ailesiyle ya da çevresiyle araştırmalar yapmasını öğretirim.	1	2	3	4	5
	12	Sözcüğü pekiştirmek için sözcükle ilgili grup çalışması yapmasını öğretirim.	1	2	3	4	5
	13	Sözcüğü pekiştirmek için ailesiyle ya da çevresiyle sözcükleri kullanabileceği etkinlikler yapmasını öğretirim.	1	2	3	4	5
	14	Sözcüğü pekiştirmek için ailesi ya da çevresi ile etkileşimler kurmasını öğretirim.	1	2	3	4	5
	15	Sözcüğü pekiştirmek için benimle birlikte yinelemesini öğretirim.	1	2	3	4	5
	16	Sözcüğü başkalarının konuşmasında duyduğunda oradaki kullanımına dikkat etmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	17	Başkalarına sözcüğün anlamını tahmin etmeye yönelik sorular (5N1K soruları gibi) sormasını öğretirim	1	2	3	4	5
18	Öyküde geçen sözcükler ile ilgili başkalarıyla tartışabilmesini öğretirim.	1	2	3	4	5	
<i>Bellek Stratejileri</i>	19	Yeni bir sözcüğü, ifade ettiği şeyin resmini görerek anlamayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	20	Yeni bir sözcüğü eş ya da karşıt anlamıyla ilişkilendirerek öğretirim.	1	2	3	4	5
	21	Sözcüğü ilgili olan diğer sözcüklerle öğrenmeyi öğretirim ( <i>pırasa</i> sözcüğünü diğer sebze türleri ile öğretmek gibi).	1	2	3	4	5
	22	Sözcükleri gruplandırarak öğrenmeyi öğretirim (kara, deniz ve hava taşıtları gibi)	1	2	3	4	5
	23	Yeni bir sözcüğü cümle içinde kullanarak öğrenmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5

	24	Yeni bir sözcüğün anlamını duyduktan sonra kendine göre yeniden ifade etmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	25	Sözcüğü aynı anlam alanından diğer sözcüklerle ilişkilendirmeyi ( <i>mikser</i> sözcüğünü mutfak eşyalarıyla, <i>tahterevalli</i> sözcüğünü çocuk parkındaki diğer aletlerle ilişkilendirme gibi) öğretirim.	1	2	3	4	5
	26	Sözcüğü bir görsel ile birlikte düşünmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	27	Yeni sözcüğü kişisel deneyimiyle ya da bildiği sözcüklerle ilişkilendirerek öğrenmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	28	Öğrendiği yeni sözcükleri görselleştirmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	29	Bir sözcüğü öğrenirken fiziksel hareket ile öğrenmesini öğretirim. (Drama yöntemi ile sözcüğü canlandırmak, sözcüğün içinde bulunduğu müzik etkinliği ile ritim çalışması yapmak gibi)	1	2	3	4	5
	30	Sözcüğü öğrenirken yüksek sesle yinelemesini öğretirim.	1	2	3	4	5
	31	Bazı sözcükleri anlamlarını yansıtacak bir ölçeklendirme ile öğrenmesini öğretirim (“nemli, kuru ve ıslak” sözcüklerini dereceleri açısından “kuru, nemli ve ıslak” biçiminde sıraya koyarak öğretme gibi).	1	2	3	4	5
<b>Bilişsel Stratejiler</b>	32	Öğrendiği yeni sözcüklerle ilgili resimli kartlar oluşturmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	33	Öğrendiği yeni sözcükleri dinlediği konuşma, şarkı ya da tekerlemelerde yakalamaya çalışmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	34	Yeni sözcüğün anlamını düzenli olarak baktıkları bir görsel panoya çizmesini öğretirim.	1	2	3	4	5
	35	Güne başlama zamanında öğrenilen sözcükler üstünde konuşmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	36	Sözcüğü deney yoluyla pekiştirmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	37	Sözcüğü oyun içinde kullanmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	38	Sözcükleri karşılayan nesnelere sözcüğün anlamını taşıyan görsel etiketler yapıştırmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	39	Öğrendiği yeni sözcüklerle ilgili bir öykü ya da olay örgüsü oluşturmasını öğretirim.	1	2	3	4	5
<b>Üstbilişsel Stratejiler</b>	40	Yeni öğrendiği sözcüklerle ilgili alıştırmalar yapmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	41	Öğrendiği yeni sözcüklerin geçtiği çizgi filmleri seyretmeyi, şarkılar dinlemeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	42	Öğrendiği yeni sözcükleri gazete, dergi veya resimli kitapların görsellerinde, günlük yaşamda bulmaya çalışmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	43	Yeni sözcüğü bir videoda, şarkıda, tekerlemede veya öyküde duyduğunda anımsamaya çalışmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	44	Yeni sözcükleri zihnine yerleştirmek için birkaç günlük aralıklarla çalışmayı öğretirim.	1	2	3	4	5
	45	Okulda öğrendiği yeni sözcüklerin anlamıyla ilgili evde kendi kendisine alıştırmalar yapmayı öğretirim (sözcüğü ailesi ile paylaşması, cümleler kurması gibi)	1	2	3	4	5
	46	Öğrendiği sözcüklerle ilgili projeler üretmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	47	Öğrendiği sözcüklerin görsel ya da işitsel testleri ile kendisini test etmeyi öğretirim.	1	2	3	4	5
	48	Sözcüğün kullanıldığı diğer bağlamları incelemeyi öğretirim.	1	2	3	4	5

## Ek-2 Kişisel Bilgi Formu

### Eğitim Düzeyiniz Nedir?

Önlisans:

Lisans:

Lisansüstü:

### Hizmet Süreniz Kaç Yıldır?

1-5 yıl:

6-10 yıl:

11-15 yıl:

15 yıl üstü:

### Eğitim Verdiğiniz Yaş Grubu Nedir?

3-4 yaş:

5-6 yaş:

### Görev Yaptığınız Okul Türü Nedir?

Devlet:

Özel:



## Ek-3 Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 22.10.2021-204955



T.C  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
KURUL KARARI



TOPLANTI TARİHİ : 21.10.2021  
TOPLANTI SAYISI : 13  
KARAR SAYISI : 347

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü öğretim üyesi Doç. Dr. Nihat BAYAT'ın danışmanlığım, Melike YÖRÜKO'nun araştırmacılığım üstlendiği, "*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandığı Sözcük Öğretimi Stratejileri Üstüne Bir Araştırma: Antalya İli Örneği*" konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA  
Kurul Başkanı

Başkan  
Prof. Dr.  
Hilmi DEMİRKAYA

Başkan Yrd.  
Prof. Dr.  
Sibel MEHTER AYKIN

Üye  
Prof. Dr.  
Ebru İÇİGEN

Üye  
Prof. Dr.  
Nurşen ADAK  
(katılmadı)

Üye  
Prof. Dr.  
Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM

Üye  
Prof. Dr.  
Taner KORKUT  
(katılmadı)

Üye  
Prof. Dr.  
Gökhan AKYÜZ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek-4 Araştırma İzin Onayı



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-98057890-20-37147672  
Konu : Anket Uygulaması  
(Melike YÖRÜKO)

18.11.2021

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

İlgi : 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Melike YÖRÜKO'nun "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kullandığı Sözcük Öğretimi Stratejileri Üstüne Bir Araştırma: Antalya İli Örneği" başlıklı araştırmasını, İlimiz Konyaaltı, Muratpaşa, Kepez İlçelerinde bulunan Anaokullarında uygulama isteği ile ilgili 15/11/2021 tarih ve 218498 sayılı yazısı Müdürlüğümüz ARGE Birimi Değerlendirme ve İnceleme Komisyonunca incelenmiş olup;

Adı geçenin ilgi Genelge kapsamında 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde olmak üzere, İlimiz: Konyaaltı, Muratpaşa, Kepez İlçeleri Anaokullarında Okul Öncesi Öğretmenlerine yönelik araştırmasını, Okul Müdürlüğünün sorumluluğunda Eğitim Öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25/08/2020 tarih ve 24911 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
18.11.2021

Hüseyin ER  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Telefon No : 0 (242) 238 60 00  
E-Posta: arge07@meh.gov.tr  
Kep Adresi : meb@fu01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Bilgi için: Uğur ÇETİNKAYA

Ünvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni  
İnternet Adresi : Faks:2422386111

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden a771-565a-3acc-a3b6-b888 koda ile teyit edilebilir.



## Ek-5 Bildirim Sayfası

### BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../...

Melike YÖRÜKO

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Melike YÖRÜKO

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı-Okulöncesi Eğitimi (Tezli)

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

İş Deneyimi: Özel Antalya Bilgin Akademi Anaokulu, Okulöncesi Öğretmeni  
(2020-2021)  
Antalya Tam Gün Yaz Spor Okulu, Müdür Yardımcısı  
(2018-2021)

## İNTİHAL RAPORU

### Yüksek Lisan Tezi

#### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>5</b>	% <b>5</b>	% <b>1</b>	% <b>2</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>2</b>	<b>acikbilim.yok.gov.tr</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>3</b>	<b>ietc2008.home.anadolu.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>4</b>	<b>Submitted to Akdeniz University</b> Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>5</b>	<b>Submitted to Yeditepe University</b> Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>6</b>	<b>burkonturizm.com</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>7</b>	<b>Submitted to TechKnowledge Turkey</b> Öğrenci Ödevi	<% <b>1</b>
<b>8</b>	<b>www.tandfonline.com</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>9</b>	<b>dspace.trakya.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>