

**İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK BİR
KELİME TANIMA ENVANTERİ TASARIM VE GELİŞTİRME
ÇALIŞMASI**

**A DESIGN AND DEVELOPMENT STUDY OF AN
INVENTORY FOR FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL
STUDENTS' WORD RECOGNITION**

Ayşegül AVŞAR TUNCAY

Hacettepe Üniversitesi

İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı

Doktora Tezi olarak hazırlanmıştır.

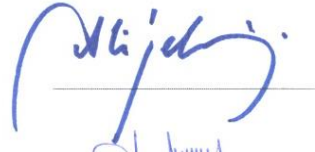
2017

KABUL ve ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Ayşeg¼l AVŞAR TUNCAY'ın hazırladığı "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerine Yönelik Bir Kelime Tanıma Envanteri Tasarım ve Geliştirme Çalışması" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN



Üye (Danışman) Doç. Dr. Hakan DEDEOğLU



Üye Doç. Dr. Mustafa ULUSOY



Üye Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM



Üye Doç. Dr. Özlem BAŞ



ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 13 / 12 / 2017 tarihinde uygun gör¼lmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etseniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 13/12/2020 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi:
.....

18 /12 /2017



Ayşegül AVŞAR TUNCAY

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

18/12/2017



Ayşegül AVŞAR TUNCAY

TEŞEKKÜR

Bu uzun soluklu çalışmaya ilk başladığım günden beri, yolum hayal edemeyeceğim kadar çok sayıda değerli insanla kesişti. Bilimsel araştırmamın heyecanını çalışmamın her anında hissederek, öğretici deneyimler yaşamamı sağlayan, ailem olan bu insanların isimlerini bu sayfaya sığdırmam çok zor...

Bu tezin oluşmasında çok büyük katkısı olan, tezin fikir aşamasından, uygulama ve yazma aşamasına kadar yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, her daim kapısını çalıp zengin fikirlerinden yararlandığım, danışmanım demekten gurur duyduğum çok değerli Hocam Doç. Dr. Hakan Dedeoğlu'na,

Lisans öğrenimimden bu yana öğrencisi olmaktan büyük onur duyduğum, bana her konuda yol gösteren, gerek akademik hayatımda gerekse sosyal hayatımda yardımını hiçbir şekilde esirgemeyen, bana doktora tez çalışmamın son aşamasında yepyeni bir çalışma ortamı sunan, disiplinli çalışmasını örnek aldığım ve ondan çok şey öğrendiğim çok değerli Hocam Prof. Dr. Ali Ekber Şahin'e,

Okuma alanındaki çalışmalarıyla bana bu alanı sevdiren, bana değerli bilgi ve tecrübeleri ile yol gösteren, birlikte yaptığımız çalışmaların her aşamasında emeğini, görüşlerini, sonsuz sevgisini ve ilgisini esirgemeyen, her anlamda yanımda olup arkadaşım olan sevgili Hocam Doç. Dr. Özlem Baş'a,

Kıymetli önerileriyle araştırmamı zenginleştiren, olumlu ve yapıcı tutumlarıyla beni yönlendiren çok değerli Hocalarım Doç. Dr. Mustafa Ulusoy ve Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem'e,

Mesleki ve kişisel gelişimime katkısı bulunan Eğitim Fakültesi'ndeki, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndaki sevgili hocalarım ve çalışma arkadaşlarıma, danışmanları ama çoğu zaman arkadaşları olduğum öğrencilerime, danışmanları olmasam da veri toplama aşamasında benimle birlikte özveriyle çalışan öğrencilerimiz Büşra, Yeşim, Orhan ve Fatih'e, ilkokul hayatımdan bu yana bana katkısı olan, ismini sayamadığım, yolumu açan ve aydınlatan tüm öğretmenlerime,

Sadece tez sürecinde değil, hayatımın her aşamasında manevi desteklerini hep hissettiklerim, doktora sürecinin her aşamasında, aynı heyecanı aynı stresi birlikte yaşadığımız, her sıkıldığım anda yanlarına koştüğüm, hayatı, güzellikleri, öğle yemeklerini, ev gezmelerini, koridor sohbetlerini paylaştığımız değerli dostlarım

Derya Can, Nuri Barış İnce, Esin İnce, Nergiz Kardeş İşler, İbrahim Akar, Şeyma Şengil Akar, Gökhan Kaya, Duygu Kaya ve ofis arkadaşlarıma,

Tez yazma sürecimin son aşamasında tanıştığım, güler yüzleri, iyi niyetleri, bitmek bilmeyen o güzel olumlu enerjileriyle mesai arkadaşlığından çok daha fazlası olan, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün değerli çalışanları Doç. Dr. Türkan Doğan, Doç. Dr. Yalçın Yalaki, Yrd. Doç. Dr. Bahadır Yıldız, Hasan Gürcan, Mine Zorlu, Ekrem Ağabey, Sedat Güleç, Müjgân Kahveci, Aysun Altun, Pelin Gökdemir ve Zarife Çetin'e,

Hayat serüvenimin her anında yer alan, sevgilerini, güvenlerini, desteklerini her daim hissettiğim, sezdirmeden her anımı anlamlandıran, bana iyi insan olmanın çekirdeğini öğreten, evlatları olmaktan gurur duyduğum, ailem, sınırsız sonsuz sevginin kelime hali olan annem Zübeyde Avşar, kocaman elleriyle hep küçücük hissetmemi sağlayan babam Dursun Avşar'a,

Ablası olmaktan hep gurur duyduğum, yolum, yordamım, elim, kolum, nefesim, ilk oyun arkadaşım, daha içimde ona atfedeceğim nice kelimelerin derin anlamı, sevdiğim canım kardeşim Cemre Avşar'a,

Bu süreçte yaşadığım zor durumlarda beni anlayan, her zaman destek olan eşimin ailesi demekten ziyade ikinci ailem dediğim Hülya Tuncay, Fahri Tuncay ve Yıldırım Tuncay'a,

İçinde bulunduğum zorlu süreçte her an desteğini hissettiğim, bana hayatı kolaylaştıran, anlayış gösteren, durmadan, sorgulamadan yanımda yer alan, beraber yürüdüğümüz için her defasında mutluluk uyandıran, hayat yolunda en güzel yoldaşım, arkadaşım, iyi ki sevgilim, eşim olan Baki Tuncay'a,

Bu sürecin ortasında dünyaya gelen, dünyaya geldikten sonra ondan sonsuz güç aldığım, süreçte zorlandığım zamanlarda ona sarıldığım, bir parça canın bende en derin özeti olan, gözümün nuru, ince ince, usul usul sevdiğim pamuk kızım Sedef Tuncay'a,

Adını buraya sığdıramadığım tüm güzel insanlara,

Beni destekledikleri ve hayatımı aydınlattıkları için sonsuz şükran ve teşekkürlerimi sunuyorum. Sizlerin desteği olmadan bu yollarda yürüyemezdim... İyi ki varsınız...

Ayşegül AVŞAR TUNCAY

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK BİR KELİME TANIMA ENVANTERİ TASARIM VE GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Ayşegül AVŞAR TUNCA

ÖZ

Kelime tanıma becerisi, bireyin okumayı gerçekleştirmesi için ilk adımdır. Kelime tanımadan okuma işlemini gerçekleştirmek mümkün değildir. Öğrencilerin kelime tanıma becerilerini değerlendirmede öğretmenlerin bireysel ve formel olmayan değerlendirme araçlarını kullanmaları önemlidir. Bu araştırmanın amacı, hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen bir envanterin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkililiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik bir araç geliştirilerek bu aracın uygulanabilirliğini ortaya koymak açısından tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip 1 geliştirme araştırması türü kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde bulunan üç farklı devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 85 (%52 kadın, %48 erkek) ilkökul birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak; Öğrenci Bilgi Formu, Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2, Kelime Tanıma Çizelgesi ve Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. Bireysel bir değerlendirme aracı olarak tasarlanan envanterlerden KTE-1’de yer alan kelimeler ilkökuma yazma sürecinde karşılaştıkları 6 seviye ses grubundan oluşan kelimelerden; KTE-2’de yer alan kelimeler ise öğrencilerin ders kitaplarında geçen ve sınıf içi uygulamalarından öğrendikleri kelimelerden oluşmuştur. KTE-1 ve KTE-2’deki kelime listelerinde yer alan kelimelerin yalın halde sunulmasına, öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygun olarak farklı düzeylerde olmasına, sözcük çeşitliliğinin benzer olmasına (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı vb. gibi...), kelimelerin basitten karmaşığa doğru sıralanmasına, her bir listenin 20 kelimedenden oluşmasına dikkat edilmiştir. Tasarlanan araçlara ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin kelime listelerini okudukları esnada, araştırmacı “Kelime Tanıma Çizelgesi”ne öğrencinin doğru ve yanlış okuduğu kelimeleri kaydetmiştir. Araştırmada, KTE-1 envanteri normal dağılım şartlarını

karşılıdığı için öğrencileri sosyo-ekonomik durumlarına, anaokuluna gitmişse okul türlerine, anne ve babanın eğitim düzeyine ve kardeş sayısına göre karşılaştırmada varyans analizi (ANOVA); cinsiyete, yaşa (ay), anne mesleğine, baba mesleğine, anne ve babanın yaşam biçimine ve okul öncesi eğitim almış ya da almamış olma durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar T-testi kullanılmıştır. Normal dağılım şartının sağlanmadığı KTE-2 envanterinde öğrencileri sosyo-ekonomik durumlarına, anaokuluna gitmişse okul türlerine, anne ve babanın eğitim düzeyine ve kardeş sayısına göre karşılaştırmada Kruskal Wallis; cinsiyete, yaşa (ay), anne ve babanın mesleğine, anne ve babanın yaşam biçimine ve okul öncesi eğitim almış ya da almamış olma durumuna göre herhangi bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrası öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma yaklaşımından betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, doğru okunan kelimelerin çocuğun günlük yaşamından elde edilebilecek ve sıklıkla duyduğu kelimelerden oluştuğu; yabancı kökenli kelimelerin, iki sessiz harfin yan yana geldiği kelimelerin ve öğrenciler için anlamlı olmayan soyut kelimelerin en çok yanlış okunan kelimeler arasında çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KTE-1 ve KTE-2 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin seviye listelerinde cinsiyet, yaş (ay), anne-baba yaşam biçimi ve kardeş sayıları bakımından kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında anlamlı farklılıklar olmadığı bulunmuştur. Sosyo-ekonomik durum, okul öncesi eğitim alıp almadığı, okul öncesi eğitim türü, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba meslek türlerine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında ise anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Sonuç olarak hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen envanterin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkili olduğu öğretmen görüşleriyle de desteklenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kelime tanıma, kelime tanımayı değerlendirme, kelime tanıma envanteri, ilköğretim birinci sınıf

Danışman: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, İlköğretim Bilim Dalı

A DESIGN AND DEVELOPMENT STUDY OF AN INVENTORY FOR FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' WORD RECOGNITION

Ayşegül AVŞAR TUNCAY

ABSTRACT

The skill of word recognition is the first step for an individual who wants to practice reading. It is impossible to perform the act of reading without recognizing words, and it is important that individual and informal assessment tools are used to assess students' ability to recognize vocabulary. This research's aim is to demonstrate the effectiveness of an inventory that has been developed for word recognition based on its process of preparation and evaluation. The inventory is also a well-structured measurement tool for determining primary school students' word recognition level. Essentially, the Type 1 development research type of the design and development research model is carried out to develop a tool that regulates learners' level of word recognition and reveals this tool's applicability. The study group in this research is composed of 85 first-grade primary school students (52% female and 48% male), studying in three different public schools in the Yenimahalle district of Ankara. Student Information Form, Word Recognition Inventory-1, Word Recognition Inventory-2, Word Recognition Chart and Semi-Structured Interviews where teachers collect data. In the middle of the inventories designed as individual assessment tools, while the words in WRI-1 consist of six levels of letter groups that students meet in early reading and writing processes, words in WRI-2 are composed of words that are mentioned in students' textbooks that students learn in the classroom and frequently employ in their daily lives. It is important to note that words in WRI-1 and WRI-2 are given in their basic forms and vary at different levels in keeping with the students' ages and knowledge and classroom levels. Furthermore, word diversity (proportional nouns, adjective, verb use, etc.) is similar; words rank from simple to complex forms, and each list is composed of 20 words. Moreover, the validity and reliability of studies of inventories are carried out to design tools. When words are read from the word list, the researcher recorded the words and whether they were read correctly or incorrectly to the "Word Recognition Chart." In the study, variance analysis

(ANOVA) was operated to compare the socio-economic statuses of students, pre-school types, parents, education level, and number of siblings; independent group t-tests were used to determine whether there were any differences according to gender, age (month), mother's occupation, father's occupation, parents' lifestyle, and whether they had attended kindergarten in the WRI-1 inventory where the normal distribution conditions were provided. Kruskal Wallis was used to compare the students' socioeconomic status, pre-school types, the parents' education level, and the number of siblings; the Mann Whitney U-test was used to determine whether there were any differences according to gender, age (month), mother's occupation, father's occupation, parents' lifestyles, and the state of whether they had attended kindergarten in the WRI-2 inventory where the normal distribution condition was not provided. Data was obtained from the teachers' perspective through semi-structured interviews that were made using descriptive analysis of the qualitative research approach. Consequently, it has been observed that children can correctly read words that they hear frequently in their daily lives. However; foreign based words, words in which two silent letters come concurrently, and abstract words that are not meaningful to students are the most commonly misread words. There were no significant differences in the level list for first-year students who applied WRI-1 and WRI-2 when the word recognition level scores were compared in terms of gender, age (month), parents' lifestyles, and sibling numbers; the socioeconomic situation was found to be significantly different compared to pre-school education level, pre-school education type, parental education level, and word recognition level scores according to parents' occupation types. Subsequently, it has been determined and supported by teachers' opinions that inventories that are prepared and evaluated based on the process have good measurement tool properties and are developed to determine word recognition can effectively determine first graders' word recognition level.

Keywords: Word recognition, word recognition evaluation, word recognition inventory, primary school first grade

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU, Hacettepe University, Department of Primary Education, Division of Primary Education

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY	ii
YAYIMLAMA ve FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xx
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xxi
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	8
1.3. Problem Cümlesi	10
1.3.1. Alt Problemler	10
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	11
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	13
1.7.1. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Özellikleri.....	13
1.7.1.1. Kişilik Gelişimi	13
1.7.1.2. Bilişsel Gelişimi	15
1.7.1.3. Dil Gelişimi	16
1.7.2. Dilin Tanımı	18
1.7.3. Dilin Özellikleri.....	18
1.7.4. Dilin Kullanım Alanları	20
1.7.5. Dil Gelişimi Kuramları	23
1.7.6. Dil Gelişimi Aşamaları	25
1.7.7. Dil-Kelime İlişkisi.....	28
1.7.8. Kelime Tanıma	30
1.7.9. Kelime Tanıma Teorileri ve Modelleri	32
1.7.10. Kelime Tanımayı Değerlendirme	34
1.7.11. Kelime Tanıma Envanteri	37
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	40
2.1. Dil Gelişimi İle İlgili Çalışmalar	40
2.2. Kelime Tanıma İle İlgili Çalışmalar	45
2.3. Kelime Tanımayı Değerlendirme İle İlgili Çalışmalar	53
2.4. İlgili Araştırmalar Özet.....	63
3. YÖNTEM	68
3.1. Araştırmanın Türü.....	68
3.2. Çalışma Grubu.....	71

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri.....	71
3.2.2. Çalışma Grubu İle İlgili Demografik Bilgiler	73
3.2.2.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	73
3.2.2.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı	74
3.2.2.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı	75
3.2.2.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp- Almama Durumlarına Göre Dağılımı.....	75
3.2.2.5. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Aldığı Okul Türüne Göre Dağılımı	75
3.2.2.6. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	76
3.2.2.7. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı	76
3.2.2.8. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Dağılımı.....	77
3.2.2.9. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Dağılımı.....	78
3.2.2.10. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne-Babalarının Yaşam Biçimlerine Göre Dağılımı.....	79
3.2.2.11. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı	79
3.3. Veri Toplama Araçları	80
3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu.....	80
3.3.2. Kelime Tanıma Envanterleri	80
3.3.2.1. Kelime Tanıma Envanterlerinin Geliştirilmesi.....	81
3.3.2.1.1. E, L, A, T Ses Grubuyla Oluşturulan Kelime Tanıma Envanterinin Geliştirilmesi	81
3.3.2.1.2. E, L, A, N Ses Grubuyla Oluşturulan Kelime Tanıma Envanterinin Geliştirilmesi	83
3.3.3. Kelime Tanıma Çizelgesi.....	85
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler	86
3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	86
3.4.1. Veri Toplama Araçlarının Geçerliği.....	86
3.4.2. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği.....	88
3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	90
3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	94
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	98
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
4.1.1. KTE-1 ve KTE-2 Analiz Aşaması.....	98
4.1.2. KTE-1 ve KTE-2 Tasarım Aşaması	104
4.1.3. KTE-1 ve KTE-2 Uygulama Aşaması	105
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	106
4.2.1. KTE-1 Kelime Listelerine Ait Bulgular.....	106
4.2.1.2. KTE-1 Birinci Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	106
4.2.1.3. KTE-1 İkinci Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular.....	108
4.2.1.4. KTE-1 Üçüncü Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	110
4.2.1.5. KTE-1 Dördüncü Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	111
4.2.1.6. KTE-1 Beşinci Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	114

4.2.1.7. KTE-1 Altıncı Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	116
4.2.1.8. KTE-1 Tüm Kelime Tanıma Listelerine Ait Bulgular	118
4.2.2. KTE-2 Kelime Listelerine Ait Bulgular.....	120
4.2.2.1. KTE-2 Üçüncü Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	120
4.2.2.2. KTE-2 Dördüncü Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	123
4.2.2.3. KTE-2 Beşinci Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	126
4.2.2.4. KTE-2 Altıncı Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular	129
4.2.2.5. KTE-2 Tüm Kelime Tanıma Listelerine Ait Bulgular	131
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	133
4.3.1. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular...	134
4.3.1.1. Öğrencilerin KTE-1 Birinci Seviye Kelime Listesindeki (E, L, A, N) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	134
4.3.1.2. Öğrencilerin KTE-1 İkinci Seviye Kelime Listesindeki (İ, T, O, B, U) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	134
4.3.1.3. Öğrencilerin KTE-1 Üçüncü Seviye Kelime Listesindeki (K, I, R, Ö, S, Ü) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	135
4.3.1.4. Öğrencilerin KTE-1 Dördüncü Seviye Kelime Listesindeki (M, D, Ş, Y, C, Z) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	136
4.3.1.5. Öğrencilerin KTE-1 Beşinci Seviye Kelime Listesindeki (Ç, G, P, H) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	136
4.3.1.6. Öğrencilerin KTE-1 Altıncı Seviye Kelime Listesindeki (F, V, Ğ, J) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	137
4.3.2. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular...	138
4.3.2.1. Öğrencilerin KTE-2 Üçüncü Seviye Kelime Listesindeki (K, I, R, Ö, S, Ü) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	138
4.3.2.2. Öğrencilerin KTE-2 Dördüncü Seviye Kelime Listesindeki (M, D, Ş, Y, C, Z) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	139
4.3.2.3. Öğrencilerin KTE-2 Beşinci Seviye Kelime Listesindeki (Ç, G, P, H) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	139
4.3.2.4. Öğrencilerin KTE-2 Altıncı Seviye Kelime Listesindeki (F, V, Ğ, J) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular	140
4.3.3. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Demografik Özelliklere Ait Bulgular	141
4.3.3.1. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	143
4.3.3.2. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş (Ay) Değişkenine Göre Dağılımı	143
4.3.3.3. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Dağılımı	144
4.3.3.4. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Dağılımı	146
4.3.3.5. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Türü Değişkenine Göre Dağılımı	147
4.3.3.6. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	149
4.3.3.7. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	151
4.3.3.8. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı	153

4.3.3.9. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı	154
4.3.3.10. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne-Baba Yaşam Biçimi Değişkenine Göre Dağılımı.....	155
4.3.3.11. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı	156
4.3.4. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Demografik Özelliklere Ait Bulgular	157
4.3.4.1. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	159
4.3.4.2. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş (Ay) Değişkenine Göre Dağılımı	159
4.3.4.3. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Dağılımı	160
4.3.4.4. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Dağılımı	161
4.3.4.5. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Türü Değişkenine Göre Dağılımı	162
4.3.4.6. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	163
4.3.4.7. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı	164
4.3.4.8. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı	166
4.3.4.9. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı	166
4.2.4.10. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne-Baba Yaşam Biçimi Değişkenine Göre Dağılımı.....	167
4.3.4.11. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı	168
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	169
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	176
5.1. Sonuçlar.....	176
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	176
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	181
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	198
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	218
5.2. Öneriler	222
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	222
5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler	223
KAYNAKÇA.....	226
EKLER DİZİNİ	244
EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ	245
EK 2. MEB ARAŞTIRMA İZİNİ ONAY BİLDİRİMİ.....	246
EK 3. ORJİNALLİK RAPORU	247
EK 4. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU.....	249

EK 5. KELİME TANIMA ENVANTERİ-1 ÖRNEKLERİ.....	251
EK 6. KELİME TANIMA ENVANTERİ-2 ÖRNEKLERİ.....	257
EK 7. KELİME TANIMA ÇİZELGESİ	261
EK 8. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU.....	262
ÖZGEÇMİŞ	263



TABLULAR DİZİNİ

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Yüzde Frekans Dağılımları ...	73
Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	73
Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	74
Tablo 3.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları	75
Tablo 3.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp-Almama Durumlarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları	75
Tablo 3.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Aldığı Okul Türüne Göre Yüzde Frekans Dağılımları	75
Tablo 3.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	76
Tablo 3.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	76
Tablo 3.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları	77
Tablo 3.10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları	78
Tablo 3.11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne-Babalarının Yaşam Biçimlerine Göre Yüzde Frekans Dağılımları	79
Tablo 3.12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları	79
Tablo 3.13: Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2'de Yer Alan Kelime Listelerinin Sayılarına Göre Dağılımları	82
Tablo 3.14: Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2'de Yer Alan Kelime Listelerinin Sayılarına Göre Dağılımları	84
Tablo 3.15: Kelime Tanıma Envanteri-1'in Kelime Listelerinin Kelime Sayılarına İlişkin Güvenirlik Değerleri	89
Tablo 3.16: Kelime Tanıma Envanteri-2'nin Kelime Listelerinin Kelime Sayılarına İlişkin Güvenirlik Değerleri	89
Tablo 4.1: KTE-1 Birinci Seviye Grubu (E, L, A, N) Birinci Uygulama Değerleri	106
Tablo 4.2: KTE-1 Birinci Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları	107
Tablo 4.3: KTE-1 Birinci Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları	108
Tablo 4.4: KTE-1 İkinci Seviye Grubu (İ, T, O, B, U) Uygulama Değerleri	108
Tablo 4.5: KTE-1 İkinci Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları	109
Tablo 4.6: KTE-1 İkinci Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları	109
Tablo 4.7: KTE-1 Üçüncü Seviye Grubu (K, I, R, Ö, S, Ü) Uygulama Değerleri	110

Tablo 4.8: KTE-1 Üçüncü Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları	111
Tablo 4.9: KTE-1 Üçüncü Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları	111
Tablo 4.10: KTE-1 Dördüncü Seviye Grubu (M, D, Ş, Y, C, Z) Uygulama Değerleri	112
Tablo 4.11: KTE-1 Dördüncü Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları .	113
Tablo 4.12: KTE-1 Dördüncü Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları .	113
Tablo 4.13: KTE-1 Beşinci Seviye Grubu (Ç, G, P, H) Uygulama Değerleri	114
Tablo 4.14: KTE-1 Beşinci Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları	115
Tablo 4.15: KTE-1 Beşinci Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları	116
Tablo 4.16: KTE-1 Altıncı Seviye Grubu (F, V, Ğ, J) Uygulama Değerleri	116
Tablo 4.17: KTE-1 Altıncı Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları	117
Tablo 4.18: KTE-1 Altıncı Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları	118
Tablo 4.19: KTE-1'de En Çok Doğru Okunan Kelimelere Ait Değerler	119
Tablo 4.20: KTE-1'de En Çok Yanlış Okunan Kelimelere Ait Değerler	119
Tablo 4.21: KTE-2 Üçüncü Seviye Grubu (K, I, R, Ö, S, Ü) Uygulama Değerleri	121
Tablo 4.22: KTE-2 Üçüncü Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları	122
Tablo 4.23: KTE-2 Üçüncü Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları	123
Tablo 4.24: KTE-2 Dördüncü Seviye Grubu (M, D, Ş, Y, C, Z) Uygulama Değerleri	123
Tablo 4.25: KTE-2 Dördüncü Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları .	125
Tablo 4.26: KTE-2 Dördüncü Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları .	126
Tablo 4.27: KTE-II Beşinci Seviye Grubu (Ç, G, P, H) Uygulama Değerleri	127
Tablo 4.28: KTE-2 Beşinci Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları	128
Tablo 4.29: KTE-2 Beşinci Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları	129
Tablo 4.30: KTE-2 Altıncı Seviye Grubu (F, V, Ğ, J) Uygulama Değerleri	129
Tablo 4.31: KTE-2 Altıncı Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları	130
Tablo 4.32: KTE-2 Altıncı Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları	131
Tablo 4.33: KTE-2'de En Çok Doğru Okunan Kelimelere Ait Değerler	131
Tablo 4.34: KTE-2'de En Çok Yanlış Okunan Kelimelere Ait Değerler	132
Tablo 4.35: Öğrencilerin KTE-1 Birinci Seviye Kelime Listesi (E, L, A, N) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	134
Tablo 4.36: Öğrencilerin KTE-1 İkinci Seviye Kelime Listesi (İ, T, O, B, U) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	135
Tablo 4.37: Öğrencilerin KTE-1 Üçüncü Seviye Kelime Listesi (K, I, R, Ö, S, Ü) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	135
Tablo 4.38: Öğrencilerin KTE-1 Dördüncü Seviye Kelime Listesi (M, D, Ş, Y, C, Z) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	136
Tablo 4.39: Öğrencilerin KTE-1 Beşinci Seviye Kelime Listesi (Ç, G, P, H) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	137

Tablo 4.40: Öğrencilerin KTE-1 Altıncı Seviye Kelime Listesi (F, V, Ğ, J) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	137
Tablo 4.41: Öğrencilerin KTE-2 Üçüncü Seviye Kelime Listesi (K, I, R, Ö, S, Ü) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	138
Tablo 4.42: Öğrencilerin KTE-2 Dördüncü Seviye Kelime Listesi (M, D, Ş, Y, C, Z) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	139
Tablo 4.43: Öğrencilerin KTE-2 Beşinci Seviye Kelime Listesi (Ç, G, P, H) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	140
Tablo 4.44: Öğrencilerin KTE-2 Altıncı Seviye Kelime Listesi (F, V, Ğ, J) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri	140
Tablo 4.45: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Normal Dağılımına Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	142
Tablo 4.46: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	143
Tablo 4.47: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş (Ay) Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	144
Tablo 4.48: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	145
Tablo 4.49: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	146
Tablo 4.50: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	147
Tablo 4.51: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	149
Tablo 4.52: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	152
Tablo 4.53: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Meslek Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	153
Tablo 4.54: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Meslek Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	154
Tablo 4.55: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne-Baba Yaşam Biçimi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	155
Tablo 4.56: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	156
Tablo 4.57: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Normal Dağılımına Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları	158
Tablo 4.58: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	159
Tablo 4.59: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş (Ay) Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları	159
Tablo 4.60: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	160

- Tablo 4.61: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 161
- Tablo 4.62: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 162
- Tablo 4.63: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 163
- Tablo 4.64: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 165
- Tablo 4.65: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Meslek Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 166
- Tablo 4.66: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları..... 167
- Tablo 4.67: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne-Baba Yaşam Biçimi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları 167
- Tablo 4.68: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları..... 168

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1: Tasarım ve Geliştirme Araştırma Modeli Adımları.....	68
Şekil 4.1: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçları	141
Şekil 4.2: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçları	157



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

- ADKL:** Alıcı Dil Kontrol Listesi
- C:** Correct
- CEL:** The Cambridge English Lexicon
- DGTT II:** Denver II Gelişimsel Tarama Testi
- DLT:** Descoedres'in Dil Testi
- GSL:** General Service List
- IRI:** Informal Reading Inventory
- KTE:** Kelime Tanıma Envanteri
- LDT:** Lügatçe ve Dil Testi
- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
- MOT:** Metropolitan Olgunluk Testi
- NCLB:** No Child Left Behind
- PDR:** Psikolojik Danışma ve Rehberlik
- PRKT:** Peabody Resim-Kelime Testi
- QAS:** Qualitative Analysis System
- SDQA:** San Diego Quick Assessment
- SED:** Sosyo-Ekonomik Durum
- STCY:** Ses Temelli Cümle Yöntemi
- TELD-3:** Test of Early Language Development Third Edition
- TGA:** Tasarım ve Geliştirme Araştırması
- TÜİK:** Türkiye İstatistik Kurumu
- UWL:** The University Word List
- WRI:** Word Recognition Inventory

1. GİRİŞ

“Okuma, en keskin gözlerle, en iyi kulaklarla duyduğumuz ve tüm zamanların en tatlı seslerini dinlememizi sağlayan anahtardır.”

James Russell Lowell

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bireyler, doğdukları andan itibaren biyolojik ve zihinsel olarak gerekli donanım ve uyarılara sahip olduğunda, birincil bakım veren kişi veya kişilerden anadili öğrenimini sağlıklı bir şekilde edinebilir. Anadili edinimi, dil gelişiminin ilk aşamasıdır. Aksan (1990) anadili, “Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” olarak tanımlamıştır (s. 81). Çocukluğun çok erken dönemlerinde başlayan anadili öğreniminde, Kara (2004) “Sessel ve söz dizimsel gelişiminin, doğumu izleyen ilk beş yıl süresince en üst düzeyde” olduğunu vurgulayarak, bireyin ilk beş yılda kendi dilinin sessel yapısını aşama aşama edindiğine değinmiştir (s. 297). Tüm dünya çocuklarının dil gelişiminin ortalamasına bakılırsa dini, ırkı, rengi, yaşam koşulları, sosyal çevresi ne olursa olsun dil öğreniminde ortak gelişim özellikleri gösterdikleri gözlenmiştir. Şahin de (1995) dil öğrenimindeki gelişimle ilgili olarak; “Dünyanın tüm kültürlerindeki çocukların, ilk yılda tüm kültürlerle özgü sesleri çıkarabildiklerini ve dünyadaki kültürlerin hepsinde, çocukların 2-4 yaşları arasında konuşmayı öğrendiğini” belirtmiştir (s. 65). Doğdukları anda benzer sesler çıkardıkları halde her çocuk içinde doğup büyüdüğü toplumun dilini öğrenecek ve o dili kullanacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen Güneş (2007); dilin edinilmediğini, aktif çabalarla öğrenildiğini, bu süreçte ebeveynlerin çocuklara sadece model olduğunun ileri sürmektedirler. Çocuk, dili tek başına öğrenemez, dili öğrenmek için başka insanlara ihtiyaç duymaktadır (s. 40-42).

Karadağ (2013) çocuklarda dil gelişiminin birbirini takip eden ve her basamağı bir sonraki basamağın hazırlığı niteliğinde olan dönemlerden oluştuğunu

belirtmektedir (s. 57). Doğumunun ardından çocuğun ilk kelimelerini söylediği zamana kadar ki süreç, konuşma öncesi dönemdir ve bu dönemde çocuk ağlama, babıldama, çağıldama gibi evrelerden geçmekte ve genel olarak ürettiği sesi biçimlemektedir (Karadağ, 2005, s. 12). Konuşma öncesi dönem genelde çocuğun konuşmaya hazırlandığı, 0-1 yaş arası olarak kabul edilmektedir. Konuşma öncesi dönemden sonra gerçek konuşma dönemi gelmektedir. Yapıcı (2004) gerçek konuşma döneminin, çocuğun ilk kelimesini söylediği dönemde başladığını ve dilin gramer kurallarını da bu dönemde öğrenmeye başladığını belirtmektedir (s. 8-9). İlk kelimelerin söylendiği dönemden başlayarak gerçek konuşma dönemine kadar çocukların kelime hazineleri de hızla gelişir. Bu gelişme; tek kelimelik konuşma aşamasından, iki kelimelik konuşma aşaması ya da telgraf tipi konuşma ve gramere uygun konuşma aşaması şeklinde birbirini takip eder.

Çocuğun ana dilinin seslerini taklit ederek başladığı dil öğrenimi süreci, ana dilin gramer kurallarını kazanarak dili bu kurallara uygun olarak üretmesiyle sonlanmasına rağmen, dil gelişiminin bu dönemde sona erdiği söylenemez (Karadağ, 2013, s. 59). Dil becerisi, çocuğun bebekliğinden başlayarak yaşamı boyunca geliştireceği ve öğreneceği bir davranıştır. Sağlıklı iletişim kurması, karşısındakine kendini daha iyi ifade edebilmesi için çocuğun kullandığı dili iyi bilmesi ve bunun için de dil becerisi gelişiminin desteklenmesi gerekir. Gönülal (2013), bunun için yapılabilecek çalışmalar arasında aşağıdaki önerileri sunmaktadır:

Masal ya da günlük yaşamdan alıntılar anlattırma, kendini, bir tanıdığını ya da ünlü bir kişinin öne çıkan bir özelliğinden bahsettirme, yapmış olduğu herhangi bir çalışmayı arkadaşlarına sunum şeklinde anlattırma gibi çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde yapılacak bir çalışma hem çocuğun özgüvenini arttıracak hem de dil gelişimine önemli katkılar sağlayacaktır (s. 2).

Dil gelişimi değişen, yenilenen ve sürekli devam eden bir süreçtir. Bu gelişim süreci içinde dili kullanmada insanlar düşüncelerini ifade etmek için kelimeleri oluşturmuşlardır. Kelimelere belli anlamlar yükleyerek birbirleriyle iletişim kurmaya çalışmışlardır. Dolayısıyla kelime, anlamı olan en küçük dil birimidir. Dilin yapı taşını kelimeler oluşturur ve dil, kelimeler sayesinde canlılığını sürdürür. Yalçın (2005) dilin vazgeçilmezliğinin temelinde kelimelerin olduğunu şu ifadelerle belirtmektedir:

Sözcükler, somut ve soyut varlıkların, sembolik göstergeleridir. Yani varlığın kendisi olmamakla birlikte onu, insan zihnine yerleştiren sembollerdir. İşte bu sembolik değer taşıyan unsurlar (sözcükler) insanoğlunun kendi varlığının farkına

varmasını ve dış dünyayı içselleştirerek anlamlandırmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle sözcükler, dış dünyaya ait bütün nesnelere algılanması yoluyla oluşturulan kavramların sembolik göstergesi ve sesletim ögesi olarak, insanoğlunun düşünce ve varlık dünyasına şekil vermekte ve onların anlama ve anlatma etkinliklerine; yani iletişim becerilerine de yön vermektedir (s. 1).

“Yazı çok sonra ortaya çıktığına göre, insan önce konuştu demektir. İnsan konuşmasının temelini dil, dilin temelini kelimeler oluşturmaktadır” (Demirci, 2015, s. 13). Kişi, kelimeler yoluyla birbiriyle iletişim kurar ve kelimeler sayesinde anlama anlatma etkinliklerini sürdürür. Sözel olarak gerçekleşen kelime anlama ve anlatma gibi kelime tanıma etkinlikleri dinleme ve konuşma yoluyla gerçekleşir. Okula başlayınca dinleme ve konuşmaya ek olarak okuma ve yazma yoluyla kelime anlama, anlatma ve tanıma etkinlikleri sürdürülür. Çok küçük yaşlarda sınırlı sayıda kelimelerle edinilen kelime tanıma evresi ileriki yıllarda zihinsel gelişime paralel olarak artmaktadır.

Güneş’e göre (2013a) kelime tanıma; “Bir kelimeyi ses, şekil, görünüş, telaffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma işlemidir. Bu işlem kelimeyi, sesi, harfi, biçimi yazılı olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve seslendirme olarak açıklanmaktadır.” (s. 229). “Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması çok önemlidir. Yazılı bir kelime harf, hece, telaffuz gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir” (MEB, 2009, s. 16). Akyol’a göre (2012); “Kelime tanıma, verilen kelimeyi doğru bir şekilde seslendirmektir. Kelime ayırt etme ise kelimeyi hem doğru bir şekilde seslendirme hem de anlamını bilmektir. Kelime ayırt etme, kelime tanımayı kapsar. Kelime tanımayı, anlamı taşıyan araç; anlamı ise aracın taşıdığı mesaj olarak düşünebiliriz.” (s. 198).

Kelime tanıma, sözlü ve yazılı kelime tanıma olmak üzere iki türe ayrılmaktadır. Sözlü kelime tanıma evresi; çocuğun okul öncesi dönemde karşı karşıya kaldığı ve okuma-yazma öğrenince yerini yazılı kelime tanıma evresine bırakan, dinleme ve konuşma yoluyla edindiği bir süreçtir. Güneş’e göre (2013b); “Sözlü tanımada ses zinciri içindeki kelime ve kelime grupları belirlenmektedir. Yani ses zincirini oluşturan kelimeler vurgu, ton ve ritimden hareketle hızlı bir şekilde belirlenmekte, birbirinden ayrılarak kelimeler saptanmaktadır” (s. 3). Sözlü kelime tanıma evresi, ilkokula başladığında yazılı kelime tanıma evresine geçişi de beraberinde getirir. Çocuk okula başlayıncaya kadar dil öğrenimiyle birlikte sözlü kelime tanıma evresinde bulunmaktadır. Bilindiği üzere bir dili oluşturan ilk unsur harflerdir.

Harfler birleşerek heceleri, heceler birleşerek kelimeleri oluşturmaktadır. Çocuk okula başlayıncaya kadar anlamını bildiği kelimelerin hecelere ve harflere ayrıldığını sözlü kelime tanıma evresiyle öğrenemez. Bunun için yazı yazmayı öğrenmesi gerekir. Çocuk ilkokul birinci sınıfa başladığında anlamını bildiği ve defalarca kullandığı kelimeleri oluşturan heceleri ve harfleri öğrenmeye başlar. Öğrenmeye başlayan çocuk için daha önceki yaşantılarından edindiği kelimelerle yazılı olarak karşı karşıya gelmek, kelimeleri anlamlandırmasını kolaylaştıracaktır. Yüksel'e göre (2010); "Kelimenin tanınması okuyucunun zihinsel sözlüğünü kullanarak anlamı belirlemesine fırsat tanımaktadır. Kelime anlamlandırılırken ön bilgi kesinlikle kullanılmaktadır" (s. 125). Akyol'a göre (2012); "1, 2 ve 3. sınıflarda amaç, dinleme ve konuşma dilinde tanıyıp anlamlarını bildikleri kelimeleri çocuklara yazılı dilde kazandırmaktır" (s. 199).

Yazılı kelime tanıma evresi; çocuğun ilk okuma yazmayı öğrenmeye başladığı dönemde karşı karşıya kaldığı, okuma ve yazma yoluyla edindiği bir süreçtir. Güneş'e göre (2013b); "Yazılı kelime tanımada harflerin yazılış biçimi, uzantıları, dizilişi, kelimeler arasındaki boşluklar gibi görsel öğeler ve anlam etkili olmaktadır" (s. 3). "Yazılı kelimeyi tanıma çalışmalarında önce sesler ve harfler öğretilmekte, alfabetik ilişkiler keşfedilmekte, giderek heceler ve kelimeler tanınmaktadır" (Güneş, 2013a, s. 232). Ama kelime tanıma yalnız başına okuma için yeterli değildir. Kelime tanıma, okumayı anlamlandırmak için birinci aşama denilebilir. Güneş'e göre (2013a); "Yazılı kelimeleri tanıma, cümle ve metni belirli bir çabuklukta ve düzgün bir ifadeyle okuma yani akıcı okumayı getirmektedir." (s. 230). Yangın ve Sidekli'ye göre (2006); "Okuma araştırmacılarının birçoğunun kabul ettiği bir nokta vardır; okuma becerisindeki en önemli adım, yazılı kelimeleri tanıma yetisine sahip olabilmektir." (s. 102). Güneş'e göre (2013a); "Yazılı kelimeleri tanıma, okuma öğrenme sürecinde kritik bir aşamadır. Kelime tanımadan okuma işlemi gerçekleştirmek mümkün değildir. Yazılı kelimeleri tanıma becerisi okuma-yazma öğretim sürecinde özel çalışmalarla geliştirilmektedir. Önce sesler ve harfler öğretilmekte, alfabetik ilişkiler keşfedilmekte, giderek heceler ve kelimeler tanınmaktadır." (s. 232).

"Türkiye'de İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı bünyesinde yürütülen ilk okuma-yazma öğretiminde uzun yıllar Cümle Yöntemi (çözümleme) benimsenmiştir. Daha sonra çeşitli gerekçelerle bu yöntem yetersiz bulunarak

2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılı'ndan itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemine (STCY) geçilmiştir" (Turan ve Akpınar, 2008, s. 122). Çelenk (1999, s. 28) Cümle Yöntemi'nin "Zaman alması ve okumayı geciktirmesi, cümleden kelimeye, kelimedenden heceye, heceden de harfe geçiş öğretmene bırakıldığı için uygulamada önemli farklılıklar ve karmaşa yaşanması; verilen cümlede, çocuğun pek çok uyarıcının etkisinde kaldığından çözümlenme sürecinde çocuğa hecelerin ve seslerin sezdirilmesinin zor olması açılarından" eleştirildiğini açıklamıştır. Ayrıca, bu yöntemin sınırlılıklarından biri de, fiş cümlelerini ezberleme eğiliminde olan öğrencilerdir. Öğrenciler cümle kalıbını görünce bütünün içindeki parçaları anlamak yerine bütünü görüp ezbere söyleme eğilimine gitmektedirler (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005, s. 284). "Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanır, anlamlı bir bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılır" (Akbayır, 2006, s. 94). Akyol'a göre (2012); "İlk okuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencinin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır" (s. 88). Bu yöntem aynı zamanda her sesin bir harf karşılığı olmasıyla da Türkçe'nin ses yapısına uygun bulunmaktadır. Her sesin bir harf karşılığının olması da çocuğun dil gelişimine katkı sağlayarak sesleri ayırt etme, akıcılık ve doğru telaffuzun oluşmasını sağlamaktadır. Kelime tanımada seslerin bilinmesine vurgu yapan Akyol'a göre (2013b); kelime tanımada harflerin ve seslerin bilinmesi önemlidir çünkü kelime tanıma, doğrudan ses olgusuyla ilgilidir. Güneş'e göre (2007); "Ses yoluyla kelime tanıma yöntemi okuma yazma öğretiminin başındaki öğrencilerin çok sık başvurduğu bir yoldur. Bu süreçte harflerle sesler ilişkilendirilmekte, sesler birleştirilerek kelime seslendirilmekte ve kelimenin anlamı bulunarak tanıma işlemi yapılmaktadır. Ses yolu, kelimeleri tanımayı ve okumayı kolaylaştırmaktadır." (s. 87). Buna göre Cümle Çözümleme Yöntemi kelime anlamayı, Ses Temelli Cümle Yöntemi ise kelime tanımayı esas almaktadır diyebiliriz.

Ses Temelli Cümle Yöntemi ses-harf ilişkisini ön planda tutmakta, sesler görseller ve dinleme becerisiyle kavratıldıktan sonra, seslerin sembolleri olan harflere geçilmekte ve zihinden harfler yazılıncaya kadar çalışmalar sürdürülmektedir. Ana sınıfı ve birinci sınıf çocukları bu çalışmalarını rahatlıkla yürütebilecek düzeydedir. Alfabetik ilkeler de denilen ses-harf ve harf-ses ilişkisini iyi kuran çocuklar hece

oluşturmada ve daha sonra kelimeye geçmede sıkıntı yaşamamaktadır. Dil öğrenmede hece üretmek hem okuma hem de yazma süreci açısından oldukça önemlidir. Ses-harf ilişkisini istenilen düzeyde gerçekleştirebilen öğrenciler hece oluşturmada daha başarılıdır.

Ses Temelli Cümle Yöntemine göre ilk okuma yazma öğretimi bazı aşamalardan geçmektedir. Bu aşamalar; Yangın'a göre (2013, s. 44); "İlk okuma yazmaya hazırlık, sesi hissetme ve tanıma, sesi/harfi okuma ve yazma, sestem/harften heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma"dır. "Sesi hissetme ve tanıma aşaması, tanıtılacak sesin öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlamaya yöneliktir" (Akyol, 2013a, s. 100). Çeşitli etkinliklerle (drama, öykü anlatma, tekerleme, şarkı söyleme gibi) çocuğun sesi hissetmesi ve ses bilincinin gelişmesi sağlanmalıdır. Ses bilinci becerileri aslında okul öncesi dönemde gelişmeye başlamakta ve okuma yazma becerileri oluşuncaya kadar devam etmektedir. Güneş'e göre (2007); "Ses bilinci öğrencinin bildiği sözlü dil ile yazılı dil arasında köprü görevini görmektedir. Ses bilinci çalışmaları çocuğun kelimenin seslerini tanımasını ve diğer seslerden ayırt etmesini sağlamaktadır. Bu, başlangıçta zor bir işlemdir ancak çocuklar kısa zamanda sesleri öğrenmeye başlamakta ve ilerlemektedir." (s. 77).

Ses bilincini geliştiremeyen çocuklar kelimeleri ezberlemekte ve bu durum onların okuma becerisini sınırlandırarak iyi okuyucu olmalarını engellemektedir. Bu anlayıştan hareketle okuma-yazma programlarında ses bilincine yer verilmeli ve öğretilecek seslerle ilgili etkinlikler konulmalıdır. Bu etkinliklerin öğretilecek seslerle biten veya başlayan kelimeleri bulma, kelimeye sesin yerini bulma gibi etkinlikler olmasına dikkat edilmelidir (Güneş, 2007, s. 80).

Ses bilinci çalışmalarından sonra alfabetik ilişkileri keşfetme çalışmaları gelmektedir. Ses bilinci geliştirmede yapılan sözlü etkinlikler alfabetik ilişkileri keşfetmede yerini yazılı etkinliklere devreder. Bu evrede karşımıza heceleri oluşturma çıkar. Akyol'a göre (2012); "İlk okuma yazma öğretiminin en önemli aşaması hece üretme; hecelerden kelimeler, kelimelerden de cümleler oluşturmaktır. Bu aşamada verilen ilk iki sesin ardından bu seslerden hecelere ulaşılmaktadır." (s. 101). 2015 yılında alınan kurul kararıyla ilk ses grubu olan E, L, A, N grubunda yer alan sesler verilmeye başlandıktan sonra öğretmenlerden anlamlı heceler oluşturmaları istenmektedir. Verilen her yeni ses bir öncekiyle ilişkilendirilip yeni hece oluşumuna zemin hazırlayacak, sesler verildikçe üretilen hece sayısı da artacak ve buna bağlı olarak kelime oluşturma süreci de

kolaylaşacaktır. Bunu yaparken öğretmenler bir sonraki ses grubuna geçmeden önce verilen ses grubunun öğrenciler tarafından iyi öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etmek zorundadır. Eğer bu şekilde kontrol sağlanmazsa oluşan hecelerden anlamlı kelimeler oluşturulamayacak ve okuma, çocuk için anlamlı hale gelemeyecektir. Öğretmenler sınıf içindeki uygulamalarında da hecelerden oluşan kelimelerin anlamlı olmasına özen göstermelidir. Kelimenin anlamlı olması çocuğun okumayı da anlamlandırmasını kolaylaştıracak, böylece iyi okuyucu olma yolunda ilerlemesini sağlayacaktır. Çocuğun okumayı anlamlandırabildiğinin, iyi okuyucu olup olmadığının belirlenmesi de değerlendirme çalışmalarıyla yapılabilir. Akyol'a göre (2012); "Okuma ve anlamada nerede olduğumuzun bilincine ulaşmak ve hatalarımızı etkili bir şekilde belirleyip en kısa, mantıklı ve ekonomik yollardan düzeltmek amacıyla değerlendirmeye ihtiyaç vardır" (s. 227). Bunun için öğretmen sınıf içerisinde okuma değerlendirme çalışmaları yapmalıdır.

Dünyanın birçok yerinde okuma değerlendirme çalışmalarıyla ilgili yapılan alan taramasında çok sayıda makale, bildiri, kitap ve teze rastlanmaktadır. Çok daha uzun zaman önce ilgi duyulan bir alan olması sebebiyle yapılan yayın sayısı da dünya geneline bakıldığında oldukça fazladır (Alvord ve Brittingham, 1974; Hill ve Parry, 1992; Behrman, 2000; Cain, 2007; Muyskens, Betts, Lau, Marston, 2009; Santi, Foorman, York, Francis, 2009; Afflerbach, 2012; Farrall, 2012). Türkiye'de ise son yıllarda ilgi duyulan bu alanla ilgili yapılan okuma değerlendirme çalışmalarında değerlendirme aracı olarak genellikle okuma envanterinin kullanıldığı görülmektedir (Karasu, 2011; Akyol, Yıldırım, Ateş, Çetinkaya, Rasinski, 2014; Genç, 2016; Göçmenler, 2016; Delimehmet-Dada, 2017). Okumayı değerlendirmede öğrencilerin okuduğunu anlamasını sağlayan etken okuma metninde geçen kelimeyi tanımasıdır. Öğrenci metinde geçen kelimeyi tanırsa okuma onun için anlamlı hale gelecektir. Bunun için de öğrenciye okumasının değerlendirildiği okuma envanterinden önce kelime tanımının değerlendirildiği kelime tanıma envanterinin uygulanması daha doğru olacaktır. Yapılan alan taraması sonucunda Türkiye'de, öğrencilerin kelime tanıma becerisini, kelime tanımının otomatikliğini belirlemek ve değerlendirmek için yalın halde sunulmuş öğrencilerin sık sık kullandıkları kelimeleri içeren kelime listelerinin yer aldığı bir değerlendirme aracına rastlanamamıştır. Sınıf öğretmenleri kelime tanımda öğrenciyi değerlendirirken nasıl bir yol izleyeceğini neye göre

değerlendirme yapacağını bilememektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre, ses gruplarının belirli bir zaman diliminde verilmesi zorunluluğu öğretmen için de; henüz o ses grubunu tam olarak öğrenememiş öğrenci için de sorun teşkil etmektedir. Öğretmen, öğrencinin öğrenip öğrenemediğini bilmeden ses grubunu tamamlayıp diğer ses grubunu işlemeye devam etmektedir. Ses grubunu tam olarak okuyamadan diğer ses grubuna geçen öğrenci için bu sorun katlanarak devam etmektedir. Bu nedenle öğrencilerin her ses grubunu kendi içinde öğrenip öğrenemediğini ortaya koymak adına bireysel bir değerlendirme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Bireysel bir değerlendirme aracı olarak geliştirilen Kelime Tanıma Envanterlerinde yer alan kelime listelerini okuması, öğretmenin öğrenci hakkında ses grubunu öğrenmiştir ve diğer ses grubuna geçebilir ya da tam olarak öğrenemediği için ses grubuyla daha çok alıştırmaya yaptıktan sonra diğer ses grubuna geçebilir sonucunu çıkarması aşamalı bir değerlendirme sürecini işe koşturmaktadır. Bu noktadan hareketle Türk çocuklarının kelime tanıma becerisine yönelik kelimeleri içeren listelerden meydana gelen kelime tanıma envanterlerinin oluşturulması ve sürece dayalı bir kelime tanıma değerlendirme aracı olarak geliştirilmesi araştırmanın problem durumu olarak ortaya çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı; hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen envanterlerin, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkililiğini ortaya koymaktır. Okumayı anlamlandırmanın ilk aşamasının kelime tanıma olduğu düşünülürse öğrencinin kelime tanıma düzeyini belirlemek ve değerlendirmek bir sınıf öğretmeni için son derece önemlidir. Uluslararası alanyazında devlet tarafından okuma değerlendirmede öğrenci başarısına verilen önem; öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, kaliteli öğretim planlamak ve uygulamak için öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını izlemelerini gerekli kılmaktadır (Monti, 2003; Paris ve Carpenter, 2003). Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için öğretmenin sınıf içerisinde bireysel değerlendirme araçlarına ihtiyaç duymasından dolayı envanterler geliştirilmiştir. Bu bağlamda bilinen ilk envanter Emmett Betts (1946) tarafından geliştirilmiştir. Bunun ardından geliştirilen ve okullarda kullanılan envanterlerden San Diego Quick Assessment, Margaret La Pray ve Ramon Ross tarafından (1969)

geliştirilmiş ve öğrencinin okuduğunu ölçmenin hızlı bir yolu olarak yayımlanmıştır. Ardından 1970'li yıllarda popüler hala gelip birçoğu ticari amaçla yayımlanan okuma envanterleri, günümüzde hala öğretmenler tarafından kullanılmaya devam etmektedir. Bunlardan bazıları; The Classroom Reading Inventory (Silvaroli ve Wheelock, 2011), The Basic Reading Inventory (Johns, 2016), Analytical Reading Inventory (Woods ve Moe, 2011), Bader Reading and Language Inventory (Bader ve Pearce, 2013), Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory (Shanker ve Cockrum, 2014), Informal Reading Inventory (Roe ve Burns, 2011) gibi envanterlerdir. Öğretmenler bu envanterlerde yer alan kelime listelerini öğrencilerinin kelime tanıma düzeyini belirlemek üzere uyguladıktan sonra okuma parçalarına geçmektedirler. Kelime tanıma listelerinde yer alan kelimelerden %99 ve üzerini doğru okuyan öğrencinin bağımsız okuma düzeyinde, %85 ve üzeri doğru okuyan öğrencinin öğretimsel okuma düzeyinde ve %85 aşağısını doğru okuyan öğrencinin endişe düzeyinde yer aldığını belirledikten sonra öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine göre okuma parçaları seçmekte ve okutmaktadırlar (Roe ve Burns, 2007, s. 3). Türkiye'de öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin belirlenip değerlendirilebileceği bir araç olmamasından dolayı öğrenciler farklı kelime tanıma düzeylerine sahip olmalarına rağmen aynı okuma parçalarını okumaktadırlar. Kelime Tanıma Envanterleri kullanılarak öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin değerlendirileceği bu çalışmada, bir kelime tanıma envanteri tasarlanması ve uygulanması ulusal alanyazına katkı sağlaması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca hazırlanan Kelime Tanıma Envanterlerinin, öğrencilerin kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesi, seviyeleri hakkında bilgi vermesi açısından öğretmene yardımcı olacağı düşünülmektedir. “Kelime Tanıma Envanteri-1” ve “Kelime Tanıma Envanteri-2” adı altında hazırlanan kaynak ile öğrencilerin kelime tanımada bağımsız, öğretimsel ve endişe düzeylerinden hangisinde yer aldığının belirlenmesi ve okuma parçalarının öğrencilerin düzeylerine göre seçilmesi açısından da katkı sağlayacağı hedeflenmektedir. Dolayısıyla hazırlanan envanterlerin öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygun farklı düzeylerde olması gerekmektedir. Torgesen' e göre (1986) başarılı okuyucularda kelime tanıma özellikle küçük yaşlarda gelişir, 2. veya 3. sınıfta kelime tanıma becerileri otomatik hale gelmektedir. Harris ve Sipay'ın 1990'da yaptıkları bir çalışmada; 1., 2. ve 3. sınıflarda kelimeyi doğru tanıma ile anlama arasındaki korelasyonel ilişki .80, daha sonraki sınıflarda (4.,5. sınıflar) bu

ilişki .65 civarında bulunmuştur. Akyol'a göre (1998) küçük sınıflarda okutulan metinlerde geçen kelime sayısının sınırlı olması, cümlelerin daha basit ve anlaşılır olması ve kavramların daha kolay ve somutlaştırılabilir olması kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkinin yüksek çıkmasını sağlamaktadır. Bu da envanterlerin ilkokul birinci sınıf öğrencileri için tasarlanmasını gerekli kılan nedenler arasında gösterilmektedir. Envanterlerin hem bitişik eğik yazı hem de dik temel yazıyla hazırlanmış iki türde olması ve "Kelime Tanıma Envanteri-1"de ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları 6 seviye ses grubundan oluşturulmuş kelimelerden, "Kelime Tanıma Envanteri-2"de öğrencilerin kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden oluşan listelerden oluşmasına karar verilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen "Kelime Tanıma Envanteri-1" ve "Kelime Tanıma Envanteri-2" örgün eğitim süresince ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma becerisinin değerlendirilmesine ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun olarak ilkokuma yazma öğretim programının düzenlenmesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Ayrıca Kelime Tanıma Envanterlerinde yer alan kelime listeleri ve değerlendirme yönteminin daha sonra yapılacak araştırmalarda ilkokul öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerinin değerlendirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Türkiye'de ilk kez böyle bir aracın gerekliliği ortaya konmuş, aracın geliştirilmesi ve uygulaması yapılmıştır. Araştırma, bundan sonraki kelime tanıma ve kelime tanıma envanteri çalışmalarına örnek teşkil etmesi açısından değerli ve önemlidir.

1.3. Problem Cümlesi

Hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen bir envanterin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkililiği nasıldır?

1.3.1. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan envanter, tasarım ve geliştirme araştırmalarında öngörülen analiz, tasarım ve uygulama aşamalarını göstermekte midir?

2. Geliştirilen Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2 birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini bir ölçme aracı niteliklerini taşıyacak şekilde ölçmekte midir?
3. Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyleri nasıldır?
4. Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2'nin ilkökul birinci sınıflarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırma aşağıda yer alan sayıtlılara dayanmaktadır:

1. Farklı okullarda yapılan kelime tanıma envanterleri değerlendirme çalışmalarının gerçekleştirildiği fiziksel ve psikolojik ortamlar aynı kabul edilmekte, okuma becerilerindeki başarıyı etkileme yönünden farklılık göstermemektedir.
2. Öğrenci Bilgi Formu'nda yer alan; okul, öğretmen ve ailelerden elde edilen öğrenci özelliklerine ilişkin bilgilerin doğru olduğu kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma aşağıda yer alan sınırlılıklara sahiptir:

1. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde üç ilkökulda yer alan dört birinci sınıfta eğitim gören 85 öğrencinin kelime tanıma düzeylerinin incelenmesiyle sınırlıdır.
2. Kelime tanımayı belirlemede kullanılacak "Kelime Tanıma Envanteri-1" ve "Kelime Tanıma Envanteri-2", "Öğrenci Bilgi Formu", "Kelime Tanıma Çizelgesi", "Öğretmen Görüşme Formu" gibi değerlendirme araçları ile sınırlıdır.
3. Bu çalışmada yer alan çalışma verileri öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlkokul Birinci Sınıf: Kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran, gelişim yönünden ilkökula hazır olduğu anlaşılan ve velisinin yazılı isteği bulunan 60-66 ay arasındaki çocukların ilkökula başlamak üzere kaydedildikleri ilk yıl (MEB, 2014).

Kelime: Dilde varlık ya da hareket kavramını karşılayan, bir veya birden çok heceli ses veya ses öbeklerinden oluşan, tek başlarına zihinde belli bir kavramı karşılayan veya kavramlar arasındaki ilişkiyi sağlayan somut veya soyut söz kalıplarıdır (Ergin, 1985, s. 95; Korkmaz, 2007, s. 6; Hatipoğlu, 2003, s. 130; Stahl ve Nagy, 2006; Martinet, 1998; Kurudayıoğlu, 2005, s. 8).

Kelime Tanıma: Kelime tanıma, verilen kelime veya kelimeleri ses, şekil, görünüş, telaffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma ve doğru bir şekilde seslendirme işlemidir (MEB, 2009, s. 16; Akyol, 2012, s. 198; Özbay, 2001, s. 99; Güneş, 2013b, s. 229; Hart ve Risley, 2003; İnal, 2007, s. 57; Erdoğan, 2013, s. 123; Alperen, 1991, s. 138).

Okuma Düzeyi: Okuma düzeyi; okuyucunun kelime tanıma düzeyini, okuduğunu anlama düzeyini ve dinlediğini anlama düzeyini beraber değerlendiren toplamda 3 düzey altında incelenir. Bunlar “Bağımsız Okuma Düzeyi”, “Öğretimsel Okuma Düzeyi” ve “Endişe Düzeyi”dir. Kelime tanıma düzeyi ayrı bir başlık altında açıklanmaktadır. Okuyucu %90 ve üzeri okuduğunu anlama seviyesine sahipse bu onun “Bağımsız Okuma Düzeyi”nde olduğunu gösterir. “Öğretimsel Okuma Düzeyi”nde olan okuyucunun okuduğunu anlama yüzdesi %75 ve üzeri düzeyde olmalıdır. “Endişe Düzeyi”nde olan okuyucu için okuduğunu anlama seviyesinin %50’nin altında bir yüzdeye sahip olması beklenir. Dinlediğini anlama seviyesinin de %75 ve üzeri olması beklenir (Powell, 1970; Ekwall, 1974; Johnson, Kress ve Pikulski, 1987; Johnson, 1997, s. 213; Roe ve Burns, 2007, s. 3).

Kelime Tanıma Düzeyi: Okuma düzeyinin alt boyutlarından biri olan kelime tanıma düzeyi tıpkı okuma düzeyi gibi 3 başlık altında incelenir. Bunlar; “Bağımsız Düzey”, “Öğretimsel Düzey” ve “Endişe Düzeyi”dir. Okuyucu %99 ve üzeri kelime tanıma (100 kelimedenden sadece 1 hata yapması) seviyesine sahipse bu onun “Bağımsız Düzey”de olduğunu gösterir. “Öğretimsel Düzey”de olan bir okuyucunun kelime tanıma yüzdesi %85 ve üzeri düzeyde olmalıdır. “Endişe Düzeyi”nde olan okuyucu için okuyamadığı kelime sayısı oldukça fazladır, kelime tanımada %85’in altında bir yüzdeye sahip olması beklenir (Powell, 1970; Ekwall, 1974; Johnson, Kress ve Pikulski, 1987; Johnson, 1997, s. 213; Roe ve Burns, 2007, s. 3).

İnformal Okuma Envanteri: İnformal okuma envanteri, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilmek amacıyla çeşitli düzeylerde ve farklı yazı türlerinde

hazırlanan listeler veya metin içinde yer alan kelimeleri tanımayı içeren “kelime tanıma” ve metnin tamamının anlaşılmasını içeren okuduğunu ve dinlediğini “anlama” özellikleri ile okumanın bir bütün halinde değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Johnson, Kress ve Pikulski, 1987; Rasinski, 1999; Invernizzi, Landrum, Howell ve Warley, 2005; Wilson, Martens ve Arya, 2005; Gunning, 2006; Marshall ve Campbell, 2006; Girgin, 2006; Woods ve Moe, 2011; Karasu, 2011).

Okuma Hataları: Okuyucunun metinde veya kelime listelerinde karşılaştığı kelimeyi okuyamaması, yerine farklı bir kelime koyması, harf/ses atlaması, harf/ses eklemesi, harf/ses tekrarlama yapması, kelimeyi yanlış telaffuz etmesi gibi beklenmedik yanıtları verme durumudur (Davenport, 2002; Allington ve McGill-Franzen, 1980; Ekwall, 1974; Goodman, 1995; Chaleff ve Ritter, 2001; Leslie ve Caldwell, 2006).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde ilkökul birinci sınıfa giden bir çocuğun kişilik, bilişsel ve dil gelişimi gibi gelişim özellikleri, dil gelişimi başlığı altında dilin tanımı, özellikleri, kullanım alanları, dil gelişimi kuramları ve dil gelişimi aşamaları üzerinde durulmuştur. Ayrıca dil-kelime ilişkisi, kelime tanıma, kelime tanıma teorileri ve modelleri, kelime tanımayı değerlendirme ve kelime tanıma envanterine ilişkin kuramsal bilgiler ve kavramsal açıklamalar sunulmaktadır.

1.7.1. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Özellikleri

1.7.1.1. Kişilik Gelişimi

Çocuklar büyüdükçe benlik kavramları, başkalarıyla etkileşim biçimleri, duygu ve düşünceleri, dünyaya karşı tutumları yani kişilikleri değişir. Çocuklar, her biri birbirinden farklı evrelerden geçerler. Schunk’a göre (2011); “Çocuklar, ihtiyaçlarını gidermek için çevreleriyle etkileşime girerler, ihtiyaçları giderirken yaşadıkları çatışmaları çözümedeki başarıları kişiliklerine etki eder.” (s. 333).

Tanınmış psikanalitik teorisyenler arasında sayılabilecek Freud’e göre; bir çocuğun temel kişilik yapısı hayatının ilk beş yılında oluşur. Yine ünlü teorisyenlerden Erikson’a göre ise; insan yaşamında belli başlı sekiz kritik dönem vardır” ve gelişim, hayat boyu devam eden bir süreçtir. Arslan ve Arı’ya göre (2008); “Bu gelişim dönemlerinin özelliği, her dönem de birisi olumlu diğeri ise olumsuz olan iki özellikten hangisinin birey tarafından kazanılıp kazanılmadığıdır”

(s. 53). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri, Senemoğlu'nun da (2012) belirttiği gibi;

"Güvene karşı güvensizlik (0-12 ay), bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik (1-3 yaş), girişkenliğe karşı suçluluk (3-6 yaş), başarıya karşı aşağılık (6-12 yaş), kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası (12-18 yaş), dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma (18-26 yaş), üretkenliğe karşı duraklama (30-65 yaş) ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur (65 yaş ve sonrası)." (s. 75-79).

Birinci dönemde anne ya da onun yerine geçen yetişkin, çocuk için çok önemlidir. Sevildiğini hissetmesi çocuk için temel güven duygusunu oluşturucu davranışların gelişmesini, çevresindeki kişilere karşı olumlu duygu ve düşünceye sahip olmasını sağlar. İkinci dönemde bağımsızlık kazanmak için çaba gösteren çocuklar desteklenmeli, çabaları pekiştirilmelidir. Üçüncü dönemde çocuklar yapabildikleriyle kendilerini tanımlarlar; "ben yemeğimi yiyebiliyorum" derken yardımsız yemek yiyebilme davranışlarını kastederler. Bu dönemde çocuğun motor-dil gelişiminde hızlı bir artış görülür. Çocuk çevresindekilerle etkileşim içine girmek için dili kullanmaya başlar. Çocuğun bu dönemde dil ve düşünce arasındaki yoğun etkileşimi dil becerileriyle beraber zihin becerilerinin de gelişmesine yardımcı olacaktır. Dördüncü dönemde çocuğun okula başlaması akranları ve öğretmeninin etkisinin artmasına, ailesinin etkisinin ise giderek azalmasına neden olur. Çocuğun bu dönemde yapmak istediklerini planlı bir şekilde yürütüp başarı duygusunu tatması sağlanmalıdır. Beşinci dönem ergenlik dönemini kapsadığından ebeveynleri ve öğretmenleri çocuğa bir yetişkin gibi davranmalı, ona olumlu kimlik kazanması için yardımcı olmalıdır. Altıncı dönem kimliğini kazanan bireyin artık arkadaşlık, dostluk, eş arayışına girdiği ve sağlıklı ilişkiler kurmaya çalıştığı dönemdir. Yedinci dönem kişinin en verimli dönemidir. Diğer dönemleri sağlıklı bir şekilde atlatan birey bu dönemde toplum için yararlı olabileceği, fayda sağlayabileceği, hatta rehberlik edebileceği dönemdedir. Sekizinci dönemde kişi ya kimliğini bulup yaşantısını verimli geçirmekten mutluluk duyan, ya da tam tersine boşa giden bir hayatı olduğunu düşünüp kimliğini bulamayan mutsuz bir ihtiyar olur.

Schunk'a göre (2011); "Erikson gelişimde içsel etmenlerin rolünü vurgulamıştır. İhtiyaçlar içseldir ve nasıl giderildikleri veya giderilmedikleri gelişimi etkiler." (s. 333). Ama Erikson'un psikososyal gelişim dönemlerini açıkladığı kuramına eğitim açısından bakacak olursak çocuğun bulunduğu dönemde karşılaştığı çatışma ve ihtiyaçlarının nasıl giderileceği açık ve net değildir. Çocuk ya bu ihtiyaçlarını kendi

kendine giderecek ya da çevresindekilerin yardımıyla gidermeye çalışacaktır. Çocuğun ihtiyaçlarını kendi kendine giderme çabaları hem kişilik gelişimini hem de zihinsel gelişimini destekleyecektir.

Birinci sınıf çocukları, kişilik gelişiminde açıklanan dönemlerden girişkenliğe karşı suçluluk duygusuyla başarıya karşı başarısızlık duygusu arasında bir geçiş dönemindedir. Bu yaştaki çocukların hayal dünyaları çok geniştir, bencillikleri ön plana çıkar ve yaptıklarının övülmeyi hak ettiğini düşünürler. Öğretmenlerin dikkat etmesi gereken şey çocukların yaptıkları küçük şeyleri bile ödüllendirmeleri, “Aferin”, “Çok güzel olmuş” gibi sözel övgülerle mümkün olduğunca cesaretlendirmeleridir. Akyol’a göre (2012); “Çocuklar bu dönemde azarlanmaya karşı duyarlıdırlar. Öğretmen dikkat etmelidir.” (s. 39). Çocuk bu yaşlarda azarlanmaktan hiç hoşlanmaz, ani tepkiler verebilir. Senemoğlu (2012) bu konuda, “Öğretmenler, anne-babalar, her çocuğun gücünü, yeteneklerini çok iyi tanımalı ve çocuğun gücü ölçüsünde sorumluluklar vererek başarıyı tatmasını sağlamalıdır” demiştir (s. 88). Öğretmenlerinden, ebeveynlerinden bu şekilde takdir görmesi, yaptıklarının beğenilmesi çocuğun başarısını arttıracak, çalışkanlık duygusunu getirecektir. Çocuğun başarısı çevresindekilerle etkileşimini de olumlu yönde etkileyecek, iletişime geçmesini sağlayacaktır.

1.7.1.2. Bilişsel Gelişimi

Son yıllarda bireylerin zihinsel yapılarıyla ilgili yapılan araştırmalarda zihinsel işlemlerin karmaşıklığını açıklayan modeller geliştirilmekte ve okuma, yazma, kelime tanıma gibi çalışmalarda kullanılan zihinsel süreçler açığa çıkarılmaktadır. Güneş (2013a), Tardif’in (1999) ifadelerini şu şekilde aktarmıştır; “Özellikle çocukların erken yaşlarda zihinsel gelişimini ortaya çıkaran araştırmalar, çocukların karmaşık zihinsel işlemleri, kendilerine eşlik edildiğinde ya da öğretilindiğinde yapabildiklerini, hatta uzman biri gibi kullanabildiklerini ortaya çıkarmıştır.” (s. 29).

Gelişimin bilişsel boyutuyla ilgilenen Piaget, 50 yıl süren çalışmaları sonucunda gelişimin zihinsel dönemlerini; duyarlarla dış dünyayı algılamanın gerçekleştiği duyuşsal motor, dilin kullanıldığı ve sembollerin geliştirildiği işlem öncesi, problemlere mantıklı çözüm önerilerinin getirildiği somut işlemler ile karmaşık problemlere mantıklı çözümlerin getirildiği soyut işlemler dönemi olarak

belirlemiştir. Piaget'nin 1930-1945 yıllarında etkili olduğunu düşünürsek günümüzde, yani Piaget'nin çalışmalarından ortalama 70 yıl sonra, çalışmaları alanda denenmiş ve Jacques Mehler, Karen Wynn, Elisabeth Spelke, Olivier Houde gibi “Yeni Piaget’ciler” olarak bilinen araştırmacılar Piaget'nin bazı görüşlerinin günümüze uymadığını açıklamışlardır. Driscoll (2012), yeni Piaget’cilerin savunucularından olan Case hakkındaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Case, kendi fikrinde bilgi işlem görüşünü geliştirenler tarafından zamansız bir biçimde terk edilen Piaget'nin teorisinin bir yönüne de özen göstermiştir. Case, çocukların düşüncelerinde daha önce geniş çapta kabul görmüş olandan da fazla belirsizlik olduğuna ilişkin kanıtlar bulmuştur. Bu durumu açıklamak için, çocukların düşüncelerindeki esas kavramsal yapıların oluşumunu ileri sürmüştür. Bunlar Piaget'nin açıklamış olduğu gibi sistemli bir biçimde düşünülmemiş, fakat kültürel olarak tanımlanan disiplin ya da içerik alanlarının dahilinde veya içinde yaygın bir biçimde uygulanabilir oldukları varsayılmıştır.” (s. 231).

Rosenthal ve Zimmerman'ın birtakım araştırmalarından çıkardıkları sonuçları açıklayan Schunk'a göre (2011); “İşlem öncesi dönemde çocuklar sözlü anlatım ve modelleme içeren eğitim sonrasında somut işlemsel evre uygulamalarını başarıyla tamamlayabiliyorlardı. Piaget'nin teorisine göre, bu ancak geçiş dönemlerinde bilişsel çatışmanın makul olduğu zamanlarda gerçekleşebilirdi.” (s. 340). Aynı zamanda çocukların erken yaşlarda bazı üst düzey zihinsel becerileri gerçekleştirdiğini belirleyen araştırmacılar, erken yaşlardan itibaren zihinsel becerilerini geliştirecek bir eğitim almaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Çocukların kendileri ve dünya hakkındaki görüşlerini nasıl yapılandırdıkları üzerine odaklanan Jerome Bruner, çocuğun çevresindeki dünyayı ifade etme yollarını üç aşamaya ayırmıştır: eylemsel, imgesel ve sembolik dönem. Senemoğlu (2012); “Dünyaya ilişkin bilginin kodlanması, işlenmesi, depolanması ve sıralanması” üstünde duran Bruner'in gelişim dönemleri hakkında şu açıklamaları yapmıştır:

“Çocuk, 0-3 yaş arasındaki eylemsel dönemde; çevreyi eylemlerle anlar, çevresindeki nesnelere ilgili yaşantıyı onlara dokunarak, vurarak, ısırarak, hareket ettirerek kazanır. İmgesel dönemde, çocuklar herhangi bir nesneyi, olayı görmeden de resmedebilirler. Sembolik dönemde, çocuk etkinlik ya da algının anlamını açıklayan sembollerini kullanır.” (s. 54).

1.7.1.3. Dil Gelişimi

“Dil gelişimi; seslerin, kelimelerin, sayıların, sembollerin kazanılması, saklanması ve dilin kurallarına uygun olarak kullanılmasını içeren bir süreçtir” (MEB, 2013, s. 3). İnsanoğlu, karşısındakine duygu ve düşüncelerini iletme, onunla iletişim kurma ihtiyacıyla doğar. Dil gelişimi, bireyin doğumuyla başlar ve yaşamı boyunca devam

eder. Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Dili iyi kullanan bireylerin öğrenme becerisi iyidir.

Tüm yüksek zihinsel fonksiyonların sosyal çevre tarafından şekillendirildiğini savunan Vygotsky'nin (1978) düşüncelerini Schunk (2011) insandaki tüm psikolojik işlemlerin (yüksek zihinsel işlemler) dil, işaretler ve semboller gibi araçlarla yönlendirildiğini, yetişkinlerin bu araçları ortak çalışmaları doğrultusunda (işbirliği içerisinde) çocuklara öğrettiğini savunur (s. 244). Dil becerisinin gelişimi için başka bir insana ihtiyacı olan çocuğun evde, okulda en çok iletişime geçtiği kişiler ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıdır. MEB'e göre (2013); "Dil gelişiminde ilk dönemler evrensel özellik gösterir. Farklı dilleri konuşan toplumların çocuklarında dil gelişiminin ilk dönemlerinde benzer özellikler görülmüştür. İlk yıllardaki bu evrensellik 18-32 aydan sonra, sosyal sınıf farklılıklarının etkisiyle yok olur" (s. 3). Bireyin çocukluk dönemine rastlayan bu dönem, çocuğun yaşadığı ülkede ve evde konuşulan dil "anadili" ya da "birinci dil" olarak adlandırılan dili öğrendiği dönemdir. Çocuk henüz 4-5 yaşlarındaiken anadilinin kurallarını öğrenir. "Çocuğun dili öğrenmesi ve kullanması için aşağıdaki ilkelerin göz önünde tutulması gerekir" (Mangır ve Erkan, 1987):

1. Dil gelişimi, çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir düzen içinde bulunmasına bağlıdır.
2. Dil gelişimi çocukların bir şeyler söyleyebileceği ve çocukların bir şeyler söyleyebilmek için güdülendiği bir çevrede mümkündür.
3. Dil gelişimi, yalnız okul ya da aile içinde değil, çocuğun hayatının bütünü içinde düşünülmelidir.
4. Çocuğun konuşmasının, bir amaca ulaşmak için gerekli olduğu zamanlarda dil gelişimi daha iyi olmaktadır.
5. Dil gelişimi her yönüyle bireyseldir, bireyin kendine özgüdür.

Dil gelişimi hayat boyu devam eder ve kişi, sosyal süreçlerinde bu gelişimi bir araç yardımıyla sağlar. Topses (2003) bu aracın dil olduğunu şu şekilde açıklamıştır: "Her gelişim döneminde duygu ve düşünceleri ortaya koymanın temel araçları; çeşitli organik tepkiler, sesler, sözcükler, kavramlar, tümceler, yani simgesel anlatım araçları kısaca dildir". Senemoğlu da (2012) aynı şekilde Vygotsky'ye göre; "Tüm kişisel psikolojik süreçlerin, insanlar arasında çoğu zaman çocuk ve yetişkinler arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başladığını ve bunun en açık örneğinin "dil" olduğunu vurgulamıştır." (s. 55).

1.7.2. Dilin Tanımı

“Dil nedir?” sorusunun cevabı dönemine ve dil öğretim yaklaşımına göre değişmektedir. Bunun için bu soruyu çağlardan beri birçok düşünür kendine sormuştur. Sedley (2003) Yunan düşünürlerden Platon’un da bu sorunun cevabını, geçiş dönemi diyalogları da denilen Kratylos adlı yapıtında; “Kendi özel düşüncelerini sesin, özne ve yüklemelerin yardımıyla anlaşılabilir duruma getirmek.” olarak yanıtladığını belirtmektedir (s. 20). Uzmanlar çeşitli açılardan yapılan dil tanımlarının sayısının üç yüz ellinin üzerinde olduğunu belirtmektedir. Örneğin Adalı dili (1982); “İnsan topluluklarının anlaşma, bildirişme aracı” olarak kısaca tanımlarken (s. 14); Sever (2011); “Dil toplumun değerler sistemini, dünya görüşünü yapısında barındırır. Bireyin insan ve toplum değişkenleri ile karşılıklı iletişime girmesini sağlar. Bireyin çevresiyle kurduğu bu iletişim ve etkileşim onun toplumsallaşma sürecinin de bir parçasıdır” diye tanımlar (s. 2). Ergin ise (1985); “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese” şeklinde tanımlamaktadır (s. 3). Güteryüz’e göre (2001); “Dil; duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir” (s. 3). Ergenç (2000) ise dilin tanımını şu şekilde açıklamıştır:

Kişinin beyninde oluşan ve soyut olarak nitelendirdiğimiz dil, söze ya da yazıya döküldüğünde somutlaşır ve toplum yaşamında bireyin dış dünyayla ve diğer bireylerle ilişkilerini belirleyen, yansıtan, bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilişkileri bulunan ve onları oluşturan bir kuruma dönüşür. Kişinin ruhsal ve toplumsal kişiliğinin belirginleşmesinde ve düşüncenin gelişmesinde işlevi olan dil başkalarını etkileme, yönlendirme, yöneltme eylemlerinde kullanılırken, gerçekliğe ilişkin deneyimleri aktarmanın yanı sıra belli amaçlarla gerçekliğe şu ya da bu görüntüyü vermek için başvurulan yönlerin başında gelir (s. 123).

1.7.3. Dilin Özellikleri

Dilin en belirgin özelliği; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracı olmasıdır. Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy’a göre (2009); “Dil, insanların kullandığı herhangi bir araç değil, doğal bir araçtır. Dilin doğal bir araç olması, onu istediğimiz gibi kullanmamızı engeller. Çünkü her dilin kendisine ait bir yapısı, kanunları ve kuralları vardır.” (s. 2). Dil, zaman içinde birtakım değişikliklere maruz kalabilir fakat bütün bu değişikliklerin dil kuralları çerçevesinde olması gerekir.

Dil, aynı zamanda kişisel gelişim aracıdır. Güneş'e göre (2007); "Dil gelişimi ve kişisel gelişim birbirinden ayrılamaz. Her ikisi de bireyin dil bilgilerine, çevresine ve yaşam deneyimine bağlı olarak gelişmektedir." (s. 24). Healy'e göre (1997); kişi tercihlerini ifade etmek, varlığını hissettirmek ve sorumluluk almak için dili kullanır (s. 184). Kişi dili etkili kullanarak kendini, iletişim yeteneğini geliştirebilir ve bu özellik onu sosyal hayatta etkili, verimli ve güçlü kılar. Dil, sosyal gelişim aracıdır. Güneş'e göre (2013a); "Birey, etkileşim yoluyla dili keşfeder ve geliştirir. Dil, sosyal olayları kaydetmeyi, ona bir anlam vermeyi, ait olduğu kültürel değerlere uymayı sağlar." (s. 22). Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy ise (2009); "Toplumsal çevrede yaşayan bireyler ihtiyaçlarını gidermek, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda bilgi kazanmak zorundadır." diye açıklamışlardır (s. 7).

Dil, yalnızca iletişim ve anlaşma aracı değil, aynı zamanda bir düşünme aracıdır. Özdemir'e göre (2000); "Dil, düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsansa salt bir dilde, ancak kendi anadilinde düşünebilir" (s. 13). Sever'e göre (2011); "İnsanın düşünmesi dille mümkündür, dilde üstünlük yaratamayan bir ulusun düşünceleri de kapalı, dar ve sınırlı kalır. Nitekim batıda da Rönesans denilen yaratıcı düşünüş, ulusların kendi dillerinin bilincine ulaşmalarıyla doğmuştur." (s. 4). Dilin düşünme aracı olmasının haricinde zihinsel, duygusal, duygusal, sosyal, ruhsal etkinliklerde de işlevleri vardır. Güneş (2013a), dilin işlevleri arasında; araç işlevi, düzeltme işlevi, etkileşim işlevi, kendini ifade etme işlevi, hayal kurma işlevi, keşfetme işlevi ve bilgilendirme işlevinden bahseder (s. 23). Ama dilin genellikle üç ana işlevi olduğu belirtilir. Bunlar; betimleyici, açıklayıcı ve sosyal işlevleridir. Oymak'a göre (2012):

Betimleyici işlev, olgusal bilgi iletmektir. Bu bilgiler, belirtilir, yadsınır, kimi durumlarda test edilebilir. Örneğin; "Dışarda hava on derecenin altında olmalı." Dilin açıklayıcı işlevi, konuşanın, duyguları, tercihleri, önyargıları ve geçmiş deneyimleri hakkında bilgi verilmesidir. Örneğin, "Ahmetleri bir daha davet etmeyeceğim." Dilin sosyal işlevi, insanlar arasındaki sosyal ilişkiler kurmak ve sürdürmek için hizmet vermektedir. Örneğin, "Hepsi bu kadar mı efendim?" (s. 2).

Daha önce de belirtildiği gibi dil, en önemli iletişim aracıdır. Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy'a göre (2009); "Dil, başlıca iletişim aracıdır, etkileşme ve dolayısıyla öğrenme ancak iletişimle olur." (s. 3). Yani dil aynı zamanda öğrenme aracıdır. Güneş'e göre (2013a); "Dil, bireyin çevresini saran dünyayı anlamasını ve kontrol etmesini sağlar. Kişi, dili kullanarak öğrenme becerilerini geliştirir. Dil öğrenmeyi,

öğrenme de dili etkiler. Bu dinamik süreçler algılamayı, birleştirmeyi, genişletmeyi, özetlemeyi, eklemeyi kısaca öğrenme becerilerini geliştirir.” (s. 22).

1.7.4. Dilin Kullanım Alanları

Bir öğrenme aracı olan dilin öğrenme alanları; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Dilin öğrenme alanları aynı zamanda dilin kullanım alanlarıdır (Güneş, 2013a, s. 25). Oymak (2012), yazma ve konuşmayı üretici beceriler, dinleme ve okumayı da edilgen ve alıcı beceriler olarak adlandırmıştır (s.11). Güneş'e göre (2013a); “Dil becerilerini geliştirmek için önemli bir öğrenme alanı olan dinleme, anne karnında başlamaktadır. Dinleme yoluyla hem çeşitli bilgi ve beceriler öğrenilmekte hem de dinleme becerileri geliştirilmektedir.” (s. 79). İşitme dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Aamodt ve Wang (2011) dinleme süreciyle ilgili şu açıklamaları yapmışlardır:

İşitsel öğrenme gebelik sırasında başlar. Bebekler doğduklarında kendi annelerinin sesini başka birinin sesine tercih ederler. Yeni doğanların çoğu, annesinin sevdiği dizinin müziğinden tutun, kalp atışlarına kadar anne karnında duydukları sesleri rahatlatıcı bulur. Ayrıca annelerinin konuştuğu dili muhtemelen ritimlerine aşına oldukları için yabancı bir dile tercih ederler (s. 129).

Stern (1997), Schaffer (1983), Rondal (1983) ve Boysson-Bardies (1996) gibi araştırmacıların söylemlerini Güneş (2013a) şu şekilde aktarmaktadır:

“Bebeğin doğmadan önce sözlerin özelliklerini, ritmini, tonunu ve dil yapısını öğrendiği bilinir. Yani bebekler doğmadan önce dille ilgili bazı ön bilgilere sahip olmaktadır. Bebek, sık tekrarlanan kelimelerle, anne ve babasının adını bilerek doğmaktadır. Kısaca dinleme, ilk öğrenme kanalı olmakta, dinleme becerileri doğumdan sonra giderek gelişmekte ve diğer öğrenme alanlarına yani konuşma, okuma ve yazmaya temel oluşturmaktadır.” (s. 80).

Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre (2009); “Dinleme becerilerini geliştirmek için işitme, anlama ve zihinde yapılandırma çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Dinleme sürecinde dikkati yoğunlaştırma önemli bir beceri olmakta ve bütün süreci etkilemektedir.” (s. 13-14). Bu nedenle çocukların dinleme becerilerini erken yaşlarda geliştirmeye önem verilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek için yapılan çalışmalarda etkileşime de dikkat edilmelidir. Güneş'e göre (2013a); “Öğrencilere dinlediklerini zihninde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucunu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma gibi çalışmalar yaptırılmalıdır.” (s. 80).

Bir diğer öğrenme alanı olan konuşma dinlemeyle iç içe olan ve kişinin gelişimi ile birlikte gelişen bir öğrenme alanıdır. Çocuklar dil öğrenme süreçlerinde önce

dinlemeyi sonra konuşmayı öğrenirler. Erdem'e göre (2013); "Konuşmanın gerçekleşmesi için öncelikle işitme organlarının sağlıklı çalışması gerekir. Fiziksel olarak konuşma yeteneğinin oluşabilmesi için kişinin duyma yeteneğine sahip olması gerekir." (s. 182). Güneş'e göre (2013a) konuşma; duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasına denilmektedir (s. 105). Ergenç'e göre (2000); "Konuşmayla düşünce arasındaki ilişki bireysel olmasına karşın, konuşmayla dil arasındaki ilişkide toplum ve birey dolaysız biçimde karşı karşıyadır. Bu aşamada dilin biçimleri birey tarafından gerçekleştirilir ve konuşma kitle iletişimde çok önemli bir rol oynar." (s. 13). Wray ve Medwell' e göre (1991), konuşma, işbirliği ve paylaşımın teşvik edildiği toplumsal işleve hizmet eder. Aynı zamanda karşıdaki nesneye karşı kişinin tutumunun dışavurumudur (s. 11). Kişiler gördüklerini, düşündüklerini ve hissettiklerini konuşma sürecinde birbirlerine aktarırlar. Bu süreç kişiler arasında zihinsel ve sosyal etkileşimi gerçekleştirir. Healy'e göre (1997); "Aileler, konuşmayı sıcak, kişisel etkileşimle birleştirmelidir. Küçük çocuklar sevecen ve fiziksel temasla olan konuşmaları uzun tümcelerden daha iyi anlarlar." (s. 187). Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre (2009):

Konuşma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Konuşmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. İkinci aşamada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Belirlenen amaç ve yöntemlere göre aktarılacak duygu, düşünce ve bilgiler seçilmektedir. Seçilen duygu, düşünce ve bilgiler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, özetleme, sorgulama, analiz sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, ses, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (s.15).

Akyol (2013a), ilköğretim okullarının, doğumdan kısa bir süre sonra ve okuma yazmadan önce kazanılan konuşma becerisinin geliştirilmesi ve etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması açısından önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir (s. 23). Öz ise (2011) ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin konuşma becerileriyle ilgili; "Öğrencilerin ilköğretim düzeyinde konulara ve durumlara uygun, açık, etkili ve güzel konuşma becerilerini edinmeleri gerekmektedir. Öğrenciler kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla konuşma becerilerinden yararlanmaktadırlar." ifadelerini kullanmıştır (s. 194). Bunun için Gündüz (2013) şu açıklamaları yapmıştır:

Sözlü anlatım, konuşma eğitimi gibi derslerin başlangıcında planlı konuşma alıştırmaları ile doğru seslendirme (telaffuz) çalışmaları birlikte verilmeli daha sonra

uygulamaya geçilmelidir. Herhangi bir konuda tartışma düzenlemek ya da öğrencilerin okunan bir metnin veya izlenen bir oyunun üzerinde konuşurmak, öğretim konularının işlenmesinde sık sık başvurulabilecek etkili ve yararlı bir yöntemdir (s. 95).

“Okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır” (Güneş, 2007, s. 117). Çünkü okuma, ilk kullanılan öğrenme becerisi olan dinlemeden sonra en önemli bilgi edinme, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biridir (Karatay, 2013, s. 221). Akyol’a göre (2013a); “İnsana ait temel özelliklerden biri olan okuma, sihirli bir süreçtir ve birçok unsur tarafından etkilenir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufku genişletir ve derinleştirir.” (s. 33). Sever’e göre (2011); “Okuma; sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir.” (s. 12). Güneş’e göre (2007):

Okuma; eskiden yazıları şifresini çözme olarak anlaşılıyor ve yüksek sesle okuma üzerinde duruluyordu. Daha sonraları okuma, kelimeleri bütün olarak görme ve beyne yerleştirme şeklinde açıklanmıştır. Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımla birlikte okuma, dil ve zihinsel becerileri geliştirme olarak anlaşılmakta, bireyin zihinsel yapısını geliştiren bir okuma kavramından bahsedilmektedir. Böylece günümüzde okuma, bireyin dil, zihinsel, iletişim, öğrenme, anlama, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme olarak ele alınmakta ve bu anlayışla çalışmalar yapılmaktadır (s.117).

Öz’e göre (2011); “Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir” (s. 211). Sever’e göre (2011):

Sesli ve sessiz olarak yapılan okumada göz, bir satırda üç dört kez durup bir grup sözcüğü tanır ve kavrar, sonra satır üzerinde başka bir noktaya sıçrar. Satır bitinceye kadar bu sıçrama ve duraklamalar devam eder. Göz, bundan sonra doğruya yakın bir eğri çizerek öteki satıra geçer (s. 17).

Güneş’e göre (2007); “Okuma sürecinde birey yazı denilen çizgilerin anlamını araştırır, bulur, yorumlar ve yeniden anlamlandırır. Bu süreçte bireyin ön bilgileri ve zihinsel yapısı önemli roller oynar.” (s. 118). Birey okuduğu metni anlamlandırmak için geçmiş deneyimlerinden faydalanır. Bunun yanında okumayı öğrenmek günlük hayatta da karşımıza çıkan ve hayatımızı kolaylaştıran yazıları okumamız açısından da önemlidir. Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma ile ilgili davranışları kazandırmadaki amaç, okuma alışkanlığı, okuma anlama ve değerlendirme gücü kazandırmaktır. Buna göre Tompkins (2006), kişinin okuduğunu anlamak için, kelime anlama ve kodlama bilgilerini, sık tekrarlanan kelimeleri, stratejileri, becerileri ve kelime hazinesini kullandıklarını belirtmiştir (s. 50).

Dilin bir başka kullanım alanı da yazmadır. Kişi dinleme ve konuşmayı doğal yollarla öğrenebilir ama okuma ve yazma becerilerini eğitim yoluyla edinir. Yazma, kişinin dinledikleri ya da okuduklarını beyinde yapılandırıp anlama ve yazıya dökme işlemidir. Sever'e göre (2011) yazma; duygularımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (s. 24). Yazı yazma işleminde seçilerek alınan bilgiler yazıya aktarılmaktadır. Güneş'e göre (2007); "Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler; sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler, harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır." (s. 159). Kişinin duygu, düşüncelerini ve hayallerini anlaşılır bir şekilde yazması çeşitli zihinsel beceriler gerektirir. Güneş'e göre (2007); "Yazma özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardımcı olur." (s. 161). Diğer yandan kazanılan becerilerin yazılı anlatımda nasıl kullanılacağına bilinmesi de gelişim aşamasıyla ilgilidir. Karadağ ve Maden (2013) yazının kullanımı ve gerekliliği ile ilgili düşüncelerini şu şekilde açıklamışlardır:

Günümüzde yazma, hayatın hemen her alanında karşımıza çıkan temel bir ihtiyaçtır. İnsan doğası gereği anlatma isteği duyar ve esasen bu durum insanın toplumsal bir varlık olmasından kaynaklanmaktadır. Anlatma isteğinin, başka bir deyişle düşünceyi dışa vurma ihtiyacının giderilmesinde tercih edilebilecek yollar konuşma ve yazmadır. Yüz yüze gerçekleşen iletişimlerde anlatma konuşma yoluyla gerçekleşirken, muhatabın mekân olarak farklılığı yazma becerisini kullanmayı zorunlu kılar (s. 266).

1.7.5. Dil Gelişimi Kuramları

Dünyaya gelen bir bebek, doğum öncesinden konuşmaları ve sesleri bilerek doğmaktadır. Bebek, özellikle doğum öncesi son aylarda annesinin bulunduğu ortamdaki konuşmaları duymakta ve dinlemektedir. "Bebekler sık tekrarlanan kelimelerle, annesinin ve babasının adını bilerek doğmaktadır" (Güneş, 2007, s. 36). Yani bir bebek doğmadan önce dille ilgili bazı ön bilgileri edinmiştir diyebiliriz. Bu ön bilgileri bebeğin doğduğunda annesi ve çevresindeki bireylerle iletişim kurmasını sağlamaktadır. Vygotsky' e göre (1978), dil gelişimi gelişmenin temel motorudur, zira çocuk dil sayesinde entelektüel ve sosyal yaşama uyum sağlar (s. 79). Dil aynı zamanda en önemli psikolojik araç olarak, çocuk ve çevresindekiler arasında bağlantı kuran iletişim aracı olarak ortaya çıkar (Vygotsky, 1978, s. 89).

Çocuğun dili nasıl öğrendiğiyle ilgili yapılan araştırmalar bunu üç temel kuramla açıklamışlardır. Bu kuramların ilki olan “Davranışçı kuram” in en önemli temsilcisi B. F. Skinner’dir. Skinner’e göre; “Dil bir davranıştır ve diğer davranışlar gibi öğretilir.” Güneş’e göre (2007); “Çocuk, dili çevresindeki uyarıcılara tepki vererek, sürekli taklit ederek, yetişkinleri izleyerek, deneme yanılma yoluyla, tekrarlayarak öğrenir.” (s. 29). Davranışçı kurama göre çocuklar sesleri yetişkinlerin yaptığı gibi kategoriler. Duydukları sesleri tekrar ederek onları istedik sonuçlara götürmesini beklerler. Çıkdıkları sesler konuşma dilinde anlamlı kelime oluşturduğunda çocuk, çevresindeki yetişkinler tarafından ödüllendirilir. Yetişkinlerin yaptığı ödüllendirmeler pekiştirici olarak adlandırılır. Pekiştirilen sesleri tekrar tekrar çıkaran çocuk tekrarlama yoluyla öğrenir. Böylece konuşulan dil çocuk tarafından öğrenilmektedir.

İkinci kuram olan “Sosyal Öğrenme Kuramı” nın temsilcisi ise Vygotsky’dir. Vygotsky’e göre dil gelişimi çocukla çevresi arasındaki etkileşim sonucu meydana gelir. Çocuk dili kendisine en yakın kişi olan annesiyle etkileşerek öğrenir. Annesini ya da çevresindeki yetişkinleri taklit etmesi ve çevredekilerce pekiştirilmesi sonucu çocuk dili öğrenir. Loughlin ve Martin’e göre (1987); “Dil ve öğrenme arasında önemli bir ilişki vardır. Öğrenme dili gerektirmekte, dil de öğrenmeyi etkilemektedir. Öğrenme sürecinde çocuğun dili gelişir. Dil gelişiminde, sesin duyulması ve dili kullanabilecek ortamın bulunması gerekir. Çocuklar, çevresindeki yetişkinlerin konuşmalarını taklit ederek dili öğrenmeye çalışırlar” (s. 4). Bu kuram, özellikle konuşmalarda görülen şive farklılıklarını etkili bir şekilde açıklayabilmektedir.

Üçüncü kuram “Psikolinguistik Kuram” yani kalıtımsallığı benimseyen kuramdır. Chomsky en büyük savunucularındandır. Bu kuramcılara göre dil gelişimi biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklanır. İnsanların kalıtsal yoldan dilbilgisel yapıyla doğduklarını, beyinlerinin genetik olarak dili öğrenecek biçimde tasarlandığını savunurlar. Chomsky tarafından “dil kazanma aygıtı” olarak tanımlanan bu yapı, çocuğun zaten kendisinde var olan kalıtsal yapıdaki dilbilgisinin, çevresinde konuşulan dil ile içselleştirmesini, kurallarını anlayarak öğrenmesini ve daha sonra da uygun dil bilgisi kuralları ile konuşmasını sağlamaktadır.

Şahin, Turan, Dursunoğlu ve Celepoğlu'na göre (2011); "Normal olarak doğan ve gelişen bir çocuk, dünyadaki bütün dilleri öğrenebilir. Dil öğrenme, nörolojik bir gelişimdir" (s. 5). Cole ve Cole'e göre (2001):

Yirminci yüzyılda dil gelişimi araştırmaları iki önemli kuram çerçevesinde yürütülmüştür. Bu iki kuram arasındaki temel ayrılık dil gelişiminin temelinde çevre ve kalıtımın hangisinin rol oynadığına ilişkin bakış açılarıdır. Öğrenme kuramı dil gelişiminin çevresel olduğunu savunurken, önoluşumcu (nativist) yaklaşım dil öğreniminin kalıtımsal olduğunu savunmaktadır. Daha sonraları ise bu iki gelişimden farklı olarak ortaya çıkan dil gelişimine etkileşimsel yaklaşım önem kazanmaya başlamıştır. Bu yaklaşım dil gelişiminin doğuştan geldiğini kabul etmektedir ancak sadece dile özgü bir kapasite olmadığını ve diğer genel zihinsel gelişimler ve toplumdaki yeriyile bağlantılı olduğunu savunmaktadır (s. 27).

1.7.6. Dil Gelişimi Aşamaları

Chomsky; "Dili öğrenme ile yürümeyi öğrenmenin benzer olduğunu ve her ikisinin de temelde olgunlaşma sürecinde belirlenen bir seyre göre değişim gösterdiğini" savunur (Keklik, 2008, s. 87). Çocuklar, işlem öncesi dönemde yani doğumdan başlayarak ilk 5-6 yılda, okula gidinceye kadar temel dil becerilerini kazanırlar. Senemoğlu'na göre (2012); "İşlem öncesi dönemin sonuna doğru sayısız cümleyi anlayabilir ve gramer kurallarına uygun olarak konuşabilirler." (s. 44). Araştırmacılar dil gelişim dönemlerini dört evrede açıklarlar. Bunlar: agulama evresi, tek sözcük evresi, telgrafik konuşma evresi ve ilk dilbilgisi sürecidir.

Agulama evresi; yaşamın ilk bir yılından ibarettir ve üç alt evreden oluşur. Bunlar; ağlama evresi (0-2 ay), babıldama evresi (2-5 ay), çağıldama-heceleme evresidir (6-12 ay). Şahin'e göre (2008); "Yeni doğan çocuğun ilk çıkardığı sesler ağlamadır ve yaklaşık 2 ay boyunca ağlama dışında pek ses çıkarmazlar." (s. 15). Keklik'e göre (2008); "Bebeklikte ağlama bilinçsizce ve refleksif bir tepki de olsa bebeklerin ihtiyaçlarını belli etmelerine yarar. Bunun yanı sıra, ağlama ileride çıkarılacak seslerin oluşumu için bir ön hazırlık niteliği de taşır." (s. 87-88). Sandström (1971) ve Jersild'in (1979) bu evre hakkındaki düşüncelerini Yapıcı (2004), bir bebeğin nefes alıp vermesi arttıkça çıkardığı seslerin de artmakta olduğu, bir insanın çıkarabileceği bütün sesleri çıkarabildiği için ileride öğreneceği bir ses olmadığı şeklinde aktarmıştır (s. 7). Babıldama evresinde bebek agular ve civıldamalarına ünsüz harfleri de ekleyerek hecelemeye başlarlar. Keklik'e göre (2008); "Bu dönemde çıkarılan sesler ana dile has değildir ve evrenseldirler. Bu evrede dünyanın bütün bebekleri benzer sesler çıkarırlar." (s. 88). Şahin'e göre (2008), çağıldama-heceleme evresinde hece tekrarları yapmaya başlarlar (s. 15). Berk'e

göre (2013); “Genelde bir ünlü ile bir ünsüzü birlikte kullanıp tekrar ederler bunlar “bababababa” ya da “nanananana” gibi uzun kelimelerdir.” (s. 236). Yine Berk’in açıklamalarına göre (2006); “Her yerde bebekler (işitme engelli olanlar bile) agulamaya aynı dönemlerde başlarlar ve benzer erken ses aralığını üretirler. Agulamanın erken biçimde gelişmesi için bebekler, yetişkinlerin konuşmasını duymalıdır.” (s. 364). Keklik’e göre (2008); “Bebeğin konuşma dilini öğreninceye dek çıkardığı sesler dil edinmeye zemin hazırlar. Yaşamın ilk iki yılında sözcük çıkarmaya yaklaştıkça bebeğin çıkardığı anlamsız sesler azalır. Sözcük çıkarılmasına doğru ana dilin etkisi önem kazanmaya başlamıştır”.

Tek sözcük evresinde çocuğun etrafındaki insanlar çocuğa zengin dilsel öğeleri sunarak ona modellik yapar ve dil gelişimine katkıda bulunurlar. Senemoğlu’na göre (2012); “Birinci yılın sonunda bebek kendi dilinin seslerini tam olarak öğrenir ve ilk sözcüğünü üretir.” (s. 45). Keklik’e göre (2008); “Bu evrede çocuk ilk sözcüğünü birden fazla amaç için kullanır. Mesela “anne” diyorsa bu sözcük “anne gitme”, “anne kal”, “anne gel” gibi anlamlar taşıyabilir.” (s. 88). Yapıcı’ya göre (2004); “Bu dönemdeki çocuğun seslendirmeleri, telaffuz ve vurgulamaları ile kullandığı kelimelerin fonetik özellikleri, kelime hazinesi, kullandığı kelimelerin çeşitleri, konuşmalarının konusu ile ilgili çalışmalar söz konusudur.” (s. 9). Berk (2013) yapılan çalışmalar hakkında şu açıklamaları yapmıştır:

İlk yıldaki ilk konuşma kelimeleri, Piaget’in anlattığı bebekler tarafından oluşturulan duyu motor temellerine dayanır. Yüzlerce ABD’li ve Çin’li bebeğin kullandığı ilk 10 kelimenin araştırıldığı bir çalışmada, genel nesnelere (top, ekmek), önemli insanlar (anne, baba) ve ses efektleri (vuuuuu, vrum) en çok sıralananlar arasındadır (s. 238).

Buradan da anlaşılacağı gibi çocuğun ilk öğrendiği kelimeler genellikle bir durum için kullandıkları isimdir ve ismi öğrenmek diğerlerine göre daha kolaydır. Bu konu hakkında Tokmakçıoğlu (2008) şunları söylemektedir; “Ortalama olarak 18 aylık bir çocuk ancak 20 kadar farklı sözcük bilir. Daha sonra sözcük öğrenme hızı artar; 20 ayda 100, 24 ayda 300 ve üç yaşında yaklaşık bin sözcük olur. Çocuğun kullandığı ilk sözcükler ancak oluşturdukları durum içinde yorumlanabilen cümle tipi sözcüklerdir.” (s. 11).

Telgrafik konuşma evresinde çocuklar yeterince sözcük öğrendikten sonra iki sözcüğü bir araya getirmeye başlarlar. Berk’e göre (2013); “Bu iki kelimeli cümleler telgrafik konuşma olarak adlandırılır. Bu konuşma biçiminde bebekler daha yüksek içerikli kelimelere odaklanırlar, daha küçük ve önemsiz kelimeleri atlarlar.” (s. 239).

Bu evre için Senemoğlu (2012); “Çocukların duyusal-motor düzeyde kazandıkları bilgiyi yansıtan iki sözcükle konuşmaya başladıklarını” belirtmiştir (s. 45). Keklik’e göre de (2008); “Çocuklar iki yaş civarından itibaren oldukça yüksek bir hızla bildikleri kelime sayısına yenilerini eklerler. Telgrafik konuşma evresinde çocuklar iki kelimedenden oluşan cümlecikler kurarlar.” (s. 88). MEB’e göre (2013); “İki kelimenin birleşmesinden oluşan konuşma tarzı gelişme gösterirken çocuk, kelimeleri yan yana getirerek kendi ana dilinin gramer yapısını öğrenmeye başlar. İki sözcüklü cümlelerde çocuklar vurgu kullanmaktadırlar. Çocuğun konuşmasında ilkel dil bilgisi sistemi başlar.” (s. 11). Yapıcı’ya göre (2004); “İki kelimelik cümle aşamasına giren çocuğun konuşmaları, fonetik olarak incelendiğinde, bir önceki dönemin özelliklerinin devamı olduğu görülebilir.” (s. 12). Cole ve Morgan’ın (1985) düşüncelerini Yapıcı (2004) şu şekilde aktarmıştır:

“İki kelimelik cümle aşamasının sonuna doğru, çocuk ikiden fazla kelime ile cümle kurmaya başlamaktadır. 2-3 yaşlarındaki bir çocuğun, üç dört kelimelik cümlelerinin sayısı giderek artmaktadır. Cümledeki kelime sayısının artışı ile birlikte, çocuğun cümleleri yorumlama, anlama gücünün de arttığı gözlenmektedir. Ayrıca, çocuğun konuşmaları da daha anlaşılır hale gelmektedir. Bu alanda araştırma yapanlar, ortalama olarak 2,5 yaşındaki bir çocuğun konuşmasının yüzde 90’nın anlaşıldığını belirtmektedirler.” (s. 13).

İlk dilbilgisi sürecinde çocuklar yeni öğrendikleri kelimeleri sürekli tekrarlar ve bu tekrarlar çocuğun diğer öğrenecekleri kelimelere ön hazırlık oluşturur. Menyuk, Liebergott ve Schultz’a göre (1995); “Bebeklerin 50 kadar kelime anladıkları zaman ile (13 ay civarı), 50 kelime kullandıkları zaman arasında (18 ay civarı) beş aylık bir zaman farkı vardır.” (aktaran Berk, 2013, s. 240). Bu beş aylık zaman farkında bebeklerin anladıkları kelimeleri kullanmaları onların konuşma yapısının da gelişmesini sağlayacaktır. Fernald, Perfors ve Marchman’e göre (2006); “Bebeklerin konuşma dilini anlamalarındaki hız ve doğruluk ikinci yılda çarpıcı biçimde artmaktadır. Hızlı ve doğru anlayan bebekler, 2 yaşına geldiklerinde kelimeleri anlama ve üretmede daha hızlı gelişim gösterme eğilimindedirler.” (aktaran Berk, 2013, s. 240). Yapıcı’ya göre (2004); “3-4 yaşındaki çocuğun içselleştirdiği gramer kuralları, yetişkin grameri ile aynı değildir. Bu yaştaki çocuklar, kendi cümle yapısına uygun olan ancak gramer yapısı bozuk olan cümleleri duyduklarında, o cümleyi gramere uygun hale getirip kullanmaktadırlar.” (s. 15).

Keklik’e göre (2008); “Bu çocukların konuşmaları her zaman akıcı olmasa da 3-4 veya daha çok kelimedenden oluşan cümleler kullanırlar. Cümlede artan sayıda

kelime kullanmanın ortaya çıkmasına paralel olarak bu kelimeleri dizme bilgisi de gelişir.” (s. 89). Goodman, Dale ve Ping (2008) yaptıkları çalışmada, çocukların kelime edinimi döneminde duydukları kelimeler ne kadar sık duyulursa, o kadar çabuk bir şekilde anlamlı sözcük olarak edinildiğini ortaya çıkarmıştır (s. 515-531). Nas’a göre (2006); “Çocuk, bilişsel gelişimine çevresindeki konuşulan dille etkileşmesine bağlı olarak dil sistemini çözümlenmeye çalışıyor, dilbilgisini yeniden zihninde yaratıyor. Çocukta dil edinim ve kullanımı bir boşlukta gerçekleşmiyor, çocuk için dil çevresini anlamlandırma, etkileme araçlarından belki de en önemlisi.” (s. 370). Şahin’e göre (2008) çocuklar bu dönemde konuşmaktan çok hoşlanır ve soyut, fonksiyonel kelimeler kullanırlar (s. 15). Sevinç’e göre (2005); “Çocuk dilin inceliklerini belli süreçlerden geçerek öğrenmektedir; varsayımlar geliştirmek, bunları uygun yerlerde denemek ve alışlagelmiş dil ifadeleri kazanana kadar üzerinde değişiklikler yapmak gibi denemeler gerekmektedir.” (s. 170). Nas’a göre (2006):

Steven Pinker’le yapılan röportajın girişinde şöyle deniyor: "4 yaşındaki bir çocuk binlerce kelime bilir, son derece güçlü bir dilbilgisi ve sözdizimi becerisine sahiptir. Peki, çocuklar bu karmaşık dil yetisini anne ve babalarının kendileriyle konuşurlarken kullandıkları 'bebek dili'nden nasıl kapıyorlar?" Bu soruya Noam Chomsky'nin -1960'lı yıllarda- önerdiği yanıt şöyle: Dünyadaki bütün diller evrensel bir dilbilgisiyle biçimlendirilmişlerdir. Her bebek bu değişmez dilbilgisine sahip olarak doğar (s. 371).

Acun ve Erten (1999) çocuğun dil gelişiminde doğumundan, yetişkinlerin konuştuğu seviyeye kadar gelmeleri hakkında şunları söylemişlerdir:

Çocukta dilin kullanılması daha düzgün ve bilinçli olarak başlamaktadır. Doğuştan itibaren çıkardığı sesler 6. aydan sonra kendine göre anlam kazanmakta ve 2 yaşında normal iletişim kurabilecek duruma gelmektedir. Çocuk 2 yaşından itibaren basit cümleler kurabilmektedir. 3 yaşından itibaren itibarene cümleler uzamaya ve genişlemeye başlar. 5. yaşta ise bebeksi olmayan ve telaffuza önem veren, eşyaları tanımlayabilen, dil grameri yerinde ve zamanında dili kullanmaya başlar. İlkokul çağının sonunda ise yetişkinlerin konuştuğu şekilde kusursuz olarak konuşabilir (s. 49).

1.7.7. Dil-Kelime İlişkisi

Dili oluşturan bütün ögeler, hafızanın sayesinde ayakta durmuş ve tarihten günümüze kadar devam edebilmiştir. Bu devamlılık kültür, ticari ilişkiler ya da çeşitli belgeler yoluyla bugüne kadar gelebilmiştir (Porzig, 2003, s. 25). Dolayısıyla dil, bireyin kültürünü de etkiler, kelimelerle bu kültürün devamlılığının kalıcılığı sağlanır. Kelimeler, sadece harflerle bir araya gelen söz dizimleri değil, toplumların kültür izlerini taşıyan anlam hazineleridir. Dil, yaşantıların kelimeler yoluyla yazıya ya da söze dökülmesine yardımcı olan araçtır. Kişi kafasında kurguladığı sözleri

kelimeler yardımıyla söyler, ya da kelimeler yardımıyla yazıya döker. Dil, bu süreçte bellekle sürekli bir iletişim halini alır ve kelimeler aracılığıyla bu işlevi sürdürür. Bu işlev süresince dilin dört temel becerisine bağlı kalarak kelime edinimi sağlanır. Bunlar; anlama (dinleme-okuma) ve anlatma (konuşma-yazma) becerileridir. Özkan'a göre (2012); "Bellek ve sözcük kullanımı arasındaki uyum, öğrencinin dilin temel becerilerini etkin bir şekilde kullanımına bağlıdır." (s. 69).

Çocuk, yaparak yaşayarak öğrenir. Çocuğun bir şeyi öğrenebilmesi için o olay ya da nesneyle sık sık karşılaşmış olması gerekir. Öğrenme o olay ya da nesneyle olabildiğince fazla duyu organının katılımıyla gerçekleşir. Kolaydan zora, somuttan soyuta, basitten karmaşığa gibi ilkelere uyarak öğrenme sağlanır. Birey bu ilkelere dayanarak kelime öğrenmesini de zenginleştirebilmektedir. Kelime öğrenmesinde de çocuğa ilk örnek teşkil eden kişiler kişisel bakımını üstlenen aile bireyleridir. Çocuk çevresindekileri duyarak, görerek, yaşayarak, onlar gibi yaparak, konuşarak kelime edinimini sağlar. Kelime edinimiyle ilgili Özkan (2012) şu açıklamayı yapmıştır:

Çocuğun dili kullanabilme becerisine sahip olduktan sonra ortaya çıkan sözcükler çeşitli yollarla (aile, çevre) kazanılır. Önemli olan ise bu kazanımları artırabilmek ve içselleştirebilmektir. Bunun için ise okuma, konuşma, dinleme ve yazma gibi etkinliklere önem verilmelidir. Böylece birey bu sözcükleri ezberden uzak bir anlayışla kendi iç sözlüğüne kazandırabilir (s. 70).

Birey, kullandığı sözcükler kadar kendini ifade edebilir, karşısındakiyle iletişim kurar. İletişimimizi sağlayan en önemli etkenlerden biri olan dili kullanırken kelimelerden yararlanılmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre dili ve onu etkin kullanarak geliştirilen iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanmak için çok sayıda kelimeyi bilmek gerekmektedir. Buna göre bir insanın kelime bilgisi ne kadar çok olursa başkalarıyla iletişimi o kadar rahat ve kendini ifade etme yeteneği de o kadar iyi olur. Güneş'e göre (2013a); "Davranışçı yaklaşımda dil ve iletişim becerilerini geliştirmek için öğrencilerin çok sayıda kelime bilmeleri üzerinde duruluyordu. Yapılandırmacı yaklaşımda dil, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin gelişimine katkı sağladığı için kelime tanıma ve zihinsel sözlük geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmektedir." (s. 229).

1.7.8. Kelime Tanıma

Okul öncesi dönemde kelimeler, başlangıçta dinleme yoluyla öğrenilirken ilerleyen zamanlarda konuşma becerisinin de sürece dahil olmasıyla birlikte hızlı bir şekilde artar (Erdoğan, 2013, s. 123). Çocuklar daha çok günlük yaşamda kullandıkları kelimeleri kalıcı bir şekilde öğrenirler, kullanmadıkları kelimeleri kolayca unutabilirler. Çocuklar, özellikle bebekliklerinin ilk yılında sınırlı sayıda kelime kullanmaktadır. Yetişkinler tarafından pekiştirilen kelimeler kalıcı, pekiştirilmeyen kelimeler de sönme eğilimindedir. İlk yılda kullanılan kelimeler ortalama 5-6 kelimeyi geçmez. İleriki yaşlardaki gelişimi ise Güneş (2013a) şu şekilde açıklamıştır: “Sonraki yıllarda kelime tanıma ve dil gelişimi sürmekte, çocuk konuşarak kelimeler üretmeye, anlamaya ve zihinsel becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. İlk yıllarda kelime tanıma oldukça yavaştır. Bu durum sonraki yıllarda hızlanmaktadır. Özellikle 2-6 yaşlarında zihinsel gelişime paralel çocuklarda kelime tanıma da çok artmaktadır.” (s. 230). Özbay (2001) “Okul öncesi çocuklarının kelime hazinesinde yer alan kelimelerin hem sayısı hem tür bakımından çeşitliliği oldukça fazladır. 6 yaşından itibaren çocuğun sahip olduğu dilin, okulda belli bir program ve plan doğrultusunda geliştirilmesinde kelime öğretiminin önemi oldukça fazladır” ifadelerini kullanmaktadır (s. 99). Güneş (2013a, s. 231), Betty Hart ve Todd R. Risley (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmayı şu şekilde ifade etmektedir:

“Betty Hart ve Todd R. Risley okul öncesi dönemde çocukların duydukları kelimelerin sayısı, ailelerin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu ve okul başarısını saptamak amacıyla üç-yedi yaş arası üç farklı öğrenim (yüksek, orta, düşük) düzeyindeki aileleri ve çocuklarını, iki buçuk yıl boyunca gözlemişlerdir. Araştırma sürecinde çocukların duydukları bütün kelimeleri kaydetmişlerdir. Bir yıl boyunca çocukların duydukları kelime sayıları:

- *Öğrenim düzeyi yüksek ailelerde: 11,2 milyon kelime,*
- *Öğrenim düzeyi orta olan ailelerde: 6,5 milyon kelime,*
- *Öğrenim düzeyi düşük ailelerde: 3,2 milyon kelime olarak belirlenmiştir.”*

Daha sonra bu çalışma dört yıla genelleştirilmiş, öğrenim düzeyi yüksek ve düşük ailelerden gelen çocukların duydukları kelimeler arasındaki fark 32 milyona ulaşmıştır.

Güneş (2013a) bu durumun çocukların ilk okuma-yazma öğrenmedeki başarısında belirleyici olduğunu, çok kelime duyan ve anlamını bilen çocukların daha kolay okuma-yazma öğrendiğini belirtmiştir (s. 231). Çünkü okul öncesi dönemde çocukların kelime bilgisinin geliştirilmesi okuma-yazma süreci için bir temel oluşturur. Çocukların kelime bilgisinin gelişimi onların kelime dağarcıklarının da

gelişmesi anlamına gelir. İnal'a göre (2007); "Öğrenciler duydukları kelimeleri, tanıma, algılama, kodlama, depolama, hatırlama süreciyle kısa süreli hafızadan geçirerek uzun süreli hafızaya transfer ederler. Böylece etkin okuma için kelime dağarcığı oluşmuş olur." (s. 57). Erdoğan'a göre (2013); "Okul öncesi dönemde çocukların sahip olduğu zengin kelime dağarcığı çocukların okuma sürecine daha kolay geçiş yapmalarına, okumaktan zevk almalarına ve okuduklarını anlamalarına yardımcı olur." (s. 123). Alperen'e göre (1991); "İlköğretime başlama çağına yaklaşmış çocuklar, kelime dağarcıkları bakımından çevrelerindeki eşya ve olayları anlatabilecek seviyeye gelirler. Kelime dağarcıkları da buna paralel olarak gelişir. Kelime dağarcığının yeterli bir seviyeye gelmesi, okuma yazma öğretimine başlangıç için de bir işarettir." (s. 138).

Kelime tanıma Güneş'e göre (2013a); "Bir kelimeyi ses, şekil, görünüş, telaffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma işlemidir. Bu işlem bir kelimeyi sesi, harfleri, biçimi ve yazılı olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve seslendirme olarak açıklanmaktadır." (s. 229). Akyol'a göre (2012) kelime tanıma:

Verilen kelime veya kelimeleri doğru bir şekilde seslendirmektir. Kelime ayırt etme ise kelimeyi hem doğru bir şekilde seslendirme hem de anlamını bilmektir. Kelime ayırt etme, kelime tanımayı kapsar. Kelime tanımayı anlamı taşıyan araç, anlamı ise aracın taşıdığı mesaj olarak düşünebiliriz. Kelimeyi anlamlandırmada öncelikle doğru olarak seslendirmek gerekir. (s. 198).

Sözlü ve yazılı kelime tanıma olmak üzere iki türe ayrılan kelime tanımada kişi kelimeyi önce dinleme ve konuşma yoluyla sonra da okuma ve yazma yoluyla öğrenir. Sözlü kelime tanıma evresi; çocuğun okul öncesi dönemde karşı karşıya kaldığı ve okuma-yazma öğrenince yerini yazılı kelime tanıma evresine bırakan, dinleme ve konuşma yoluyla edindiği süreçtir. Yazılı kelime tanıma evresi ise; çocuğun ilk okuma yazmayı öğrenmeye başladığı dönemde karşı karşıya kaldığı, okuma ve yazma yoluyla edindiği süreçtir. Yazılı bir kelimeyi tanımada kelimenin şekil olarak görünümünden, telaffuzundan ve ona uygun ipuçlarından yararlanmak gerektiğini belirten Güneş'e göre (2007); "Uzman okuyucular çeşitli zihinsel işlemlerle hızlı bir şekilde yazılı kelimeleri tanımaktadır." (s. 86). Güneş (2013a) yazılı kelime tanıma ile ilgili aynı zamanda; "Yazılı kelimeleri tanıma, okuma öğrenme sürecinde kritik bir aşamadır. Kelime tanımadan okuma işlemi gerçekleştirmek mümkün değildir. Yazılı kelimeleri tanıma becerisi okuma-yazma öğretim sürecinde özel çalışmalarla geliştirilmektedir. Önce sesler ve harfler

öğretilmekte, alfabetik ilişkiler keşfedilmekte, giderek heceler ve kelimeler tanınmaktadır.” ifadelerini de kullanmıştır (s. 232).

Türkiye’de İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı tarafından yürütülen ilk okuma-yazma öğretiminde 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren Ses Temelli Cümle Yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Ses temelli cümle yönteminde ilk okuma-yazma öğretimine seslerle başlanır, sesler birleştirilerek heceler, heceler birleştirilerek kelimeler ve kelimeler birleştirilerek de cümleler oluşturulur. Ses temelli cümle yöntemi aynı zamanda her harfin bir sese denk gelmesiyle de Türkçe’nin ses yapısına uygun bulunmaktadır. Her sesin bir harfe denk gelmesi de çocuğun dil gelişimine katkı sağlayarak sesleri ayırt etme, akıcılık ve doğru telaffuzun oluşmasını sağlamaktadır. Kelime tanımada seslerin bilinmesine vurgu yapan Akyol’a göre (2013b):

Kelime tanımada harflerin ve seslerin bilinmesi önemlidir. Ses Temelli Cümle Yöntemi de ses-harf ilişkisini ön plana almaktadır. Sesler dinleme ve görseller yardımıyla kavratıldıktan sonra, seslerin sembolleri olan harflere geçilmekte ve zihinden harfler yazılıncaya kadar çalışmalar sürdürülmektedir. Ana sınıfı ve birinci sınıf çocukları bu çalışmaları rahatlıkla yürütebilecek düzeydedirler. Ses-harf ve harf-ses ilişkisini iyi kuran çocuklar hece oluşturmada ve daha sonra kelimeye geçmede sıkıntı yaşamamaktadırlar. Dil öğrenmede hece üretmek hem okuma hem de yazma süreci açısından oldukça önemlidir. Ses-harf ilişkisini istenilen düzeyde gerçekleştirebilen öğrenciler hece oluşturmada daha başarılıdırlar (s. 29).

Onan’a göre (2005); “Kelime tanıma, doğrudan ses olgusuyla ilgilidir. Kelime ayırt etme ise, kelimenin anlamı ile ilgilidir. Bu noktada anlamı esas alan cümle çözümlene yöntemi, sesi esas alan kelime tanıma sürecini ikinci plana itmektedir.” Dolayısıyla kelime tanımada Ses Temelli Cümle Yöntemi daha uygun bir yöntem olarak belirtilmektedir.

1.7.9. Kelime Tanıma Teorileri ve Modelleri

Kelime tanımayla ilgili yapılan çalışmalarda farklı modeller ve teoriler geliştirilmiştir. Geleneksel Teoriler olarak adlandırılan; Şifreyi Çözme Teorisi, Görsel Birleştirme Teorisi, Kelimeyi Bütün Algılama Teorisi ve Tahmin Etme Teorisi bunlardan bazılarıdır. Geleneksel Teoriler kelime tanımının daha çok fiziksel süreçlerine ağırlık veren teorilerdir. Gözün kelimeyi görme alanı, gözün görme genişliği, gözün sıçrama hareketleri, kelimeyi bütün olarak görme gibi süreçleri açıklamaya çalışmışlardır. Yazılı kelimeleri tanıma geleneksel teorilerin üzerinde durduğu alanlardan biridir. Geleneksel teoriler aşağıda kısaca açıklanmaktadır:

1.) *Şifreyi Çözme Teorisi*: Bu teoriye göre okuma, yazıyı oluşturan kelimelerin şifresini çözmektir. Bu teoride asıl amaç sık tekrarlar yaparak kelime tanımayı otomatikleştirmeye çalışmaktır. Güneş'e göre (2013a); "Şifreyi çözmek için kelimelerin ayrıntılarını iyi bilmek gerekmektedir. Bu anlayıştan hareketle uzun yıllar kelimeyi algılama ve her harfini fark etme, harfleri seslere çevirme, seslendirme, sesleri birleştirerek kelimeyi okuma, okunan kelimeyi bir anlamla birleştirerek anlama çalışmaları yapılmıştır." (s. 234).

2.) *Görsel Birleştirme Teorisi*: Bu teori kelimeyi bütünden parçaya gitme gibi algılayıp kelimeyi oluşturan her harfi fark edip birleştirerek kelimeyi oluşturmak ve kelimenin hafızada kayıtlı görüntüsüne ulaşarak kelimenin anlamıyla birleştirmeyi açıklar. Bu teoride harflerin beyinde birleştirme işlemi tıpkı bir kod gibi görüntü yoluyla yapılır. Kelimenin beyinde bulunan kodu görünen yazıyla birleştirilerek kelime tanınmaktadır.

3.) *Kelimeyi Bütün Olarak Algılama Teorisi*: Bu teoriye göre kelimeler bütün biçimleriyle beynimizde yer alırlar. Kişi, okuduğu kelimeleri parçalarına ayırılmadan bütünüyle fark etmekte ve hafızasında kayıtlı olanıyla karşılaştırıp tanımakta ve anlamıyla bütünleştirmektedir.

4.) *Tahmin Etme Teorisi*: Bu teoriye göre de tıpkı Kelimeyi Bütün Olarak Algılama Teorisi'ndeki gibi kelimeler bir bütün olarak okunmaktadır. Tek farkı yazım yanlışı, eksik veya fazla yazılan harf olsa bile kelime doğru okunabilir.

Yapılandırmacı Modelleri geliştiren araştırmacılara göre, okumayı öğrenmede harf ve harf gruplarının oluşturduğu hecelerin içerdiği seslerin doğru seslendirilip sembollerıyla birleştirilmesiyle oluşturulan eşleştirme tekniklerinin iyi kullanılması gerekmektedir. Yapılandırmacı modellerden Coltheart'ın geliştirdiği *İkili Yol Modeli*, Güneş (2013a) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

"Coltheart, İkili Yol Modeli'ni 1978 yılında geliştirmiş, 2000 yılında yeni gelişmelerle tekrar düzenlemiştir. Bu modelde yazılı kelimeleri tanımak için iki yolun kullanıldığı açıklanmaktadır. Birincisi ses yoludur. Yani sesleri birleştirerek tanımadır. İkincisi ise, zihinsel sözlük yolu yani zihinsel sözlüğe başvurarak tanımadır. Kelime tanıma işlemleri bu iki yolla gerçekleştirilmektedir." (s. 235).

a) *Ses Yoluyla Tanıma Modeli*: Bu teoriye göre kelime görsel görüntüsüyle değil, seslerinden hareket edilerek tanınır. İlkokul birinci sınıf öğrencilerine okuma yazma öğretirken sıkça başvurulan bir yöntem olan Ses Temelli Cümle Yöntemi gibi önceden sesler kavratılmakta, seslerden heceler ve hecelerden kelimeler

oluşturulmakta ve kelime okunarak anlamı bulunarak tanınmaktadır. Eğer kelime okunduğunda okuyucunun zihninde canlanıyorsa kelimenin anlamı bilinmekte, canlanmıyorsa anlamı okuyucu tarafından bilinmemektedir.

Ses yolu, bilinmeyen kelimeleri tanımak ve okumak için en uygun yoldur. Bu yolla bilinmeyen kelime yavaş yavaş seslendirilmekte, anlamı araştırılmakta, anlamla sesler birleştirilerek kelime tanınmaktadır. Bu sırada kelimeyle ilgili bilgiler zihinsel sözlüğe kaydedilmektedir. Kelimeyle ikinci kez karşılaşıldığında zihinsel sözlükteki bilgilerden yararlanılmakta ve yeni kayıtlar yapılmaktadır. Bu işlem her defasında yinelenmektedir. Ses yolu, bilinen veya bilinmeyen bütün kelimeleri tanımayı ve okumayı kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2013a, s. 236).

b) Zihinsel Sözlük Yoluyla Tanıma Modeli: Son yıllarda yapılan araştırmalarda okumanın beyinde özel bir alanda gerçekleştiği ve bu bölgede meydana gelen herhangi bir hasarda bireyin okuma-yazma becerisi kazanamadıkları bulunmuştur. Bu alan beynin sol yarım küresinde yer alan, görselleri tanımamıza da yarayan bir bölümü oluşturan “kelime tanıma bölgesi” olarak adlandırılır. Kelime tanıma becerileri harflerin tek tek tanınması ile yapılmaktadır. Harfler eksik de olsa büyük-küçük harfler karışık da yazılsa beyin bunu birleştirerek kelimeyi tanımaktadır. Buna göre beynin, kelimenin bütün biçimine duyarlı olmadığı sonuca ulaşılmıştır. Beynin kelime tanıma bölgesi ile ilgili çalışma yapan Dehaene (2003) ile ilgili Güneş (2013a) şu açıklamaları yapmıştır:

“Dehaene’ye göre bu bölgenin nöronları kelimenin önce harflerini incelemekte, harfleri tanımak için birlikte çalışmakta, harfleri birleştirerek kelimeyi tanımaktadır. Dehaene, beynin kelimeyi bütün olarak tanımadığını, tam tersine kelimenin harflerini tek tek ve aynı anda yürütülen çalışmalarla işlediğini açıklamaktadır. Kelime tanıma işlemi, beynin bu bölgesinde yer alan, çok hızlı işlem yapan, bilinçli ve karmaşık bir nöron ağının çalışmasına dayanmaktadır. Bu ağ aracılığıyla kelimenin harfleri tek tek incelenmekte, elde edilen bilgiler birleştirilerek kelime tanınmaktadır. Kelimenin bütün biçimi kelime tanıma sürecinde hiç rol oynamamakta ve beynin çalışmasına da uygun düşmemektedir.” (s. 237).

1.7.10. Kelime Tanımayı Değerlendirme

Türkçe öğretiminde ölçme; öğretmen gözlemi, dinleme, konuşma, okuma, yazma çalışmaları, sözlü ve yazılı etkinlikler, okuma yazma ölçekleri gibi araçlarla gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2013a, s. 307). Değerlendirme ise, her eğitim-öğretim sürecinin sonunda öğrencinin o süre zarfında ölçme yoluyla elde edilen gelişim durumunu belirlemek üzere yapılması gereken önemli bir unsurdur. Göçer’e göre (2013); “Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğrencilerde görülen yetersizlikleri giderme ve daha sonraki öğrenmelerin planlanmasına ışık tutmada işlev görür.” (s. 479). Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2009); “Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin

öğrenme süreçleri de izlenmektedir.” (s. 380). Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri değerlendirilirken sürece yönelik etkinlikler, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. “Okuma becerilerini değerlendirme, okumanın öğrenci başarısı ve sosyal uyum üzerindeki önemi nedeniyle hem genel hem de özel eğitim uygulamalarında yaygın olarak ele alınmaktadır.” (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011, s. 111). Okuma ve anlamada nerede olduğumuzun bilincine ulaşmak ve hatalarımızı etkili bir şekilde belirleyip en kısa, mantıklı ve ekonomik yollardan düzeltmek amacıyla değerlendirmeye ihtiyaç vardır. (Akyol, 2012, s. 227). Göçer 'e göre (2013); “Türkçe Öğretim Programı'nda önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları yapılandırmacı anlayış doğrultusunda oluşturulmuştur. Bu anlayışla geleneksel değerlendirme uygulamaları yanında alternatif değerlendirme araçları kullanılmaya başlanmıştır.” (s. 479). Buna göre çocukların anlık başarılarını gösteren geniş ölçekli değerlendirmelerin ötesinde daha belirleyici öğretim uygulamalarına yol açan bir dizi okuma değerlendirmesi mevcuttur. (Akyol, Yıldırım, Ateş ve diğerleri, 2014, s. 2).

Karasu'ya göre (2011); “Okumayı değerlendirmede, diğer beceri alanlarına ilişkin yapılan eğitsel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında olduğu gibi, formel ve formel olmayan değerlendirmeler kullanılabilir.” (s. 20). Formel değerlendirme araçları daha çok bireyi grup içindeki performansına bağlı olarak değerlendiren araçlardır. Formel değerlendirme araçları hakkında çalışmalar yapan araştırmacılar (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; McLoughlin ve Lewis, 2004; Richek, Caldwell, Jennings, Lerner, 2002; Uzuner, 2008):

Formel değerlendirme, standartlaştırılmış bağıl testlere dayanan, puanlama ve sonuçların yorumlanmasında belirgin kuralları olan yapılandırılmış değerlendirmelerdir. Uygulayıcılar ve uygulama ortamları bakımından güvenilir olarak hazırlanan standartlaştırılmış bağıl testler, geçerliği ve güvenilirliği alınmış çok sayıda alt testten oluşur ve değerlendirme sonrasında öğrenci performansı norm oluşturan gruptaki bireylerin performansıyla karşılaştırılır” açıklamasını yapmışlardır (aktaran Karasu, 2011, s. 21).

Formel değerlendirme içerisinde sayılabilecek standartlaştırılmış bağıl testlerde geçerlik ve güvenilirlik aranmalıdır. Akyol'a göre (2012); “Bu tür testler kapsamlı olmalarından dolayı genelde güvenilirdir. Ancak öğretmenin bireysel olarak tam anlamıyla neyi ölçmek istediğine cevap vermeyebilir. Bundan dolayı geçerliliği yüksek olmayabilir.” (s. 229). Standartlaştırılmış bağıl testler uygulanan grubun norm grubu puanlarıyla karşılaştırılmasının ve uygulanabilirliğinin kolay olması açısından avantajlı sayılmaktadır. Bunun yanında testin uygulandığı grubun

özelliklerinin norm grubuyla olan benzerliğinin olmaması, standart koşullarda uygulanmaması ve puanlanmaması açısından bazı dezavantajları olabilir. Karasu'ya göre (2011); "Test normlarının oluşturulduğu süreçteki koşullar aynen yaratılmadığı takdirde, öğrenci performansını norm grubu performansı ile karşılaştırmak güvenilir sonuçlar vermeyecektir." (s. 23).

Çocukların anlık başarılarını gösteren geniş ölçekli genel değerlendirmelerin ötesinde daha belirleyici öğretim uygulamalarına yol açan bir dizi okuma değerlendirmesi mevcuttur (Akyol, Yıldırım, Ateş ve diğerleri, 2014, s. 2). "Formel olmayan değerlendirmede, öğrencinin performansı belli bir grubun gösterdiği beceriye göre değil, kendi performansına göre değerlendirilerek okuma sürecine ilişkin bilgi edinmek mümkün olmaktadır." (McLoughlin ve Lewis, 2004; Richek, Caldwell, Jennings ve diğerleri, 2002; Uzuner, 2008; aktaran Karasu, 2011, s. 24). Standartlaştırılmış ya da formel olmayan bu gibi testler Türkiye'de örnekleri olmayıp grupla ya da bireysel olarak uygulanabilmektedir. Akyol, Yıldırım, Ateş ve diğerlerine göre (2014); "Stanford Tanılayıcı Okuma Testi ve DIBELS testi grupla, Woodcock Okuma Yetkinlik Testi ise bireysel olarak uygulanan standartlaştırılmış ticari testlerdir." (s. 2). "Okuma, yazar ve okuyucu arasındaki amaçlı ve dikkatli bir etkileşimi gerektiren aktif bir süreçtir." (Akyol, 2013a, s. 23). Buna göre öğrencileri değerlendirme amacına uygun olan ölçme aracı, sadece beceri değil süreci de incelemesi açısından geliştirilmiş bir araç olmalıdır. Öğrencinin okuma becerisindeki ilerlemeyi gözleyebilmek için hem ürünün hem de sürecin değerlendirilebilmesi açısından formel ve formel olmayan ölçme araçlarının birlikte kullanılması önerilmektedir. "Okuma becerisini değerlendirmede kullanılan formel olmayan değerlendirme araçları, ölçüt bağımlı testler ile gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyası, formel olmayan okuma envanteri gibi öğrencilerin yazılı ve sözlü performanslarının çeşitli şekillerde incelenmesine olanak sağlayan veri kaynakları olarak gruplanabilir." (Cooter ve Flynt, 1996; McLoughlin ve Lewis, 2004; Uzuner, 2008, aktaran, Karasu, 2011, s. 24). Bu tür değerlendirme yöntemleri sınıf içi uygulamalarında öğretmenlere, öğrencilerini bir okuyucu olarak derinlemesine değerlendirme imkânı sunar ve böylelikle öğrencinin okuma becerisindeki güçlü ve zayıf yönleri kolaylıkla belirlenebilir. Akyol, Yıldırım, Ateş ve diğerlerine göre (2014); "Bir öğrencinin okuması örnek olarak alınıp üç kritik alanda performans düzeyi belirlenebilir. Bu kritik alanlar kelime tanıma, okuma

akıcılığı ve anlamadır. Okuma envanterlerinde yer alan değerlendirme etkinliklerinden elde edilen bilgilerle okumanın üç boyutu açısından öğrencinin zaman içerisinde ilerlemesi izlenebilir.” (s. 3). “Formel olmayan okuma envanterleri, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan özellikleri değerlendirebilmek amacıyla çeşitli düzeylerde ve farklı yazı türlerinde hazırlanan okuma metinleri ile sözcük listelerini kapsar.” (Karasu, 2011, s. 25). Sözcük listeleri öğrencinin “kelime tanıma” düzeylerini, metinler ve onlarla ilgili sorular ise “anlama” düzeylerini belirlemek için hazırlanır. Sözcük listelerinde metinlerde yer alan bağlam içindeki sözcükler ve bağlamda yer almayan sözcükler yer alabilir. Buna göre öğrencinin okuma seviyesi belirlenip ona uygun metin okutulabilir. Metinler ise, öğrencilerin seviyelerine göre farklı düzeylerde hazırlanıp sesli-sessiz okuma ve dinleyerek anlama yoluyla uygulanabilir.

1.7.11. Kelime Tanıma Envanteri

İlkokul öğrencileri için kelime tanıma seviyeleri okuma seviyeleri için bir etkidir. Öğrenciler metinde yer alan bağlam içindeki kelimeleri tanıdıkları anda metin onlar için anlamlı hale gelir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2009):

Okuma sürecinde öğrencinin kelimeleri doğru tanınması çok önemlidir. Yazılı bir kelime harf, hece, telaffuz gibi çeşitli ipuçlarından tanınmaktadır. Kelime tanıma, öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak kelimenin anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Kelimenin anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Kelimeleri yanlış anlama; cümleleri, paragrafları ve giderek bütün metni yanlış anlamayı getirmektedir. Bu nedenle okuma ve anlama becerilerini geliştirmek için kelime çalışmalarına gereken önem verilmeli, öğrencinin söz varlığı zenginleştirilmelidir. Kelime tanıma becerilerini geliştirmek için yazılı kelimeleri ayırt etme, anlamını araştırma, bulma, çeşitli zihinsel etkinlikler yapma gibi çalışmalar yapılmalıdır. (s. 16).

İlkokul birinci sınıf öğrencileri için ses öğretimi gerçekleştirildiği anda heceler oluşturulmaya ve daha sonra hecelerden anlamlı kelimeler türetilmeye başlanır. Bazı sınıf öğretmenlerinin bu konuda, yani anlamlı kelime türetme konusunda hata yaptıkları, türettikleri kelimelerin anlamlı olmadığı gözlenmektedir. Öğrenci için anlamlı olmayan bir kelimeyi okumaya çalışmak oldukça zordur. Bu yüzden kelimelerin yeterince anlamlı olmasına dikkat etmek gerekir. Her ses grubunda yer alan seslerden kelime türetmek öğretmenler için de zor bir durumdur. Ellerinde yazılı bir kaynak olmaması onları anlamsız kelime türetmeye zorlamakta ve gereksiz zaman kaybına neden olmaktadır. Öğrencinin kelime tanıma becerisini ölçmek için geliştirilmiş bir araç olmadan kelime tanımalarını ölçmeye çalışmak

öğretmenler için oldukça güç bir durum haline gelmektedir. Dolayısıyla ilkokul birinci sınıf öğrencileri için her ses grubuna ait bir kelime tanıma listesi olması öğrencinin o ses grubundaki sesleri tanıyarak kelimeyi anlamlandırmasını sağlayacak ve bu da öğrencinin kelime tanıma becerisini değerlendirmesi için öğretmene yardımcı olacaktır.

Kelime tanıma becerisi, kelimeleri hızla ve hata yapmadan okumayı ifade eder (Rasinski, 1999, s. 61). Kelime tanıma listeleri, öğrencilerin okuma metinlerindeki bağlam içinde yer alan kelimeler ve bağlam içinde yer almayan kelimeler ile kelime tanıma becerilerini ölçmek üzere kullanılabilir. Genellikle bağlam içi ve bağlam dışı kelimeleri eksiksiz ve doğru okuyanlar uzman okuyucular olarak adlandırılırlar. Karasu'ya göre (2011):

Bağlam dışında yer alan sözcükleri tanıma becerisinin okuma düzeyleri iyi olan öğrencilerin karakteristik bir özelliği olduğu bilinmektedir. Bu yüzden okuma becerisinin değerlendirilmesinde sözcük tanıma listelerine yer verilmeli, ancak bu listelerdeki sözcükleri okumanın sadece sözcüğü çözümlene becerisine ilişkin bilgi verdiği, buradan yola çıkılarak anlama ve okuma boyunca kullanılan stratejilere ilişkin yorum yapılamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. (s. 28).

Kelime tanıma listelerinde yer alan kelimeler öğrencinin kelime tanıma becerilerini ve kelime kullanımını değerlendirmek için yalın halde sunulmaktadır. Kelime tanımanın otomatikliğini belirlemek için bu listeler her sınıf düzeyinde kullanılabilir. Bir kelime tanıma envanterinde yer alan kelime listelerinde çeşitli seviyelerde kelime örneklemeleri olmalıdır. Her bir listede yer alan yirmi, yirmi beş kelime okuyucunun seviyesini belirlemek için yeterli gibi görünmektedir. Her bir listede bulunan kelimeler yaklaşık olarak eşit zorlukta kelimelerden seçilmelidir. Öğrenci listedeki kelimeleri okurken beş saniye beklenip sonraki kelimeye geçmesi cesaretlendirilir. Listedeki kelimeleri okuyan öğrencilerin de okuma düzeyleri önceden hazırlanmış bir ölçüt kullanılarak belirlenmiş olur. Bu ölçüt, okuma düzeylerinin kurucusu olarak bilinen Betts (1946) tarafından geliştirilmiş, okuma seviyelerinin yüzdeliklerini de gösteren ölçüttür. Fakat Powell (1970) ve Powell ve Dunkeld (1971) tarafından bu sayısal standartın özellikle öğretimsel düzeyde olan alt sınıflar için (ilkokul 1. ve 2. sınıflar gibi) kullanımının oldukça güç olduğu tespit edilmiştir. Powell'ın (1970) özellikle ilkokul 1. ve 2. sınıflar için kelime tanıma uyarladığı ölçüte göre; çocuk, kelime listesinde yer alan kelimelerin %99 ve üzerini okuduysa 'Bağımsız Okuma Düzeyi'nde; %85 ve üzerini okuduysa 'Öğretimsel Okuma Düzeyi'nde; %85'in altında okuduysa 'Endişe Düzeyi'ndedir. Bu ölçüt

Johnson, Kress ve Pikulski (1987) tarafından daha büyük sınıflar (ilkokul 3. sınıf ve yukarısı) için daha farklı yüzdelerle belirlenmiştir. Buna göre çocuk, kelime listesinde yer alan kelimelerin %99 ve üzerini okuduysa 'Bağımsız Okuma Düzeyi'nde; %95 ve üzerini okuduysa 'Öğretimsel Okuma Düzeyi'nde; %90'ın altında okuduysa 'Endişe Düzeyi'ndedir. Araştırmacıların belirledikleri ölçütler öğrencinin kelime tanıma düzeyinin belirlenmesi açısından son derece önemlidir. Öğretmen kelime tanımada hata yapan öğrencileri kolay bir şekilde tespit edebilecek ve bu öğrenciler için ek çalışma yapabilecektir. Bu durum ile ilgili Akyol, Yıldırım, Ateş ve diğerlerine göre (2014); "Güçlük yaşayan veya arzulanan ilerlemeyi gösteremeyen öğrenciler için öğretmen ek planlama yapabilecek veya daha özel hedefleri olan öğretim etkinlikleri tasarlayacaktır." (s. 3).



2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Kelime tanıma ve kelime tanımayı değerlendirmeyeyle ilgili çalışmalar üç başlık altında toplanmıştır. Birinci bölümde kelime tanımının iletişim sağlamadaki en önemli boyutu olan “Dil Gelişimi İle İlgili Çalışmalar”ına yer verilmiştir. İkinci bölüm okuma becerisinin temelini oluşturan kelime tanımının öneminin vurgulandığı “Kelime Tanıma İle İlgili Çalışmalar”la devam etmektedir. Üçüncü bölümde öğrencinin kelime tanıma ile ilgili gelişim durumunu belirlemek üzere yapılan “Kelime Tanımayı Değerlendirme İle İlgili Çalışmalar” yer almaktadır. Son olarak da üç başlık altında toplanan çalışmaların genel değerlendirmesi “İlgili Araştırmalar Özet” adıyla ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

2.1. Dil Gelişimi İle İlgili Çalışmalar

İlgili araştırmaların bu bölümünde kelime tanımının iletişim sağlamada etkililiğinin sağlanması açısından dil gelişiminin ve dilin etkin kullanımının önemini ortaya koyan ulusal ve uluslararası çalışmalara yer verilmiştir.

Gabdulchakov (2014); “Okul Öncesi Çocukların Çok Kültürlü Dil Gelişimi” adlı çalışmasında, çocukların dil gelişiminin temel amacının, çok kültürlü bir dil alanında bir diyaloga katılmak için gerekli olan iletişimsel yeterliliğini oluşturmak olduğunu vurgulamıştır. Çiçek (2002), 0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişimini incelediği araştırmasında; “İlk çocukluk veya okul öncesi dönem diye adlandırılan 0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin, özellikle Türkçe’nin eğitim ve öğretimi açısından özenle üzerinde durulması gereken temel dil devresi olduğu” sonucunu çıkarmıştır. Bu devrede okul öncesi yaştaki çocukların uygun dil kurallarını seçerek konuşabilmeleri, öğrendikleri sözcükleri yerinde kullanabilmeleri ve bu sözcükleri doğru telâffuz edebilmeleri sağlanmalıdır. Çocuklar bu yaşlarda her kelimeyi doğru söyleyemeyebilir fakat bu olumsuzluk aile içerisindeki bireylerin ve kişinin içinde yer aldığı toplumun konuştuğu anadilinde yer alan kelimelerin doğru telaffuzu ile giderilebilir. Doğru telaffuzu oluşturmak için çocuğun anadilini iyi bilmesi, ana diline ait fonemleri tanınması ve bu fonemleri kelimeleri ve cümleleri oluşturmak için doğru tonlama örnekleri ile bir araya getirmesi gerekmektedir. Ana dillerine ait fonemleri ne derece tanıdıklarını belirlemek için çocukların artikülasyon becerilerinin ölçülmesi gerekir. Mutlu (2015), yüksek lisans tez çalışmasında PLS-5

Artikülasyon Tarama Ölçeği kullanmış; çocukların artikülasyon becerilerinin yeni bir testin Türkçe versiyonu olan Artikülasyon Tarama Ölçeği ile test edilmesi ve artikülasyon bozukluğu olan çocukların erken teşhis, tedavi ve rehabilitasyonun sağlanması için uygun merkezlere yönlendirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır. Bununla birlikte, bu durumun hangi nedenlerden kaynaklandığını belirlemek için bir takım testler yapılabileceği ve bu testleri gerçekleştiren ölçme araçları geliştirilebileceği de önerilebilir. Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu (Test of Early Language Development Third Edition) Amerikan dili ve kültürü için geliştirilmiş ve yurt dışında uzmanlar tarafından sıklıkla kaynak olarak başvuru standart bir ölçme aracıdır. Güven ve Topbaş (2014) tarafından “Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu’nun (TELD-3) Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlanması, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı haline getirilme süreci” çalışılmıştır. Uyarlama çalışmasında, geçerlik ve güvenilirlik analizleri uluslararası test uyarlama ilkeleri dikkate alınarak uygulanmıştır. Güvenirlik analizi yöntemi yapılırken birden fazla örneklem grubuna uygulandığında aynı sonucu verip vermeyeceğine bakmak için farklı demografik özelliklere sahip alt gruplara uygulanmış ve gruplar arasındaki değerler oldukça yüksek bulunmuştur. Geçerlik çalışması yapılırken de testin ölçmek istediği şeyi ölçüp ölçmediğine bakmak için, normal dil gelişimi gösteren ve göstermeyen grupları iyi şekilde ayırt edip etmediğine bakılmış, alternatif olarak geliştirilen formların birbirleriyle yeterli düzeyde uyumlu olduğu ve gelişimsel bir test olduğu için yaşla korelasyonunun da yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışma sonucunda testin Türk dili ve kültürüne uygun, yüksek düzeyde güvenilirliğe ve yeterli düzeyde geçerliliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Dil gelişiminin konuşma becerisi ile arasında bulunan ilişki gibi dinleme, okuma ve yazma becerileri ile de ilişkisi vardır. Dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olarak temelde ikiye ayrılır. Anlama kendi içinde dinleme ve okuma, anlatma konuşma ve yazma olarak gruplandırılır. “Okuma yazma becerileri kapsamında sözel dil becerisi, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, aynı sesle başlayan sözcükleri tanıma, aynı sesle biten sözcükleri tanıma, yazılı sözcükler içerisinden söylenen sözcüğü gösterme gibi beceriler yer almaktadır.” (Morrow ve Gambrell, 2004, s. 5; Neuman ve Dickinson, 2002, s. 97-98). Özellikle sözel dil becerilerinin kazanımında fonolojik farkındalık önemli rol oynamaktadır. Erdoğan (2011), çalışmasında fonolojik farkındalığın özelliklerini, gelişim aşamalarını,

okuma-yazma becerisi ile olan ilişkisini alanyazında yapılan ilgili araştırmalar ışığında incelemiş ve ilk okuma-yazma süreci için öneriler getirmiştir. Erdoğan, konu ile ilgili çalışmalarını sürdüren araştırmacıların elde ettiği bulgular ışığında, “Okul öncesi dönemde gelişen fonolojik farkındalık becerisinin sonraki okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu” sonucuna varmıştır. Fonolojik farkındalığı etkileyen faktörler üzerine yapılan bir çalışma da Fröhlich, Petermann ve Metz (2013) tarafından okul öncesi ve birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalığını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamak üzere yapılmıştır. 330 Almanca konuşan çocuğun aile faktörleri, doğum ve gebelik, çocuk faktörleri ve boş zaman aktiviteleri (hepsi ebeveyn raporuna dayanmaktadır) dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bulgular, “göçmen geçmişi”, “çocuk yaşı”, “çocuk zekâsı”, “hamilelikte sigara içme”, “dil zorlukları” (kelime ifade bozukluğu, dilbilgisi eksikliği, kekemelik) ve “televizyon izlemek” değişkenlerinin fonolojik farkındalık üzerinde önemli derecede etkisinin olduğunu göstermektedir.

Okuma-yazma becerilerine etki edebileceği düşünölen ve okul öncesi dönemde dil gelişimi becerilerinin gelişimi için önerilerle ilgili çalışmalara bakıldığında bunlardan bir tanesi de şahin, Karaaslan-Baç (2005) tarafından yapılan ve 3-6 yaş çocukların dil gelişimi beceri düzeylerinin değerlendirilmesi çalışmasıdır. Araştırmacılar çalışmanın sonunda, çocukların yaşları ve gelişim düzeyleri dikkate alındığında; dil gelişimi alanında, kendilerinden beklenen becerilerin birçoğunu kazandıkları, araştırmaya alınan çocukların alıcı dil gelişimi açısından başarı oranlarına göre becerilere bakıldığında; en yüksek başarı oranının “birbiri ile ilişkisiz iki yönerge dizisini yerine getirme”, “birleşik cümle kullanma”, “biraz, birkaç, çok'u gösterme” davranışlarında olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dil gelişimi özellikle okul öncesi dönemde aile bireyleri tarafından gelişiminin desteklenebileceği bir beceridir. Çocukların yaşam biçimlerinin farklı olması, dil gelişim düzeylerine etki eden etkenlerin farklılaşmasına sebep olmaktadır. Erdoğan, şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005) tarafından alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine cinsiyet, ana sınıfına devam süresi, anne eğitim düzeyi, anne mesleği, kardeş sayısı ve doğum sırasının etkisinin araştırıldığı çalışmada örnekleme 232 çocuk oluşturmuştur. Verileri toplama aracı olarak “Descoeudres'in Dil Testi”,

“Peabody Resim Kelime Testi”, “Lügatçe ve Dil Testi” olmak üzere üç test kullanılmıştır. Ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların Descoeudres’in Dil Testi (DLT), Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT), Lügatçe ve Dil Testi (LDT) puanlarında cinsiyetin, anne eğitiminin, anne mesleğinin, kardeş sayısının ve doğum sırasının etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Ana sınıfına devam süresinin ise DLT puanlarında etkili olmadığı, LDT ve PRKT puanlarında etkili olduğu bulunmuştur. Aynı testleri erken çocukluk dönemindeki iki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan Yazıcı ve Temel (2011) çalışmalarında birinci örneklem grubunu Almanya’da anaokuluna devam eden iki dilli 5-6 yaş grubu Türk kökenli 96 çocuktan, ikinci örneklem grubunu ise Ankara’da sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerde bulunan tek dilli 5-6 yaş grubu 100 çocuktan oluşturmuşlardır. Verilerin toplanmasında Descouedres Lügatçe Testi (DLT) ve Peabody Resim Kelime Testi (PRKT) ek olarak Metropolitan Olgunluk Testi (MOT), uygulamışlar ve araştırma sonucunda, iki dilli ve tek dilli çocukların dil gelişimi ile okuma olgunluğu puanları arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Dilin karmaşık yapısını öğrenmek için, dil biliminde en çok kullanılan yöntemlerden biri, çocuğun dili kazanma sürecindeki aşamaları izlemektir. Bu nedenle son yıllarda çocuklarda dilin kazanılması ve dil gelişimi ile ilgili konular dil biliminin yoğun bir çalışma alanı hâline gelmiştir. Türkiye’de gerek alıcı dil gerekse ifade edici dil gelişim aşamalarıyla ilgili olarak yapılan araştırmaların tamamlayıcısı ve destekleyicisi olarak yapılan bir araştırmada Güler ve Dönmez-Baykoç (2007) tarafından 48-72 aylar arasındaki çocukların Türkçe’deki dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaları belirlemeyi amaçlayan çalışmalarıdır. Toplam 215 çocukla yürütülen çalışmada, çocuklara Denver II Gelişimsel Tarama Testi (DGTT II) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Alıcı Dil Kontrol Listesi (ADKL) (cronbach $\alpha=0.94$) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlama düzeylerinin yaşla birlikte gelişim gösterdiği görülmüştür. ADKL’den elde edilen bulgular genellikle 55-60 ayların dil yapılarını anlama açısından kritik dönemler olduğunu göstermektedir. Karmaşık dil yapıları 67-72 aylar arasında diğer aylara göre daha yüksek puanlar elde etmiştir. Çocukların fiil kipleri, zamirler gibi bazı dil yapılarını anlama düzeyi 48 aydan itibaren yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu için bu yapıların daha önce

kazandığı söylenebilir. Çocukların genellikle isim ve fiil kipleri ile konuşmaya başladıklarını düşünürsek bu sonuçla tutarlı olduğunu düşünebiliriz. Okul öncesi dönemdeki çocukların ilköğretime geçişte nasıl bir dil yapısına sahip olduğunun öğretmenler tarafından bilinmesi, onların çocuklarla yaptıkları konuşmalarında doğru ifadeleri kullanabilmeleri açısından önemlidir.

Dil gelişimine etki eden etkenlerin sıralandığı çalışmalar dışında müdahale programlarının de etkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır. Bunlardan biri de Roul (2014) tarafından okul öncesi çocukların sosyo-ekonomik düzeyleri ile ilişkili olarak dil gelişimine görsel-ışitsel müdahale programının etkisini incelemek üzere yapılan çalışmasıdır. Roul, Görsel-İşitsel Müdahale Programının okul öncesi çocukların dil gelişimini etkilediği, çocukların farklı sosyo-ekonomik durumlardaki (SED) dil gelişiminde Görsel İşitsel Müdahale Programının fark çıkarmadığı sonucunu bulmuştur. Örgün olmayan okul öncesi eğitimini güçlendirmede bu çalışmanın bulguları faydalı olabilir, aynı zamanda küçük çocuklar, küçük çocuklarla ilgilenen öğretmenler, politikacılar ve öğretmen yetiştiren kurumlar için de kullanışlı olabilir. Aynı şekilde bir başka müdahale çalışması da Pungello, Iruka, Dotterer, Mills-Koonce ve Reznick (2009) tarafından sosyo-ekonomik durum, ırk ve ebeveynin erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmalarıdır. Yazarlar 146 çocuk üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında çocukları 18, 24, 30 ve 36 aylıkken dil yeterliklerini değerlendirmişler, ebeveyn etkisinde anne duyarlılığının pozitif ve negatif etkilerini çocuklar 12 ve 24 aylardayken elde etmişlerdir. Alıcı dil gelişiminde ırk yetenek seviyesiyle, anne duyarlılığı ve olumsuz müdahaleci ebeveynlik de büyüme hızıyla ilişkili bulunmuştur. Dili kullanarak anlamlı iletişim kurmada; ırk, sosyo-ekonomik durum ve ırk ile anne duyarlılığı büyüme oranı, olumsuz müdahaleci ebeveynlik ile büyüme oranı arasındaki ilişkiyi Afrikan Amerikalı çocukların Avrupa Amerikan çocuklarına göre daha zayıf olarak ilişkilendirmişlerdir. Araştırma sonunda anne duyarlılığının önemi anlaşılmiş, negatif anne duyarlılığı ile dil gelişimi arasındaki ilişkinin de aile bağlamına bağlı olabileceği düşünülmüştür. Dil gelişiminin okul öncesi dönemde farklı değişkenler açısından incelendiği ve öneminin vurgulandığı araştırmalara ek olarak kelime tanımanın öneminin ve çocukların ilkokulda okumayı öğrenmeye başladıkları andan itibaren okumaları sırasında öğretimsel ve

bağımsız düzeyde kelime tanımanın gerekliliğinin vurgulandığı araştırmalara da kelime tanıma ile ilgili çalışmalar bölümünde yer verilecektir.

2.2. Kelime Tanıma İle İlgili Çalışmalar

Gough (1984, s. 225), kelime tanımanın önemini "Kelime tanıma, okuma sürecinin temelidir" diyerek vurgulamıştır. Aynı şekilde, kelime tanıma süreçlerini tartışırken, Stanovich (1991, s. 418) Gough'tan gelen bu alıntılara değinmiş ve konunun devamlılığını vurgulamıştır: "Sözcük tanıma becerisi, okuma sürecinin merkezinde yer alır ve öğretim yöntemlerine vekâlet edebilir." Dolayısıyla okuma becerisinin temelinde kelime tanıma olduğuna göre bu çalışmanın alan yazınında kelime tanıma ile ilgili yapılmış araştırmalara da değinilecektir. Türkiye'de bilinen kelime tanıma ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında bu çalışmaların genellikle kelime tanıma düzeyini sıklık derecesine göre sayısallaştıran ve bunu kendi içinde bazı farklı terimlerle ifade eden çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu terimler; söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, söz varlığı, kelime dağarcığı, kelime kadrosu, kelime serveti vb. olarak sıralanabilir. Bu ifadelerin kullanıldığı çalışmalardan birisi Çiftçi (1991) tarafından "Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması" adlı çalışma ile toplamda 102 fen fakültesi son sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasında öğrencilere kompozisyon ve otobiyografi yazdırılmış ve bu metinlerden elde edilen kelimeler alfabetik olarak sıralanmıştır. Toplam 3916 çeşit kelime kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu rakam, hepsini kullanmasa da kişinin belleğinde var olan kelime sayısına göre oldukça düşük bir sayıdır. İnce (1990); Avrupa'da bir ailenin ortalama 5000 kelime ile konuştuğunu, bizde ise bu rakamın 200 civarında kaldığını belirtmektedir (s. 1-2). Araştırmacı, bu durumun çocuğun eğitimine olumsuz biçimde yansıdığını da ifade etmekte, kelime serveti darlığının, eğitimi doğrudan etkilediği, kısır kelime serveti ile yapılan eğitimin ise meslekî başarı yaşını 25-30 olması gerekirken 35-40'lara kadar yükselttiğini belirtilmektedir (aktaran Çiftçi, 1991, s. 20).

Çiftçi (1991) tarafından lisans öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerindeki çeşitliliğin tespit edildiği çalışmanın bir benzerini İpekçi (2005) ilköğretim öğrencileri üzerinde yapmıştır. Çalışma, 7. sınıf öğrencilerinin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemek; kelime serveti ile sosyo-ekonomik durum ilişkisini ortaya koymak üzere yapılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kaç çeşit kelime

kullandıkları, ortalama kaç kelimelik cümleler kurdukları, ortalama kaç cümlelik kompozisyon metinleri yazdıkları ve en fazla kullandıkları kelimeler ve çok anlamlı kelimeler tespit edilmiştir. Öğrencilere uygulanan kompozisyonlarda 3253 çeşit kelime tespit edilmiştir. 1504 çeşit kelime bir defa kullanılmıştır. Çalışma sonucunda geliri yüksek ailelerin çocuklarının, geliri düşük ailelerin çocuklarından daha az kelime bildikleri bulunmuştur. Benzer bir çalışmada Hoff (2003) çocukların ilk sözcük edinimlerinde sosyo-ekonomik durumun etkisini belirlemeyi amaçlamış, çalışmanın sonunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocuklara oranla daha çok üretici sözcük bilgisine sahip oldukları sonucuna varmıştır. Bu çalışmalara göre yüksek gelir, çocukların kelime servetinin zenginleşmesinde etkili bir faktör değilken ilk sözcük edinimlerinde ve üretici sözcük bilgilerinde etkili bir faktördür diyebiliriz.

Karahan (2007), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime servetini tespit etmeye yönelik çalışmasında 225 öğrenciden üç ayrı türde (anı yazma, gezi yazısı, serbest konulu yazı) yazı yazmalarını istemiştir. Toplanan veriler bilgisayar ortamına girildikten sonra kelime sayma ve sözlük oluşturma işlemleri yapılmıştır. Sözlükler türlere ve cinsiyete göre hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda bütün türlerde, kızların ve erkeklerin yazılarında toplam 18170 adet kelime kullanıldığı, bu kelime havuzundan 2310 çeşit kelime çıktığı görülmüştür. Bu çalışmayla köy ilköğretim okullarında okuyan 5. sınıf öğrencilerinin kelime serveti hakkında bir fikir edinilmeye çalışılmıştır. Ünsal (2005) çalışmasında ele aldığı her üç seviyedeki (5., 8. ve 11. sınıf) sınıf öğrencilerinin ayrı ayrı sözlü anlatımlarındaki aktif kelime hazinelerini tespit etmeye çalışmıştır. Buna göre 5. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımda sahip oldukları kelime hazinesini 1030; 8. sınıf öğrencilerinin 1223 ve 11. sınıf öğrencilerinin 1539 olarak tespit etmiştir. Duru (2007) tarafından yapılan bir diğer çalışma da Ünsal'ın (2005) çalışmasına benzer şekilde 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetlerini belirleyebilmek için yapılmıştır. Öğrencilere üç türde (anı, otobiyografi, serbest konulu) yazılı anlatım yaptırılmış ve alınan 342 adet yazılı doküman bilgisayar ortamına aktarılarak öğrencilerin kullandıkları kelimeler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, toplam 28506 kelime ve 2173 çeşit kelime kullanıldığı tespit edilmiş ve en çok kelimenin serbest konulu türde, en az kelimenin ise otobiyografi türünde kullanıldığı görülmüştür. Buna göre Ünsal'ın (2005) çalışmasında 5. Sınıf

öğrencilerinin sözlü anlatımda 1223; Duru'nun (2007) çalışmasında da 5. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda 2173 çeşit kelime kullandıkları görülmüştür. Bu çalışmalardan çıkan sonuç öğrencilerin kelimeleri yazılı anlatımda kullanma becerilerinin sözlü anlatımda kullanma becerilerine göre daha iyi olduğunu göstermektedir.

Bir başka çalışma da Karadağ (2005) tarafından ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime serveti üzerine yapılmıştır. Araştırmaya Türkiye'de farklı illerde yer alan 14 farklı noktadan 3135 öğrenci katılmış ve araştırmaya katılan öğrenciler toplam 208105 kelime kullanmışlardır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime hazinesi sınıf düzeylerine göre sıklık, genel yaygınlık ve bölgesel yaygınlıklara göre değerlendirilmiştir. Yine kelime tanıma ile ilgili "İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-Yazma Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma" adlı doktora çalışması Tosunoğlu (1998) tarafından yapılmıştır. Araştırma, ilköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilerin hangi kelimeleri aktif kullandıkları üzerine yapılmıştır. Araştırmanın sonunda çocukların 842 cümle ve 3365 kelime kullandıkları tespit edilmiştir. Kullandıkları cümlelerde de kelime sayısı 2 ile 7 arasında değişmektedir.

Temel eğitimde dili oluşturan kelimelerden kullanım sıklığı en fazla kelimelerin öğrencilere kazandırılması genel bir prensip olarak kabul edilmeli ve öğretim programları buna göre planlanmalıdır. En sık kullanılan kelimelerin öğrencilere, temel eğitimde etkin olarak öğretilmesi kelime hazinesi bakımından asgari bir ortaklığın sağlanması anlamına gelmektedir (Karadağ, 2005, s. 29).

Buna göre; Amerika'da 1924 yılında Thorndike tarafından kelime hazinesi ile ilgili yapılan çalışmada Amerika'da ilkokulların her sınıfında hangi kelimelerin okutulup öğretileceğinin uzmanlar tarafından bilimsel metotlarla tespit edildiği, bu araştırmalar sonrasında 8 senelik ilkokulu bitiren öğrencinin 4000 kelime öğrenmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Bu rapordan iki yıl sonra (1926) Türkiye'de Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi tarafından hazırlanan İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu ile öğretmenlerin her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmeleri gerektiğini gösteren bir liste oluşturulmasının alfabe (elifba) ve okuma (kıraat) kitapları yazarları açısından çok faydalı olacağı belirtilmektedir. Raporda yer alan 14. maddeye göre; çocuk dilinde yaşayan kelimelerin listesinin düzenlenmesinin son derece önemli olduğu üzerinde durulmakta ve mekteplerde öğretilecek kelimelerin sayısı konusunda da değerlendirmeler yapılmaktadır (Alp, 2009, s. 107).

Türkiye'de kelime sıklığı üzerine yapılan en kapsamlı çalışma "Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü" ile Göz'e (2003) aittir. Çalışmada basın, roman-hikâye, bilim, popüler bilim, güzel sanatlar-biyografi, hobi, din, muhtelif eserlerden elde

edilen bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Basın ana kategorisi için Hürriyet, Milliyet ve Sabah gazetelerinden güncel haberler dışındaki bütün sütunlardan örnekler alınmıştır. Roman-hikâye ana kategorisi kendi içinde aşk-macera, mizah, polisiye, tarihî ve muhtelif alt kategorilerine ayrılmış ve Türk yazarların kaleme aldığı 1995-2000 yılları arasında yayımlanmış olan ve bu kategorilerden birine ait olması şartını taşıyan 338 kitap ile 142 dergi üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Güzel sanatlar ana kategorisi sinema-tiyatro, müzik, resim-heykel, mimarî, şiir ve muhtelif alt kategorilerine ayrılmıştır. Okul kitapları kategorisinde ise ikinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar olan okul ders kitaplarından materyal seçilmiştir. Verilerden elde edilen kelime havuzunda toplamda 975141 kelime değerlendirmeye alınmış Türkiye Türkçesi'nde kaç kelimeyle yazı yazıldığını ortaya koyan sözlükte, 22693 adet kelimeye yer verilmiştir. Bir başka kelime sıklığı çalışması da Keklik (2011) tarafından yapılmıştır. Keklik (2011) çalışmasında Türkçe'de en sık kullanılan 3000 kelimeyi belirleyerek bu kelime listesi içerisinde 120 tane karşıt anlamlı kelimenin 6, 8, 10 ve 11 yaş grubu öğrencileri tarafından bilinme seviyesini ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucunda 0-11 yaş grubu için belirlenen 3000 kelime; 0-6 yaş için 1200, 7-11 yaş için 1800 şeklinde ayrılarak üst kavramlarına göre listelenmiştir.

Öğrenciler tarafından bilinen ve aktif şekilde kullanılan kelimelerle yapılan çalışmaların yanında bilinmeyen kelimelerle de çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan biri de ilköğretim 8. sınıfa giden öğrencilerin Türkçe 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında geçen bilinmeyen kelimeleri kazanıp kazanmadıklarını belirlemek amacıyla Batur (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmada sosyo-ekonomik düzey (SED), (öğrencinin bilgisayar sahibi olması, çalışma odasının olması, gecekonda ya da apartmanda oturması, kira ya da ev sahibi olması gibi faktörler) cinsiyet, anne-baba mesleği ve okuyan kardeş sayısı gibi faktörlerin bilinmeyen kelimelerin kazanımına etkisi incelenmiştir. Öğrencilere uygulanan 376 kelimedenden 158 kelime 15 ve daha fazla öğrenci tarafından bilinmiştir. 218 kelime ortalamının altında tanımlanmıştır. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarında geçen bilinmeyen kelimelerin istenilen düzeyde kazanılmadığı görülmüştür. Çetinkaya (2002) ilköğretim ikinci kademe altıncı sınıfta ana diline ait sözcüklerin öğrenilmesi ve kavranılmasına ilişkin araştırmasında, Türkiye'de geleneksel olarak kullanılan sözcüğün anlamını vererek cümle içerisinde kullandırma yöntemi ile alıştırma ve

tekrarlarla desteklenen sözcük öğretimi yöntemini karşılaştırmıştır. Bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının öğrenilmesi ve belli aralıklarla yapılan tekrarlar yoluyla kavranılması üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak, alıştırma destekli sözcük öğretiminin geleneksel sözcük öğretiminden daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Aslan (2013), 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırmasında 405 öğrenciye Türkçe ders kitaplarında yer alan her bir kitapta 24 olmak üzere toplam 48 okuma ve dinleme metni okutmuş ve öğrencilerin bu metinlerdeki anlamını bilmedikleri kelimeleri tespit etmiştir. Bu kelimeler, metinlerin kelime çalışmalarında yer verilen kelimelerle karşılaştırılmıştır. Ayrıca kelime çalışmalarında verilen kelimelerin diğer kelime çalışmalarında tekrar edilip edilmediği belirlenmiştir. Sonuç olarak ders kitaplarındaki kelime çalışmalarında ele alınan kelimelerin işleniş şekli, ders kitabı yazarlarının kelime çalışmalarına kelime seçme biçimleri ve öğretmenlerin kelime öğretimine yönelik uygulamaları, planlı bir kelime öğretimi politikasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Honeyfield (1977) bilinmeyen kelimelerle ilgili; bir ders kapsamında 3000 kelime öğrenen bir öğrencinin bir dildeki daha az sıklıkla kullanılan kelimelerin sayısı oldukça fazla olduğu için bir metinde % 10 ile % 20 arasında bilinmeyen kelimeyle karşılaşabileceğini belirtmiştir (s. 35). Bilinmeyen kelimelerle ilgili Yıldız ve Okur (2010) tarafından ilköğretim okullarında yapılan/yaptırılan okuma etkinliklerinde sözcük öğretiminin durumunu incelemek üzere bir çalışma yapılmıştır. Araştırmacılar önce seçilen bir kitaptan (MEB onaylı 100 Temel Eser) uzman görüşleri doğrultusunda çocukların bilemeyeceği sözcükleri belirlemişler, daha sonra bir devlet okulunda 7. Sınıf öğrencilerinin oluşturduğu iki ayrı gruba uygulama yapmışlardır. Gruplardan biri okuma etkinliği yaparken, diğeri okuma etkinliği yapmamıştır. Bu sözcüklerin çocuklar tarafından okuma öncesi bilinme ve okumadan sonraki öğrenilebilme değerleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ilköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinin sadece okuma alışkanlığını kazandırmak için ve bilinçsiz bir şekilde yapıldığı; en etkili sözcük öğrenme yollarından biri olan okuma etkinliğinden verimli bir şekilde faydalanılmadığı görüşüne varılmıştır. Okuma etkinliklerinde görülen bu tarz aksaklıklar yazma, konuşma ve dinleme becerileri konusunda da görülmekte, bu aksaklıkların da önemli ölçüde söz dağarcığının yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Türkçe derslerinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde sözlükten kelimenin anlamının bulunması ve bunun bir cümlede kullanılması gibi mekanik etkinlikler zinciriyle yürütülen söz dağarcığı çalışmaları dersi belirlenen hedefe ulaştırıcı olmaktan uzaktır. Türkçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri konusunda görülen aksaklıklar önemli ölçüde söz dağarcığının yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu sorunların çözümü bireyleri, kelimeler arasında anlam ağları kurarak bunları kullanacakları bir yeterliliğe ulaştırmaktır (Acat, 2008, s. 1-2).

Acat'ın (2008) belirttiği sorunların çözümünde etkili olabileceği düşünülen kavram haritalarının söz dağarcığını zenginleştirme çalışmalarındaki etkisini ortaya koymaya çalıştığı bir araştırması mevcuttur. Acat çalışmasında, Türkçe dersinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi çalışmalarında kavram haritalarını kullanan öğrenciler ile Türkçe dersinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi çalışmalarını geleneksel anlayışla yürüten öğrenciler arasında kelimelerin anlamını belirleyebilme düzeyleri, kelimeler arası ilişkileri belirleyebilme düzeyleri, kelimeleri cümlede kullanma düzeyleri arasında fark olup olmadığını bulmaya çalışmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış, bu yöntemin "Kontrol Gruplu Ön Test, Son Test Deseni" işe koşulmuştur. Araştırmanın sonucunda, kavram haritaları, Türkçe dersinde anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretimi çalışmalarında kelimelerin anlamlarını belirleyebilme ile ilgili davranışları kazandırmada, kelimeler arası ilişkileri belirleyebilme ile ilgili davranışları kazandırmada, kelimeleri cümlede kullanma ile ilgili davranışları kazandırmada, geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğuna ulaşılmıştır. Bilinmeyen kelimelerle ilgili yapılan bir başka çalışma da Harmon (2002) tarafından ortaokul öğrencilerinin karşılaştıkları metinlerde anlamını bilmedikleri sözcükleri akran diyaloglarını kullanarak bağımsız kelime öğrenme stratejileri ile öğrenmelerini sağlamayı amaçlayan bir çalışmadır. Öğrencilerin sadece kelime anlamlarıyla uğraşmakla kalmayıp aynı zamanda kendi çabaları hakkında daha üst bilişsel bir farkındalık geliştirdiği ve öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin bağımsız okuma süreçleri boyunca anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin edebildikleri sonucuna varılmıştır.

Kelime öğrenme stratejilerine bir örnek de 5-7 yaş arası 65 çocuğun görsel kelime okuma stratejilerinin zaman içindeki değişimlerini incelemek amacıyla Farrington-Flint, Coyne, Stiller ve Heath (2008) tarafından yapılmıştır. Çalışma grubundan harf uzunluğu ve kelime sıklığı bakımından dikkatle eşleşen 40 kelime ögesini okumaları istenmiştir. Sonuçlar genel olarak, çocukların okuma stratejilerinde bir miktar değişkenlik göstermiştir. Zamanla çocuklar doğrudan sözcükleri belleğe almaya fonolojik stratejilere göre daha fazla yönelmişlerdir. Bu değişim büyük

çocuklarda daha belirgindir. Okuma stratejilerinde sözlüğe özgü değişikliklerin analizi, daha yaşlı çocukların daha karmaşık sözcük öğeleri için daha iyi bir görsel kelimeye sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, Ehri'nin aracılık ettiği faz teorisine, çocukların okumayı öğrenmedeki gelişimini açıklamada daha fazla destek sağlamaktadır. Kelime tanıma stratejileri araştırmalarına Groff (1979) tarafından yapılan araştırma örnek olarak verilebilir. Küçük çocukların kelime tanıma ipuçları olarak cümle bağlamalarını ne ölçüde kullanmaları araştırılması gereken bir konudur. Bir yandan, cümle bağlamında yer alan işaretlerin bu amaçla başarılı bir şekilde kullanılmasının kendine özgü sınırlamaları olduğu açıktır. Ayrıca, Karlin'in (1971, s. 145) okumayı yeni öğrenen çocuklar için belirttiği bağlam ipuçları haricinde kelime tanıma için güvenebilecekleri başka şeyleri olmadığı fikri de yanlış olarak gösterilmiştir. Aksine, kelime tanıma araştırması, bu küçük çocukların okumayı öğrenmeye başladıkları andan itibaren, sözcük tanıma için ana ipuçları olarak harfleri kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışma bize çocuğun kelime tanımadaki ipucu olarak harfleri kullandıklarını göstermektedir.

Aile ortamlarında ya da okullarda çocuklara sözcük öğretimini ve kavram gelişimini sağlamak için farklı uygulamalar yapılmaktadır. Bu bölümde yapılan uygulamaların nasıl etki ettiğiyle ilgili çeşitli araştırmalara da yer verilmiştir. Yurtsever (2002) beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programlarının etkisini araştırdığı çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların kelime dağarcığı gelişimini desteklemek ve çocukların kelime dağarcığı gelişimindeki etkililiğini ortaya koymak amacı ile sistemli olarak hazırlanmış ana dil eğitim programı planlamıştır. Araştırmanın örneklemini, anasınıflarına devam eden 32 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında hazırlanan Beş-Altı Yaş Çocukların Kelime Dağarcığı Gelişimine Yönelik Ana Dil Eğitim Programı, 6 hafta boyunca her gün, günde ortalama 30-40 dakika kadar süren etkinliklerden oluşmaktadır. Programda, belirlenen amaç, hedef ve hedef davranışlar çerçevesinde, kazandırılmak istenilen kelimeler haftalık programlar şeklinde belirlenmiş ve günlük etkinlikler halinde planlanmıştır. Araştırma bulgularına göre; örnekleme yer alan 5-6 yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine, uygulanan ana dil eğitim programının olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Baumann, Ware ve Edwards (2007) çalışmalarında Graves'in kelime dağarcığı öğretiminin dört bileşeninin etkililiğini gözlemlemek için beşinci sınıf olan bir sınıfta

bir yıl süren bir araştırma yapmışlardır. Bu bileşenler; zengin ve çeşitli dil deneyimleri sağlamak, bireysel sözcükleri öğretmek, kelime-öğrenme stratejilerini öğretmek ve kelime bilincini teşvik etmektir. Bu bileşenler üzerine tasarlanan program uygulandıktan sonra, ortalama seviyeye sahip öğrenciler üzerinde birtakım sınırlandırmalar getirmiş olmasına rağmen düşük seviyeli öğrencilerin sözcük bilgilerinde anlamlı derecede gelişmeler göstermelerini sağlamıştır. Nash ve Snowling (2006) kelime bilgisi düşük olan çocukların dil zayıflıkları ve okuduğunu anlama güçlükleri eğitimsel başarıları üzerinde her zaman risk oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu amaçla çalışmalarında kelime bilgisi düşük öğrencilere yeni sözcük öğretiminin en iyi yolunun nasıl olması gerektiğini, hem kelime bilgisinde hem de okuduğunu anlamada iki farklı öğretim metodunun sözcük dağarcığına etkilerini araştırmışlardır. 7-8 yaş arası 24 çocuğa eğitim öncesi, eğitim sonrası ve eğitimden 3 ay sonra sözcük bilgisi testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda her iki grupta da geliştirilen bağlam yöntemi, sözcük bilgisi düşük çocuklarda bilgi ve okuma anlayışının geliştirilmesi ve kelime dağarcığını arttırmada etkili olduğu görülmüştür. Eğitim öncesi ve eğitim sonrası sözcük öğretimi açısından eşdeğer ilerleme gerçekleşse de çalışmadan 3 ay sonra uygulanan testte, öğrenme stratejilerini öğrenen öğrencilerin sözcük bilgilerinin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sürece dayalı gelişimi inceleyen bir çalışma da Arrow ve Mclachlan (2014) tarafından, 3-5 yaş arasındaki 98 Yeni Zelanda'lı çocuğun fonolojik farkındalığını, harf bilgisini ve kendi isimlerini tanıyıp tanımadıklarını inceledikleri bir araştırmayla yapılmıştır. Erken okur-yazarlık döneminin başında ve sonuna doğru 3 aylık bir süre boyunca yapılan değerlendirmelerle veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda çocukların kendi isim yazım becerisinden harf bilgisine, önemli bir fonetik farkındalığa sahip oldukları ve süreç içerisinde bir gelişim gösterdikleri bulunmuştur. Peitz (1996) iki ayrı sözcük öğrenme stratejisinin ilköğretim öğrencilerinin sözcük öğrenmelerine etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında öğrencilere sözcüklerin anlamının ne olduğu bilgisini ölçtüğü bir test ile metinler içerisinde seçilen sözcüklerden oluşan iki ayrı test ön test olarak uygulanmıştır. Ön testler uygulandıktan sonra öğrenciler tarafından bilinmesi amaçlanan sözcüklerin öğretimi farklı stratejiler kullanılarak 3 ay boyunca gerçekleştirilmiştir. 3 ayın sonunda öğrencilere uygulanan testler son test olarak tekrar uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda belirlenen stratejilerin öğrencilerin sözcük öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Kelime Tanımayı Değerlendirme İle İlgili Çalışmalar

Eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencinin o süre zarfında kelime tanıma ile ilgili gelişim durumunu belirlemek üzere kelime tanıma değerlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir. Bu sebeple kelime tanıma değerlendirme çalışmalarının önemini vurgulandığı, kelime tanıma listelerinin ve envanterlerin yer aldığı ulusal ve uluslararası çalışmalara da yer verilmiştir. Türkiye’de kelime tanıma değerlendirme çalışmaları genellikle çocuğun bilmesi gereken kelimeleri, kelime listesi haline getirip kelime servetini ya da kelime dağarcığını belirleme şeklinde olmaktadır. Türkiye’deki kelime listelerinin belirlendiği çalışmaların ilk örneklerinden biri Pars ve Pars (1954) tarafından yapılan çalışmadır. Araştırmacılar çalışmalarında ilkokul birinci sınıfta öğretilecek kelimeleri belirlemek amacıyla bir liste oluşturmuşlardır. Bu çalışmada öncelikle ilk okuma kitaplarındaki kelimeleri tespit eden araştırmacılar, bu kelimelere Matematik ve Hayat Bilgisi derslerinde kullanılan kelimeleri de eklemiştir. İkinci aşamada öğrencilerin evde günlük yaşantılarında kullandıkları kelimeler, gözlem ve tahmin yoluyla belirlenerek listeye dâhil edilmiştir. Son aşamada ise araştırmacılar, kendi hazırladıkları listeyi Thorndike’in 1924 yılında Amerika’da 8 senelik ilkokulu bitiren öğrencinin 4000 kelime öğrenmesi gerektiğini ortaya koyduğu kelime listeleri ile karşılaştırmışlar ve listeye son şeklini vermişlerdir. Çalışmanın sonunda ilkokul birinci sınıfta öğrencilerin öğrenmeleri gereken kelimeleri 698 kelimedenden oluşan bir listede toplamışlardır. Yine aynı şekilde çalışmasında eser taraması yöntemini kullanarak ilkokulun 1., 2. ve 3. sınıflarında okutulan ve ders kitabı niteliği taşıyan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi kitaplarındaki kelimeleri sayıp bir kelime listesi oluşturan Bilgen (1988), kelimelerin kullanım sıklıklarına da yer vermiştir.

Kelime tanımayı değerlendirme yöntemleri araştırmalarında genellikle yazılı dokümanda yer alan kelimeleri belirleme, kişinin okuma sırasında karşısına çıkan kelimeleri belirleme ya da konuşma sırasında en sık kullandığı kelimeleri belirleme şeklinde yapılmaktadır. Kelime tanımayı yazılı değerlendiren çalışmalardan biri Çiftçi (1991) tarafından bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti çalışması ile yapılmıştır. Araştırmacı tarafından fen fakültesi son sınıf öğrencilerinden 102 adet yazılı doküman toplanarak bunlardaki kelimelerin frekanslarını tespit etmek suretiyle “aktif kelime listesi” oluşturulmuştur. Bu kelime listelerinde yer alan kelimeler öğrencilerin yazdığı otobiyografilerde,

kompozisyonlarda kullandıkları kelimelerden oluşmuş ve kaç kişi tarafından kullanıldığını gösterecek şekilde düzenlenmiştir. Çiftçi, öğrencilerin toplam 60095 adet kelime kullandığını, bu kelimelerin çeşidinin 3916 olduğunu alfabetik bir listede frekanslarıyla göstererek tespit etmiştir. Bu kelimelerin 2571'i otobiyografilerde, 2904'ü de kompozisyonlarda bulunmaktadır. 1559 çeşit kelime ise her iki yazı türünde de ortak olarak yer almaktadır. Çalışmanın amacı sadece fen fakültesi öğrencilerinin hangi tür kelimeleri kullandıklarını tespit etmek olduğu için çalışma sonunda bu kelimeler kelime listeleri haline getirilmiştir. Tosunoğlu'nun (1998) doktora çalışmasının amacı ilköğretim okullarının birinci sınıfına başlayan öğrencilerin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemektir. Örnekleme grubuna sosyo-ekonomik yapısı farklı olan ve Türkiye'nin bütün coğrafi bölgelerini temsil eden ailelerin çocuklarının devam ettiği ilköğretim okulundan 135 öğrenci seçilmiştir. Ses kaydı yoluyla örneklem grubundan serbest ve yönlendirilmiş konularda veri toplanmıştır. 156842 cümleden oluşan verileri çözümleyerek gramatiksel incelemesi yapılmıştır. İncelemede cümlelerin kelimeler yönünden uzunluklarına, kelimelerin hece ve harf sayılarına bakılmıştır. Kelimeler hem kullanım sıklıklarına hem de çeşitlerine göre tasnif edilmiş ve kelimelerle oluşturulan kelime grupları da belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda okula başlayan çocukların okur-yazar hale getirilebilmeleri için hazırlanan materyal ders araç gereçlerinde kullanılan bir kelime listesi oluşturulmuştur. Koçak (1999) tarafından Sağlık Meslek Lisesi öğrencilerinin kelime hazinesi ile ilgili bir alan çalışması niteliği taşıyan araştırmasında 75 öğrenciye serbest konulu kompozisyon ve otobiyografi türünde birer metin yazdırılmıştır. Metinler tek tek ele alınarak; her kağıttaki kelimelerin kaç kişi tarafından, kaç defa kullanıldığı çeteleme yolu ile döküm, tasnif ve sayımı yapılmıştır. Elde edilen bu veriler alfabetik sıraya konulmuştur. Serbest kompozisyon ve otobiyografide kullanılan 16705 kelime taranarak birinci, ikinci, üçüncü derecede aktif kelimeler, kelimelerin sıklık, az sıklıkta kullanımları, müşterek olduğu halde sıklığı düşük olarak kullanılan kelimeler (3-9 arası kullanılan kelimeler), kullanım frekansları, müşterek kelimeler, müşterek olmadığı halde sıklığı yüksek olan kelimeler (10 ve daha fazla kullanılan kelimeler) toplam kelime sayısı, toplam çeşit sayısı tespit edilip toplamları alınmıştır. Kelime hazinesinin yaş, cinsiyet, kültür, çevre ve coğrafi bölgelere göre değişiklikler gösterdiği bulunmuştur.

2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de ilk okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemine geçildikten sonra aynı yıl içerisinde birçok araştırmacı çalışmalarını kelime bilgisi üzerine yoğunlaştırmış ve öğrencilerin öğrenmeleri gereken kelimeleri listeler halinde çalışmalarına eklemişlerdir (İpekçi, 2005; Cesur, 2005; Özer, 2005; Çıplak, 2005; Ünsal, 2005). Kelime servetinin çocuk edebiyatı ürünleri ve ders kitaplarıyla olan ilişkisine bakılan çalışmalardan biri Cesur (2005) tarafından pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması (Kastamonu ilinde bir inceleme) ile yapılmış, araştırmada çocuk edebiyatının önemi, çocuk edebiyatının ve okumanın kelime hazinesine etkisi incelenmiştir. Araştırma, ilköğretim 3-8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeleri belirlemeye; kelime serveti ile çocuk edebiyatı eserleri ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik olarak kompozisyon yazdırma ve elde edilen verileri inceleme yöntemiyle yapılmıştır. Kompozisyonlardan öğrencilerin oluşturdukları toplam paragraf sayıları, kurdukları toplam cümle sayısı, kullandıkları toplam kelime sayısı, ortalama cümle uzunlukları ve ortalama kelime uzunlukları ve sınıflara ait kelime listeleri elde edilmiştir. Sonuçlar ise, çocukların içinde bulunduğu çevre ve sosyo-ekonomik durumun kelime hazinesini oluşturduğunu göstermektedir. Cesur’un (2005) çalışmasına benzer bir çalışma da Baş (2010) tarafından söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisini değerlendirmek üzere yapılmıştır. Çalışmada söz varlığı kavramı ve onu meydana getiren unsurlar genel hatları ile tartışılmış, çocuğun dil oluşumundan itibaren sözlü edebiyat ürünleri ile ne şekilde karşılaştığı ve bu durumun çocuk üzerindeki etkisi örneklerle değerlendirilmiştir. Temel dil becerilerinin dağılımı ve çocuk edebiyatı ürünleri ile ilişkileri ayrıntılı biçimde bir şema üzerinde gösterilmiş ve açıklanmıştır. Edinilen söz varlığı unsurlarının derinlik, ağırlık, genişlik ve çağrışım açısından etkileşimi, bir bağlam çerçevesinde örneklendirilmiş ve buradan hareketle, edebî türler ile söz varlığı unsurlarının arasındaki ilişki mevcut araştırmalardan örnekler verilerek ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin yanında ders kitaplarının kelime servetiyle olan ilişkisine de bakılan çalışmalar vardır. Bu çalışmalardan biri de Özer (2005) tarafından hazırlanan çalışmadır. Amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan -öğrencilere sunulan- kelime servetini tespit etmek ve ders kitabının Türkçe Öğretim Programı’na uygunluğunu incelemektir. Çalışmada ders kitabında bulunan metinler kelime

serveti yönünden incelenmiştir. Değerlendirmeler kavramlar üzerinde yapılmış ve kavramlar semantik yönden ele alınmıştır. Bilgisayar teknikleri kullanılarak verilere ulaşılmıştır. Bütün metinlerin ayrı ayrı değerlendirmesi yapılmış ve sonunda toplu olarak metinlerdeki kavramlar sıralanmıştır. Kelime ve öbeklerin kaçınıcı anlamda kullanıldığı, özel isimler, deyimler, mecazlar, toplam kavram sayısı, yinelenen kavram sayısı, çeşit olarak kullanılan kavram sayısı ve oranları tablolarla gösterilmiştir. Elde edilen veriler ve bu veriler doğrultusunda ders kitabının değerlendirmesi yapılmıştır. Yapılan çalışma sonunda ders kitabının öğrencilerin kelime servetini artırma konusunda yeterli olmadığı görülmüştür. Aynı yılda Karadağ (2005) Türkçe ders kitaplarının kelime hazinelerini belirleyebilmek için, ilköğretim birinci kademeye yönelik hazırlanan ders kitaplarını incelemiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kelime sıklık ve yaygınlık listeleri ve Türkçe ders kitaplarının her sınıf düzeyinde kelime sıklık listeleri oluşturulmuş, öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimeler, ders kitaplarının sıklık listeleri ile karşılaştırılmıştır. Ders kitaplarında ve öğrencilerde ortak olarak kullanılan kelimeler ve öğrencilerin yaygın olarak kullanmalarına rağmen ders kitaplarında bulunmayan kelimeler tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimelerin %50-60 arasında değişen oranlarda ders kitaplarında yer almadığı tespit edilmiştir. 1-5. sınıf öğrencilerinin her sınıf düzeyinde kullandıkları yaygın kelimeler bir araya getirilerek sıklıklarına göre tekrar listelenmiştir. Bu liste, ders kitabı ve Türkçe öğretimine yönelik yazılı materyal hazırlayanlara ve Türkçe öğretmenlerine bir kaynak olarak önerilmiştir. Aynı yıl Yalçın (2005), Karadağ'ın (2005) incelediği ders kitaplarındaki sözcükleri tekrarlı ve tekrarsız olmaları, söz varlığı içerisindeki dağılımları, kullanım sıklıkları ve kökenleri bakımından incelemiştir. Sonuçlar, ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe ders kitapları metinlerinin, söz varlığı açısından yetersiz olduğunu ve metinlerdeki söz varlığının yaş ve buna bağlı olarak şekillenen zihinsel gelişim sürecine ve bu sürece bağlı olarak oluşturulmuş olan öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanamadığını ortaya koymaktadır.

2005 yılında yapılan çalışmalara bir başka örnek de İpekçi (2005) tarafından ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemek; kelime serveti ile sosyo-ekonomik durum ilişkisini ortaya koymak üzere yapılan araştırmadır. Araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kaç çeşit kelime

kullandıkları, ortalama kaç kelimelik cümleler kurdukları, ortalama kaç cümlelik kompozisyon metinleri yazdıkları ve en fazla kullandıkları kelimelerle çok anlamlı kelimeler tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyon metinlerinde kullandıkları kelimeler incelenmiş ve kullanılan kelimelerin kaç kişi tarafından ve hangi sıklıkla kullanıldığını gösteren kelime listesi oluşturulmuştur. SED ile kelime serveti arasındaki ilişkiye bakan bir başka çalışma da Çıplak (2005) tarafından Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi adlı çalışmasında 90 öğrenciye, üç farklı anlatım türünde (anı yazma, atasözü açıklaması, serbest konuda yazma) toplam 270 adet kompozisyon yazdırılmasıyla yapılmıştır. Çalışmada, 270 adet yazılı kompozisyonda toplam 30464 kelime tespit edilmiştir. Havuzda toplanan 30464 adet kelimenin 2567'sinin çeşit kelime, 27897 kelimenin ise bu çeşit kelimelerin tekrarı olduğu belirlenmiştir. Toplam 30464 kelimenin üç farklı eğitim seviyesine göre dağılımı şu şekilde oluşmuştur: 5. sınıflar, 6740, 8. sınıflar, 9284, 11. sınıflar 14440 kelime kullanmışlardır. 5. ve 8. sınıflarda sosyo-ekonomik düzeyleri düşük olan öğrenciler, sosyo-ekonomik düzeyleri yüksek öğrencilerden toplam ve çeşit kelime daha fazla kelime kullanmışlardır. Yazılan kompozisyonlar, yazan öğrencilerin cinsiyetleri göz önünde bulundurularak bir değerlendirilmeye tabi tutulmuş; toplamda kız öğrencilerin, çeşit kelime ise erkek öğrencilerin üstünlüğü görülmüştür. Üç farklı türde (anı yazma, atasözü açıklama, serbest konuda yazma) yazdırılan kompozisyonlarda anı türünde, kullanılan toplam ve çeşit kelime miktarı diğer iki türdekinden fazla çıkmıştır. Yine aynı şekilde Ünsal (2005) tarafından ilköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki kelime hazineleri (Afyon merkez) örneğinde öğrencilerin aktif kelime hazinelerini tespit etmek için okudukları okullar sosyo-ekonomik durumlarına göre üçe (düşük, orta, yüksek) ayrılmıştır. Daha sonra okul okul dolaşarak bu öğrenciler üç farklı türde (anı, otobiyografi ve serbest konu) konuşturulup konuşmaları, ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin kullandıkları kelimeler tespit edilmiştir. Okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre, öğrencilerin kelime hazinelerinin değiştiği görülmüştür.

Duru (2007) yaptığı çalışmada elde ettiği kelime listelerini Ünsal (2005) ve Çıplak'a (2005) ait çalışmalardan elde ettikleri kelime listeleriyle karşılaştırarak ortak bir kelime listesi oluşturmuştur. İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki

aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Sivaslı örneği) adlı çalışmada Duru (2007), 5. sınıfında okuyan 114 öğrencinin tamamının yazılı anlatımdaki aktif kelime servetlerini incelemiştir. Öğrencilere üç türde (anı, otobiyografi, serbest konulu) yazılı anlatım yaptırılmış ve alınan 342 adet yazılı doküman bilgisayar ortamına aktarılarak öğrencilerin kullandıkları kelimeler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, toplam 28506 kelime ve 2173 çeşit kelime kullanıldığı tespit edilmiş ve en çok kelimenin serbest konulu türde, en az kelimenin ise otobiyografi türünde kullanıldığı görülmüştür. Bunun yanında, yazılı anlatımda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kelime kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, türlere ve cinsiyetlere göre kelime listeleri oluşturulmuş, bu listelerde geçen kelimelerle daha önce bu alanda yapılmış Ünsal'a (2005) ve Çıplak'a (2005) ait çalışmanın listelerindeki kelimeler karşılaştırılarak ortak kelimelerden oluşan listeler hazırlanmıştır. Kelime listeleriyle ilgili çalışmaların sıklığı bu yıllardan sonra Erol, 2014 yılında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretimi kavramı üzerinde durmuş ve bu konuda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin mevcut durumu, belirlenen ders kitaplarının kelime hazinesi sayı, sıklık, yaygınlık, okunabilirlik ve türleri yönüyle incelemiş; elde edilen veriler Yazılı Türkçenin Sıklık Sözlüğü ile karşılaştırılmıştır. Eldeki verilere göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğretiminin nasıl yapılması gerektiği ve nasıl daha nitelikli hale getirileceği üzerine tespitler yapılmıştır. Son olarak, çalışmadaki 6 farklı kelime listesinden oluşan havuzdan, sıklık ve yaygınlık oranlarına göre yaklaşık 1000 kelimelik bir tavsiye kelime listesi hazırlanmıştır. Bu listedeki kelimelerin, temel seviye (A1-A2) için öncelikle öğretilmesi gereken kelimeler olduğu düşünülmektedir. Aydın (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1, A2, B1, B2, C1 seviyelerinde hangi kelimelerin kullanılması gerektiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle yurt içi ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitapları incelenmiş ve hangi seviyede hangi kelimelerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Kelime sıklığı ile ilgili yapılmış yerli ve yabancı çalışmalar örnek olarak gösterilmiştir. Daha sonra Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni ile ilgili bilgi verilmiş ve bu sisteme bağlı olarak hangi seviyede hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiği ile ilgili kelime listesi hazırlanmıştır. Yurtdışında Türkçe öğretimiyle ilgili Subklew, Aksarı ve Köksal, 1988 yılında yaptıkları çalışmaları sonucunda, Almanya Hessen eyaletindeki 1-4. sınıflarda

eğitim gören öğrenciler için bir sözcük listesi oluşturmuşlardır. Araştırmacılar Hessen Eyaleti Türkçe İlkokul programındaki ünitelerin işlenmesinde gerekli olan sözcükleri tespit etmişler; ayrıca Almanya'da yaşayan yabancı çocuklar için hazırlanmış olan temel kelime hazinesini tercüme etmişlerdir. Almanyada yaşayan Türk ocuklar için hazırlanan ders kitaplarının kelime hazinesini belirleyerek, tercüme ettikleri temel kelime hazinesi ile karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda, aktif ve pasif kullanımlar için 2.144 sözcük, ünitelere göre ayrılmış sözcük listeleri, imla çalışmaları için temel sözcük hazinesi oluşturulmuştur (aktaran Karadağ, 2005, s. 36).

Yurt dışında yapılan çalışmaların nde gelenlerinden biri, New York Kolombia niversitesi profesörlerinden Edvard L. Thorndike tarafından yazılan ve 1921 yılında yayımlanan "Teacher's Word Book" adlı kitabıdır. 1944 yılında gözden geçirilen kitapta Thorndike ve Lorge, ilerinde İncil ve İngiliz klasiklerinden, ocuk edebiyatından, mektuplardan, ilkokullar için hazırlanmış okuma kitaplarından, günlük gazetelerden, sanat kitaplarından oluşan 41 adet kitabın içerisinde en çok kullanılan 10000 kelimeyi tespit etmiş ve bu kelimelerden oluşan listeleri alfabetik sıra ile vermiştir (Yalçın, 2005, s. 109). Daha sonra 1953 yılında Michael West, General Service List (GSL) olarak bilinen birkaç binden önemli kelimedenden oluşan olağanüstü bir liste yayımlamıştır. GSL, sadece bir liste olmaktan çok daha fazlası olacak şekilde tasarlanmıştır. Kelimelerin farklı anlamda kullanımını da içeren listede yer alan yüksek frekanslı kelimelerin temel amacı, yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere "genel hizmet" verecek kelimelerin bir listesini hazırlamak için nesnel ve öznel ltleri birleştirmektir (GSL, 2017). The University Word List (UWL) (Nation, 1990), General Service List'de yer alan 2000 kelimenin haricinde akademik metinlerde en çok kullanılan yaklaşık 800 kelimedenden oluşan akademik kelime dağarcığı listesidir. İngilizce Dil Okulu'nda veya üniversitede okumayı planlayan öğrenciler için tasarlanmıştır. 11 kısımdan oluşan liste, genel olarak General Service List'e bağlıdır. Brown Corpus (Francis ve Kucera, 1982), İngilizce sözlüğün ilk bilgisayarlı çalışmasıdır. 1961'de Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanan yetişkin yazılı materyale dayanan 15 kategoriden belirlenen ve toplamda 1 milyon kelimedenden oluşan metinlerin analizidir. 50406 farklı kelime tespit edilen ve kelimelerin alfabetik ve frekans sırası listelerini içeren liste, 1982 yılında yayımlanan çok yararlı bir kaynaktır. Yine aynı yılda yayımlanan LOB

Corpus (Hofland ve Johansson, 1982) Brown Corpus'a rakip olarak üretilmiştir. The Cambridge English Lexicon (CEL), Hindmarsh (1980) tarafından GSL, Brown Corpus, LOB Corpus'a ve diğer kaynaklara referans verilerek hazırlanmış 4470 kelimedenden oluşan bir listedir. Her bir madde 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. En yararlı yönü kelimelerin farklı anlamlarının da aynı ölçekte derecelendirilmesidir (aktaran Bauman, 1996).

Kelime sıklıklarını gösteren çalışmalardan biri de Carroll, Davies ve Richmond'un 1971 yılında hazırladıkları "The American Heritage Word Frequency Book" adını verdikleri kitaplarıdır. 3-9. Sınıflara ait 1045 tane basılı metinlerden 500 kelime örneği alınmıştır. Metinlerden toplam 5,088.721 kelime sayımı yapılmış ve bunlardan 86.741 tane farklı kelime tespit edilmiştir. Liste, hem kullanım sırası hem de kullanım sıklığı olan kelimelerin belirlenmesini sağlar. Kelime listesi oluşturma çalışmalarına bir başka örnek de Hillerich (1966) tarafından 1965-1966 yıllarında 1-6. sınıfların yazılarından türetilmiş kelime listeleri çalışmasıdır. Yaratıcı yazı yazmaları istenen öğrencilerin kullandıkları 380340 kelimedenden 10446 farklı kelime tespit edilmiştir. Hem harf sırasına göre hem de sözlü olarak listelenen kelimeler kullanım sıralamasını ve kullanım sıklığını da göstermektedir. Rinsland'ın (1945) "A Basic Vocabulary of Elementary School Children" adlı çalışması da 1936-1945 yılları arasında öğrenim gören 1-8. sınıf çocuklarının yazılarından derlenmiş bir sıklık çalışmasıdır. Toplamda 6012359 kelime sayılmış ve bunun 25632 tanesi tekrarlı kelimelerden oluşmaktadır. Liste, kelimelerin kullanım sıklığı ve derecesini de belirlemektedir.

İngilizce'yi öğretmek için oluşturulan sıklık çalışmalarından bazılarını yukarıda yer verilmiştir. En çok kullanılan kelimelerin belirlendiği sıklık çalışmaları sadece İngilizce'yi öğretmek için kullanılmamış, kelime hazinesi, kelime serveti gibi konularla yapılan birçok çalışma, sıklık çalışmalarının temeline dayanarak yapılmıştır. Temel eğitimde öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirleyip düzeylerine göre okuma metnine geçmeleri ya da hangi sınıf seviyesinde hangi kelimelerin öğretilmesiyle ilgili yapılan çalışmalardan yararlanılarak belirlenmektedir. Pray ve Ross (1969) "San Diego Quick Assessment" adı altında temel okuyucu sözlüğünden ve Thorndike'in oluşturduğu listeden kelimeleri rastgele çekerek oluşturulmuş dereceli bir kelime listesi oluşturmuşlardır. "San Diego Quick Assessment" öğrencinin okuma becerisini içerisinde oluşturulan

kelime listeleriyle ölçmenin hızlı bir yoludur. Dereceli kelime listesi iki kullanıma sahiptir: 1) öğrencinin okuma seviyesi belirlemek, 2) kelime analizinde hataları tespit etmek. Listelerde yer alan 10 kelime, öncelikle öğrencinin en az iki seviye aşağısından başlayarak okutulmuştur. Öğrenciden yüksek sesle sözcükleri okuması istenmiştir. Yanlış okuyorsa tüm hatalı yanıtları yazılmış veya aksan işaretleri kullanılmıştır. Öğrencinin bilmediği kelimeleri okuması teşvik edilmiştir. Böylelikle kelime tanıma için kullandığı teknikler tanımlanmıştır. “San Diego Quick Assessment” daha sonra da öğretmenler tarafından kullanılan bir değerlendirme aracı olmuştur.

Öğrenci başarısını vurgulayan öğeler, genel ve özel eğitim sınıflarındaki öğrencilere uygun değerlendirme tekniklerinin önemini arttırmıştır. Özellikle yurt dışında öğrencileri bireysel değerlendirmeye sevk eden informal okuma değerlendirme araçlarının geçmişi Waldo (1915) ve Gray (1916) tarafından oluşturulan eserlerle 1900'lü yılların başına kadar uzanır. Waldo'nun çalışması sessiz okuma hızlarını ve anlama becerilerini inceleyen en eski okuma değerlendirmesidir. Gray ise daha çok metinleri standardize edip sözlü okunmayı bırakmak için belirli ölçütler sunan ve sessiz okumayı inceleyen bir çalışma yapmıştır. 1950'lerden sonra informal okuma değerlendirmeleri gelişti ve değişti. Yurtdışında ticari olarak mevcut olan birkaç informal okuma envanteri, fonetik farkındalık, fonik, akıcılık, kelime tanıma ve kelime kavramada alt becerileri de ölçebilme özelliğine sahiptir. Bunlar, dereceli kelime listeleri, sözlü ve sessiz okuma parçaları ile okumada anlama ve akıcılığı ölçen soruları içerir (Johns, 2012). Informal okuma envanterlerinden elde edilen bilgilerle öğrencilerin düzeylerine göre uygun kelime listeleri belirlenebilir, öğrencilerin okuması için uygun metinler seçilebilir ve zaman içinde öğrencilerin ilerleme durumu belgelenebilir (Boatright, 2014, s. 6).

Informal Reading Inventory (IRI), yurt dışında öğretmenler, okuma eğitmenleri ve ders kitabı yazarları tarafından sıklıkla desteklenmektedir. Sınıf öğretmenleri tarafından tasarlanan informal okuma envanterinin, akıcılık, kod çözme, görme-kelime tanıma ve okuma anlama alanlarında öğrencilerin güçlü yönlerini, zayıf yönlerini ve stratejilerini belirlemek için etkili bir yol olduğu kanıtlanmıştır. Piyasada ticari olarak tasarlanmış IRI'ler olmasına rağmen, bazı öğretmenlerin bunları satın almak için erişime ya da fona ihtiyaçları olabilir. Fon sağlayamayan öğretmen

kendisi tasarlama yoluna gider. Öğretmen tarafından tasarlanan testler müfredata dayalı değerlendirme sağlar ve böylece değerlendirme ve öğretim arasında doğrudan bir bağ oluşturulur. Provost, Lambert ve Babkie (2009) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 8. sınıflarda genel ve özel eğitim veren öğretmenlere, neden IRI'lerin önemli olduğunu, bu tür stokların sınıfları için neden yaratılma nedenlerini ve kaliteli literatürü kullanarak IRI'lerin nasıl oluşturulacağı konusunda adım adım talimatlar verilmiştir. IRI'lerin okuma becerisini ölçmesi, öğrencinin okuma düzeyini bireysel olarak değerlendirmesi, değerlendirirken bunu hem nicel hem de nitel yönden belirlemesi üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte, standart ve belirgin IRI'lerin güvenilirliği ve geçerliliği nadiren araştırılmıştır. Fuchs, Fuchs ve Deno'nun (1982) yaptıkları bir çalışmada, 91 ilköğretim öğrencisinin okuma yeterliği üzerine (a) öğretimsel düzeyini belirlemek için kelime tanımada %95 doğruluk kriteri koymak (b) temel bir okuyucunun zorluk seviyesini belirlemek için bir metin seçmek ve (c) seviyesinden bir basamak düşük seviyeden başlamak şartıyla IRI uygulamışlardır. Korelasyonel ve uyumluluk analizleri sonucu kelime tanımada %95 kriteri belirlemenin dış geçerliği desteklemesine karşın, metin seçme ve bir seviye düşük seviyeden başlama prosedürlerinin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamadığı belirlenmiştir.

Informal Reading Inventory adı altında geçen ve Türkçe'ye de İnfomal Okuma Envanteri olarak çevrilen envanterler üzerine nitel çalışmalar da yapılmıştır. Christie 1979'da yaptığı bir çalışmada "Informal Reading Inventory" (IRI)'da kullanılmak üzere tasarlanmış bir niteliksel hata analizi sistemi olan "Qualitative Analysis System" (QAS)'ı geliştirmiştir. Sistem, sözlü okuma hatalarını üç değişken açısından analiz etmeyi içerir: (a) metin ögesiyle grafik benzerliği, (b) bağlamda kabul edilebilirlik ve (c) kendini düzeltme. QAS, tahmini ve düzeltilebilen okuma stratejileri hakkında bilgi verir. Araştırmada sistemi kullanmak için temel kurallar ve okuma stratejisi dersleri vermek için QAS sonuçlarının nasıl kullanılabileceğini göstermek için birkaç örnek sunulmuştur.

Walpole ve McKenna'nın (2006) yaptıkları bir çalışmada kelime tanıma değerlendirilmesinde informal okuma envanterlerinin rolünü araştırmışlardır. Araştırmalarında, okuma alanında sonuçları öğrencinin geleceği ile ilgili belirleyici olacak sınavlarla ilgili tartışmalarda öğretmenlere çocukların bireysel ihtiyaçlarını anlamada çok az bilgi verdiği katılan çok az insan olduğunu belirtmişlerdir.

Yazarlar, informal okuma envanterlerinin sınıf düzeyinde değerlendirmede yararlı amaçlar için kullanılabileceğini ancak asıl görevlerinin ilk tarama aracı olarak kullanılması olduğunun unutulmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Sonuçlar, öğretim ihtiyaçlarını belirlemek için tasarlanmış, endişe uyandıran alanlarda daha spesifik değerlendirmelerle takip edilmesi gerektiğini göstermektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar Özet

Ulusal ve uluslararası alanyazında dil gelişimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde çalışmaların özellikle anadili ile eğitim ve öğretim gören çocuklar açısından özenle üzerinde durulması gereken temel dil evresinin 0-6 yaş grubu olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Okul öncesi dönem olarak da adlandırılan bu dönemde çalışmalar çocukların dil kurallarına uygun olarak konuşabilmeleri, öğrendikleri sözcükleri yerli yerinde kullanabilmeleri ve öğrendiklerini doğru telâffuz edebilmelerinin sağlanması gerektiğini vurgular (Gabdulchakov, 2014; Gibson, 1994; Öztürk, 2005; Saussure, 1985; Yavuzer, 2005). Araştırmacılar doğru telaffuzun ancak anadiline ait fonemleri tanınması ve bu fonemleri kelimeleri ve cümleleri oluşturmak için doğru tonlama örnekleri ile bir araya getirmesi gerektiği konusunda hem fikirlerdir. Bunun için geliştirilmiş ölçeklerle artikülasyon becerilerinin belirlenebileceğini, bunu da standart bir ölçme aracı olan Amerikan dili ve kültürü için geliştirilmiş ve yurt dışında uzmanlar tarafından sıklıkla kaynak olarak başvuru Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu (Test of Early Language Development Third Edition) ile yapılabileceğini araştırma sonuçlarında bulmuşlardır (Genç, 2005; Çiçek, 2002; Mutlu, 2015). Amerikan dili ve kültürü için geliştirilmiş bu aracın Türkçe'ye uyarlanmasını çalışan araştırmacılar çalışma sonucunda testin Türk dili ve kültürüne uygun, yüksek düzeyde güvenilirliğe ve yeterli düzeyde geçerliğe sahip olduğunu tespit etmişlerdir (Güven ve Topbaş, 2014; Dodge, Colker ve Heroman, 2002; Clark, 1992).

Dil gelişiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile de ilişkisini, sözel dil becerisi, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, sözcük bilgisi, aynı sesle başlayan sözcükleri tanıma, aynı sesle biten sözcükleri tanıma, yazılı sözcükler içerisinde söylenen sözcüğü gösterme gibi becerileri de inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Araştırmacılar okul öncesi dönemde gelişen sözel dil becerisi, fonolojik farkındalık becerisi, sözcük bilgisinin sonraki okuma ve yazma becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna

varmışlardır (Morrow ve Gambrell, 2004; Neuman ve Dickinson, 2002; Erdoğan, 2011; Uçar, 2005; Şahin, Karaaslan-Baç, 2005). Okul öncesi dönemde dil bilgisi yapılarını ve sözcükleri anlamada geçirdikleri aşamaları belirlemeyi amaçlayan çalışmalar (Güler ve Dönmez-Baykoç, 2007) haricinde bazı nedenlerden dolayı bu yapıları ve sözcükleri öğrenmede farklılaşmanın bulunduğunu araştıran çalışmalar da yapılmıştır. Bu farklılaşmanın özellikle sosyo-ekonomik durumla bağdaştıran ve çocukların yaşam biçimlerinin bu farklılaşmaya ne derece etki ettiğini çalışan araştırmacılar “Descoedres’in Dil Testi”ni (DLT) kullanmışlar ve ana sınıfına devam sürelerinin ve iki dilli tek dilli olmalarının DLT puanlarında etkili olduğu sonucuna varmışlardır (Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras, 2005; Yazıcı ve Temel, 2011). Dil bilgisi yapılarının ve sözcükleri anlama düzeylerinin farklılaştığı durumlardan biri sayılan sosyo-ekonomik düzeylerinin dil gelişimi üzerinde ne derece etkili olduğunu araştıran çalışmalardan çıkan sonuca göre bazı araştırmalar bu programların etkili olmadığını bulurken (Roul, 2014), bazı araştırmalar bu tarz müdahale programlarının fark yarattığını tespit etmişlerdir (Pungello, Iruka, Dotterer, Mills-Koonce ve Reznick, 2009).

Kelime tanıma ile ilgili alanyazında yer alan çalışmalar incelendiğinde kelime tanımının öğrencinin dil gelişimine bağlı olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Sözel dil becerisi gelişmiş bir çocuğun kelime bilgisinin ve kelime tanıma becerilerinin de gelişmiş olacağını gösteren çalışmaların çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Ulusal çalışmalara bakıldığında bunların kelime tanımayı genellikle kelime serveti ve en sık kullanılan kelimeleri belirlemeye yönelik araştırmalar olduğu görülmektedir. Araştırmalar farklı örneklem gruplarında (ilkokul, lise, üniversite öğrencileri gibi...) farklı veri toplama araçlarıyla (öğrencilerin kendi yazıları, ders kitapları, çocuk kitapları, öğrencilerin sözlü anlatımı gibi...) ve farklı değişkenlerle (cinsiyet, yaş, sözcük türü, bölge, sosyo-ekonomik düzey) yapılmış ve her birinde farklı sayılarda kelime sıklığına rastlanmıştır (Çiftçi, 1991; İpekçi, 2005; Karahan, 2007; Ünsal, 2005; Duru, 2007; Karadağ, 2005; Tosunoğlu, 1998; Alp, 2009; Göz, 2003; Keklik, 2011; Hoff, 2003). Sadece bilinen kelimeler değil bilinmeyen kelimelerle de yapılan çalışmalar yer almaktadır (Batur, 2006; Çetinkaya, 2002; Aslan, 2013; Yıldız ve Okur, 2010; Acat, 2008). Uluslararası çalışmalar çocukların kelime tanımlarını destekleyen, dil gelişimi eğitimleri konusunda yardımcı olabilecek, eğitimcilere kılavuz olabilecek

türde çalışmalardan oluşmaktadır. Kelime okuma stratejileri üzerine yapılan çalışmalar (Farrington-Flint, Coyne, Stiller ve Heath, 2008; Groff, 1979; Karlin, 1971; Baumann, Ware ve Edwards, 2007; Nash ve Snowling, 2006; Peitz, 1996) genellikle çocuklara kelime listeleri veya metin okutma, bir eğitim programı uygulama ya da farklı öğretim yöntemleriyle etkilerini gözleme yoluyla yapılmıştır. Bilinmeyen kelimeler üzerine yapılan çalışmalar (Honeyfield, 1977; Harmon, 2002) metin içinde ve akran gruplarıyla diyaloglarda kelimelerin anlamını, kelimeler arası ilişkileri ve kelimeleri cümlede kullanma düzeyleri arasında fark olup olmadığını tespit etmeye çalışmıştır.

Öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin hangi düzeyde olduğunun belirlendiği ve değerlendirme için bazen bir araç geliştirildiği bazen de geliştirilen aracın kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Kelime tanıma değerlendirme ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu değerlendirmenin genellikle kelime listeleri oluşturularak yapıldığı görülmektedir. Ulusal alanyazında değerlendirme çalışmaları çocuğun bilmesi gereken kelimeleri, kelime listesi haline getirip kelime servetini ya da kelime dağarcığını belirleme şeklinde olmaktadır. Kelime tanıma listelerinde yer alan kelimeleri belirlerken yazılı dokümanda yer alan kelimeleri belirleme, kişinin okuma sırasında karşısına çıkan kelimeleri belirleme ya da konuşma sırasında en sık kullandığı kelimeleri belirleme şeklinde yapılmaktadır. Bazı araştırmalarda kelime tanıma listelerinde yer alan kelimelerin okunma oranları ya da kişilerce bilinip bilinmemesi yaş, cinsiyet, kültür, çevre ve coğrafi bölgelere göre değişiklikler gösterdiği bulunmuştur (Pars ve Pars, 1954; Bilgen, 1988; Çiftçi, 1991; Tosunoğlu, 1998; Koçak, 1999).

2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de ilk okuma öğretiminde Ses Temelli Cümle Yöntemi’ne geçildikten sonra aynı yıl içerisinde birçok araştırmacı çalışmalarını kelime bilgisi üzerine yoğunlaştırmış, ders kitaplarında yer alan kelimelerden yola çıkarak öğrencilerin öğrenmeleri gereken kelimeleri listeler halinde çalışmalarına eklemiştir (İpekçi, 2005; Cesur, 2005; Özer, 2005; Çıplak, 2005; Ünsal, 2005; Karadağ, 2005; Yalçın, 2005). İlköğretim düzeyinde kelime tanıma değerlendirme çalışmaları yapılırken ders kitaplarındaki kelimelerden, çocuk edebiyatı ürünlerindeki kelimelerden, kompozisyon metinleri-anı metinlerindeki kelimelerden yararlanılmıştır. İlköğretim 1-5. sınıf ders kitapları metinlerinin, söz varlığı açısından yetersiz olduğu ve öğrencilerin kelime servetini

arttırma konusunda yeterli olmadığı görülmüştür. Araştırmalar metinlerdeki söz varlığının yaş ve buna bağlı olarak şekillenen zihinsel gelişim sürecine ve bu sürece bağlı olarak oluşturulmuş olan öğretim ilkelerine uygun olarak hazırlanamadığını ortaya koymaktadır (Yalçın, 2005; Özer, 2005). Aynı zamanda Karadağ (2005) öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimelerin %50-60 arasında değişen oranlarda ders kitaplarında yer almadığını tespit etmiştir. Kelime tanıma değerlendirme sadece ders kitaplarında değil öğrencilerin yazılı metinlerinde yer alan kelimeleri belirlemeye yönelik çalışmaları da kapsar. Anı yazma, atasözü açıklama, serbest konuda yazmada yer alan kelimelerden Çıplak (2005) anı türünde kullanılan toplam ve çeşit kelime miktarını diğer iki türdekinden fazla bulurken; Duru (2007) en çok kelimenin serbest konulu türde, en az kelimenin ise otobiyografi türünde kullanıldığını bulmuştur. Çocukların yazılı metinlerinde farklı kelime kullanma eğilimleri kelime hazinelerinin genişliğine bağlıdır. Kelime hazinelerinin genişliği de birtakım sebeplerden ötürü değişiklik gösterebilir. Cesur (2005) ve Ünsal (2005) çalışmalarında çocukların içinde bulunduğu çevre ve sosyo-ekonomik durumlarına göre, kelime hazinelerinin değiştiğini bulmuşlardır.

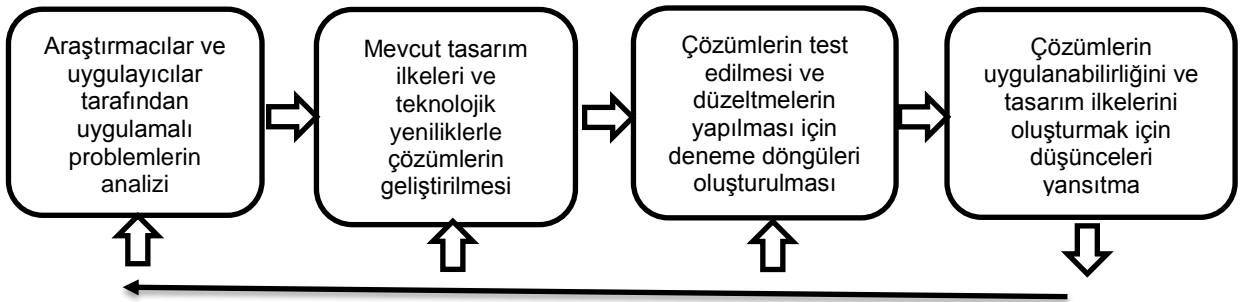
Uluslararası alanyazında yer alan çalışmalarda da ulusal çalışmalarda olduğu gibi kelime tanımayı değerlendirmede kelime listelerinin oluşturulduğu ve kullanıldığı görülmektedir. Daha çok İngilizce dilinin öğretimiyle ilgili olsa da bu çalışmaların kişinin kelime hazinesini geliştirici çalışmalar olduğu söylenebilir. İngilizce dilini öğretmek için de en sık kullanılan kelimelerin listesini çıkarıp bununla ilgili çalışmalar yapılmıştır (Thorndike ve Lorge 1944; Rinsland, 1945; Michael West, 1953; Hillerich, 1966; Hindmarsh, 1980; Francis ve Kucera, 1982; Hofland ve Johansson, 1982). Temel eğitimde de öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirleyip düzeylerine göre okuma metnine geçmeleri ya da hangi sınıf seviyesinde hangi kelimelerin öğretileceği sıklık listeleri ile ilgili yapılan çalışmalardan yararlanılarak belirlenmektedir. Öğrencilerin kelime tanıma ve okuma düzeyleri de daha çok “Informal Reading Inventory” (IRI) Türkçe’ye “İnformel Okuma Envanteri” olarak geçmiş ölçme araçlarıyla yapılmaktadır. İnformel okuma değerlendirme araçları özellikle yurt dışında öğrencileri bireysel değerlendirmek için Waldo (1915) ve Gray (1916) tarafından oluşturulan eserlerle 1900’lü yılların başında geliştirilmiştir. 1950’lerden sonra informal okuma değerlendirme araçları birçok

yazar tarafından geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Fonetik farkındalığı, akıcılığı, kelime tanımayı ve kelime kavramadaki alt becerileri de ölçebilen envanterler dereceli kelime listeleri, sözlü ve sessiz okuma parçaları ile okumada anlama ve akıcılığı ölçen soruları içerir. Araştırmalarında informal okuma envanterini kullanarak öğrencilerin okuma hatalarını belirleyen, dinleme becerilerini ölçen, akıcılık, kod çözme, görme-kelime tanıma ve okuma anlama alanlarında öğrencilerin güçlü yönlerini, zayıf yönlerini ve stratejilerini çalan yazarlar, informal okuma envanterlerinin sınıf düzeyinde değerlendirmede yararlı amaçlar için kullanılabileceğini ancak asıl görevlerinin okuma düzeyini belirleme aracı olarak kullanılması olduğunun unutulmaması gerektiğini vurgulamışlardır (Pray ve Ross, 1969; Christie, 1979; Fuchs, Fuchs ve Deno, 1982; Walpole ve McKenna, 2006; Provost, Lambert ve Babkie, 2009; Johns, 2016; Boatright, 2014). Son olarak Nilsson'un (2008); 2004'ten 2008'e kadar yayınlanan sekiz informel okuma envanterini yeni ABD federal yönergelerine ve Ulusal Okuma Paneli'nin beş önemli okuma talimatına göre incelediği ve çapraz karşılaştırdığı bir içerik analizi çalışması bulunmaktadır. Sonuçlar, informal okuma envanterlerinin teknik şartlara göre değişiklik gösterdiğini, tüm envanterlerin güçlü ve sınırlı yönleri bulunduğunu ancak her birini diğerlerinden farklı kılan özel özelliklerinin olduğunu göstermiştir. Alanyazında yapılan bazı çalışmalarda çeşitli eğitim alanlarında ve sınıf bağlamlarında kullanımının çok uygun olduğu belirlenen informal okuma envanterlerinin etkileri uzun vadede kendini gösterecektir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırmanın amacı, hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen bir envanterin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkililiğini ortaya koymaktır. Araştırmanın amacına yönelik ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemek üzere geliştirilecek olan envanterlerin hazırlanması ve değerlendirilmesi aşamaları; bu envanterlerin birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini bir ölçme aracı niteliklerini taşıyacak şekilde ölçüp ölçmediğinin belirlenmesi; envanter uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyleri ve uygulanan envanterlerin ilkökul birinci sınıflarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin yer alacağı alt problemlere yanıt aranması beklenmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik bir araç geliştirilmesi ve bu aracın uygulanabilirliğini ortaya koyması bakımından tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip 1 geliştirme araştırması türü kullanılmıştır. “Yeni ürün, araç, model ve süreçlerin geliştirildiği ve geliştirilen ürünün denenerek uygulanabilirliğinin, etkililik ve verimliliğinin ortaya koyulduğu araştırmalar ‘tasarım ve geliştirme araştırması (TGA)’ olarak adlandırılmaktadır.” (Richey ve Klein, 2008; aktaran Büyüköztürk, 2016, s. 225). TGA soruları için; nitel araştırma yöntemleri, nicel araştırma yöntemleri ve (belki de en yaygın kullanımı) karma araştırma yöntemleri kullanılır. Böylelikle; konu yapılan çalışmaya şeffaflık sağlama ve uygun yetkilendirmelerin yapılabilmesine gelince TGA diğer bilimsel çalışmalarla aynı standartta tutulur (Shavelson, Phillips, Towne ve Feuer, 2003, s. 26).



Şekil 3.1. Tasarım ve Geliştirme Araştırma Modeli Adımları (Reeves, 2006, s. 59'dan uyarlanmıştır)

Reeves (2006) Şekil 3.1’de “Tasarım ve Geliştirme Araştırma Modeli” adımlarını sıralamıştır. Buna göre çalışmasında tasarım ve geliştirme araştırması kullanan bir araştırmacı, hem alanda uzman kişilerden yardım alarak hem de alanyazın taraması yaparak ortaya eğitim-öğretim temelli bir problem koymalıdır. Problem belirlendikten sonra mevcut tasarım ilkeleri ve teknolojik yenilikleri kullanarak probleme uygun çözümler geliştirir. İlk çözüm önerileri geliştirildikten sonra uygulama ve değerlendirme aşamaları tekrarlı bir şekilde ve döngüsel olarak yapılır. Bu döngüsellik sonunda Reeves’in tanımıyla son prototipe ulaşılır. Son prototip uygulaması yapıp değerlendirme yapıldıktan sonra hedef ve beklentileri ne derece karşıladığı ile ilgili rapor elde edilir (Reeves, 2006, s. 59).

Tasarım ve geliştirme araştırmalarına özgü olan şey; uzun vadede eğitimi desteklemek için araçlar ve modeller geliştirmektir (McKenney ve Reeves, 2013, s. 139). Ürettiği bilgilere ek olarak, eğitimde tasarım ve geliştirme araştırmasının değeri, geliştirilen aracın eğitimde uygulanabilirliğini geliştirmesiyle ölçülür (Design-Based Research Collective, 2003, s. 5). TGA, birçok aşamadan oluşan ve ürün geliştirme hedefi olan proje çalışmaları için çok uygun bir bilimsel araştırma yöntemidir. Eğitimde tasarım ve geliştirme araştırmasının özelliklerini McKenney ve Reeves (2013) şu şekilde açıklamışlardır:

Eğitimde tasarım ve geliştirme araştırmaları: pragmatik, gerçekçi, müdahaleci, tekrarlanabilir, işbirlikçi, uyarlanabilir ve teori odaklıdır. Eğitimde tasarım ve geliştirme araştırması, kullanışlı bilgi üretmek ve uygulamadaki problemlere kullanılabilir çözümler üretmek açısından pragmatiktir. Teori ve deneysel bulguları kullanma açısından gerçekçidir. Eğitsel bağlamda değişiklik yapmak üzere ortaya atılması bakımından müdahalecidir. Eğitimde tasarım ve geliştirme araştırması, genellikle tasarım, geliştirme, test etme ve gözden geçirme çoklu döngüleri boyunca geliştiği için tekrarlanabilir. Araştırmacılar ve uygulayıcılar da dahil olmak üzere çok disiplinli ortaklıkların (örneğin konu uzmanları, yazılım programcıları) uzmanlığını gerektirdiği için işbirlikçidir. Eğitsel tasarım araştırması uyarlanabilir çünkü müdahale tasarımı ve bazen araştırma tasarımı genellikle ortaya çıkan yorumlara göre değiştirilir. Son olarak teori odaklıdır çünkü sadece çalışmayı bir teoriyle temellendirmek için değil, aynı zamanda daha geniş bir bilimsel anlayışa katkıda bulunmak için kullanılır (s. 141).

Tüm araştırma çalışmalarında olduğu gibi, tasarım ve geliştirme araştırmaları da bilgi üretimine ve öngörülerde bulunma becerisine sahip olmalıdır. Tasarım ve geliştirme araştırması, iki temel çalışma kategorisi (1) ürün ve araç araştırması ve (2) model araştırması yoluyla bu hedeflere ulaşmaktadır (Richey ve Klein, 2007). Bu iki ana kategori, odaklanma ve sonuç bakımından farklılık göstermektedir:

Birincisi, esasen ürünlerin ve araçların tasarımı ve geliştirilmesi çalışmalarıyla ilgilidir. Genellikle tüm tasarım ve geliştirme süreci belgelenmiştir. Bununla birlikte, bazı çalışmalar, biçimlendirici değerlendirme gibi tasarım ve geliştirmenin bir

yönüne odaklanmaktadır. Birçok yeni ürün ve araç araştırması, teknoloji tabanlı öğretim tasarımı ve geliştirilmesine odaklanmaktadır. İkinci tür tasarım ve geliştirme araştırması, tasarım ve geliştirme modellerinin geliştirilmesi, geçerliliği veya kullanımı ile ilgili çalışmalarla ilgilidir. Bu çalışmalar gösteri yerine model ve süreçlere odaklanır. Bazı araştırmacılar, bir ürünün veya programın geliştirilmesi ile bağlantılı olarak model araştırması yaparken bazıları daha önce geliştirilen bir müdahaleye odaklanmaktadır. Model araştırması mevcut veya yeni inşa edilen bir geliştirme modeli, süreci veya tekniğin geçerliliğini veya etkililiğini ele alabilir. Dahası, bu çalışmalar çoğunlukla başarılı tasarım ve geliştirmeyi kolaylaştıran koşulları tanımlamayı ve tarif etmeyi amaçlamaktadır (Klein, 2014, s. 2).

Aynı şekilde Büyüköztürk de (2016) tasarım ve geliştirme araştırmalarını iki kategoride toplamış fakat bunları Tip-1 ve Tip-2 şeklinde isimlendirmiştir. Yazar, tasarım ve geliştirme araştırmaları ile ilgili şu açıklamaları yapmaktadır:

TGA iki kategori altında toplanmaktadır. Tip-1 ürünler ve araçların geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar, Tip-2 tasarım ve geliştirme modellerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalardır. Bu araştırma kategorilerinden birincisine örnek olarak öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılacak öğretim materyallerinin, eğitsel yazılımların, web sitelerinin, öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gösterilebilir. İkincisine ise birinci kategoride yer alan ürünlerin daha kısa sürede daha etkili ve verimli bir biçimde geliştirilmesi için hangi aşamalardan hangi süreçlerden geçirilmesi gerektiğini inceleyen yeni tasarım ve geliştirme modellerini keşfetme, bulma çalışmaları örnek gösterilebilir (s. 226-227).

Bu araştırma yeni bir ürünün ve araçların geliştirilmesini de kapsayan bir araştırma olduğu için Tip-1'e girmektedir. Tip-1 çalışması "Ürün ve Araç Araştırması" olarak da adlandırılır, amacı bir ürün veya araç geliştirmek veya test etmektir. Tip-1 türünde ürün ve araç geliştirme süreçleri üç aşamadan oluşur. Bunlar; analiz aşaması, ürün geliştirme aşaması, son ürünün değerlendirilme aşaması olarak tanımlanabilir (Mutlu, 2016, s. 54).

Bir Tip 1 çalışmasının başka bir organizasyonu, ilk analiz, daha sonra ilk örnek geliştirme, test ve son olarak düzeltilmiş örnek ve yeniden test etme aşamalarını içermelidir. McKenney (2002) tarafından yapılan bir araştırma bu tür araştırmalara örnektir. McKenney güney Afrika'da ikincil bilim ve matematik eğitimi bağlamında müfredat malzemeleri gelişimini desteklemek için bir bilgisayar programı (ISD) geliştirilmesini incelemiştir. Herhangi bir geleneksel araştırma projesinde olduğu gibi çalışma, önceden belirlenmiş sorular tarafından yönlendirilmiş ve müfredat geliştirme, öğretmen mesleki gelişim ve bilgisayar temelli performans desteği hakkındaki güncel literatür tarafından desteklenen kavramsal bir çerçeveye yerleştirilmiştir. Proje, ISD'nin aşamaları hakkında dikkatli ve kapsamlı bir dokümantasyon olup, ihtiyaçlar ve bağlam analizi, tasarım, geliştirme ve çeşitli örneklerin biçimlendirici değerlendirilmesi ve özet değerlendirmesidir (Richey ve Klein, 2005, s. 26).

Tip 1'de sorunu çözmeye yönelik olarak nasıl bir ürün geliştirileceği, bu ürünün sahip olması gereken özellikler, ürünün nasıl kullanılacağı ve neye benzemesi gerektiği yine alan yazındaki bilgiler dikkate alınarak, paydaş ve uzman görüşü doğrultusunda belirlenir (Büyüköztürk, 2016, s. 229-230). Bu çalışmada da yeni ürün olarak tasarlanması düşünülen Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime

Tanımaya Envanteri-2'nin işlevliliğinin, bu envanterlerin nasıl kullanılacağı ve neye benzemesi gerektiğinin uzmanlarca görüş alınarak belirlenmesi amaçlanmaktadır. Müfredat alanında tasarım çalışmasına giren araştırma, daha etkili eğitimsel müdahalelerin gelişimine katkı sağlayan ve araştırma sürecinde öğrenim konusunda fırsatlar sunan potansiyele sahiptir. Müfredat alanında "Uygulama için tasarım nasıl olmalı?" sorusunun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olması için tasarım araştırması sıklıkla seçilir. Bu alandaki tasarım araştırmalarının getirileri bilgi, topluma yönelik katkı (müfredat ürünleri ya da programları) ve katılımcıların profesyonel gelişimleri için sunulan katkıdır (Akker, Gravemeijer, McKenney ve Nieveen, 2006, s. 72). Bu araştırmada müfredat ürünleri ya da programları adına katkı sağlanması planlanmaktadır.

Bu araştırma modelinin en önemli özelliği yeni ürün veya aracın tasarım ve geliştirme aşamalarının detaylı dokümantasyonu, tasarım-geliştirme aşamalarının formatif değerlendirilmesi, öğretim tasarımı ilkelerinin takip edilmesi ve son olarak da son ürünün/aracın summatif değerlendirmesi olarak sıralanabilir. Bu araştırma modelinin iki önemli çıktısı bulunmaktadır. Bunlardan birincisi yeni ürünün/aracın geliştirilmesi ve aşamalarında elde edilen tecrübe ve bilgi, ikincisi ise bu yeni ürünün/aracın hangi durum ve koşullarda etkili olduğunun ortaya çıkarılmasıdır (Mutlu, 2016, s. 55).

Geliştirilen envanterlerin tasarım ve geliştirme aşamalarının detaylı dokümantasyonunun olması, geçerliliği ve güvenilirliği test edilen envanterlerin uygulanabilirliğinin denendiği ve değerlendirildiği bu araştırmanın yapısı tasarım ve geliştirme araştırma modelinin Tip-1 "Ürün ve Araç Araştırması" türüne uygundur.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Araştırmanın çalışma grubunu; uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiş, Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde bulunan üç farklı devlet okulunda öğrenim görmekte olan toplam 85 (%52 kadın, %48 erkek) ilköğretim 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Okulların seçiminde sosyo-ekonomik durumları göz önünde tutulmuş böylelikle çeşitlilik sağlanmıştır. Okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre belirlenmesinin bazı sebepleri bulunmaktadır. Envanterlerin kelimeleri belirlenirken öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında, ders kitaplarında, aile ortamlarında, kısacası günlük yaşantılarında karşılaştığı ve sık sık kullandığı kelimelerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Bu kelimeleri, öğrencilerin günlük yaşantılarından elde ettikleri düşünülürse sadece okul ortamında değil, konuşmayı öğrendikleri ilk andan beri aile ortamında edindikleri görülmektedir. Çocuk, eğer sosyo-kültürel açıdan

zengin, gelir düzeyi yüksek, eğitim durumu iyi bir ailede yetiştiriliyorsa konuşulan kelimeler de ona göre farklılık ve çeşitlilik gösterir. Çocuk bu kelimeleri kullanmasa bile, aile, sınıf ve diğer sosyal ortamlarında duyduğu için kelimelerle karşılaştığında kelimeyi tanır ve okumada zorluk çekmez. Ama eğer sosyo-kültürel açıdan zayıf, gelir düzeyi düşük, eğitim durumu kötü bir ailede yetiştiriliyorsa konuşulan ve çocuğun sınıf, aile ve sosyal ortamlarında duyduğu kelimeler de o oranda azalır. Dolayısıyla çocuk, karşısına çıkan anlamını bilmediği hatta hiç duymadığı kelimeyi okumada zorlanır. Bu araştırmadaki sosyo-ekonomik düzeyin seçilme amacı da, öğrencilerin karşılaştıkları kelimeleri okurken kelime tanıma düzeyleri arasında farklılık yaratmaktır. Aynı ortamlardan seçilmiş öğrencilerle yapıldığında kelime tanıma düzeylerinde herhangi bir fark çıkmayabilir. Bu nedenle sosyal sınıfın çeşitlerinin var olduğu toplumlarda bu tarz ayırım ve sınıflamadan kaynaklanan araştırmalar her zaman karşımıza çıkacaktır. Sosyal toplumlarda sınıf dendiğinde, araştırmacılar belli bir sosyal düzendeki hayatı yöneten, ekonomik, sosyal ve politik ilişkileri kastetmektedirler. McLaren (2011) sınıf ilişkilerinin, bireylerin ve grupların gelir düzeyi, meslek, ikamet yeri, statü ve sosyal dereceyi açığa çıkaran diğer göstergeler gibi hususlarda yaşadıkları baskı ve kısaltmaları yansıttığını açıklamıştır (s. 293).

Sosyo-ekonomik durumlarına göre özellikle bu üç ilkokulun belirlenmesinin bazı sebepleri vardır. Sosyo-ekonomik durumu üst düzeyde olan A ilkokulunun seçilme nedenleri arasında, öğrencilerin ailelerinin maddi durumunun iyi, genelde bürokrat çocuklarının öğrenim gördüğü, gerek okulda gerek çevrede sosyal yaşam imkânlarının çok olduğu, geniş bir alanda konumlanmış ve öğretmenlerinin donanımlı, tecrübeli olması gelir. Orta düzeyde bir okul seçerken B ilkokulunun seçilme nedeni, ailelerin gelir düzeyinin orta halli, genelde memur ve serbest meslekle uğraşan ailelerin çocuklarının öğrenim gördüğü, okulda ve çevrede sosyal yaşam imkânlarının kısıtlı, öğretmen yaş ortalamasının yüksek olduğu bir okul olmasıdır. Düşük düzeyde de C ilkokulunun seçilme nedeni, ailelerin gelir düzeyinin düşük, genelde daha düşük gelirli işlerde çalışan bireylerin çocuklarının öğrenim gördüğü, okulda ve çevrede sosyal imkânların zayıf olduğu, apartmanlar arasında sıkışık kalmış bahçesi çok dar bir alanda konumlanmış bir okul olmasıdır.

Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı olan okullarda bulunan birinci sınıflar içinde hangi sınıfla çalışılacağı kura yöntemiyle belirlenmiştir. Buna göre B ilkokulunda iki, A ve

C ilkokulunda birer, toplamda dört sınıfta yer alan öğrencilere öğrendikleri her ses grubundan sonra Kelime Tanıma Envanteri uygulaması yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıflara Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Okul</i>	<i>Sınıf</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
A İlkokulu	1-E	23	27,1
B İlkokulu	1-B	16	18,8
	1-F	18	21,2
C İlkokulu	1-A	28	32,9
Toplam		85	100

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 23’ünün (%27,1) A ilkokulu 1-E sınıfında, 16’sının (%18,8) B ilkokulu 1-B sınıfında, 18’inin (%21,2) yine B ilkokulu 1-F sınıfında, 28’inin (%32,9) C ilkokulu 1-A sınıfında olduğu görülmektedir.

3.2.2. Çalışma Grubu İle İlgili Demografik Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaş, sosyo-ekonomik durum, okul öncesi eğitim alıp almama durumu, okul öncesi eğitim aldığı okul türü, annesinin eğitim düzeyi, babasının eğitim düzeyi, annesinin meslek durumu, babasının meslek durumu, anne-baba yaşam biçimi, kardeş sayısı dağılımlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.2.2.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Kadın	44	51,8
Erkek	41	48,2
Toplam	85	100

Tablo 3.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 44’ünün kadın (%51,8), 41’inin (%48,2) erkek olduğu görülmektedir.

3.2.2.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Yaşa Göre Dağılımı

MEB, “İlköğretim Kurumları Yönetmeliği” nin okula kayıt yaşı ile ilgili maddesi olan Madde 11’in 6. maddesine göre: “İlkokulların birinci sınıfına, kayıtların yapıldığı yılın Eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydı yapılır. Gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocuklardan, velisinin yazılı isteği bulunanlar da ilkokul birinci sınıfa kaydedilir. Okul müdürlükleri, yaşça kayıt hakkını elde eden çocuklardan 66, 67 ve 68 aylık olanları, velisinin vereceği dilekçe ile; 69, 70 ve 71 aylık olanları ise, ilkokula başlamak üzere olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilir.” şeklindedir (MEB, 2014). Buna göre öğrencilerin yaş (ay) değişkenine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaş Değişkenine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Yaş (Ay)	N	Yüzde %
65	1	1,2
69	1	1,2
70	7	8,2
71	5	5,9
72	6	7,1
73	7	8,2
74	7	8,2
75	9	10,6
76	5	5,9
77	10	11,8
78	9	10,6
79	4	4,7
80	10	11,8
81	1	1,2
83	1	1,2
84	1	1,2
85	1	1,2
Toplam	85	100

Tablo 3.3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 1’nin (%1,2) zorunlu olmayıp isteğe bağlı, veli dilekçesi ile kayıt yapılabilecek ay aralığı olan 65 aylık, 13’ünün (%15,3) zorunlu, fakat doktor raporu ile kayıt olmayabileceği ay aralığı olan 69-71 aylık, 71’inin (%83,5) zorunlu kayıt ayları olan 72-85 ay aralığında olduğu görülmektedir.

3.2.2.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin sosyo-ekonomik durum değişkenine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.4'de sunulmuştur.

Tablo 3.4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>SED</i>	<i>Okul</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Üst	A İlkokulu	23	27,1
Orta	B İlkokulu	34	40
Alt	C İlkokulu	28	32,9
Toplam		85	100

Tablo 3.4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 23'ünün (%27,1) üst seviyede sosyo-ekonomik duruma, 34'ünün (%40) orta seviyede sosyo-ekonomik duruma, 28'inin (%32,9) alt seviyede sosyo-ekonomik duruma sahip olduğu görülmektedir.

3.2.2.4. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp-Almama Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin okul öncesi eğitim alıp-almama değişkenine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alıp-Almama Durumlarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Okul Öncesi Eğitim Alıp-Almadığı</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Evet	77	90,6
Hayır	8	9,4
Toplam	85	100

Tablo 3.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 77'sinin (%90,6) okul öncesi eğitim aldığı, 8'inin (%9,4) okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir.

3.2.2.5. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Aldığı Okul Türüne Göre Dağılımı

Öğrencilerin okul öncesi eğitimi aldığı okul türü değişkenine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitimi Aldığı Okul Türüne Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Okul Öncesi Eğitim Aldığı Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Anaokulu	36	42,4

Kreş ve Anaokulu	41	48,2
Hiçbiri	8	9,4
Toplam	85	100

Tablo 3.6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 36'sının (%42,4) anaokuluna gittiği, 41'inin (%48,2) hem kreş hem de anaokuluna gittiği, 8'inin (%9,4) ise okul öncesi eğitime hiç gitmediği görülmektedir.

3.2.2.6. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeylerine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	N	Yüzde %
İlkokul	13	15,3
Ortaokul	9	10,6
Lise	31	36,5
Ön Lisans	6	7,1
Lisans	23	27,1
Yüksek Lisans	2	2,4
Doktora	1	1,2
Toplam	85	100

Tablo 3.7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 13'ünün (%15,3) annesinin ilkokul mezunu, 9'unun (%10,6) annesinin ortaokul mezunu, 31'inin (%36,5) annesinin lise mezunu, 6'sının (%7,1) annesinin ön-lisans mezunu, 23'ünün (%27,1) annesinin lisans mezunu, 2'sinin (%2,4) annesinin yüksek lisans mezunu, 1'inin (%1,2) annesinin ise doktora mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.2.7. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin babalarının eğitim düzeylerine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Anne Eğitim Durumu	N	Yüzde %
İlkokul	9	10,6
Ortaokul	10	11,8

Lise	27	31,8
Ön Lisans	9	10,6
Lisans	26	30,6
Yüksek Lisans	4	4,7
Toplam	85	100

Tablo 3.8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 9'unun (%10,6) babasının ilköğretim mezunu, 10'unun (%11,8) babasının ortaokul mezunu, 27'sinin (%31,8) babasının lise mezunu, 9'unun (%10,6) babasının ön-lisans mezunu, 26'sinin (%30,6) babasının lisans mezunu, 4'ünün (%4,7) babasının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.2.8. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin annelerinin meslek durumlarına göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.9'da sunulmuştur.

Tablo 3.9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Annelerinin Meslek Durumlarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Anne Meslek	N	Yüzde %
Ev Hanımı	39	45,9
Öğretmen	10	11,8
Mağaza Çalışanı	6	7,1
Uzman	4	4,7
Hemşire	3	3,5
Memur	3	3,5
Muhasebeci	3	3,5
Mühendis	3	3,5
Terzi	3	3,5
Aşçı	2	2,4
Pastacı	2	2,4
Temizlikçi	2	2,4
Avukat	1	1,2
Çevirmen	1	1,2
Doktor	1	1,2
Kuaför	1	1,2
Polis	1	1,2
Toplam	85	100

Tablo 3.9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 39'unun (%45,9) annesinin ev hanımı, 10'unun (%11,8) annesinin öğretmen, 6'sının (%7,1) annesinin mağaza çalışanı, 4'ünün (%4,7) annesinin uzman, 3'ünün (%3,5)

annesinin hemşire, 3'ünün (%3,5) annesinin memur, 3'ünün (%3,5) annesinin muhasebeci, 3'ünün (%3,5) annesinin mühendis, 3'ünün (%3,5) annesinin terzi, 2'sinin (%2,4) annesinin aşçı, 2'sinin (%2,4) annesinin pastacı, 2'sinin (%2,4) annesinin temizlikçi, 1'inin (%1,2) annesinin avukat, 1'inin (%1,2) annesinin çevirmen, 1'inin (%1,2) annesinin doktor, 1'inin (%1,2) annesinin kuaför, 1'inin (%1,2) annesinin polis olduğu görülmektedir.

3.2.2.9. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin babalarının meslek durumlarına göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Babalarının Meslek Durumlarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları

Baba Meslek	N	Yüzde %
Serbest Meslek	18	21,2
Memur	13	15,3
İşçi	10	11,8
Mühendis	8	9,4
Şoför	7	8,2
Mağaza Çalışanı	5	5,9
Polis	4	4,7
Apartman Görevlisi	3	3,5
Elektrik Teknikeri	3	3,5
Uzman	3	3,5
Avukat	2	2,4
Öğretmen	2	2,4
TSK personeli	2	2,4
Emekli	1	1,2
Gazeteci	1	1,2
Muhasebeci	1	1,2
Öğretim Görevlisi	1	1,2
Sağlık Personeli	1	1,2
Toplam	85	100

Tablo 3.10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 18'inin (%21,2) babasının serbest meslek, 13'ünün (%15,3) babasının memur, 10'unun (%11,8) babasının işçi, 8'inin (%9,4) babasının mühendis, 7'sinin (%8,2) babasının şoför, 5'inin (%5,9) babasının mağaza çalışanı, 4'ünün (%4,7) babasının polis, 3'ünün (%3,5) babasının apartman görevlisi, 3'ünün (%3,5) babasının elektrik teknikeri,

3'ünün (%3,5) babasının uzman, 2'sinin (%2,4) babasının avukat, 2'sinin (%2,4) babasının öğretmen, 2'sinin (%2,4) babasının TSK'da astsubay, 1'inin (%1,2) babasının emekli, 1'inin (%1,2) babasının gazeteci, 1'inin (%1,2) babasının muhasebeci, 1'inin (%1,2) babasının öğretim görevlisi, 1'inin (%1,2) babasının sağlık personeli olduğu görülmektedir.

3.2.2.10. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Anne-Babalarının Yaşam Biçimlerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin anne-babalarının yaşam biçimine göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.11'de sunulmuştur.

Tablo 3.11: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anne-Babalarının Yaşam Biçimlerine Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Anne-Baba Yaşam Biçimi</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Birlikte	81	95,3
Ayrı	4	4,7
Toplam	85	100

Tablo 3.11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 81'nin (%95,3) anne-babasının birlikte, 4'ünün (%4,7) ise anne-babasının ayrı yaşadığı görülmektedir.

3.2.2.11. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Dağılımı

Öğrencilerin kaç kardeş olduklarına göre yüzde frekans dağılımları Tablo 3.12'de sunulmuştur.

Tablo 3.12: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre Yüzde Frekans Dağılımları

<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Tek Çocuk	16	18,8
2 Kardeş	38	44,7
3 Kardeş	24	28,2
4 Kardeş	6	7,1
5 Kardeş	1	1,2
Toplam	85	100

Tablo 3.12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 16'sının (%18,8) tek çocuk, 38'inin (%44,7) iki kardeş, 24'ünün (%28,2) üç kardeş, 6'sının (%7,1) dört kardeş ve 1'inin (%1,2) de beş kardeş olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak; “Öğrenci Bilgi Formu”, “Kelime Tanıma Envanteri-1”, “Kelime Tanıma Envanteri-2”, “Kelime Tanıma Çizelgesi” ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır.

3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğrencilere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla öğrenci bilgi formu geliştirilmiştir (EK-4). Bu formda ailelerin araştırmaya ilişkin bilgilendirilmesi ve etik kurallar çerçevesinde gerekli izinlerin alınması amacıyla araştırmanın amacı ve uygulama koşullarını içeren yazılı açıklamanın yanı sıra öğrencinin kişisel bilgilerini, aile bilgilerini, okumaya ilişkin bilgilerini ve öğretmenin öğrenci hakkındaki görüşlerini içeren bölüm bulunmaktadır. Öğrenci bilgi formunda yer alan kişisel bilgiler bölümünde;

- a) Öğrencinin adı-soyadı (rumuz), okulu, sınıfı, yaşı (ay), cinsiyeti, okul öncesi eğitim alıp almadığı, almışsa ne tür bir okula gittiği, kaç kardeş oldukları,
- b) Annesinin eğitim durumu, annesinin mesleği, babasının eğitim durumu, babasının mesleği, anne-baba yaşam biçimleri,
- c) Ortalama ne kadar sürede okuduğu, toplamda doğru okuduğu kelime sayısı, toplamda yanlış okuduğu kelime sayısı, hata türleri
- d) Öğretmenin öğrenci hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

3.3.2. Kelime Tanıma Envanterleri

Bu araştırmada öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2 öncesinde yurt dışında kullanılan okuma envanterlerinde yer alan kelime tanıma listeleri incelenerek, envanterde yer alan kelimelerin özellikleri, bu kelimelerin belirlenme kriterleri, değerlendirmede ve puanlamada ele alınacak özellikler belirlenmiştir. Daha sonra 6 seviye ses grubundan kelimeler türetilmiş ilk envantere eklenmiştir. MEB tarafından ilkokullarda okutulması önerilen Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik ders kitaplarında yer alan kelimeler incelenerek bu kelimelere de diğer envanterde yer verilmiştir. Envanterlerde yer alan kelimeler öğrencilerin geçmiş yaşantılarından elde ettikleri, bilgi ve yaşantılarında hala var olan kelimelerden seçilmesi değerlendirmenin güvenilirliğini etkileyen bir özelliktir

(Roe ve Burns, 2007, s. 4) Bu nedenle Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2'de yer alan kelimeler öğrencilerin ders kitaplarında ve sınıf içi çalışmalarında bulunan ve günlük yaşamlarındaki konuşmalarında karşılaştıkları kelimelerden seçilmiştir.

3.3.2.1. Kelime Tanıma Envanterlerinin Geliştirilmesi

3.3.2.1.1. E, L, A, T Ses Grubuyla Oluşturulan Kelime Tanıma Envanterinin Geliştirilmesi

2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarında kullanılmaya başlayan ses temelli cümle yönteminde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmaktadır. Sesleri 6 grup şeklinde düzenleyen programda her grupta yer alan seslerden anlamlı bütün oluşturacak birkaç ses verildikten sonra seslerden, hecelere, kelimelere ve cümlelere ulaşılmaktadır. Bu ses grupları:

1. Grup: e, l, a, t	E, L, A, T
2. Grup: i, n, o, r, m	İ, N, O, R, M
3. Grup: u, k, ı, y, s, d	U, K, I, Y, S, D
4. Grup: ö, b, ü, ş, z, ç	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç
5. Grup: g, c, p, h	G, C, P, H
6. Grup: ğ, v, f, j	Ğ, V, F, J

seslerinden oluşmaktadır (MEB, 2009, s. 241). Araştırmacı 2015-2016 eğitim öğretim yılında kullanılmak üzere bu ses gruplarından çeşitli kelime listeleri oluşturmuştur. Bu listelerde yer alan kelimeler, araştırmacının oluşturduğu ve MEB'in ilkokullarda okuttuğu Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik ders materyallerinde yer alan, öğrencilerin günlük hayatlarında kullandığı kelimelerden seçilmiştir. Bu kelimeler seçilirken; öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları 6 seviye ses grubundan türetilmiş kelimelerden oluşan listelerin yer aldığı *Kelime Tanıma Envanteri-1*; okunuşunu bilmesede ders kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden oluşan listelerin yer aldığı *Kelime Tanıma Envanteri-2* oluşturulmuştur. Seçilen kelimelerle seviyeler belirlenip ses grupları da dikkate alınarak öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları 6 seviye ses grubundan türetilmiş kelimelerden oluşan ve bitişik eğik yazıyla yazılmış *Kelime Tanıma Envanteri-1*'de her biri 20 kelimedenden oluşan 70

tane, okunuşunu bilmesede ders kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden oluşan ve dik temel yazıyla yazılmış *Kelime Tanıma Envanteri-2*'de her biri 20 kelimedenden oluşan 29 tane listeye toplamda 99 liste oluşturulmuştur. Altı seviye ses grubundan ve ders kitaplarındaki kelimelerden oluşturulan envanterlerde yer alan kelime listelerinin ayrıntılı gösteriliş biçimi Tablo 3.13'de yer almaktadır.

Tablo 3.13: Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2'de Yer Alan Kelime Listelerinin Sayılarına Göre Dağılımları

<i>Seviyeler</i>	<i>Ses Grupları</i>	<i>Kelime Tanıma Envanteri-1 Liste Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Envanteri-2 Liste Sayısı</i>	<i>Toplam</i>
1. Seviye	E, L, A, T	1	-	1
2. Seviye	İ, N, O, R, M	7	-	7
3. Seviye	U, K, I, Y, S, D	11	5	16
4. Seviye	Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç	20	10	30
5. Seviye	G, C, P, H	15	6	21
6. Seviye	Ğ, V, F, J	16	8	24
	Toplam	70	29	99

Tablo 3.13 incelendiğinde Kelime Tanıma Envanteri-1'in 1. Seviyesinde yer alan E, L, A, T ses grubundan 1 liste, 2. Seviyesinde yer alan İ, N, O, R, M ses grubundan 7 liste, 3. Seviyesinde yer alan U, K, I, Y, S, D ses grubundan 11 liste, 4. Seviyesinde yer alan Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç ses grubundan 20 liste, 5. Seviyesinde yer alan G, C, P, H ses grubundan 15 liste, 6. Seviyesinde yer alan Ğ, V, F, J ses grubundan 16 liste ile toplamda 70 listeden oluştuğu görülmektedir. Kelime Tanıma Envanteri-2'nin 1. ve 2. Seviyesinde kelime listeleri bulunmamaktadır. Çünkü ilkokullarda okutulan Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik kitaplarında ilk konudan itibaren birçok kelime 3. Seviye ve sonraki seviyelerin ses gruplarıyla oluşturulabilecek kelimeleri içermektedir. Bu yüzden 3. Seviyeden itibaren liste oluşturulması tercih edilmiştir. Kelime Tanıma Envanteri-2'nin 3. Seviyesinde yer alan U, K, I, Y, S, D ses grubundan 5 liste, 4. Seviyesinde yer alan Ö, B, Ü, Ş, Z, Ç ses grubundan 10 liste, 5. Seviyesinde yer alan G, C, P, H ses grubundan 6 liste, 6. Seviyesinde yer alan Ğ, V, F, J ses grubundan 8 liste ile toplamda 29 listeden oluştuğu görülmektedir. Buna göre envanterlerde yer alan toplam liste 99'dur.

Daha sonra 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı kurul kararı ile kabul edilen İlkokul Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan

ifadede 2016-2017 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren 1 ve 5. Sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak ses gruplarında ve bazı harflerin yazılışında değişiklik yapılması gerekçesiyle kelime listelerinde değişiklik yapılmasına karar verilmiştir. Kısacası; E, L, A, T ses grubuyla başlayan kelime listeleri uygulamaları yapılmamıştır. Değişikliğin uygulama yapmadan önce gündeme gelmesi uygulamaların boşa gitmemesi açısından faydalı olsa da listelerin yeni ses gruplarını kapsayacak şekilde yeniden oluşturulması zaman kaybına yol açmıştır. Ayrıca önerilen yeni ses grubuyla oluşturulmuş ders kitaplarının da geç açıklanmasıyla, ders kitaplarından elde edilen -okunuşunu bilme de şema olarak kaydettikleri kelimelerden oluşan listelerin yer aldığı- *Tanıma Envanteri-2*'deki kelimelerin belirlenmesi oldukça uzun zaman almıştır.

3.3.2.1.2. E, L, A, N Ses Grubuyla Oluşturulan Kelime Tanıma Envanterinin Geliştirilmesi

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 05.08.2015 tarih ve 71 sayılı kurul kararı ile kabul edilen İlkokul Türkçe Dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan ifadede 2016-2017 eğitim öğretim yılından itibaren ses gruplarında ve bazı harflerin yazılışında değişiklik yapılmasına karar verilmiştir. Buna göre ses grupları:

1. Grup: e, l, a, n	E, L, A, N
2. Grup: i, t, o, b, u	İ, T, O, B, U
3. Grup: k, ı, r, ö, s, ü	K, I, R, Ö, S, Ü
4. Grup: m, d, ş, y, c, z	M, D, Ş, Y, C, Z
5. Grup: ç, g, p, h	Ç, G, P, H
6. Grup: f, v, ğ, j	F, V, Ğ, J

şeklinde değiştirilmiştir (MEB, 2009, s. 241). Araştırmacı E, L, A, T ses grubuyla başlayıp diğer ses gruplarıyla devam eden kelime listelerini kullanmayıp yeni ses gruplarını içeren yeni kelime listeleri oluşturmuştur. Bu listelerde yer alan kelimeler de, 6 ses grubundan oluşturulmuş kelimelerle, MEB'in ilkokullarda okuttuğu Türkçe, Hayat Bilgisi ve Matematik ders materyallerinde yer alan ve öğrencilerin kullandığı kelimelerden seçilmiştir. Bu kelimeler seçilirken öğrencilerin ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları 6 seviye ses grubundan türetilmiş kelimelerden

oluşan listelerin yer aldığı *Kelime Tanıma Envanteri-1*; okunuşunu bilme de ders kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden oluşan listelerin yer aldığı *Kelime Tanıma Envanteri-2* oluşturulmuştur. Seçilen kelimelerle seviyeler belirlenip ses grupları da dikkate alınarak öğrencilerin 6 seviye ses grubundan türetilmiş kelimelerden oluşan ve bitişik eğik yazıyla hazırlanmış *Kelime Tanıma Envanteri-1*'de her biri 20 kelimedenden oluşan 64 tane, okunuşunu bilme de ders kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden oluşan ve dik temel yazıyla hazırlanmış *Kelime Tanıma Envanteri-2*'de her biri 20 kelimedenden oluşan 34 tane listeye toplamda 98 liste oluşturulmuştur. Envanterlerde yer alan kelime listeleri her bir liste bir sayfada yer alacak şekilde düzenlenmiş ve kelimelerin puntosu 20 olarak belirlenmiştir. Kelime Tanıma Envanterlerinde yer alan kelimelerin;

1. Yalın halde sunulmasına,
2. Öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygun farklı düzeylerde olmasına,
3. Altı seviye ses grubundan oluşturulan ve ders kitaplarında yer alan kelimelerde yer alan hece sayısı, harf sayısı ve basitten karmaşığa doğru sıralanmasına,
4. Sözcük çeşitliliğinin benzer olmasına (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı gibi...),
5. Her bir listenin 20 kelimedenden oluşmasına dikkat edilmiştir.

Altı seviye ses grubundan ve ders kitaplarındaki kelimelerden oluşturulmuş envanterlerdeki kelime listelerinin ayrıntılı gösteriliş biçimi Tablo 3.14'de yer almaktadır.

Tablo 3.14: Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2'de Yer Alan Kelime Listelerinin Sayılarına Göre Dağılımları

<i>Seviyeler</i>	<i>Ses Grupları</i>	<i>Kelime Tanıma Envanteri-1 Liste Sayısı</i>	<i>Kelime Tanıma Envanteri-2 Liste Sayısı</i>	<i>Toplam</i>
1. Seviye	E, L, A, N	1	-	1

2. Seviye	İ, T, O, B, U	5	-	5
3. Seviye	K, I, R, Ö, S, Ü	12	5	17
4. Seviye	M, D, Ş, Y, C, Z	15	15	30
5. Seviye	Ç, G, P, H	16	8	24
6. Seviye	F, V, Ğ, J	15	6	21
Toplam		64	34	98

Tablo 3.14 incelendiğinde Kelime Tanıma Envanteri-1'in 1. Seviyesinde yer alan E, L, A, N ses grubundan 1 liste, 2. Seviyesinde yer alan İ, T, O, B, U ses grubundan 5 liste, 3. Seviyesinde yer alan K, I, R, Ö, S, Ü ses grubundan 12 liste, 4. Seviyesinde yer alan M, D, Ş, Y, C, Z ses grubundan 15 liste, 5. Seviyesinde yer alan Ç, G, P, H ses grubundan 16 liste, 6. Seviyesinde yer alan F, V, Ğ, J ses grubundan 15 liste ile toplamda 64 listeden oluştuğu görülmektedir (EK-5). Kelime Tanıma Envanteri-2'nin 1. ve 2. Seviyesinde kelime listeleri bulunmamaktadır. Tüm sesli harflerin 3. Seviyede tamamlanması sonucu ilkokullarda önerilen Hayat Bilgisi, Türkçe ve Matematik kitaplarında ilk konudan itibaren birçok kelime 3. Seviye ve sonraki seviyelerin ses gruplarıyla oluşturulabilecek kelimeleri içermektedir. Bu yüzden 3. Seviyeden itibaren liste oluşturulması tercih edilmiştir. Kelime Tanıma Envanteri-2'nin 3. Seviyesinde yer alan K, I, R, Ö, S, Ü ses grubundan 5 liste, 4. Seviyesinde yer alan M, D, Ş, Y, C, Z ses grubundan 15 liste, 5. Seviyesinde yer alan Ç, G, P, H ses grubundan 8 liste, 6. Seviyesinde yer alan F, V, Ğ, J ses grubundan 6 liste ile toplamda 34 listeden oluştuğu görülmektedir (EK-6). Buna göre envanterlerde yer alan toplam liste 98'dir.

3.3.3. Kelime Tanıma Çizelgesi

"Kelime Tanıma Çizelgesi" envanterlerin aksine öğrencilerin göremeyeceği, sadece uygulayıcıların kullanacağı şekilde tasarlanmış ölçme araçlarıdır. Öğrencilerin önünde sadece kelime listelerini okuyabilecekleri "Kelime Tanıma Envanteri-1" ve "Kelime Tanıma Envanteri-2" yer almaktadır. Uygulayıcının önünde ise, öğrencilerin envanterleri okuduğu sırada onların listelerinin aynısının yer aldığı ve öğrencilerin doğru/yanlış okumalarını kaydettikleri, eğer kelimeyi doğru okuduysa doğru anlamına gelen "√" işareti, yanlış okuduysa da nasıl bir hata yaptıysa yanlış telaffuz, yerine koyma, ekleme yapma, ses düşmesi, tersine çevirme, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi gibi... kodlayabileceği bir alanın olduğu "Kelime Tanıma Çizelgesi" yer almaktadır. Bu çizelgede öğrencinin okuduğu doğru kelimelerin belirtebileceği doğru sayısı, yanlış okuduğu kelimelerin

belirtebileceği yanlış sayısı ve okuma sürelerinin belirtebileceği alan bulunmaktadır (EK-7).

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uygulama öncesi kelime tanıma ve kelime tanıma düzeyleri ile ilgili bilgi düzeyleri, sınıf içerisinde nasıl bir yöntem kullandıkları öğretmenlerle yapılan görüşmelerle tespit edilmiştir. Öğretmenlerle “Öğrenci Bilgi Formu”nda öğrenci hakkındaki görüşleri de dikkate alınarak yapılan görüşmeler, öğrencilerin bireysel farklılıklarından doğabilecek ve uygulamayı etkileyebilecek etkenler üzerine devam etmiştir. Uygulama yapıldığı sırada öğretmenlerden öğrencilerin uygulamaya dair tepkileri, uygulama sonrasında öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinde değişiklik olup olmadığı, uygulamaya yönelik herhangi bir sorun gözlemlenilirse bu soruna yönelik çözüm önerilerinin neler olduğu üzerine cevap vermeleri beklenmiştir. Buna göre öğretmenlerin verdikleri yanıtlar “Öğretmen Görüşme Formu”na kaydedilmiştir (EK-8).

3.4. Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Kelime listeleri oluşturulduktan sonra envanterlerin geçerlik güvenirlğine bakılmıştır. Gunning’e göre (2006), okuma değerlendirme araçlarını hazırlama süreci detaylı ve koordineli bir şekilde yürütülen geçerlik-güvenirlik çalışmalarını gerektirmektedir (s. 26).

3.4.1. Veri Toplama Araçlarının Geçerliği

Geçerlik, bir şeyin ölçmek istediğini ne derece ölçtüğüdür (Johnson, 2014, s. 111). Bireylerin bir alandaki öğrenme düzeylerini (performanslarını) ölçmeyi hedefleyen başarı testleri için belirlenmesi gereken geçerlik çeşidi içerik geçerliğidir (Kırcaali-İftar, 1999, s. 17). Öğrencilerin kelime tanıma becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada da içerik geçerliği belirlenmiştir.

İçerik geçerliği için; seçilen kelimelerin öğrencilerin yaşı, bilgi düzeyi ve sınıf seviyesine uygunluğu, listelerde yer alan sözcük çeşitliliğinin benzerliği (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı gibi...), altı seviye ses grubundan oluşturulan ve ders kitaplarında yer alan kelimelerde yer alan hece sayısı, harf sayısı ve basitten karmaşığa doğru sıralanışı ve değerlendirme formunun düzenlenmesinde, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde yer alan iki öğretim elemanından

oluşan uzman kişilerin görüşleri temele alınmıştır. Thiagarajan, Semmel ve Semmel (1974) geliştirme aşamasında öğretim metodunu, materyalini ve öğretimde kullanılan dili daha etkili hale getirmek adına çeşitli uzmanlık alanlarındaki profesyonellerden bu aşamada yardım alınmasının önemine vurgu yapmışlardır (Özden ve Durdu, 2016, s. 62).

Araştırmanın iç geçerliğine olası etki eden tehditlere yönelik bir takım önlemler alınmış, bunlar sırasıyla verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere “Öğrenci Bilgi Formu” uygulanarak çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, ailelerin eğitim durumu, ailelerin meslek durumu... gibi) benzerlikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcı kaybının uygulama sırasında diğer katılımcılarla aynı listeleri okuyamama durumunu ve araştırmanın sonuçları üzerindeki etkisini en aza indirebilmek için her dört sınıfta da tüm sınıf mevcudu yer almıştır. Çalışma sonunda listeleri tamamlayamayan, başka bir okula kaydını aldırarak, sık sık hastalandığı için listeleri eksik okuyan öğrenciler belirlenerek araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Öğrencilerde beklenti etkisi yaratmak için araştırmanın hangi aşamasında kaç liste okuyacakları hakkında bilgi verilmemiştir. Veri toplama araçlarından kaynaklı tehditlerin önüne geçebilmek için tüm katılımcılara aynı ölçme aracı aynı zaman diliminde ve aynı kişiler tarafından uygulanmıştır. Ayrıca tüm öğrencilere okumaları sırasında eşit bekleme süresi tanınmıştır. Çalışmanın ilk aşamalarında öğrenciler arasında da bireysel farklılıklar olduğundan eşitlik çok mümkün olmamıştır fakat çocuklar alıştıktan sonra bekleme süreleri de eşitlenmiştir. Mekâna bağlı olarak ortaya çıkabilecek iç geçerlik tehditlerini engelleyebilmek için tüm sınıflarda veriler aynı ortamda toplanmıştır. B ilkokulu ve C ilkokulundaki veriler okulun kütüphanesinde, A ilkokulundaki veriler ise boş olduğu için müdür yardımcısının odasında toplanmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini tehdit eden örnekleme (temsil edebilme) etkisi ise; araştırmanın çalışma grubunun yapısı nedeniyle sınırlı bir genelleme söz konusudur. Çalışma devlet okullarının sosyo-ekonomik durumu farklı düzeylerde olan üç ilkokulunun toplamda dört tane birinci sınıfında öğrenim görmekte olan 85 öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar sadece benzer özelliklere sahip gruplar için genellenebilir.

3.4.2. Veri Toplama Araçlarının Güvenirliği

Güvenirlik, bir çalışmanın veya deneyin benzer sonuçlar ile tekrarlanabilirliğinin derecesidir (Johnson, 2014, s. 111).

Güvenirlik aynı şekilde yapılan araştırmanın aynı sonucu vermesi olarak anlaşılrsa da Kirk ve Miller (1960) bunu yanlış yönlendirme olarak ifade etmişler ve nitel araştırmalardaki ölçüm ve ifadelerin nadiren sabit kaldığını savunarak farklı araçları kullanarak tutarlı sonuç elde etmenin bir kriter olamayacağından bahsetmişlerdir. Yapılan araştırmayı, varsayımları, kısıtlamaları, katılımcı ile olan ilişkileri ve tüm araştırma adımlarını iyi açıklamak gereklidir (Özden ve Durdu, 2016, s. 154).

Buna göre araştırmanın varsayımları, kısıtlamaları, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı, katılımcılarla olan ilişki, öğretmenlerle olan ilişki ve araştırmaya dair tüm adımlar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bu tarz detaylandırma araştırmanın güvenilirliğini artırır. Özden ve Durdu'ya göre (2016); "Notların standardize edilmesi, eğer birkaç araştırmacı rol oynamışsa veri toplamada güvenilirliği artırır." (s. 154). Veri toplama sırasında kelime listelerinin birkaç araştırmacı tarafından toplanması ve standardize edilmiş bir değerlendirme çizelgesinin hazırlanmış olması da güvenilirliği arttıran unsurlardandır. Uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı, aynı zamanda değerlendirme aşamasına gelindiğinde kelime tanıma çizelgesinde yer alan hatalı okumalardaki belirgin olmayan yanlışların analizinde uzmanlara danışılıp ortak bir karar sonucu yanlışın ne tür bir yanlış olduğunun belirlenmesi de değerlendiriciler arası güvenilirliğe örnek olarak verilebilmektedir.

İç tutarlıklarının güvenilirliğini ortaya koymak için "Kelime Tanıma Envanteri-1" ve "Kelime Tanıma Envanteri-2"nin güvenilirlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır.

Bu tür güvenilirlik katsayısı hesaplamalarından KR-20 ya da Cronbach Alpha elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerine verilecek cevapların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçeneekli olması durumunda KR-20, pek çok kişilik testlerinde olduğu gibi üç veya daha fazla olması durumunda Cronbach tarafından geliştirilmiş olan alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2007, s. 170-171).

"Kelime Tanıma Envanteri-1" ve "Kelime Tanıma Envanteri-2"de yer alan kelime listelerini okuyan öğrencilerin verdikleri cevaplar doğru/yanlış olarak kodlansa da, hataların birden fazla kod (yanlış telaffuz, yerine koyma, ekleme yapma, ses düşmesi, tersine çevirme, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi) içermesinden dolayı kelime sayılarına ilişkin güvenilirlik katsayıları hesaplanırken Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Buna göre Tablo 3.15'de Kelime Tanıma

Envanteri-1'in kelime listelerinin kelime sayılarına ilişkin güvenilirlik katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.15: Kelime Tanıma Envanteri-1'in Kelime Listelerinin Kelime Sayılarına İlişkin Güvenirlik Değerleri

<i>Seviye</i>	<i>Liste Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Alpha Güvenirlik Katsayısı</i>
1. Seviye	1	20	.864
2. Seviye	5	100	.923
3. Seviye	12	240	.953
4. Seviye	15	300	.955
5. Seviye	16	320	.941
6. Seviye	15	300	.963
Toplam	64	1280	.986

Tablo 3.15 incelendiğinde seviyelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .864 ve .963 arasında değişmektedir. “Kelime Tanıma Envanteri-1”in tüm listelerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise .986 olduğu görülmektedir.

Tablo 3.16’da ise Kelime Tanıma Envanteri-2'nin kelime listelerinin kelime sayılarına ilişkin güvenilirlik katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.16: Kelime Tanıma Envanteri-2'nin Kelime Listelerinin Kelime Sayılarına İlişkin Güvenirlik Değerleri

<i>Seviye</i>	<i>Liste Sayısı</i>	<i>Kelime Sayısı</i>	<i>Alpha Güvenirlik Katsayısı</i>
1. Seviye	-	-	-
2. Seviye	-	-	-
3. Seviye	5	100	.877
4. Seviye	15	300	.957
5. Seviye	8	160	.871
6. Seviye	6	120	.844
Toplam	34	680	.970

Tablo 3.16 incelendiğinde seviyelerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .844 ve .957 arasında değişmektedir. “Kelime Tanıma Envanteri-2”nin tüm listelerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise .970 olduğu görülmektedir. Buna göre hesaplanan güvenilirlik katsayılarının .70 ve daha yüksek olması envanterlerin güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 171).

Bunlar dışında Özden ve Duru'nun (2016), aynı kişiyle birden fazla röportaj yaparak aradaki değişiklik, tutarsızlık olup olmadığını kontrol etmenin de güvenilirliği arttıracığı yönünde açıklamaları bulunmaktadır (s. 154). Uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmelerde

öğretmenlerin söylemlerinde değişiklik, tutarsızlık olmadığı görülmüştür, bu da çalışmanın güvenilirliğini arttırmaktadır.

Geçerlik güvenilirliğine bakılan envanterin işlerliğini test etmek için geliştirilen ölçme araçlarının uygulanacağı grup belirlenerek Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan (EK-1) ve ilgili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (EK-2) gerekli izinler alınmış ve pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulaması için, tasarlanan "Kelime Tanıma Envanteri-1" ve "Kelime Tanıma Envanteri-2"nin ve uygulama planının etkililiğini sınamak amacıyla araştırma grubunda bulunmayan 10 öğrenci ile çalışılmıştır. Pilot çalışmada her bir öğrenci kelime listelerini okumuş, okumaları süresince araştırmacı tarafından okuma hataları belirlenmiş ve "Kelime Tanıma Çizelgesi"ne kaydedilmiştir. Pilot uygulaması sırasında geliştirilen araçlarda ve uygulamada herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Pilot çalışma sonrasında araştırmacının uygulanabilirliği hakkında öğretmenlerden ve uzmanlardan dönüt alınarak envanter üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.5. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki farklı sosyo-ekonomik duruma sahip (üst-orta-alt) uygun örnekleme yöntemiyle seçilen üç okulun dört sınıfında okuyan birinci sınıf öğrencilerine 2016-2017 eğitim-öğretim yılı boyunca önce öğrencilerin öğrendikleri her ses grubundan sonra bitişik eğik yazıyla hazırlanmış Kelime Tanıma Envanteri-1, sonra da ses gruplarını bitirip dik temel yazıyı öğrendikten sonra Kelime Tanıma Envanteri-2 uygulanmıştır. *19 Eylül 2016* okulların açılmasıyla birlikte öğretmenlerle görüşülmüş, sınıf hakkında bilgiler alınmış, uygulamaları yapmak için öğretmenlerle iletişimde kalınmıştır. Uygulamalar tam anlamıyla *2 Kasım 2016* tarihinde başlamış, *3 Mart 2017* tarihinde bitmiştir. *19 Eylül 2016* tarihinde okulların açılmasıyla birlikte öğretmenlerle çalışmanın amacı, kapsamı, sürecin nasıl işleyeceği, uygulamanın nerede ve nasıl yapılacağı hakkında bilgiler verilmeye başlanmıştır.

3 Ekim 2016 tarihinde A ilkokulu 1-E sınıfı, C ilkokulu 1-A sınıfı ve B ilkokulu 1-F sınıfı öğretmenleri 1. Seviye Grubunun ilk sesi olan "e" sesini vermeye başlamıştır. *10 Ekim 2016* tarihinde de B ilkokulu 1-B sınıfı öğretmeni 1. Seviye Grubunun ilk sesi olan "e" sesini vermiştir. "l", "a" ve "n" sesleri de ilerleyen tarihlerde verildikten sonra *2-4 Kasım 2016* tarihleri arasında 1. Seviye listeleri uygulanmıştır.

Uygulamalar okulun kütüphanesinde ve müdür yardımcısının odasında bire-bir araştırmacı-öğrenci şeklinde olmuştur. Araştırmacı sınıflara gidip öğrencileri tek tek uygulamanın yapıldığı mekâna çağırıp onlara envanterdeki listeleri okutmuştur. Bunun araştırmaya faydası ise, araştırmacının uygulamalarını sessiz ve öğrenci ile baş başa kaldığı bir ortamda gerçekleştirmesidir. B ilkokulu, birinci sınıflarda dâhil tüm öğrencilere tüm gün eğitim vermekte olup, A ilkokulu ve C ilkokulu ise birinci sınıfları öğrenci olarak belirlemiştir. *2-3 Kasım 2016* tarihlerinde araştırmacı B ilkokulu 1-B ve 1-F sınıflarında ilk uygulamalarını gerçekleştirmiştir. *3 Kasım 2016* tarihinde A ilkokulu 1-E sınıfında, *4 Kasım 2016* tarihinde ise C ilkokulu 1-A sınıfında 1. Seviye listelerini uygulamıştır. Uygulama sırasında öğrencinin önünde “Kelime Tanıma Envanteri”, uygulayıcının önünde de “Kelime Tanıma Çizelgesi” yer almaktadır. Uygulayıcı öğrenciyi sınıftan kendisi alıp, uygulamanın yapıldığı mekâna getirmiştir. Bir masada uygulayıcı ile öğrenci, öğrencinin onun işaretlemelerini göremeyeceği şekilde karşı karşıya oturmuşlardır. Birinci sınıf öğrencileri, özellikle okuma düzeyi zayıf olanlar, bir yabancıyla yanında bazen okumak istemeyebilir. Bu sebeple uygulayıcı öğrencinin çekinmemesi, yanında rahat etmesi ve onun yanında okuması için öğrenciyi cesaretlendirmiş, okumaya geçmeden önce öğrenciyle kısa kısa sohbet etmiştir. Okumaya geçtiklerinde ise kelimeleri tek tek, sırayla okumasını istemiş, öğrenci listedeki kelimeleri okurken her bir kelime arasında ilk uygulamalarda süre kısıtlaması yokken daha sonra en fazla 10 saniye bekleyip sıradaki kelimeye geçmesi cesaretlendirilmiştir. Öğrencinin okuduğu her liste için süre tutulmuştur. Öğrenci listedeki kelimeleri okurken araştırmacı “Kelime Tanıma Çizelgesi”nde öğrencinin okuduğu kelimeleri doğru/yanlış diye kodlamaktadır. Uygulamalar sırasında öğrenci sıkılmış, okumak istememiş, üşümüş, sıcaklamış, konuşmak istemişse araştırmacı süreyi durdurup öğrencinin yapmak istediği şeyi yapmasını sağlayıp daha sonra devam etmiştir.

29-30 Kasım 2016 tarihlerinde A ilkokulu 1-E sınıfında, 2. Seviye kelime listeleri olan 5 liste uygulanmıştır. Bunu *30 Kasım-2 Aralık 2016* tarihleriyle B ilkokulu 1-F sınıfında yapılan uygulamalar izlemiştir. Daha sonra *2-7 Aralık 2016* tarihlerinin sabah saatlerinde B ilkokulu 1-B sınıfında, öğleden sonraki saatlerde de C ilkokulu 1-A sınıfında 2. Seviye listeleri uygulanmıştır.

13-14 Aralık 2016 tarihlerinde B ilkokulu 1-F sınıfında 3. Seviye kelime listeleri olan 12 liste uygulanmıştır. Bunu *13-14-16 Aralık 2016* tarihlerinde C ilkokulu 1-A

sınıfı ve 14-16 Aralık 2016 tarihlerinde B ilkokulu 1-B sınıfında yapılan uygulamalar izlemiştir. En son olarak 20 Aralık 2016 tarihinde A ilkokulu 1-E sınıfında uygulamalar yapılmıştır. 3. Seviye kelime listelerinin çok olması ve öğretmenlerin artık hızlı ilerleyip her gün bir ses vermesinden dolayı uygulamalar sırasında araştırmacıya Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bölümü lisans mezunu olan eşi yardımcı olmuştur.

3-4 Ocak 2017 tarihlerinde B ilkokulu 1-F sınıfında 4. Seviye kelime listeleri olan 15 liste uygulanmaya başlanmıştır. Bu sırada 1-F sınıfının öğretmeni 3 Ocak 2017 tarihinde son sesi de vererek tüm sesleri bitirmiştir. Sınıfta uygulamalara 10 Ocak 2017 tarihinde de devam edilmiş ve 4. Seviye kelime listeleri uygulaması bitirilmiştir. Aynı şekilde öğleden sonraları da 3-4 Ocak 2017 tarihlerinde C ilkokulu 1-A sınıfında 4. Seviye kelime listelerine başlanmış ve 10-11 Ocak 2017 tarihinde 15 liste de tamamlanmıştır. 6 Ocak 2017 tarihinde sabahları B ilkokulu 1-B sınıfında öğleden sonra da A ilkokulu 1-E sınıfında 4. Seviye kelime listeleri başlanmış, 13 Ocak 2017 tarihinde 15 liste de tamamlanmıştır. 4. Seviye listelerin okutulmasında araştırmacıya yine PDR uzmanı olan eşi yardımcı olmuştur. Bu sırada 11 Ocak 2017 tarihinde B ilkokulu 1-B sınıfının öğretmeni, 12 Ocak 2017 tarihinde de A ilkokulu 1-E sınıfının öğretmeni tüm sesleri bitirmiştir. 13 Ocak 2017 tarihinde sadece B ilkokulu 1-F sınıfında 5. Seviye listelerinin 8 listesi uygulanmaya başlanmıştır. 18 Ocak 2017 tarihinde de C ilkokulu 1-A sınıfının öğretmeni tüm sesleri bitirmiştir. Böylece yarıyıl tatiline girmeden önce tüm sınıflarda sesler bitirilmiştir. 20 Ocak 2017 tarihinde okullar yarıyıl tatiline girmiştir.

6 Şubat 2017'de yarıyıl tatilinin bitmesiyle birlikte okullar yeniden açılmış fakat öğrencilerin bir kısmının sesleri unutması sonucu genel tekrar yapmaları gerektiğini düşünen öğretmenlerle ortak bir karar alınmış ve uygulamalara ikinci hafta gidilmesine karar verilmiştir. Seslerin ilk dönem itibarıyla bitmesi, uygulamaların buna göre çok yavaş gitmesi ve listelerin okutulmasının çok zaman alması sonucu tez izleme komitesi jüri üyelerinin de onayıyla araştırmacıya beş kişilik bir lisans öğrenci grubundan destek verilmesi uygun görülmüştür. Bu öğrenciler 2'si erkek, 3'ü kadın olmak üzere Hacettepe Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı lisans programı son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmacı; lisans öğrencilerine uygulama ve uygulamanın nasıl işlediği hakkında bilgiler vermiş, yapmaları gerekenleri onlara açıklamış, zaten uygulamanın yapıldığı

mekânda aynı ortamda okuma yapacakları için herhangi bir sorunda müdahale edebilecek şekilde ortamı düzenlemiştir.

13-14-15-16-17 Şubat 2017 tarihlerinde sabahları B ilkokulu 1-B sınıfı ve B ilkokulu 1-F sınıfında, öğleden sonra da A ilkokulu 1-E sınıfı ve C ilkokulu 1-A sınıfında 5. Seviye ve 6. Seviye listelerinin tamamı olan 31 liste toplamda 6 kişi tarafından okutulmuştur. Böylece “Kelime Tanıma Envanteri-1” de yer alan 64 liste tüm sınıflarda tamamlanmıştır.

Öğretmenler bu sırada ses gruplarını tamamladıktan sonra dik temel yazıya geçmişler, öğrencilere pekiştirmeleri için dik temel yazı ile ilgili hem yazı hem de okuma ödevleri vermişlerdir. 20-21-22 Şubat tarihlerinde sabahları B ilkokulu 1-B sınıfı ve B ilkokulu 1-F sınıfında, öğleden sonra da A ilkokulu 1-E sınıfı ve C ilkokulu 1-A sınıfında dik temel yazı kelime listeleri toplamda 6 kişi tarafından okutulmuştur. Böylece “Kelime Tanıma Envanteri-2” de yer alan 34 liste de tüm sınıflarda tamamlanmıştır. Sadece A ilkokulu 1-E sınıfında 1 kişi, C ilkokulu 1-A sınıfında 3 kişi hastalanıp okula gelememiş ve listelerde geri kalmıştır. Bu öğrencilerin listelerini tamamlamak için araştırmacı 3 Mart 2017 tarihinde yeniden okullarına gitmiş ve öğrencilerin listelerin tamamını okumalarını sağlamıştır.

Araştırmanın öncesi ve sonrasında araştırmaya katılan tüm birinci sınıfların sınıf öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle uygulama öncesi kelime tanıma bilgileri, sınıf içerisinde kelime tanıma ile ilgili genelde nasıl bir yöntem kullandıkları hakkında sorular sorulmuştur. Bunlar;

1. Sizce kelime tanıma ne demektir?
2. Kelime tanıma düzeyleri nelerdir? Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri arasında farklılıklar var mıdır? Bu farklılıkları nasıl sınıflandırırsınız?
3. Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek için nasıl bir yöntem kullanıyorsunuz?

gibi sorulardır. Uygulama sırasında yine öğretmenlere, “Öğrenci Bilgi Formu”nda öğrenci hakkındaki görüşleri sorulmuş ve forma kısa kısa notlar alınmıştır. Uygulamalar bittikten sonra okullara öğretmenlerle uygulama hakkında görüşme yapmak için tekrar gidilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin en kısası 25 dakika, en uzununu 45 dakika sürmüştür. Dördüncü alt problemi de oluşturan yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde öğretmenlere;

1. Uygulama yapıldığı sırada öğrencilere ilişkin gözlemleriniz nelerdir?
2. Uygulama, öğrencilerin kelime tanıma düzeyinde bir değişikliğe neden oldu mu? Nasıl?
3. Uygulamaya yönelik herhangi bir sorun gözlemlediniz mi? Varsa bu soruna yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

soruları sorulmuştur.

3.6. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

“Kelime Tanıma Envanteri-1” ve “Kelime Tanıma Envanteri-2” uygulanan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinden, uygulama sırasında onlara verilen kelime listelerindeki kelimeleri okumaları istenmiştir. Roe ve Burns (2007) “Informal Reading Inventory” (IRI) çalışmalarında öğrenci listeleri okurken uygulayan kişinin aşağıda yer alan adımları izlemeleri gerektiğini belirtmişlerdir (s. 15):

1. Öğrenciye her kelimeyi zor olsa bile okumasını söyleyin. Doğru cevap verirse, uygulayıcı kendi test belgesindeki sözcüklerin üzerine bir satır çizmeli, yanına da “Correct” anlamına gelen “C” yazmalıdır.
2. Öğrenci bir kelimeyi yanlış yorumlayıp telaffuzunu düzeltmezse, uygulayıcı çocuğun yanlışını kendi test belgesine kaydetmeli ve ödün vermemelidir.
3. Öğrenci bir kelimeyi yanlış telaffuz ederse, ancak daha sonra devam etmeden önce düzeltirse, uygulayıcı kendi test belgesine kaydetmeli ve yanlış okuduktan sonra düzelttiğini belirtmeli ve kelimenin önüne “C” yazmalıdır. Bu kelime için ödün verilebilir.
4. Öğrenci eğer bir kelimeyi doğru okumadan önce birkaç defa yanlış telaffuz ederse, hiçbir ödün verilmemelidir. Uygulayıcı, daha sonra yapılacak analizler için tüm hatalı yanıtları kaydetmelidir.
5. Öğrenci bir sözcük üzerinde on saniyeden fazla bir süre bekliyorsa, uygulayıcı bir sonraki kelimeyi gösterecek veya sunacaktır. Bu gibi durumlarda uygulayıcı kendi test belgesine "bilmiyorum" yazmalı ve ödün vermemelidir.
6. Öğrencinin skoru, “Correct” anlamına gelen “C” ile işaretlenmiş kelimelerin sayısını ifade eder.

Bu çalışmada da öğrencilerin her bir listede yer alan 20 kelimeyi okudukları esnada, araştırmacılar “Kelime Tanıma Çizelgesi” adı verilen ve sadece uygulayıcılarda olan belgeye okunan her kelime için notlar almışlardır. Öğrencinin okuduğu her kelime için doğru anlamına gelen “√” işareti konmuş, yanlış okuduysa eğer kelime öğrencinin okuduğu şekilde yazılmıştır. Yanlış okuduğu kelimeler öğrencinin okuduğu şekilde kaydedildikten sonra ne tür okuma hataları yaptığı belirlenmiştir. Yanlış okuma sırasında yaptığı hatalar; yanlış telaffuz, yerine koyma, ekleme yapma, çıkarma yapma (ses düşmesi), tersine çevirme, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi şeklinde sınıflandırılmıştır (Roe ve Burns, 2007, s. 18). Okuma hataları kısaca şu şekilde tanımlanmaktadır:

Yanlış Telaffuz: Öğrenciler kelimeyi telaffuz etmeye çalışır, ancak gerçek bir kelimedenden ziyade anlamsız bir kelime üretirler. Örnek: Yanlış/Yamlış

Yerine Koyma: Öğrenciler okunacak kelime yerine başka bir kelime okurlar. Örnek: Ev/Av

Ekleme Yapma: Öğrenciler kelime içinde yer almayan harf veya harfler ekler. Örnek: Kask/Kasık

Çıkarma Yapma: Öğrenciler kelime içinde bir heceyi veya sesi atlar. Örnek: İllet/İlet

Tersine Çevirme: Öğrenciler kelimedede yer alan hece veya seslerin yerini değiştirir. Örnek: Abant/Abnat

Tekrarlama: Öğrenciler kelimeyi doğru okur fakat geri dönüp kelime içinde yer alan hece veya sesleri bir daha okur. Örnek: Lala/Lalala

Öğretmenin Söylemesi: Öğrenciler kelimeyi beklenen sürede okuyamadıklarında uygulayıcının kelimeyi söylemesi şeklinde açıklanmaktadır.

Öğrencilerin yaptıkları hatalara göre listede yer alan kelimelerin kaçını doğru, kaçını yanlış okudukları belirlenmiştir. “Kelime Tanıma Çizelgesi”nden alınan puanlar doğrultusunda doğru okunan kelime sayısı öğrencinin asıl puanını gösterecektir. Envanterlerin uygulanması sırasında eğer çocuk listede yer alan 20 kelimenin 19 tanesini eksiksiz okuyabilirse onun kelime tanıma düzeyi %95 olacaktır. Bu da çocuğun “Bağımsız Okuma Düzeyi” nde olduğunu gösterir. “Öğretimsel Okuma Düzeyi” nde olan çocuk 20 kelimenin en fazla 3 tanesinde

okuma hatası yapabilir ve bu da başarısının %85 ve üzeri düzeyinde olduğunu gösterir. “Endişe Düzeyi” nde olan çocuk için okuyamadığı kelime sayısı oldukça fazladır ve bu da her 20 kelimenin 3 tanesinden daha fazla okuma hatası yapabileceği anlamına gelir. Bu çocuklar için kelime tanımada %85’in altında bir başarı sağlandığını gösterir (Roe ve Burns, 2007, s. 3). Aslında okuma envanterlerinde yer alan kelime listelerinin okutulması sırasında öğrenci listelerdeki kelimeleri öğretimsel ve bağımsız düzeyde okursa diğer ses grubuna geçiş yapabilirken, endişe düzeyinde yer alırsa bulunduğu ses grubundan bir alt seviyedeki grubun kelimelerini okuması istenmektedir. Fakat bu çalışmada kelimelerin okunma düzeyinin de araştırılmasından dolayı hangi kelimenin uygun, hangi kelimenin uygun olmadığını karar verilmesi açısından yol göstereceği için listelerin tamamı öğrenciler tarafından okunmuştur.

Öğrencilerin kelime tanıma listelerini okurken elde edilen verilerin çözümlenmesinde yaptığı okuma hatalarının kaydedildiği “Kelime Tanıma Çizelgesi” öğrencilerin doğru okuduğu her kelimeye 1 puan, yanlış okuduğu her kelimeye de 0 puan verilerek analiz edilmiş ve okuma düzeyi bu puana göre belirlenmiştir. Yapılan okuma hataları ise betimsel analiz kullanılarak yorumlanmıştır.

“Kelime Tanıma Çizelgesi”ne kaydedilen veriler bilgisayar ortamında “SPSS 22.0” paket programında analiz edilmiş, öğrenciler arasında çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Veriler tablo haline getirilmiş, sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğrencileri sosyo-ekonomik duruma, anaokuluna gitmişse okul türlerine, anne eğitim düzeyine, baba eğitim düzeyine ve kardeş sayısına göre karşılaştırmada varyans analizi (ANOVA); cinsiyete, yaşa (ay), okul öncesi eğitim almış ya da almamış olma durumuna, anne meslek türüne, baba meslek türüne ve anne-baba yaşam biçimine göre karşılaştırmada T-testi kullanılmıştır. Parametrik istatistiklerin temel varsayımı olan normal dağılım şartının sağlanmadığı durumlarda ANOVA yerine Kruskal Wallis, T-testi yerine Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrası öğretmenlerden kelime tanıma envanterlerini değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler nitel araştırma yaklaşımından betimsel analiz kullanılarak yapılmıştır. Verilerin sunumunda

öğretmen isimlerinin kullanılması etik açıdan uygun olmadığından öğretmenlere O1, O2, O3 ve O4 şeklinde kodlar verilmiştir.



4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik bir envanterin hazırlanma ve değerlendirilme aşamalarına ait bulgular, ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini ölçecek şekilde geliştirilen “Kelime Tanıma Envanteri-1” (KTE-1) ve “Kelime Tanıma Envanteri-2”nin (KTE-2) bir ölçme aracı özellikleri taşıdığına ilişkin bulgular, yine KTE-1 ve KTE-2 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin nicel analizler sonucu elde edilen bulgular, KTE-1 ve KTE-2'nin ilkökul birinci sınıflarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerine ilişkin nitel analizler sonucu elde edilen bulgular yorumlanarak verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan envanter, tasarım ve geliştirme araştırmalarında öngörülen analiz, tasarım ve uygulama aşamalarını göstermekte midir?

Sürece dayalı bir değerlendirme tekniği olan KTE-1 ve KTE-2 tasarlayıp geliştirerek bu aracın ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırma, tasarım ve geliştirme araştırma türü kullanılarak yapılmıştır. Yeni ürün, araç, model ve süreçlerin geliştirildiği ve geliştirilen ürünün denenerek uygulanabilirliğinin ortaya koyulduğu tasarım ve geliştirme araştırmaları eğitim alanında genel olarak üç aşamadan oluşur. Bunlar; analiz (yönlendirme aşaması), tasarım (geliştirme aşaması) ve uygulamadır (değerlendirme aşaması).

4.1.1. KTE-1 ve KTE-2 Analiz Aşaması

“Analiz aşamasında, tasarım ve geliştirme ihtiyacının ortaya çıkmasına neden olan bağlam (ortam, olaylar ve paydaşlar) ve bu bağlamın özellikleri incelenir, hedefler belirlenir.” (Büyüköztürk, 2016, s. 242). Araştırma öncesinde sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucu öğretmenlerin kelime tanıma ve kelime tanımayı değerlendirme hakkında sorulan sorulara verdikleri yanıtlar, KTE-1 ve KTE-2'nin tasarım ve geliştirme ihtiyacının ortaya çıkmasına neden olan bağlamlardan biri olarak gösterilebilir. Uygulamadan önce öğretmenlerle yapılan görüşmeler için geliştirilen görüşme formu üç alan uzmanına gönderilmiş ve gelen dönütler

doğrultusunda görüşme sorularında düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler sırasında öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

- Sizce kelime tanıma ne demektir?
- Kelime tanıma düzeyleri nelerdir? Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri arasında farklılıklar var mıdır? Bu farklılıkları nasıl sınıflandırırsınız?
- Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek için nasıl bir değerlendirme yöntemi kullanıyorsunuz?

Görüşmeler; 6 Ekim 2016 tarihinde B ilkokuluna bağlı toplantı salonunda O2 ve O3 öğretmenleriyle; 7 Ekim 2016 tarihinde A ilkokulunda müdür yardımcısı odasında O1 öğretmeniyle ve C ilkokuluna bağlı kütüphanede O4 öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin en kısası 25 dakika, en uzununu 45 dakika sürmüştü ve verilen cevaplar kayıt altına alınmış ve görüşme formuna kısa kısa not edilmiştir. Öğretmen isimlerinin kullanılması etik açıdan uygun olmadığından öğretmenlere O1, O2, O3 ve O4 şeklinde kodlar verilmiştir.

Buna göre, ilk soru olan “Sizce kelime tanıma ne demektir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin kelime tanıma ile ilgili kısıtlı bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Kelime tanıma aslında kelimeyi doğru bir şekilde seslendirmedir. Kelime ayırt etme ise hem doğru şekilde seslendirme hem de kelimenin anlamını bilmektir. Öğretmenler kelime tanımının alanyazındaki tanımını kullanmak yerine deneyimlerine bağlı olarak farklı şekillerde yorumlamışlardır. Örneğin O1 Öğretmeni: *“Kelime tanıma, çocuğun okuduğu ya da duyduğu kelimenin içerdiği anlamı bilmesidir. Konuşma sırasında karşıdaki kişinin çocuğa aktarmak istediği ifadeyi çocuk anlamlandırabiliyorsa ona göre cevap verecektir.”* diyerek kelime tanımayı öğrencinin kelimenin anlamını bilmesi şeklinde yorumlamıştır. Öğretmen burada kelime tanıma ile kelimeyi ayırt etmeyi aynı tanım içerisinde kullanmıştır. Buna örnek olarak O2 öğretmeni: *“Kelime tanıma, öğrencinin kelime ile karşılaştığında daha önceki yaşantılarından yola çıkarak eşleştirme yapmasıdır. Karşılaştığı kelimeyi daha önce görmüş ya da duymuşsa tanır. Bu; okuma, yazma, konuşma, dinleme yoluyla da olabilir.”* diye cevaplamıştır. İkinci öğretmen kelimeleri tanımayı ancak o kelimeyi daha önceden görmüş ya da duymuşsak karşılaştığımız an hatırlayabileceğimizden bahsetmiş, bunun da ancak dilin öğrenme alanlarıyla ilgili olabileceğini belirtmiştir. Kelime

tanıma, Güneş'e göre (2013a); "Bir kelimeyi ses, şekil, görünüş, telaffuz ve çeşitli ipuçlarından tanıma işlemidir. Bu işlem bir kelimeyi sesi, harfleri, biçimi yazılı olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve seslendirme olarak açıklanmaktadır." (s. 229). Buradan O2 öğretmeninin: "...*Karşılaştığı kelimeyi daha önce görmüş ya da duymuşsa tanır.*" ifadesi kelime tanımayı hatırlama, anlamını bulma, seslendirme boyutlarıyla ele aldığını gösterir. Üçüncü öğretmen O3: "*Kelime tanıma, okuma sürecinde karşılaşılan ve okumayı öğrenmenin en önemli öğelerinden biridir. Öğrenci kelimeyi bilmeden ne okuduğunu anlayamaz. Dolayısıyla okuduğu kelimeyi daha önceden tanıması gerekir...*" diyerek kelime tanıma ile kelime ayırt etmeyi aynı tanım içerisinde kullanmıştır. Öğretmen "...*Kelimeyi tanıyorsa ne okuduğunu anlar, tanıyorsa okuma onun için anlamsızdır.*" ifadesiyle aslında kelimeyi tanıyorsa okuduğunu anlayacağını, kelimeyi tanıyorsa okumanın anlamlı olmayacağını belirterek kelime ayırt etmeyi kastetmiştir. Dördüncü öğretmen O4: "*Kelime tanıma, öğrencinin sınıftaki, evdeki, sosyal çevresindeki karşılaştığı kelimeleri öğrenmesidir. Mesela okula yeni başlayan birinci sınıflar sıra, tahta, masa gibi kelimeleri öğrenirler. İlk önce okulu, sınıfı tanıtırız biz onlara, böylece yeni kelimeler de öğrenmiş olurlar. Kelime tanıma, ilkokul birinci sınıflar için son derece önemlidir...*" diyerek kelime tanıma ile kelime öğrenmenin aynı anlama geldiğini belirtmiştir. Okula yeni başlayan bir öğrencinin öğrendiği yeni kelimelerle kelime tanımış olacağını düşünerek kelime tanımının aslında kelimeyi tanıtarak olabileceğini düşünmüştür. Buna göre bu soruya verilen cevaplara bakıldığında; O2 öğretmeninin dışında diğer öğretmenlerin kelime tanıma kavramının alanyazındaki karşılığını veremedikleri görülmektedir.

İkinci soru olan "*Kelime tanıma düzeyleri nelerdir? Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri arasında farklılıklar var mıdır? Bu farklılıkları nasıl sınıflandırırsınız?*"

sorusuna verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin kelime tanıma düzeyleri ile ilgili bilgiye yeterince sahip olmadıkları söylenebilir. Kelime tanıma düzeyleri de okuma düzeyleri gibi üçe ayrılır. Bunlar; bağımsız düzey, öğretimsel düzey ve endişe düzeyidir. Çocuk, metin ya da kelime listesinde yer alan kelimelerin %99 ve üzerini okursa bağımsız düzeyde, %85 ve üzerini okursa öğretimsel düzeyde, %85'in altında okursa endişe düzeyindedir (Roe ve Burns, 2007, s. 3). Örneğin O1 öğretmeni: "*Kelime tanıma düzeyleri çocuğun*

tanıdığı, anlamını bildiği kelimelere göre değişir. Bazısı çok kelime bilir, bazısı orta düzeyde bilir, bazısı da az kelime bilir...” diyerek kelime tanıma düzeylerini; çok kelime bilme, orta düzeyde kelime bilme ve az kelime bilme olarak sınıflandırmıştır. Öğrenciler arasında farklılıkların olduğunu belirterek, “...Öğrenciler arasında farklılık tabii ki vardır... Sınıflandırmayı iyi, orta, kötü olarak yapabiliriz...” diyerek sınıflandırmayı iyi, orta, kötü şeklinde yapmıştır. İkinci öğretmen O2 ise: “Kelime tanıma düzeyleri öğrencinin geçmiş yaşantılarından edindiklerine göre değişir. Mesela ailesi kültürlü, mesleği iyi, çevresindeki kişiler okumuş kesimden geliyorsa kelime tanıma düzeyi çok iyidir. Ama orta düzeyde bir ailede yetişmişse kelime tanıma düzeyi de orta olacaktır. Aile yaşantısı olarak düşük bir çevrede yaşıyorlarsa çocuğun da kelime tanınması düşük olacaktır...” şeklinde yine O1 öğretmenin dediği gibi kelime tanıma düzeyini iyi, orta, kötü olarak sınıflandırmıştır. Öğrenciler arasındaki farklılıkları: “...Tabii ki farklılıklar vardır. İyi, orta, düşük olarak sınıflandırılabilir...” şeklinde belirtmiştir. Üçüncü öğretmen O3: “Kelime tanıma düzeyleri öğrencinin yaşantısından edindiği ve kendi kendine öğrendiği kelimeler, biri tarafından -bu aileden biri de olabilir öğretmen de olabilir- öğretilen kelimeler ve öğrencinin anlamını bilmediği kelimeler olarak söylenebilir...” diyerek aslında öğrencinin anlamını bilmediği kelimeleri kimlerden öğrendiğini sıralamıştır. Öğrenciler arasında çok, orta, az kelime bilmesi bakımından farklılıklar olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir: “...Tabii ki öğrencilerin kelime bilgisi arasında farklılıklar vardır. Bazısı çok kelime bilir, bazısı orta düzeyde bilir, bazısı da çok az kelime bilir.” O4 öğretmeni ise çocuğun kelime düzeyini geçmiş yaşantısında karşılaştığı kelimelerle sınırlandırmış, okula başlamadan önce iyi bir sosyal çevrede yetişmişse kelime tanıma düzeyinin iyi, kötü bir sosyal çevrede yetişmişse kötü olacağından bahsetmiştir: Dördüncü öğretmen O4: “Kelime tanıma düzeyleri değişkenlik gösterebilir. Çocuğun seviyesi, okula başlamadan önceki yaşantısıyla da doğru orantılıdır. Sosyal çevresinde ne gördüyse, ne öğrendiyse kelime seviyesi de o oranda olur...” Bu öğretmenin de öğrenciyi kelime tanıma düzeyine göre sınıflandırma yöntemi diğer öğretmenlerimizden bir farklılık göstermemiştir. Örneğin O4 öğretmeni: “...Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri arasında farklılıklar vardır. Az kelime tanıyor, orta seviyede kelime tanıyor ve çok kelime tanıyor diye sınıflandırabiliriz.” açıklamasını yapmıştır. Buna göre ikinci soruya verdikleri cevaplardan yola çıkarak kelime tanıma düzeylerinin tanımında da az, orta, çok; iyi, orta, kötü; yüksek, orta,

düşük gibi derecelendirme yaptıkları görülmektedir. Sadece O3 öğretmenin öğrencinin kelimeleri öğrenirken başvurduğu kişilerden bahsederken kelime tanıma düzeylerine yakınlaştığını söyleyebiliriz. Öğretmen, kendi kendine öğrenmesinden bahsederken aslında bağımsız düzeydeki gibi yardım almadan okumasına; öğretmeninden ya da aileden birinden öğrenmesinden bahsederken öğretimsel düzeydeki gibi birinden yardım alarak okumasına; kelimeyi bilmemesinden bahsederken de endişe düzeyinde olduğu gibi hata yapmasına yaklaşmıştır.

Üçüncü soru olan “Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek için nasıl bir değerlendirme yöntemi kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıt ile ilkökul birinci sınıf öğretmenleri, öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini değerlendirmede nasıl bir yöntem kullandıkları hakkında bilgi vermektedirler. Öğretmenler kelime tanıma düzeyini belirlemede metin okutup bilmedikleri kelimeleri bulma, alıştırmaya kitaplarında farklı etkinliklerle kelime üzerine konuşma, okuma parçasında anlamını bilmediği kelimeleri çıkarma şeklinde bir değerlendirme şeklini kullanmaktadırlar. Örneğin O1 öğretmeni: *“Sınıf içinde okuduğumuz okuma parçasında bilemedikleri kelime olduğunu düşündüğümde üzerinde konuşuruz, ne anlama gelebilir diye, bazen cümle içinde kullanmalarını isterim...”* diyerek öğrencilerin sınıf içerisinde değerlendirilmesinden bahsetmiştir. Bireysel değerlendirmeyle ilgili olarak birinci öğretmen O1: *“...Bireysel okudukları zaman da kendilerinin bilmediği kelimeler olduğunda altını çizdiririm, sözlükten bulmalarını isterim. Ev ödevi olarak verdiğimde İnternet’ten araştırmalarını beklerim. Okuma parçasını okuduktan sonra metinle ilgili sorulara cevap vermelerini isterim...”* diyerek öğrencileri bu şekilde bireysel değerlendirdiğini belirtmektedir. Öğretmenin öğrencilerinin kelime tanıma düzeyini belirlemek için kullandığı değerlendirme yöntemi öğrenciyi bir okuyucu olarak derinlemesine değerlendirme imkânı tanımamaktadır. Değerlendirmede herhangi bir yöntem kullanmayan O2 öğretmeni: *“Kelime tanıma düzeylerini belirlemede öyle ayrı bir değerlendirme yöntemi yok ama verilen çalışma kitaplarında farklı alıştırmalar mevcut. Kitaplarında kelimelerle ilgili eş anlamlısı, zıt anlamlısını bulma, resimle eşleştirme, kelimeleri anlamlı cümle olacak şekilde sıralama gibi etkinlikler var...”* diyerek alıştırmaya kitaplarının önemini vurgulamıştır. Burada öğretmen, öğrencileri bireysel değerlendirirken bir araç kullanmaktadır fakat bu araç öğrencinin okuma

becerisindeki güçlü ve zayıf yönleri belirlemede çok etkili bir araç olma özelliği göstermemektedir. İkinci öğretmen O2: *“...Kelime bilgilerinin artması için bol bol hikâye kitabı okumalarını söylerim. Ailelerinin onları dinlemesini, gerekirse bilmedikleri kelimeler olduğunda açıklamalarını isterim...”* sözleriyle öğrenciyi akıcı okuması için teşvik etmektedir. Kelime tanıma becerilerini geliştirmek için okutulan kitapların çocuk için uygun olması sağlanmalıdır. Buradan O2 öğretmenin öğrencilerinin kelime tanıma becerilerini arttırmak için doğru bir yöntem seçtiği sonucuna varılabilir. O3 öğretmeni ise: *“Sınıf içinde öğrencilerimin kelime tanıma düzeylerini belirlemek için onlarla sohbet ederim, okuma yaptırırım, birbirleriyle olan diyaloglarını dinlerim...”* diyerek bireysel değerlendirmede neler yaptığını belirtmektedir. Okuma becerisini değerlendirmede kullanılan formel olmayan değerlendirme araçları arasında ölçüt bağımlı testler, ürün dosyası, öz değerlendirmenin yanında görüşme ve gözlem de yer almaktadır. Öğretmenin öğrencilerinin birbirleriyle olan diyaloglarını dinlemesi, onlarla sohbet etmesi kelime tanıma düzeyini belirlemede etkili olabilir. O3 öğretmeni bireysel değerlendirmeyle ilgili şu sözleri söylemektedir: *“...Bireysel olarak değerlendirmede onları tek tek sınıfta tahtaya çıkartır bir okuma parçası seçer okuturum. Okuma sırasında hatalı okuduğu kelimeleri düzeltirim. Sonra okuma parçasıyla ilgili sorular sorarım. Eğer okuma onun için anlamlı olmuşsa sorduğum sorulara doğru cevap verir, bu da kelimeleri bildiği için okuma parçasını anlamış, doğru cevap veriyor anlamına gelir...”* Öğretmen aslında okumayı anlamlandırmak için anlama soruları sorduğunu belirtmiştir. Üçüncü öğretmen O3: *“...Eğer cevap veremezse bu kelimeyi bilmediğinden okuduğunu anlamlandıramamış demektir. Bilemediği soru olursa sınıfa sorarım, bilen birini dinler, öğrenciyi tekrar ettiririm, cümle içinde kullandırırım. Bunun gibi etkinlikler çocuğun kelime tanıma düzeyine olumlu etki eden çalışmalardır...”* açıklamasıyla aslında Şifreyi Çözme Teorisi'nde olduğu gibi sık tekrarlar yaparak kelime tanımayı otomatikleştirmeye çalışmaktadır. O4 öğretmeni ise: *“...Öğrencilere önce kelimeyi tanıtırım. Bu kimi zaman resmini göstererek olur, kimi zaman sözlükten bulma olur. Mesela enginarı ele alalım, her çocuk enginarı bilmez. Pırasayı, ıspanağı, domatesi bilir ama enginarı bilmez. Enginarın resmini getiririm, sözlükten ya da İnternet'ten anlamını bulmasını isterim, gerekirse semt pazarına geziye götürür enginarı görmesini sağlarım...”* açıklamalarıyla görsellerden yararlanarak kelime öğretiminde kullandığı tekniği belirtmektedir. Buna göre ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin kelime

tanıma düzeylerini belirlemek için nasıl bir yöntem kullandıkları ile ilgili verdikleri yanıtlara göre; daha çok formel değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucu çıkmaktadır. Bu tarz değerlendirmelerde öğrencinin başarısı sınıf içindeki diğer öğrencilerin başarısıyla karşılaştırılır ve değerlendirme bu karşılaştırmaya göre yapılır. Öğretmenler okuma parçalarını okutup, okuma parçalarıyla ilgili soruları sınıf içinde hep beraber yapmaktadırlar. Burada öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek oldukça zordur. Sadece O3 öğretmeni “...Bireysel olarak tahtaya çıkartır okuturum, metinle ilgili sorulara da cevap vermesini sağlarım, cevap veremezse arkadaşlarına sorarım...” demiştir. Burada öğrenciyi bireysel olarak değerlendirebilir fakat öğrencinin performansını sınıfın performansı ile karşılaştırma yaptığı anda toplu bir değerlendirme söz konusudur diyebiliriz. Çünkü bireysel değerlendirmede öğrencinin başarısı belirli bir gruba göre değil kendi başarısına göre değerlendirilir. Formel olmayan değerlendirme de denilen bu değerlendirme yöntemlerinde gözlem, görüşme, öz değerlendirme, ürün dosyasının yanında formel olmayan okuma envanteri de kullanılır. Formel olmayan okuma envanterleri de öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak adına hazırlanmış okuma parçaları ve kelime listelerinden oluşur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden kelime tanıma, kelime tanıma düzeyleri ve kelime tanımayı değerlendirme hakkında öğretmenlerimizin sınırlı bilgiye sahip oldukları sonucu çıkmaktadır. Öğretmenlerin, kelime tanımanın otomatikliğini belirlemek ve değerlendirmek için yalın halde sunulmuş öğrencilerin sık sık kullandıkları kelimeleri içeren bir değerlendirme aracını kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Bu araştırmada analiz diğer adıyla yönlendirme aşamasında ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesine yönelik herhangi bir değerlendirme aracının olmaması genel ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olan bağlam olarak gösterilebilir. Öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak değerlendirebilecekleri, okumalarındaki gelişimi sürece dayalı olarak gözlemleyebilecekleri ve sonunda değerlendirme yapabilecekleri bir araç olmaması bu envanterin tasarlanması amacına dayanmaktadır.

4.1.2. KTE-1 ve KTE-2 Tasarım Aşaması

Tasarım aşamasında geliştirilecek ürünün ya da modelin ne ve nasıl olması gerektiği belirlenir ve bu aşamanın sonunda ürün hazırlanır. Araştırmanın tasarım diğer adıyla geliştirme aşamasında ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma

düzeylelerinin değerlendirilmesine yönelik kelime listeleri oluşturulmasına ve bu listelerde yer alan kelimelerin ilkökuma yazma sürecinde karşılaştıkları 6 seviye ses grubundan oluşturulmuş kelimelerle ders kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden meydana gelmesine karar verilmiştir. Envanterin hem bitişik eğik yazıyla hem de dik temel yazıyla hazırlanmış iki türde olması ve KTE-1’de araştırmacı tarafından 6 ses grubundan oluşturulmuş kelimelerden, KTE-2’de de öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarından öğrendikleri kelimelerden oluşan belirli sayıda kelime listeleri hazırlanması sağlanmıştır. Listelerde yer alan kelimelerin yalın halde sunulmasına, herhangi bir bağlam içinde olmamasına, öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygun farklı düzeylerde olmasına, 6 seviye ses grubundan oluşturulan ve ders kitaplarında yer alan kelimelerin önce tek heceli, sonra 2 heceli, 3 heceli ve bu şekilde artan hece sayısına göre basitten karmaşığa doğru sıralanmasına, sözcük çeşitliliğinin benzer olmasına (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı gibi...), her bir listenin 20 kelimedenden oluşmasına dikkat edilmiştir. 6 ses grubundan kelimeler oluşturulduktan sonra anlamsız olan kelimeler çıkarılmış, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğretim elemanı olarak çalışan uzman kişilere görüş bildirmesi için gönderilmiştir. Uzman kişiler, kelimelerin basitten karmaşığa doğru sıralanmasında hece sayısına, ses gruplarının birbirini kapsayacak şekilde olmasına (3. ses grubundan oluşturulan kelimelerin 2. ve 1. ses grubundaki sesleri de kapsamı gibi...), anlamsız kelimelerin dâhil edilmemesine dikkat edilmesi yönünde hassasiyet göstermişlerdir. Envanterde yer alan kelimelerin belirlenmesinde uzman kişilerin önerileri dikkate alınmıştır.

4.1.3. KTE-1 ve KTE-2 Uygulama Aşaması

Uygulama sürecinde ürün gerçek ortamında, kullanılacağı ortamda denenerek sınanır. Değerlendirme sürecinde ise ürünün başta belirlenen ihtiyaçlara ve hedeflere ne kadar uygun olduğu toplanan bulgulara dayalı olarak belirlenir. Araştırmanın bu aşamasında KTE-1 ve KTE-2’de yer alan 98 kelime listesi toplamda 85 öğrenciye belirli zaman dilimlerinde okutulmuş ve uygulama süreci tamamlanmıştır. Öğrencinin okuduğu her kelime için doğru anlamına gelen “√” işareti konmuş, yanlış okuduysa eğer kelime öğrencinin okuduğu şekilde yazılmıştır. Yanlış okuduğu kelimeler öğrencinin okuduğu şekilde kaydedildikten sonra ne tür okuma hataları yaptığı belirlenmiştir. Yanlış okuma sırasında yaptığı

hatalar; yanlış telaffuz, yerine koyma, ekleme yapma, ses düşmesi (çıkarma yapma), tersine çevirme, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi şeklinde sınıflandırılmıştır. Buna göre öğrencilerin listelerde yer alan kelimelerin kaçını doğru, kaçını yanlış okudukları belirlenmiştir. Envanterleri uygulama sırasında eğer öğrenci listede yer alan 20 kelimenin 19 tanesini eksiksiz okuyabilirse onun kelime tanıma düzeyi %95 olacaktır. Bu da çocuğun “Bağımsız Okuma Düzeyi”nde olduğunu gösterir. “Öğretimsel Okuma Düzeyi” nde olan çocuk 20 kelimenin en fazla 3 tanesinde okuma hatası yapabilir ve bu da başarısının %85 ve üzeri düzeyinde olduğunu gösterir. “Endişe Düzeyi” nde olan çocuk için okuyamadığı kelime sayısı oldukça fazladır ve bu da her 20 kelimenin 3 tanesinden daha fazla okuma hatası yapabileceği anlamına gelir. Bu çocukların kelime tanıma %85’in altında bir başarı sağladığını gösterir (Roe ve Burns, 2007, s. 3). Öğrencilerin kelime tanıma listelerini okurken yaptıkları okuma hatalarının kaydedildiği “Kelime Tanıma Çizelgesi” öğrencilerin doğru okuduğu her kelimeye 1 puan, yanlış okuduğu her kelimeye de 0 puan verilerek analiz edilmiş ve okuma düzeyi bu puana göre belirlenmiştir. Yapılan okuma hataları ise betimsel analiz kullanılarak yorumlanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Geliştirilen Kelime Tanıma Envanterleri (KTE-1 ve KTE-2) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini bir ölçme aracı niteliklerini taşıyacak şekilde ölçmekte midir?

4.2.1. KTE-1 Kelime Listelerine Ait Bulgular

4.2.1.2. KTE-1 Birinci Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-1 birinci seviye kelime listesinin uygulamasında, birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 20 kelimedenden oluşan listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.1 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.1: KTE-1 Birinci Seviye Grubu (E, L, A, N) Birinci Uygulama Değerleri

<i>Birinci Seviye Uygulaması (2-3-4 Kasım 2016)</i>			
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	2- Al	Doğru Okuyan Kişi Sayısı	83
	1-EI		82
	7-Ela		79

	17-Alan		63
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	9-Ana	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	56
	12-Lala		53
En hızlı okuma Süresi:	0,46 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	14,03 Dakika

Tablo 4.1 incelendiğinde en çok doğru okunan kelimelerin 83 kişinin doğru okuduğu ve listenin 2. sırasında yer alan “Al” kelimesi; 82 kişinin doğru okuduğu ve listenin 1. sırasında yer alan “El” kelimesi ve 79 kişinin doğru okuduğu ve listenin 7. Sırasında yer alan “Ela” kelimelerinin olduğu görülmektedir. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 63 kişinin yanlış okuduğu ve listenin 17. sırasında yer alan “Alan” kelimesi, 56 kişinin yanlış okuduğu ve listenin 9. sırasında yer alan “Ana” kelimesi ve 53 kişinin yanlış okuduğu ve listenin 12. sırasında yer alan “Lala” kelimelerinin olduğu görülmektedir. Birinci seviye kelime listesini en hızlı okuyan öğrenci 46 saniyede, en yavaş okuyan öğrenci de 14 dakika 3 saniyede okumuştur. Buna göre listede en çok doğru okunan üç kelime, “Al”, “El”, “Ela” dır. En çok yanlış okunan kelimelerin başında “Alan” kelimesi gelmektedir. Bunu sırasıyla “Ana” ve “Lala” kelimeleri izlemektedir.

Aşağıda KTE-1’de birinci seviye ses grubuyla oluşturulmuş listede yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.2 yer almaktadır.

Tablo 4.2: KTE-1 Birinci Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
2-Al	İsim-Sıfat-Fiil	-	1	-	-	-	-	1
1-El	İsim	-	-	1	-	2	-	-
7-Ela	İsim-Sıfat	-	5	-	-	-	-	1

Tablo 4.2’ye bakıldığında en çok doğru okunan kelimelerde yanlış telaffuz, çıkarma yapma, tekrarlama hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata “Ela” kelimesinin okunmasında yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa “Al” kelimesi isim-sıfat-fiil olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de sırasıyla isim olarak kullanılan “El” ve isim-sıfat olarak kullanılan “Ela” kelimeleridir.

Aşağıda KTE-1’de birinci seviye ses grubuyla oluşturulmuş listede yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.3 yer almaktadır.

Tablo 4.3: KTE-1 Birinci Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylenmesi</i>
17-Alan	İsim	2	21	-	10	17	-	13
9-Ana	İsim-Sıfat	-	19	26	6	-	-	5
12-Lala	İsim	-	29	1	7	3	1	12

Tablo 4.3'e bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde yanlış telaffuz ve tekrarlar hata türlerinin en az yapılan hatalar olduğu görülmektedir. En fazla hata 29 ile "Lala" kelimesinin okunmasında yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olursa "Alan" kelimesi isim olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de sırasıyla isim-sıfat olarak kullanılan "Ana" ve isim olarak kullanılan "Lala" kelimeleridir.

4.2.1.3. KTE-1 İkinci Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-1 ikinci seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 100 kelimedenden oluşan 5 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.4 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.4: KTE-1 İkinci Seviye Grubu (İ, T, O, B, U) Uygulama Değerleri

<i>İkinci Seviye Uygulamaları (29-30 Kasım, 2-7 Aralık 2016)</i>			
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	2.1-11: Ali	Doğru Okuyan Kişi Sayısı	84
	2.3-1: İt		83
	2.1-2: Et		82
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	2.5-7: İlet	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	64
	2.5-12: Tabii		62
	2.5-16: Abant		
	2.4-18: Tatili		56
En hızlı okuma Süresi:	0,24 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	11,13 Dakika

Tablo 4.4 incelendiğinde en çok doğru okunan kelimelerin 84 kişinin doğru okuduğu ve 1. listenin 11. sırasında yer alan "Ali" kelimesi; 83 kişinin doğru okuduğu ve 3. listenin 1. sırasında yer alan "İt" kelimesi ve 82 kişinin doğru okuduğu ve 1. listenin 2. sırasında yer alan "Et" kelimelerinin olduğu görülmektedir. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 64 kişinin yanlış okuduğu ve 5. listenin 7. sırasında yer alan "İlet" kelimesi, 62 kişinin yanlış okuduğu ve yine 5. listenin 12. ve 16. sırasında yer alan "Tabii" ve "Abant" kelimeleri ve 56 kişinin yanlış okuduğu ve 4. listenin 18. sırasında yer alan "Tatili"

kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, beş listeden birinci listeyi 24 saniye ile en kısa sürede, ikinci listeyi de 11 dakika 13 saniye ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-1’de ikinci seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.5 yer almaktadır.

Tablo 4.5: KTE-1 İkinci Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
2.1-11: Ali	İsim-Sıfat	-	1	-	-	-	-	-
2.3-1: İt	İsim-Fiil	-	1	-	-	1	-	-
2.1-2: Et	İsim-Fiil	-	-	1	-	2	-	-

Tablo 4.5’ye bakıldığında en çok doğru okunan kelimelerde yanlış telaffuz, çıkarma yapma, tekrarlama, öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata “Et” kelimesinin okunmasında iki defa tersine çevirme hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa “Ali” kelimesi isim-sıfat olarak kullanılmaktadır. Diğerleri isim-fiil olarak kullanılan “İt” ve “Et” kelimeleridir.

Aşağıda KTE-1’de ikinci seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.6 yer almaktadır.

Tablo 4.6: KTE-1 İkinci Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
2.5-7: İlet	İsim/Sıfat	-	6	-	55	3	-	-
2.5-12: Tabii	Sıfat/Zarf	-	38	23	-	-	-	1
2.5-16: Abant	İsim	-	17	29	5	11	-	-
2.4-18: Tatili	İsim	5	29	2	20	-	-	-

Tablo 4.6’ya bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde tekrarlama hatasının hiç yapılmadığı, öğretmenin söylemesi hatasının ise en az yapılan hata olduğu görülmektedir. En fazla hata 38 ile “Tabii” kelimesinin okunmasında yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olursa “İlet” kelimesi isim/sıfat olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de sırasıyla isim-zarf olarak kullanılan “Tabii” ve isim olarak kullanılan “Abant” ve “Tatili” kelimeleridir.

4.2.1.4. KTE-1 Üçüncü Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-1 üçüncü seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 240 kelimedenden oluşan 12 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.7 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.7: KTE-1 Üçüncü Seviye Grubu (K, I, R, Ö, S, Ü) Uygulama Değerleri

<i>Üçüncü Seviye Uygulamaları (13-14-16-20 Aralık 2016)</i>			
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	3.2B-2: İki		84
	3.1A-6: Kale		83
	3.1A-2: Ek	Doğru Okuyan Kişi Sayısı	81
	3.1A-3: Kel		
	3.3A-1: Kir		
3.5A-19: Kalabalık			
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	3.6A-18: Rönesans		52
	3.3B-5: Kask	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	50
	3.6B-15: Türbülans		
	3.4B-16: Tribün		44
En hızlı okuma Süresi:	0,23 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	17,02 Dakika

Tablo 4.7 incelendiğinde en çok doğru okunan kelimelerin 84 kişinin doğru okuduğu ve 2B listesinin 2. sırasında yer alan “İki” kelimesi; 83 kişinin doğru okuduğu ve 1A listesinin 6. sırasında yer alan “Kale” kelimesi ve 81 kişinin doğru okuduğu 1A listesinin 2. sırasında yer alan “Ek”, 1A listesinin 3. sırasında yer alan “Kel”, 3A listesinin 1. sırasında yer alan “Kir” ve 5A listesinin 19. sırasında yer alan “Kalabalık” kelimelerinin olduğu görülmektedir. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 52 kişinin yanlış okuduğu ve 6A listesinin 18. sırasında yer alan “Rönesans” kelimesi, 50 kişinin yanlış okuduğu ve 3B listesinin 5. sırasında yer alan “Kask” ve 6B listesinin 15. sırasında yer alan “Türbülans” kelimelerinin ve 44 kişinin yanlış okuduğu ve 4B listesinin 16. sırasında yer alan “Tribün” kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, 12 listeden 2B listesini 23 saniye ile en kısa sürede, 1A listesini de 17 dakika 2 saniye ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-1’de üçüncü seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.8 yer almaktadır.

Tablo 4.8: KTE-1 Üçüncü Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
3.2B-2: İki	İsim-Sıfat	-	1	-	-	-	-	-
3.1A-6: Kale	İsim	-	2	-	-	-	-	-
3.1A-2: Ek	İsim-Sıfat-Fiil	-	-	2	-	2	-	-
3.1A-3: Kel	Sıfat	-	2	2	-	-	-	-
3.3A-1: Kir	İsim	-	3	-	1	-	-	-
3.5A-19: Kalabalık	İsim-Sıfat	-	3	1	-	-	-	-

Tablo 4.8'e bakıldığında en çok doğru okunan kelimelerde yanlış telaffuz, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata "Kir" ve "Kalabalık" kelimelerinin okunmasında 3 defa yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa "İki" kelimesi isim-sıfat olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de isim olan "Kale", isim-sıfat-fiil olan "Ek", sıfat olan "Kel", isim olan "Kir" ve yine isim-sıfat olan "Kalabalık" kelimeleridir.

Aşağıda KTE-1de üçüncü seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.9 yer almaktadır.

Tablo 4.9: KTE-1 Üçüncü Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
3.6A-18: Rönesans	İsim	-	25	16	11	-	-	-
3.3B-5: Kask	İsim	-	10	39	1	-	-	-
3.6B-15: Türbülans	İsim	-	16	10	23	1	-	-
3.4B-16: Tribün	İsim	-	22	17	1	1	-	3

Tablo 4.9'a bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde tekrarlama ve yanlış telaffuz hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata 39 ile "Kask" kelimesinin okunmasında ekleme yapma hatasıyla yapılmıştır. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olursa "Rönesans" kelimesi isim olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de yine isim olarak kullanılan "Kask", "Türbülans" ve "Tribün" kelimeleridir.

4.2.1.5. KTE-1 Dördüncü Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-1 dördüncü seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış

okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 300 kelimedenden oluşan 15 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.10 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.10: KTE-1 Dördüncü Seviye Grubu (M, D, Ş, Y, C, Z) Uygulama Değerleri

<i>Dördüncü Seviye Uygulamaları (3-4, 10-11, 13 Ocak 2017)</i>			
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	4.1A-7: Dede	Doğru Okuyan Kişi Sayısı	84
	4.3A-15: Delik		
	4.3B-15: Derin		
	4.4B-1: Oda		83
	4.7A-10: Murat		
	4.8-16: Başarılı		
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	4.5B-13: Özlem		82
	4.8-20: Komünikasyon		53
	4.8-6: Römork	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	46
	4.5B-11: Ciddi		42
En hızlı okuma Süresi:	0,25 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	7,40 Dakika

Tablo 4.10. incelendiğinde en çok doğru okunan kelimelerin 84 kişinin doğru okuduğu ve 1A listesinin 7. sırasında yer alan “Dede” kelimesi ile 3A listesinin 15. sırasında yer alan “Delik” kelimeleri; 83 kişinin doğru okuduğu ve 3B listesinin 15. sırasında yer alan “Derin” kelimesi, 4B listesinin 1. sırasında yer alan “Oda” kelimesi, 7A listesinin 10. sırasında yer alan “Murat” kelimesi ve 8. listenin 16. sırasında yer alan “Başarılı” kelimelerinin ve 82 kişinin doğru okuduğu ve 5B listesinin 13. sırasında yer alan “Özlem” kelimelerinin olduğu görülmektedir. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 53 kişinin yanlış okuduğu ve 8. listenin 20. sırasında yer alan “Komünikasyon” kelimesi, 46 kişinin yanlış okuduğu ve yine 8. listenin 6. sırasında yer alan “Römork” kelimesi ve 42 kişinin yanlış okuduğu ve 5B listesinin 11. sırasında yer alan “Ciddi” kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, 15 listeden 1A listesini 25 saniye ile en kısa sürede, 8. listeyi de 7 dakika 40 saniye ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-1de dördüncü seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.11 yer almaktadır.

Tablo 4.11: KTE-1 Dördüncü Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
4.1A-7: Dede	İsim	-	-	-	1	-	-	-
4.3A-15: Delik	İsim-Sıfat	-	-	1	-	-	-	-
4.3B-15: Derin	İsim-Sıfat	1	1	-	-	-	-	-
4.4B-1: Oda	İsim	-	2	-	-	-	-	-
4.7A-10: Murat	İsim	-	1	-	1	-	-	-
4.8-16: Başarılı	Sıfat-Zarf	-	1	-	1	-	-	-
4.5B-13: Özlem	İsim	-	3	-	-	-	-	-

Tablo 4.11'e bakıldığında en çok doğru okunan kelimelerde tersine çevirme, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata "Özlem" kelimesinin okunmasında üç defa yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa "Dede" kelimesi isim, "Delik" kelimesi ise isim-sıfat olarak kullanılmaktadır. Diğerleri isim-sıfat olan "Derin", isim olan "Oda" ve "Murat", sıfat-zarf olarak kullanılan "Başarılı" ve yine isim olan "Özlem" kelimeleridir.

Aşağıda KTE-1'de dördüncü seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.12 yer almaktadır.

Tablo 4.12: KTE-1 Dördüncü Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
4.8-20: Komünikasyon	İsim	-	46	3	4	-	-	-
4.8-6: Römork	İsim	-	32	5	9	-	-	-
4.5B-11: Ciddi	Sıfat-Zarf	-	24	-	18	-	-	-

Tablo 4.12'ye bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde yanlış telaffuz, tersine çevirme, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata 46 ile "Komünikasyon" kelimesinin okunmasında yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olursa "Komünikasyon" kelimesi isim olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de sırasıyla isim olan "Römork" ve sıfat-zarf olarak kullanılan "Ciddi" kelimeleridir.

4.2.1.6. KTE-1 Beşinci Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-I beşinci seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 320 kelimedenden oluşan 16 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.13 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.13: KTE-1 Beşinci Seviye Grubu (Ç, G, P, H) Uygulama Değerleri

<i>Beşinci Seviye Uygulamaları (13-14-15 Şubat 2017)</i>			
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	5.1A-1: Aç	Doğru Okuyan Kişi Sayısı	85
	5.1A-4: Ege		
	5.4A-1: Yap		
	5.6A-6: Gelin		
	5.1A-5: Git	84	
	5.3B-3: Top		
	5.5A-8: Kaçak		
	5.1A-2: İp	83	
	5.1A-8: Para		
	5.1B-1: İç		
	5.2A-3: Gez		
	5.3B-1: Sap		
5.4A-10: Nehir			
5.4B-1: Hap			
5.5A-3: Göl			
5.6A-7: İplik			
5.6B-6: Pelin			
5.7A-18: Gökyüzü			
5.7A-20: Kahraman			
5.5B-3: Gol	45		
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	5.8A-17: Problem	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	35
	5.6B-16: Hakkâri		34
En hızlı okuma Süresi:	0,18 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	3,35 Dakika

Tablo 4.13 incelendiğinde ilk defa öğrencilerin tamamının listede bazı kelimeleri hatasız okuduğu görülmektedir. En çok doğru okunan kelimelerin 85 kişinin doğru okuduğu ve 1A listesinin 1. sırasındaki “Aç” ve 4. sırasındaki “Ege” kelimeleri ile 4A listesinin 1. sırasındaki “Yap” ve 6A listesinin 6. sırasındaki “Gelin” kelimelerinin; 84 kişinin doğru okuduğu ve 1A listesinin 5. sırasında yer alan “Git” kelimesi, 3B listesinin 3. sırasındaki “Top” kelimesi ve 5A listesinin 8. sırasındaki “Kaçak” kelimelerinin ve 83 kişinin doğru okuduğu 1A listesinin 2. sırasında yer alan “İp”, 1A listesinin 8. sırasındaki “Para”, 1B listesinin 1. sırasındaki “İç”, 2A listesinin 3. sırasındaki “Gez”, 3B listesinin 1. sırasındaki “Sap”, 4A listesinin 10. sırasındaki “Nehir”, 4B listesinin 1. sırasındaki “Hap”, 5A listesinin 3. sırasındaki

“Göl”, 6A listesinin 7. sırasındaki “İplik”, 6B listesinin 6. sırasındaki “Pelin”, 7A listesinin 18. sırasındaki “Gökyüzü” ve 20. sırasındaki “Kahraman” kelimelerinin olduğu görülmektedir. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 45 kişinin yanlış okuduğu ve 5B listesinin 3. sırasında yer alan “Gol” kelimesi, 35 kişinin yanlış okuduğu ve yine 8A listesinin 17. sırasında yer alan “Problem” kelimesi ve 34 kişinin yanlış okuduğu ve 6B listesinin 16. sırasında yer alan “Hakkâri” kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, 16 listeden 1A listesini 18 saniye ile en kısa sürede, 8B listesini de 3 dakika 35 saniye ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-1’de beşinci seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.14 yer almaktadır.

Tablo 4.14: KTE-1 Beşinci Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
5.1A-1: Aç	Sıfat-Zarf-Fiil	-	-	-	-	-	-	-
5.1A-4: Ege	İsim	-	-	-	-	-	-	-
5.4A-1: Yap	Fiil	-	-	-	-	-	-	-
5.6A-6: Gelin	İsim	-	-	-	-	-	-	-
5.1A-5: Git	Fiil	-	1	-	-	-	-	-
5.3B-3: Top	İsim-Sıfat-Zarf	-	-	1	-	-	-	-
5.5A-8: Kaçak	İsim-Sıfat-Zarf	-	1	-	-	-	-	-
5.1A-2: İp	İsim	-	1	-	-	1	-	-
5.1A-8: Para	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.1B-1: İç	İsim-Sıfat-Fiil	-	1	1	-	-	-	-
5.2A-3: Gez	İsim-Fiil	-	2	-	-	-	-	-
5.3B-1: Sap	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.4A-10: Nehir	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.4B-1: Hap	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.5A-3: Göl	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.6A-7: İplik	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.6B-6: Pelin	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.7A-18: Gökyüzü	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.7A-20: Kahraman	İsim-Sıfat	-	-	-	2	-	-	-

Tablo 4.14’e bakıldığında en çok doğru okunan kelimelerde yanlış telaffuz, tekrarlar ve öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata 2 defa yerine koyma ve çıkarma yapma hatalarıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa “Aç” kelimesi sıfat-zarf-fiil olarak,

“Ege” ve “Gelin” kelimeleri isim olarak, “Yap” kelimesi de fiil olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de isim olarak kullanılan “İp”, “Para”, “Sap”, “Nehir”, “Hap”, “Göl”, “İplik”, “Pelin” ve “Gökyüzü” kelimeleri, İsim-sıfat-zarf olarak kullanılan “Top” ve “Kaçak” kelimeleri, isim-sıfat-fiil olan “İç” kelimesi, isim-fiil olan “Gez” kelimesi ve isim-sıfat olan “Kahraman” kelimesi ve fiil olarak kullanılan “Git” kelimesidir.

Aşağıda KTE-1’de beşinci seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.15 yer almaktadır.

Tablo 4.15: KTE-1 Beşinci Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
5.5B-3: Gol	İsim	11	34	-	-	-	-	-
5.8A-17: Problem	İsim-Sıfat	1	12	18	1	1	-	2
5.6B-16: Hakkâri	İsim	16	9	-	9	-	-	-

Tablo 4.15’e bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde tekrarlamaya hatasının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata 34 ile “Gol” kelimesinin okunmasında yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olursa “Gol” kelimesi isim olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de sırasıyla isim-sıfat olarak kullanılan “Problem” ve isim olarak kullanılan “Hakkâri” kelimeleridir.

4.2.1.7. KTE-1 Altıncı Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-1 altıncı seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 300 kelimedenden oluşan 15 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.16 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.16: KTE-1 Altıncı Seviye Grubu (F, V, Ğ, J) Uygulama Değerleri

<i>Altıncı Seviye Uygulamaları (15-16-17 Şubat 2017)</i>			
	6.1A-1: Ev		
	6.1A-13: Fayda		84
	6.2B-1: Av		
	6.1B-9: Veli		
	6.2B-2: Öv		83
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	6.5A-3: Ödev		
	6.6A-5: Funda		
	6.1A-4: Sev	Doğru Okuyan Kişi Sayısı	82

	6.3A-1: Far		
	6.3A-3: Ver		
	6.3B-2: Ruj		
	6.4A-6: Kefil		
	6.4A-7: Fırın		
	6.6B-1: Blöf		47
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	6.7A-8: Grafit	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	38
	6.1B-7: Fren		37
En hızlı okuma Süresi:	0,21 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	5,01 Dakika

Tablo 4.16 incelendiğinde en çok doğru okunan kelimelerin 84 kişinin doğru okuduğu ve 1A listesinin 1. sırasındaki “Ev” ve 13. sırasındaki “Fayda”, 2B listesinin 1. sırasındaki “Av” kelimelerinin; 83 kişinin doğru okuduğu ve 1B listesinin 9. sırasında yer alan “Veli” kelimesi, 2B listesinin 2. sırasındaki “Ov” kelimesi, 5A listesinin 3. sırasındaki “Ödev” kelimesi ve 6A listesinin 5. sırasındaki “Funda” kelimelerinin ve 82 kişinin doğru okuduğu 1A listesinin 4. sırasında yer alan “Sev”, 3A listesinin 1. sırasındaki “Far”, 3A listesinin 3. sırasındaki “Ver”, 3B listesinin 2. sırasındaki “Ruj”, 4A listesinin 6. sırasındaki “Kefil”, 4A listesinin 7. sırasındaki “Fırın” kelimelerinin olduğu görülmektedir. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 47 kişinin yanlış okuduğu ve 6B listesinin 1. sırasında yer alan “Blöf” kelimesi, 38 kişinin yanlış okuduğu ve yine 7A listesinin 8. sırasında yer alan “Grafit” kelimesi ve 37 kişinin yanlış okuduğu ve 1B listesinin 7. sırasında yer alan “Fren” kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, 15 listeden 1B listesini 21 saniye ile en kısa sürede, 8. listeyi de 5 dakika 1 saniye ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-1’de altıncı seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.17 yer almaktadır.

Tablo 4.17: KTE-1 Altıncı Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
6.1A-1: Ev	İsim	-	-	-	-	1	-	-
6.1A-13: Fayda	İsim	-	1	-	-	-	-	-
6.2B-1: Av	İsim	-	1	-	-	-	-	-
6.1B-9: Veli	İsim	1	1	-	-	-	-	-
6.2B-2: Öv	Fiil	-	2	-	-	-	-	-
6.5A-3: Ödev	İsim	-	2	-	-	-	-	-
6.6A-5: Funda	İsim	-	2	-	-	-	-	-

6.1A-4: Sev	Fiil	-	3	-	-	-	-	-
6.3A-1: Far	İsim	-	3	-	-	-	-	-
6.3A-3: Ver	Fiil	-	2	-	-	1	-	-
6.3B-2: Ruj	İsim	-	3	-	-	-	-	-
6.4A-6: Kefil	İsim	-	3	-	-	-	-	-
6.4A-7: Fırın	İsim-Sıfat	-	3	-	-	-	-	-

Tablo 4.17'ye bakıldığında en çok doğru okunan kelimelerde ekleme yapma, çıkarma yapma, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata; “Sev”, “Far”, “Ruj”, “Kefil” ve “Fırın” kelimelerinin okunmasında üç defa yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa “Ev”, “Fayda” ve “Av” kelimeleri isim olarak kullanılmaktadır. Yine aynı şekilde “Veli”, “Ödev”, “Funda”, “Far”, “Ruj”, “Kefil” kelimeleri isim; “Öv”, “Sev”, “Ver” kelimeleri fiil; “Fırın” kelimesi de isim-sıfat olarak kullanılan kelimelerdir.

Aşağıda KTE-1'de altıncı seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.18 yer almaktadır.

Tablo 4.18: KTE-1 Altıncı Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
6.6B-1: Blöf	İsim	-	11	31	3	1	-	1
6.7A-8: Grafit	İsim	-	12	23	1	2	-	-
6.1B-7: Fren	İsim	3	6	23	2	-	-	3

Tablo 4.18'e bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde tekrarlama hatasının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata 31 ile “Blöf” kelimesinin okunmasında ekleme yapma hatasıyla yapılmıştır. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olursa “Blöf” kelimesi isim olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de yine isim olarak kullanılan “Grafit” ve “Fren” kelimeleridir.

4.2.1.8. KTE-1 Tüm Kelime Tanıma Listelerine Ait Bulgular

Aşağıda KTE-1 uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, bu kelimelerin türlerini, yapılan hata sayısını ve ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.19 yer almaktadır.

Tablo 4.19: KTE-1’de En Çok Doğru Okunan Kelimelere Ait Değerler

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türü</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Al	İsim-Sıfat-Fiil	1	Yerine Koyma
			1	Öğretmenin Söylemesi
2. Seviye Kelime Listesi	Ali	İsim-Sıfat	1	Yerine Koyma
3. Seviye Kelime Listesi	İki	İsim-Sıfat	1	Yerine Koyma
4. Seviye Kelime Listesi	Dede	İsim	1	Çıkarma Yapma
	Delik	İsim-Sıfat	1	Ekleme Yapma
5. Seviye Kelime Listesi	Aç	Sıfat-Zarf-Fiil	-	-
	Ege	İsim	-	-
	Yap	Fiil	-	-
	Gelin	İsim	-	-
6. Seviye Kelime Listesi	Ev	İsim	1	Tersine Çevirme
	Fayda	İsim	1	Yerine Koyma
	Av	İsim	1	Yerine Koyma

Tablo 4.19’a göre KTE-1 uygulamasında tüm kelime listelerine ait elde edilen bulguların genel değerlendirilmesi yapıldığında en dikkat çeken bulgu; sadece 5. Seviye Listelerinde yer alan bazı kelimelerin okunmasında öğrencilerin tamamının hatasız okumasıdır. Diğer listelerde en fazla 1 hata ya da 2 hata ile okunan kelimeler yer almaktadır. Bu kelimeler öğrencilerin geçmiş yaşantılarında da en fazla kullandıkları ve Karadağ’a göre (2013) “Ege” kelimesinin özel isim olmasından kaynaklı listede yer almaması dışında diğer kelimeler “Aç”, “Yapmak”, “Gelin” öğrencilerin hedef kelime listelerinde yer alması gereken kelimelerdendir. En fazla bir hatanın yer aldığı diğer listelerde de en çok yerine koyma hata türünün yapıldığı görülmektedir. Kelime türlerinde ortak olan bulgu ise genelde kelimelerin isim olma özelliği göstermesidir. Buradan kelime türü ile hata türü arasında ilişki kurulursa eğer; bu ilişkinin isim kelime türü ile yerine koyma hatası arasında olacağı düşünülmektedir.

Aşağıda KTE-1 uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok yanlış okudukları kelimeleri, bu kelimelerin türlerini, yapılan hata sayısını ve ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.20 yer almaktadır.

Tablo 4.20: KTE-1’de En Çok Yanlış Okunan Kelimelere Ait Değerler

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türü</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Lala	İsim	29	Yerine Koyma
2. Seviye Kelime Listesi	Tabii	Sıfat-Zarf	38	Yerine Koyma

3. Seviye Kelime Listesi	Kask	İsim	39	Ekleme Yapma
4. Seviye Kelime Listesi	Komünikasyon	İsim	46	Yerine Koyma
5. Seviye Kelime Listesi	Gol	İsim	34	Yerine Koyma
6. Seviye Kelime Listesi	Blöf	İsim	31	Ekleme Yapma

Tablo 4.20'e bakıldığında en çok dikkat çeken bulgu 4. Seviye Kelime Listelerinde yer alan "Komünikasyon" kelimesini çalışma grubunda yer alan öğrencilerden yarısından fazlasının hatalı okumasıdır. Bu kelimenin okunuşunda çok fazla hata yapılmasının, diğer kelimelere göre hece sayısının fazla ve telaffuzunun da zor olmasından kaynaklandığını söyleyebiliriz. Kelimelerin ortak noktalarından bir tanesi de yabancı kökenli olmalarıdır. Listelerde yer alan kelimelerin okunuşunda hataların en fazla yerine koyma hata türüyle yapıldığı bunu ekleme yapma hata türünün izlediği görülmektedir. Kelime türlerinde ortak olan bulgu ise "Tabii" kelimesi dışında diğerlerinin hepsinin isim olma özelliği göstermesidir. Buradan kelime türü ile hata türü arasında ilişki kurulursa eğer; tıpkı doğru okunan kelimelerdeki gibi bu ilişkinin isim kelime türü ile yerine koyma hatası arasında olacağı düşünülmektedir.

Listelerin okunma süreleri arasında bir ilişki kurulacak olunursa, listeler okundukça öğrencilerin okuma hızlarının da aynı oranda artma ya da azalma gösterdiği söylenemez. Bir diğer ifadeyle listeler ilerledikçe ve çoğaldıkça öğrenciler bazen hız kazanmıştır, bazen de hızlarını azaltmışlardır. En hızlı okunan liste 5. Seviye Listelerinden 1A listesinin 18 saniyede okunmasıdır. En yavaş okunan liste de 3. Seviye Listelerinden yine 1A listesinin 17 dakika 2 saniyede okunmasıdır. Burada dikkat çeken bulgu aslında en hızlı ve en yavaş okuyan öğrencilerin ilk üç seviye listelerinde aynı kişiler olmasıdır. Bir diğer ifadeyle listeleri en hızlı okuyan öğrencinin ve en yavaş okuyan öğrencinin aynı kişiler olmasıdır.

4.2.2. KTE-2 Kelime Listelerine Ait Bulgular

4.2.2.1. KTE-2 Üçüncü Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-II üçüncü seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 100 kelimedenden oluşan 5 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.21 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.21: KTE-2 Üçüncü Seviye Grubu (K, I, R, Ö, S, Ü) Uygulama Değerleri

<i>KTE-II Üçüncü Seviye Uygulamaları (20-21-22 Şubat 2017)</i>			
	3.K1-1: Su		
	3.K1-2: Nar		
	3.K1-6: Orta		
	3.K1-18: Ankara		85
	3.K2-1: Ok		
	3.K2-3: Sel		
	3.K3-1: Ön		
	3.K3-4: Sarı		
	3.K1-7: Okul		
	3.K1-13: Terli		
	3.K2-2: Kar		
	3.K2-7: Soru		
	3.K2-8: Kilo		
	3.K2-16: Sorun		84
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	3.K2-18: Atatürk	Doğru Okuyan Kişi Sayısı	
	3.K3-3: Sol		
	3.K3-7: Konu		
	3.K4-1: Arı		
	3.K5-1: Bir		
	3.K1-4: Sana		
	3.K1-10: Nesne		
	3.K2-5: Sıra		
	3.K3-9: Erkek		
	3.K3-14: Örnek		83
	3.K3-15: Onluk		
	3.K4-4: Batı		
	3.K4-14: Tören		
	3.K4-17: Birlikte		
	3.K4-19: Otobüs		
	3.K3-8: Tren		22
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	3.K5-15: Kroki	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	18
	3.K3-17: Kulübe		17
En hızlı okuma Süresi:	0,15 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	2,35 Dakika

Tablo 4.21 incelendiğinde en çok doğru okunan kelimelerin 85 kişinin doğru okuduğu “Su”, “Nar”, “Orta”, “Ankara”, “Ok”, “Sel”, “Ön” ve “Sarı” kelimeleri olduğu görülmektedir. Bunu sırayla 84 kişinin doğru okuduğu “Okul”, “Terli”, “Kar”, “Soru”, “Kilo”, “Sorun”, “Atatürk”, “Sol”, “Konu”, “Arı” ve “Bir” kelimeleri izlemektedir. En son ise 83 kişinin doğru okuduğu “Sana”, “Nesne”, “Sıra”, “Erkek”, “Örnek”, “Onluk”, “Batı”, “Tören”, “Birlikte” ve “Otobüs” kelimeleri yer almaktadır. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 22 kişinin yanlış okuduğu “Tren” kelimesi, 18 kişinin yanlış okuduğu “Kroki” ve 17 kişinin yanlış okuduğu “Kulübe”

kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, 5 listeden 2. listeyi 15 saniye ile en kısa sürede, 1. listeyi de 2 dakika 35 saniye ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-2’de üçüncü seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.22 yer almaktadır.

Tablo 4.22: KTE-2 Üçüncü Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
3.K1-1: Su	İsim	-	-	-	-	-	-	-
3.K1-2: Nar	İsim	-	-	-	-	-	-	-
3.K1-6: Orta	İsim-Sıfat	-	-	-	-	-	-	-
3.K1-18: Ankara	İsim	-	-	-	-	-	-	-
3.K2-1: Ok	İsim	-	-	-	-	-	-	-
3.K2-3: Sel	İsim	-	-	-	-	-	-	-
3.K3-1: Ön	İsim-Sıfat	-	-	-	-	-	-	-
3.K3-4: Sarı	İsim-Sıfat	-	-	-	-	-	-	-
3.K1-7: Okul	İsim	-	1	-	-	-	-	-
3.K1-13: Terli	Sıfat	-	-	-	1	-	-	-
3.K2-2: Kar	İsim	-	1	-	-	-	-	-
3.K2-7: Soru	İsim	-	1	-	-	-	-	-
3.K2-8: Kilo	İsim	-	-	1	-	-	-	-
3.K2-16: Sorun	İsim	-	-	-	-	1	-	-
3.K2-18: Atatürk	İsim	-	-	-	1	-	-	-
3.K3-3: Sol	İsim-Sıfat	-	-	-	1	-	-	-
3.K3-7: Konu	İsim	-	1	-	-	-	-	-
3.K4-1: Arı	İsim-Sıfat	-	1	-	-	-	-	-
3.K5-1: Bir	İsim-Sıfat-Zarf	-	1	-	-	-	-	-
3.K1-4: Sana	Zamir	-	1	-	1	-	-	-
3.K1-10: Nesne	İsim	-	1	1	-	-	-	-
3.K2-5: Sıra	İsim	-	2	-	-	-	-	-
3.K3-9: Erkek	İsim-Sıfat	-	2	-	-	-	-	-
3.K3-14: Örnek	İsim-Sıfat	-	-	1	1	-	-	-
3.K3-15: Onluk	İsim-Sıfat	-	-	-	2	-	-	-
3.K4-4: Batı	İsim	-	1	-	1	-	-	-
3.K4-14: Tören	İsim	-	2	-	-	-	-	-
3.K4-17: Birlikte	Zarf	-	2	-	-	-	-	-
3.K4-19: Otobüs	İsim	-	1	-	1	-	-	-

Tablo 4.22’ye bakıldığında en çok doğru okunan kelimelerde yanlış telaffuz, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata “Sıra”, “Erkek”, “Onluk”, “Tören” ve “Birlikte” kelimelerinin okunmasında 2 defa yerine koyma ve çıkarma yapma hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa genelde isim ve isim-sıfat olarak kullanılan

kelimeler olduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken bulgulardan biri kelime listeleri oluşturulurken zorluk derecesinin dikkate alınmasıyla öğrencilerin bu kelimeleri okuması sırasında yaptıkları hatalar arasında ilişki olmasıdır. Dolayısıyla öğrenci alt düzey kelime bilgisi gerektiren listelerde daha az okuma hatası yapıp kelimeyi daha çok doğru okumuşlardır; üst düzey kelime bilgisi gerektiren listelerdeki kelimeleri de daha çok okuma hatası yapıp kelimeyi daha az doğru okumuşlardır.

Aşağıda KTE-2’de üçüncü seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.23 yer almaktadır.

Tablo 4.23: KTE-2 Üçüncü Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
3.K3-8: Tren	İsim	-	4	18	-	-	-	-
3.K5-15: Kroki	İsim	-	7	8	-	2	-	1
3.K3-17: Kulübe	İsim	-	13	-	4	-	-	-

Tablo 4.23’e bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde yanlış telaffuz ve tekrarlama hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata 18 ile “Tren” kelimesinin okunmasında ekleme yapma hatasıyla yapılmıştır. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olunursa hepsinin isim olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. KTE-2 Dördüncü Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-2 dördüncü seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 300 kelimedenden oluşan 15 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.24 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.24: KTE-2 Dördüncü Seviye Grubu (M, D, Ş, Y, C, Z) Uygulama Değerleri

<i>KTE-II Dördüncü Seviye Uygulamaları (20-21-22 Şubat 2017)</i>	
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	4.K5-7: Yemek
	4.K5-8: Kasım
	4.K9-7: Ekmek
	4.K11-1: Kuş
	4.K13-3: Önce
	4.K1-5: Üzüm
	Doğru Okuyan Kişi Sayısı
	85
	4.K1-15: Yiyecek
	84

	4.K3-9: Mutlu		
	4.K5-5: Üzeri		
	4.K6-1: Ayı		
	4.K6-8: Kiraz		
	4.K7-9: Orman		
	4.K11-4: Oyun		
	4.K12-3: Ekim		
	4.K13-16: Tencere		
	4.K14-5: Makas		
	4.K2-9: Okuma		
	4.K2-10: Kömür		
	4.K3-1: Yaz		
	4.K3-4: Uzak		
	4.K3-5: Ayşe		
	4.K4-2: Toz		
	4.K5-10: Sunum		
	4.K6-7: Teyze		
	4.K6-12: Bitmek		
	4.K7-4: Kuzu		
	4.K8-9: Olmak		
	4.K9-8: Metin		83
	4.K10-3: Kedi		
	4.K10-16: Türkiye		
	4.K11-11: Öncesi		
	4.K11-19: Temizlik		
	4.K12-8: Resim		
	4.K13-1: Zil		
	4.K13-20: Tamamlamak		
	4.K14-4: Özür		
	4.K15-1: İyi		
	4.K11-20: Dillendirmek		22
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	4.K8-5: Cisim	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	19
	4.K8-12: Cüzdan		
	4.K6-9: Coşku		
En hızlı okuma Süresi:	0,19 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	5,00 Dakika

Tablo 4.24 incelendiğinde en çok doğru okunan kelimelerin 85 kişinin doğru okuduğu “Yemek”, “Kasım”, “Ekmek”, “Kuş” ve “Önce” kelimeleri olduğu görülmektedir. Bunu sırayla 84 kişinin doğru okuduğu “Üzüm”, “Yiyecek”, “Mutlu”, “Üzeri”, “Ayı”, “Kiraz”, “Orman”, “Oyun”, “Ekim”, “Tencere” ve “Makas” kelimeleri izlemektedir. En son ise 83 kişinin doğru okuduğu “Okuma”, “Kömür”, “Yaz”, “Uzak”, “Ayşe”, “Toz”, “Sunum”, “Teyze”, “Bitmek”, “Kuzu”, “Olmak”, “Metin”, “Kedi”, “Türkiye”, “Öncesi”, “Temizlik”, “Resim”, “Zil”, “Tamamlamak”, “Özür” ve “İyi” kelimeleri yer almaktadır. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 22 kişinin yanlış okuduğu “Dillendirmek” kelimesi, 19 kişinin yanlış okuduğu

“Cisim” ve “Cüzdân” kelimeleri; en son ise 17 kişinin yanlış okuduğu “Coşku” kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, 15 listeden 12. listeyi 19 saniye ile en kısa sürede, 11. listeyi de 5 dakika ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-2’de dördüncü seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.25 yer almaktadır.

Tablo 4.25: KTE-2 Dördüncü Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
4.K5-7: Yemek	İsim-Fiil	-	-	-	-	-	-	-
4.K5-8: Kasım	İsim	-	-	-	-	-	-	-
4.K9-7: Ekmek	İsim-Fiil	-	-	-	-	-	-	-
4.K11-1: Kuş	İsim	-	-	-	-	-	-	-
4.K13-3: Önce	Zarf	-	-	-	-	-	-	-
4.K1-5: Üzüm	İsim	-	1	-	-	-	-	-
4.K1-15: Yiyecek	İsim-Sıfat	-	1	-	-	-	-	-
4.K3-9: Mutlu	Sıfat	-	1	-	-	-	-	-
4.K5-5: Üzeri	İsim	-	1	-	-	-	-	-
4.K6-1: Ayı	İsim	-	1	-	-	-	-	-
4.K6-8: Kiraz	İsim	-	1	-	-	-	-	-
4.K7-9: Orman	İsim	-	1	-	-	-	-	-
4.K11-4: Oyun	İsim	-	1	-	-	-	-	-
4.K12-3: Ekim	İsim	-	1	-	-	-	-	-
4.K13-16: Tencere	İsim	-	1	-	-	-	-	-
4.K14-5: Makas	İsim	-	-	-	1	-	-	-
4.K2-9: Okuma	İsim	-	1	1	-	-	-	-
4.K2-10: Kömür	İsim-Sıfat	-	2	-	-	-	-	-
4.K3-1: Yaz	İsim-Fiil	-	1	-	1	-	-	-
4.K3-4: Uzak	İsim-Sıfat	-	2	-	-	-	-	-
4.K3-5: Ayşe	İsim	-	1	1	-	-	-	-
4.K4-2: Toz	İsim-Sıfat	-	2	-	-	-	-	-
4.K5-10: Sunum	İsim	-	1	-	-	1	-	-
4.K6-7: Teyze	İsim	-	2	-	-	-	-	-
4.K6-12: Bitmek	Fiil	-	2	-	-	-	-	-
4.K7-4: Kuzu	İsim	-	2	-	-	-	-	-
4.K8-9: Olmak	Fiil	-	1	-	1	-	-	-
4.K9-8: Metin	İsim	-	2	-	-	-	-	-
4.K10-3: Kedi	İsim	-	2	-	-	-	-	-
4.K10-16: Türkiye	İsim	-	2	-	-	-	-	-
4.K11-11: Öncesi	Zarf	-	1	-	1	-	-	-
4.K11-19: Temizlik	İsim	-	1	-	1	-	-	-
4.K12-8: Resim	İsim	-	2	-	-	-	-	-
4.K13-1: Zil	İsim	-	2	-	-	-	-	-
4.K13-20:	Fiil	-	-	-	2	-	-	-
Tamamlamak	İsim	-	2	-	-	-	-	-

4.K14-4: Özür	İsim-Sıfat-	-	2	-	-	-	-	-
4.K15-1: İyi	Zarf							

Tablo 4.25'e bakıldığında en fazla hata "Kömür", "Uzak", "Toz", "Teyze", "Bitmek", "Kuzu", "Metin", "Kedi", "Türkiye", "Resim", "Zil", "Özür" ve "İyi" kelimelerinin okunmasında 2 defa yerine koyma ve "Tamamlamak" kelimesinin okunmasında 2 defa çıkarma yapma hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa genelde isim, fiil ve isim-sıfat olarak kullanılan kelimeler olduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken bulgulardan biri hatasız okunan kelimelerin orta düzeyde kelime bilgisi gerektiren listelerden olup, okunuşunda 1 hata veya 2 hata yapılan kelimelerin de düşük düzeyden yüksek düzeye doğru giden listelerden olduğu görülmektedir.

Aşağıda KTE-2'de dördüncü seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.26 yer almaktadır.

Tablo 4.26: KTE-2 Dördüncü Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
4.K11-20: Dillendirmek	Fiil	-	12	-	10	-	-	-
4.K8-5: Cisim	İsim	-	19	-	-	-	-	-
4.K8-12: Cüzdan	İsim	-	17	1	1	-	-	-
4.K6-9: Coşku	İsim	-	17	-	-	-	-	-

Tablo 4.26'ya bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde yanlış telaffuz, tersine çevirme, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hatanın 19 ile "Cisim" kelimesinin okunmasında yerine koyma hatasıyla yapıldığı görülmektedir. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olursa "Dillendirmek" kelimesi fiil olarak kullanılmaktadır. Diğerleri de sırasıyla isim olan "Cisim", "Cüzdan" ve "Coşku" kelimeleridir.

4.2.2.3. KTE-2 Beşinci Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-2 beşinci seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 160 kelimedenden oluşan 8 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.27 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.27: KTE-II Beşinci Seviye Grubu (Ç, G, P, H) Uygulama Değerleri

<i>KTE-II Beşinci Seviye Uygulamaları (20-21-22 Şubat 2017)</i>			
En çok Doğru Okunan Kelimeler	5.K3-4: Kitap		
	5.K5-1: Gül		85
	5.K7-2: Gaga		
	5.K7-13: İçinde		
	5.K1-1: Hak		
	5.K1-4: Araç		
	5.K2-1: Maç		84
	5.K2-3: İçin		
	5.K2-4: Park		
	5.K6-10: Hasta	Doğru Okuyan	
	5.K1-20: Kapatmak	Kişi Sayısı	
	5.K2-2: Hiç		
	5.K2-16: Hangisi		
	5.K3-1: Saç		
	5.K3-9: Organ		
	5.K3-10: Görgü		
5.K4-12: Gelmek			
5.K5-5: Silgi			
5.K5-6: Uygun		83	
5.K5-7: Güzel			
5.K5-11: Yangın			
5.K6-4: Hayat			
5.K6-7: Sabah			
5.K7-12: Kızgın			
5.K7-15: Giyecek			
5.K8-1: Göz			
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	5.K6-3: Plan		34
	5.K8-3: Grup	Yanlış Okuyan	26
	5.K4-19: Müzayede	Kişi Sayısı	25
En hızlı okuma Süresi:	0,17 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	2,48 Dakika

Tablo 4.27 incelendiğinde en çok doğru okunan kelimelerin 85 kişinin doğru okuduğu “Kitap”, “Gül”, “Gaga” ve “İçinde” kelimeleri olduğu görülmektedir. Bunu sırayla 84 kişinin doğru okuduğu “Hak”, “Araç”, “Maç”, “İçin”, “Park” ve “Hasta” kelimeleri izlemektedir. En son ise 83 kişinin doğru okuduğu “Kapatmak”, “Hiç”, “Hangisi”, “Saç”, “Organ”, “Görgü”, “Gelmek”, “Silgi”, “Uygun”, “Güzel”, “Yangın”, “Hayat”, “Sabah”, “Kızgın”, “Giyecek” ve “Göz” kelimeleri yer almaktadır. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 34 kişinin yanlış okuduğu “Plan” kelimesi, 26 kişinin yanlış okuduğu “Grup” kelimesi; en son ise 25 kişinin yanlış okuduğu “Müzayede” kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, 8 listeden 4.

listeyi 17 saniye ile en kısa sürede, 1. listeyi de 2 dakika 48 saniye ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-2’de beşinci seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.28 yer almaktadır.

Tablo 4.28: KTE-2 Beşinci Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
5.K3-4: Kitap	İsim	-	-	-	-	-	-	-
5.K5-1: Gül	İsim-Fiil	-	-	-	-	-	-	-
5.K7-2: Gaga	İsim	-	-	-	-	-	-	-
5.K7-13: İçinde	Zarf	-	-	-	-	-	-	-
5.K1-1: Hak	İsim-Sıfat	-	1	-	-	-	-	-
5.K1-4: Araç	İsim	-	1	-	-	-	-	-
5.K2-1: Maç	İsim	-	1	-	-	-	-	-
5.K2-3: İçin	Edat	-	-	-	1	-	-	-
5.K2-4: Park	İsim	-	1	-	-	-	-	-
5.K6-10: Hasta	Sıfat	-	-	-	1	-	-	-
5.K1-20: Kapatmak	Fiil	-	1	-	1	-	-	-
5.K2-2: Hiç	İsim-Zarf	-	1	-	1	-	-	-
5.K2-16: Hangisi	Zamir	-	2	-	-	-	-	-
5.K3-1: Saç	İsim	-	1	-	-	1	-	-
5.K3-9: Organ	İsim	-	1	-	-	1	-	-
5.K3-10: Görgü	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.K4-12: Gelmek	Fiil	-	2	-	-	-	-	-
5.K5-5: Silgi	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.K5-6: Uygun	Sıfat	-	2	-	-	-	-	-
5.K5-7: Güzel	İsim-Sıfat-Zarf	-	-	-	2	-	-	-
5.K5-11: Yangın	İsim-Sıfat	-	2	-	-	-	-	-
5.K6-4: Hayat	İsim	-	1	-	1	-	-	-
5.K6-7: Sabah	İsim-Zarf	-	2	-	-	-	-	-
5.K7-12: Kızgın	Sıfat	-	2	-	-	-	-	-
5.K7-15: Giyecek	İsim	-	2	-	-	-	-	-
5.K8-1: Göz	İsim	-	2	-	-	-	-	-

Tablo 4.28’e bakıldığında en fazla hata “Hangisi”, “Görgü”, “Gelmek”, “Silgi”, “Uygun”, “Yangın”, “Sabah”, “Kızgın”, “Giyecek” ve “Göz” kelimelerinin okunmasında 2 defa yerine koyma ve “Güzel” kelimesinin okunmasında çıkarma yapma hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olursa genelde isim, fiil ve sıfat olarak kullanılan kelimelerin dışında zamir, isim-sıfat ve isim-zarf olan kelimelerin de olduğu görülmektedir. Burada dikkat çeken bulgulardan biri hatasız okunan kelimelerin alt düzeyde kelime bilgisi gerektiren

listelerden olmayıp orta ve üst düzey kelime bilgisi gerektiren listelerden olduğu; okunuşunda bir hata veya 2 hata yapılan kelimelerin de düşük düzeyden yüksek düzeye doğru giden listelerden olduğu görülmektedir.

Aşağıda KTE-2’de beşinci seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.29 yer almaktadır.

Tablo 4.29: KTE-2 Beşinci Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
5.K6-3: Plan	İsim	1	2	29	-	-	-	2
5.K8-3: Grup	İsim	-	12	11	-	1	-	2
5.K4-19: Müzayede	İsim	-	21	-	4	-	-	-

Tablo 4.29’a bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde tekrarlamaya hatasının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hata 29 ile “Plan” kelimesinin okunmasında ekleme yapma hatasıyla yapılmıştır. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olunursa hepsinin isim olduğu görülmektedir.

4.2.2.4. KTE-2 Altıncı Seviye Kelime Listelerine Ait Bulgular

KTE-2 altıncı seviye listelerinin uygulamasında birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, doğru okuyan kişi sayısını, en fazla yanlış okudukları kelimeleri, yanlış okuyan kişi sayısını ve toplamda 120 kelimedenden oluşan 6 listeyi ne kadar sürede okuduklarını gösteren Tablo 4.30 aşağıda verilmektedir.

Tablo 4.30: KTE-2 Altıncı Seviye Grubu (F, V, Ğ, J) Uygulama Değerleri

<i>KTE-II Altıncı Seviye Uygulamaları (20-21-22 Şubat 2017)</i>	
	6.K6-12: Telefon 85
	6.K1-6: Sevgi
	6.K1-17: Mustafa
	6.K2-17: Sevimli 84
	6.K4-19: Kavuşmak
	6.K5-10: Hayvan
En Çok Doğru Okunan Kelimeler	6.K1-3: File Doğru Okuyan Kişi Sayısı
	6.K1-9: Tavuk
	6.K2-3: Mavi
	6.K2-4: Tava 83
	6.K2-6: Tüfek
	6.K3-5: Meyve
	6.K3-7: Görev
	6.K4-5: Fazla

	6.K4-15: Merdiven		
En Çok Yanlış Okunan Kelimeler	6.K3-10: Buğday	Yanlış Okuyan Kişi Sayısı	22
	6.K4-8: Şoför		19
	6.K5-3: Form		
	6.K3-10: Değerlendirme		18
En hızlı okuma Süresi:	0,16 Dakika	En Yavaş Okuma Süresi:	3,42 Dakika

Tablo 4.30 incelendiğinde en çok doğru okunan kelimenin 85 kişinin doğru okuduğu “Telefon” kelimesinin olduğu görülmektedir. Bunu sırayla 84 kişinin doğru okuduğu “Sevgi”, “Mustafa”, “Sevimli”, “Kavuşmak” ve “Hayvan” kelimeleri izlemektedir. En son ise 83 kişinin doğru okuduğu “File”, “Tavuk”, “Mavi”, “Tava”, “Tüfek”, “Meyve”, “Görev”, “Fazla” ve “Merdiven” kelimeleri yer almaktadır. En çok yanlış okunan kelimelere bakılacak olunursa; 22 kişinin yanlış okuduğu “Buğday” kelimesi, 19 kişinin yanlış okuduğu “Şoför” ve “Form” kelimeleri; en son ise 18 kişinin yanlış okuduğu “Değerlendirme” kelimelerinin olduğu görülmektedir. Öğrenciler, 6 listeden 2. listeyi 16 saniye ile en kısa sürede yine aynı listeyi 3 dakika 42 saniye ile en yavaş sürede okumuşlardır.

Aşağıda KTE-2’de altıncı seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok doğru okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.31 yer almaktadır.

Tablo 4.31: KTE-2 Altıncı Seviye En Çok Doğru Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
6.K6-12: Telefon	İsim	-	-	-	-	-	-	-
6.K1-6: Sevgi	İsim	-	1	-	-	-	-	-
6.K1-17: Mustafa	İsim	-	1	-	-	-	-	-
6.K2-17: Sevimli	Sıfat	-	1	-	-	-	-	-
6.K4-19: Kavuşmak	Fiil	-	1	-	-	-	-	-
6.K5-10: Hayvan	İsim-Sıfat	-	1	-	-	-	-	-
6.K1-3: File	İsim	-	2	-	-	-	-	-
6.K1-9: Tavuk	İsim	-	2	-	-	-	-	-
6.K2-3: Mavi	İsim-Sıfat	-	2	-	-	-	-	-
6.K2-4: Tava	İsim	-	2	-	-	-	-	-
6.K2-6: Tüfek	İsim	-	2	-	-	-	-	-
6.K3-5: Meyve	İsim	-	2	-	-	-	-	-
6.K3-7: Görev	İsim	-	2	-	-	-	-	-
6.K4-5: Fazla	Sıfat-Zarf	-	2	-	-	-	-	-
6.K4-15: Merdiven	İsim	-	-	-	1	1	-	-

Tablo 4.31’e bakıldığında en çok doğru okunan kelimelerde yanlış telaffuz, ekleme yapma, tekrarlama ve öğretmenin söylemesi hatalarının hiç yapılmadığı

görülmektedir. En fazla hata; “File”, “Tavuk”, “Mavi”, “Tava”, “Tüfek”, “Meyve”, “Görev” ve “Fazla” kelimelerinin okunmasında 2 defa yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. En çok doğru okunan kelime türüne bakılacak olunursa genellikle isim olan kelimelerin çoğunlukta olduğu görülmekte, bunu isim-sıfat, fiil, sıfat ve sıfat-zarf olarak kullanılan kelimeler izlemektedir.

Aşağıda KTE-2’de altıncı seviye ses grubuyla oluşturulmuş listelerde yer alan en çok yanlış okunan kelimelerin türleri ve öğrencilerin ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.32 yer almaktadır.

Tablo 4.32: KTE-2 Altıncı Seviye En Çok Yanlış Okunan Kelime Türleri ve Hataları

<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Yanlış Telaffuz</i>	<i>Yerine Koyma</i>	<i>Ekleme Yapma</i>	<i>Çıkarma Yapma</i>	<i>Tersine Çevirme</i>	<i>Tekrarlama</i>	<i>Öğretmenin Söylemesi</i>
6.K3-10: Buğday	İsim	-	17	1	3	-	-	1
6.K4-8: Şoför	İsim	-	18	1	-	-	-	-
6.K5-3: Form	İsim	-	3	15	1	-	-	-
6.K3-10: Değerlendirme	İsim	-	10	8	-	-	-	-

Tablo 4.32’ye bakıldığında en çok yanlış okunan kelimelerde yanlış telaffuz, tersine çevirme ve tekrarlama hatalarının hiç yapılmadığı görülmektedir. En fazla hatanın 18 ile “Şoför” kelimesinin okunmasında yerine koyma hatasıyla yapıldığı görülmektedir. En çok yanlış okunan kelime türüne bakılacak olursa hepsinin isim olma özelliği gösteren kelimelerden olduğu görülmektedir.

4.2.2.5. KTE-2 Tüm Kelime Tanıma Listelerine Ait Bulgular

Aşağıda KTE-2 uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeleri, bu kelimelerin türlerini, yapılan hata sayısını ve ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.33 yer almaktadır.

Tablo 4.33: KTE-2’de En Çok Doğru Okunan Kelimelere Ait Değerler

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türü</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Su	İsim	-	-
	Nar	İsim	-	-
	Orta	İsim-Sıfat	-	-
	Ankara	İsim	-	-
	Ok	İsim	-	-
	Sel	İsim	-	-
	Ön	İsim-Sıfat	-	-
	Sarı	İsim-Sıfat	-	-

4. Seviye Kelime Listesi	Yemek	İsim-Fiil	-	-
	Kasım	İsim	-	-
	Ekmek	İsim-Fiil	-	-
	Kuş	İsim	-	-
	Önce	Zarf	-	-
5. Seviye Kelime Listesi	Kitap	İsim	-	-
	Gül	İsim-Fiil	-	-
	Gaga	İsim	-	-
	İçinde	Zarf	-	-
6. Seviye Kelime Listesi	Telefon	İsim	-	-

Tablo 4.33'e bakıldığında en çok dikkat çeken bulgu bu envanterde tüm seviye gruplarında bazı kelimelerin hatasız okunmasıdır. Bu kelimeler öğrencilerin geçmiş yaşantılarında da en fazla kullandıkları ve günlük konuşmalarında sık sık yer verdikleri kelimeler olduğu düşünülmektedir. Karadağ'a göre (2013) "Ankara" ve "Kasım" kelimelerinin özel isim olmalarından kaynaklı listede yer almaması dışında, "Nar", "Ok", "Gaga", "İçinde" kelimeleri hariç diğer kelimeler olan "Su", "Orta", "Sel", "Ön", "Sarı", "Yemek", "Ekmek", "Kuş", "Önce", "Kitap", "Gül" ve "Telefon" kelimeleri öğrencilerin hedef kelime listelerinde yer alması gereken kelimelerdendir (s. 156-166). Kelime türlerinde ortak olan bulgu ise genelde kelimelerin isim, isim-sıfat, isim-fiil olma özelliği göstermesidir.

Aşağıda KTE-2 uygulamasında tüm kelime listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin en çok yanlış okudukları kelimeleri, bu kelimelerin türlerini, yapılan hata sayısını ve ne tür hatalar yaptıklarını gösteren Tablo 4.34 yer almaktadır.

Tablo 4.34: KTE-2'de En Çok Yanlış Okunan Kelimelere Ait Değerler

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Kelimeler</i>	<i>Kelime Türü</i>	<i>Hata Sayısı</i>	<i>Hata Türü</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Tren	İsim	39	Ekleme Yapma
4. Seviye Kelime Listesi	Cisim	İsim	19	Yerine Koyma
5. Seviye Kelime Listesi	Plan	İsim	29	Ekleme Yapma
6. Seviye Kelime Listesi	Şoför	İsim	18	Yerine Koyma

Tablo 4.34'e bakıldığında en çok dikkat çeken bulgunun 3. Seviye Kelime Listelerinde yer alan "Tren" kelimesini çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yarısına yakınının hatalı okumasıdır. Bu kelimenin okunuşunda çok fazla hata yapılmasının tek heceli olmasından ve çocukların iki ünsüz harfin yan yana gelmesinde zorluk çektikleri için ekleme yapma ihtiyacı hissetmelerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Kelimelerin ortak noktalarından bir tanesi de

yabancı kökenli olmalarıdır. “Cisim” kelimesi Arapça kökenli, diğerleri de Fransızca kökenli kelimelerdir. Listelerde yer alan kelimelerin okunuşunda hataların en fazla ekleme yapma hata türüyle yapıldığı bunu yerine koyma hata türünün izlediği görülmektedir. Kelime türlerinde ortak olan bulgu ise en çok yanlış okunan kelimelerin isim olma özelliği göstermesidir. Buradan kelime türü ile hata türü arasında ilişki kurulursa bu ilişkinin isim kelime türü ile ekleme yapma hatası arasında olacağı düşünülmektedir.

Listelerin okunma süreleri arasında bir ilişki kurulacak olunursa listeler okundukça okuma hızları da aynı oranda artma ya da azalma gösterdiği söylenemez. Bir diğer ifadeyle listeler ilerledikçe ve çoğaldıkça öğrenciler bazen hız kazanmıştır, bazen de hızlarını azaltmışlardır. En hızlı okunan liste 3. Seviye Listelerinden 2. listenin 18 saniyede okunmasıdır. En yavaş okunan liste de 4. Seviye Listelerinden 11. listenin 5 dakikada okunmasıdır. Burada dikkat çeken bulgu aslında bitişik eğik yazıyla yazılmış listelere göre dik temel yazıyla yazılmış bu kelime listelerinin öğrenciler tarafından daha hızlı okunmasıdır. Bitişik eğik yazıyla yazılan KTE-1’de en hızlı okuyan öğrenci 18 saniyede, KTE-2’de ise en hızlı okuyan öğrenci 15 saniyede okumuştur. Yine bitişik eğik yazıyla yazılan KTE-1’de en yavaş okuyan öğrenci 17 dakika 2 saniyede, KTE-2’de ise en yavaş okuyan öğrenci 5 dakikada okumuştur.

Buna göre ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koyması, hata türü ve kelime türü arasında yüksek düzeyde ilişki bulunması, kelimeyi doğru okuma ve okuma hızları arasında doğru orantı olması ve tüm bu özelliklerin her iki envanterde de tutarlılık göstermesi envanterlerin bir ölçme aracı niteliğini sağladığını göstermektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyleri nasıldır?

KTE-1 ve KTE-2 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin bulgular bu bölümde verilmektedir. Buna göre; öğrenciler listede yer alan 20 kelimenin 19 tanesini eksiksiz okuyabilirse, kelime tanıma düzeyi %95 olacaktır bu da onların “Bağımsız Okuma Düzeyi” nde olduğunu gösterir. “Öğretimsel Okuma Düzeyi” nde olan öğrenci 20 kelimenin en fazla 3 tanesinde okuma hatası yapabilir

ve bu da başarısının %85 ve üzeri düzeyinde olduğunu gösterir. “Endişe Düzeyi”nde olan öğrenci için okuyamadığı kelime sayısı oldukça fazladır ve bu da her 20 kelimenin 3 tanesinden daha fazla okuma hatası yapabileceği anlamına gelir. Bu öğrenciler için kelime tanımada %85’in altında bir başarı sağlandığını gösterir (Roe ve Burns, 2007, s. 3). Öğrencinin doğru okuduğu her kelime 1, yanlış okuduğu her kelime de 0 olarak kodlanmış ve kelime tanıma düzeyleri doğru okuduğu kelime sayısına göre belirlenmiştir.

4.3.1. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

4.3.1.1. Öğrencilerin KTE-1 Birinci Seviye Kelime Listesindeki (E, L, A, N) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Birinci seviye kelime listesi sadece bir tane listeden oluştuğu için 19-20 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 17-18 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 16 kelime ve aşağısını doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda birinci seviye kelime listesini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.35 yer almaktadır.

Tablo 4.35: Öğrencilerin KTE-1 Birinci Seviye Kelime Listesi (E, L, A, N) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	8	9,4
Öğretimsel Okuma Düzeyi	17	20
Endişe Düzeyi	60	70,6
Toplam	85	100

Tablo 4.35’e göre 8 kişi bağımsız düzeyde, 17 kişi öğretimsel düzeyde, 60 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında öğrencilerin %70,6’sının kelimeleri tanımadığı ve çok okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre endişe düzeyinde olduğu tespit edilen öğrencilerin kelime tanıma probleminin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

4.3.1.2. Öğrencilerin KTE-1 İkinci Seviye Kelime Listesindeki (İ, T, O, B, U) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

İkinci seviye kelime listeleri toplamda 5 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 100 kelime okuması istenmektedir. Bu 5 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla 100-95 kelime

arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 94-85 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 84 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda ikinci seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.36 yer almaktadır.

Tablo 4.36: Öğrencilerin KTE-1 İkinci Seviye Kelime Listesi (İ, T, O, B, U) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	1	1,2
Öğretimsel Okuma Düzeyi	19	22,4
Endişe Düzeyi	65	76,4
Toplam	85	100

Tablo 4.36'ya göre 1 kişi bağımsız düzeyde, 19 kişi öğretimsel düzeyde, 65 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %76,4'ünün kelimeleri tanımadığı ve çok okuma hatası yaptığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre endişe düzeyinde olan öğrencilerin kelime tanıma probleminin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

4.3.1.3. Öğrencilerin KTE-1 Üçüncü Seviye Kelime Listesindeki (K, I, R, Ö, S, Ü) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Üçüncü seviye kelime listeleri toplamda 12 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 240 kelime okuması istenmektedir. Bu 12 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla 240-228 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 227-204 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 203 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda üçüncü seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.37 yer almaktadır.

Tablo 4.37: Öğrencilerin KTE-1 Üçüncü Seviye Kelime Listesi (K, I, R, Ö, S, Ü) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	1	1,2
Öğretimsel Okuma Düzeyi	22	25,9
Endişe Düzeyi	62	72,9
Toplam	85	100

Tablo 4.37'e göre 1 kişi bağımsız düzeyde, 22 kişi öğretimsel düzeyde, 62 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %72,9'unun kelimeleri tanımadığı ve çok okuma hatası yaptığı görülmektedir. Endişe düzeyinde olduğu tespit edilen öğrencilerin kelime tanıma probleminin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

4.3.1.4. Öğrencilerin KTE-1 Dördüncü Seviye Kelime Listesindeki (M, D, Ş, Y, C, Z) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Dördüncü seviye kelime listeleri toplamda 15 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 300 kelime okuması istenmektedir. Bu 15 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla 300-285 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 284-255 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 254 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda dördüncü seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.38 yer almaktadır.

Tablo 4.38: Öğrencilerin KTE-1 Dördüncü Seviye Kelime Listesi (M, D, Ş, Y, C, Z) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	7	8,2
Öğretimsel Okuma Düzeyi	38	44,7
Endişe Düzeyi	40	47,1
Toplam	85	100

Tablo 4.38'e göre 7 kişi bağımsız düzeyde, 38 kişi öğretimsel düzeyde, 40 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %47,1'inin kelimeleri tanımadığı ve çok okuma hatası yaptığı görülmektedir. Buna göre bağımsız ve öğretimsel düzeyde artış, endişe düzeyinde de azalma olduğu görülmektedir.

4.3.1.5. Öğrencilerin KTE-1 Beşinci Seviye Kelime Listesindeki (Ç, G, P, H) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Beşinci seviye kelime listeleri toplamda 16 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 320 kelime okuması istenmektedir. Bu 16 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla 320-304 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 303-272 kelimeyi doğru

okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 271 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda beşinci seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.39 yer almaktadır.

Tablo 4.39: Öğrencilerin KTE-1 Beşinci Seviye Kelime Listesi (Ç, G, P, H) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	13	15,3
Öğretimsel Okuma Düzeyi	53	62,4
Endişe Düzeyi	19	22,4
Toplam	85	100

Tablo 4.39'a göre 13 kişi bağımsız düzeyde, 53 kişi öğretimsel düzeyde, 19 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %62,4'ünün öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve kelime tanımayı gerçekleştirebileceği öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre diğer listelere göre bağımsız ve öğretimsel düzeyde artış, endişe düzeyinde de ciddi oranda azalma olduğu görülmektedir.

4.3.1.6. Öğrencilerin KTE-1 Altıncı Seviye Kelime Listesindeki (F, V, Ğ, J) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Altıncı seviye kelime listeleri toplamda 15 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 300 kelime okuması istenmektedir. Bu 15 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dördüncü seviyede olduğu gibi 300-285 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 284-255 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 254 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda altıncı seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.40 yer almaktadır.

Tablo 4.40: Öğrencilerin KTE-1 Altıncı Seviye Kelime Listesi (F, V, Ğ, J) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	11	12,9
Öğretimsel Okuma Düzeyi	44	51,8
Endişe Düzeyi	30	35,3
Toplam	85	100

Tablo 4.40'a göre 11 kişi bağımsız düzeyde, 44 kişi öğretimsel düzeyde, 30 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %51,8'inin öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve kelime tanımayı gerçekleştirebileceği öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre ilk dört seviye listelerine göre bağımsız ve öğretimsel düzeyde artış, endişe düzeyinde okuyan öğrenci sayısında ciddi oranda azalmanın olduğu görülmektedir.

4.3.2. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

4.3.2.1. Öğrencilerin KTE-2 Üçüncü Seviye Kelime Listesindeki (K, I, R, Ö, S, Ü) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Kelime Tanıma Envanteri-2'de yer alan listeler dik temel yazıyla yazılmış kelimelerden oluşmaktadır. Üçüncü seviye kelime listeleri toplamda 5 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 100 kelime okuması istenmektedir. Bu 5 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla 100-95 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 94-85 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 84 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda üçüncü seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.41 yer almaktadır.

Tablo 4.41: Öğrencilerin KTE-2 Üçüncü Seviye Kelime Listesi (K, I, R, Ö, S, Ü) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	54	63,5
Öğretimsel Okuma Düzeyi	25	29,4
Endişe Düzeyi	6	7,1
Toplam	85	100

Tablo 4.41'e göre 54 kişi bağımsız düzeyde, 25 kişi öğretimsel düzeyde, 6 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %63,5'inin bağımsız düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre bağımsız düzey, çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

4.3.2.2. Öğrencilerin KTE-2 Dördüncü Seviye Kelime Listesindeki (M, D, Ş, Y, C, Z) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Dördüncü seviye kelime listeleri toplamda 15 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 300 kelime okuması istenmektedir. Bu 15 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelimelerden 300-285 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 284-255 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 254 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda dördüncü seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.42 yer almaktadır.

Tablo 4.42: Öğrencilerin KTE-2 Dördüncü Seviye Kelime Listesi (M, D, Ş, Y, C, Z) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	40	47,1
Öğretimsel Okuma Düzeyi	34	40
Endişe Düzeyi	11	12,9
Toplam	85	100

Tablo 4.42'ye göre 40 kişi bağımsız düzeyde, 34 kişi öğretimsel düzeyde, 11 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %47,1'inin bağımsız düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre bağımsız düzey, çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

4.3.2.3. Öğrencilerin KTE-2 Beşinci Seviye Kelime Listesindeki (Ç, G, P, H) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Beşinci seviye kelime listeleri toplamda 8 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 160 kelime okuması istenmektedir. Bu 8 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelimelerden 160-152 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 151-136 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 135 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda beşinci seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.43 yer almaktadır.

Tablo 4.43: Öğrencilerin KTE-2 Beşinci Seviye Kelime Listesi (Ç, G, P, H) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	29	34,1
Öğretimsel Okuma Düzeyi	48	56,5
Endişe Düzeyi	8	9,4
Toplam	85	100

Tablo 4.43'e göre 29 kişi bağımsız düzeyde, 48 kişi öğretimsel düzeyde, 8 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %56,5'inin öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve anlamayı gerçekleştirebileceği öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre üçüncü ve dördüncü seviye listelerine göre bağımsız düzeyde okuyan öğrenci sayısında azalma; öğretimsel düzeyde okuyan öğrenci sayısında ise artış olduğu görülmektedir. Endişe düzeyinde okuyan öğrenci sayısı üç seviyede değişkenlik göstermektedir.

4.3.2.4. Öğrencilerin KTE-2 Altıncı Seviye Kelime Listesindeki (F, V, Ğ, J) Kelime Tanıma Düzeylerine Ait Bulgular

Altıncı seviye kelime listeleri toplamda 6 listeden oluştuğu için öğrencilerden toplamda 120 kelime okuması istenmektedir. Bu 6 listenin ortalamasına bakılarak kelime tanıma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelimelerden 120-114 kelime arasında doğru okuyan öğrenciler bağımsız düzeyde; 113-102 kelimeyi doğru okuyan öğrenciler öğretimsel düzeyde; 101 ve aşağısı kelimeyi doğru okuyan öğrenciler de endişe düzeyindedir. Aşağıda altıncı seviye kelime listelerini okuyan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini gösteren Tablo 4.44 yer almaktadır.

Tablo 4.44: Öğrencilerin KTE-2 Altıncı Seviye Kelime Listesi (F, V, Ğ, J) Kelime Tanıma Düzeyleri Değerleri

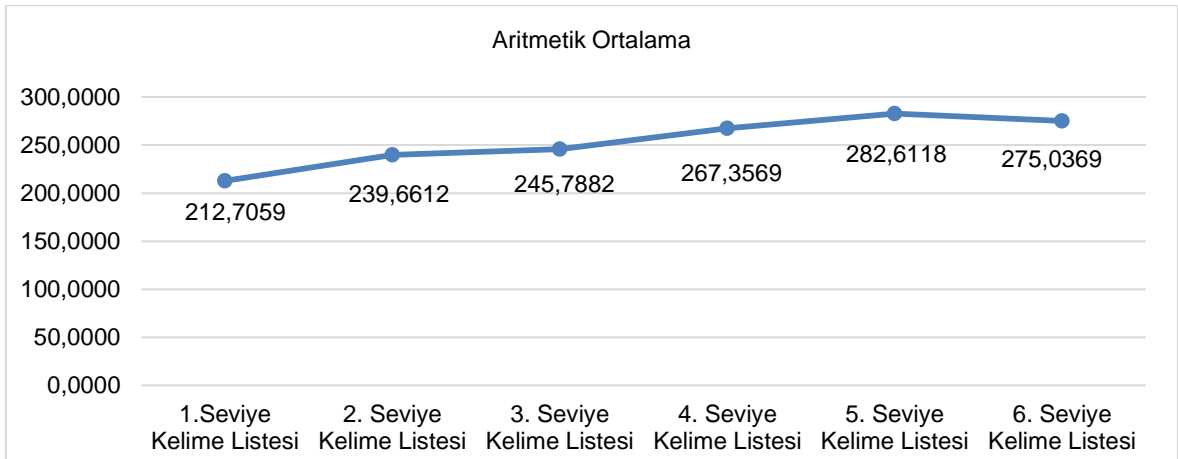
<i>Kelime Tanıma Düzeyleri</i>	<i>N</i>	<i>Yüzde %</i>
Bağımsız Okuma Düzeyi	36	42,4
Öğretimsel Okuma Düzeyi	39	45,9
Endişe Düzeyi	10	11,8
Toplam	85	100

Tablo 4.44'e göre 36 kişi bağımsız düzeyde, 39 kişi öğretimsel düzeyde, 10 kişi de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %45,9'unun öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile

istenilen şekilde okuma ve anlamayı gerçekleştirebileceği öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. Yine öğretimsel düzeye çok yakın olan %42,4'ünün de bağımsız düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre bağımsız düzey, öğrencinin öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder.

4.3.3. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Demografik Özelliklere Ait Bulgular

KTE-1 uygulanan öğrencilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklere bakılmıştır. Listelerde yer alan kelime sayıları birbiriyle aynı olmadığından listeler arasında karşılaştırmayı kolaylaştırmak için en yüksek puana göre puanlar yeniden ölçeklendirilmiştir. Buna göre seviyeler arasında en fazla kelime 320 kelime ile 5. Seviye Kelime Listelerinde bulunmaktadır. 1. Seviye Kelime Listesi toplamda 20 kelimedenden oluştuğu için 16 ile; 2. Seviye Kelime Listeleri toplamda 100 kelimedenden oluştuğu için 3,2 ile; 3. Seviye Kelime Listeleri toplamda 240 kelimedenden oluştuğu için 1,33 ile; 4. Seviye Kelime Listeleri ve 6. Seviye Kelime Listeleri 300 kelimedenden oluştuğu için 1.06 ile çarpılmıştır. Buna göre dağılıma ait değerleri gösteren Şekil 4.1 aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.1. KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçları

Şekil 4.1'e göre 1. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması 212,70; 2. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması 239,66; 3. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması 245,78; 4. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması 267,35; 6. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik

ortalaması 275,03 puandır. Yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması en yüksek 5. Seviye Listesi, en düşük de 1. Seviye Listesidir. Şekil 4.1'e göre seviye grupları ilerledikçe öğrencilerin aritmetik ortalamalarında artış gözlenmektedir. Sadece 6. Seviye Listesinin aritmetik ortalamasının 5. Seviye Listesinden fazla olması beklenirken düşük çıktığı görülmüştür. Bunu da 6. Seviye Grubunda yer alan seslerin peş peşe verilmesinden dolayı öğrencilerin bu grupta yer alan sesleri birbirine karıştırmalarından kaynaklandığına dayandırılabilir.

Normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklere ait değerleri gösteren Tablo 4.45 aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.45: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Normal Dağılımına Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Mod</i>	<i>ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
1. Seviye Kelime Listesi	212,70	224,00	272,00	72,18	-,520	-,666
2. Seviye Kelime Listesi	239,66	249,60	249,60	44,02	-1,136	1,178
3. Seviye Kelime Listesi	245,78	250,66	234,67	37,59	-,943	,776
4. Seviye Kelime Listesi	267,35	276,26	294,40	30,52	-,638	-,129
5. Seviye Kelime Listesi	282,61	287,00	296,00	22,54	-1,058	,960
6. Seviye Kelime Listesi	275,03	284,80	292,27	31,26	-1,625	3,636

Tablo 4.45'e göre listelerin aritmetik ortalamaları, ortanca ve modları karşılaştırıldığında normalden aşırı uzaklaşmadığı, birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Ancak bu üç istatistik için belirlenmiş bir ölçüt olmadığından çarpıklığa ve basıklığa bakılmasının daha uygun olduğu söylenebilir. Çarpıklık katsayısı basıklık katsayısına göre daha kritik sonuçlar verir. Çünkü çarpıklık simetriği bozar fakat basıklık simetriği bozmadığından normal dağılım gösterip göstermediği hakkında net sonuçlar vermez. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında değer alması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla Tablo 4.45'de yer alan değerlere göre sadece 6. Seviye Kelime Listelerindeki çarpıklık değerinin -1'den uzaklaştığı görülmüştür. Bu seviyenin listeleri için yapılan parametrik ve non-parametrik testler arasında farkın olmadığı görülmüş ve dolayısıyla tüm verilerin normal dağılım gösterdiği düşünülmüştür. Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda uygulanan parametrik testlere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3.3.1. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1'de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 4.46'da sunulmuştur.

Tablo 4.46: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	12,97	4,31	83	-,669	.506
	Erkek	41	13,63	4,74			
2. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	73,54	13,32	83	-,935	.352
	Erkek	41	76,34	14,23			
3. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	178,22	29,27	83	-2,114	.038*
	Erkek	41	190,90	25,74			
4. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	247,43	28,62	83	-1,074	.286
	Erkek	41	254,09	28,55			
5. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	278,70	25,99	83	-1,673	.098
	Erkek	41	286,80	17,50			
6. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	252,52	32,25	83	-1,756	.083
	Erkek	41	263,56	24,93			

*p<0.05

Tablo 4.46'ya göre kelime listelerinin 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -.669$, $p > .05$) ve 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -.935$, $p > .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır. 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -2.114$, $p < .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark erkek öğrenciler lehinedir. 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -1.074$, $p > .05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -1.673$, $p > .05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -1.756$, $p > .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre yine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.3.2. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş (Ay) Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin 1'nin zorunlu olmayıp isteğe bağlı, veli dilekçesi ile kayıt yapılabilecek ay aralığı olan 65 aylık, 13'ünün zorunlu, fakat doktor raporu ile kayıt olmayabileceği ay aralığı olan 69-71 aylık, 71'inin zorunlu kayıt ayları olan

72-85 ay aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre kelime tanıma düzeylerine ilişkin yaş (ay) değişkeni isteğe bağlı yaş aralığı olan 72 ay altı ile zorunlu kayıt yaşı olan 72 ay ve üzeri olarak iki grupta toplanmıştır. KTE-1’de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin yaş (ay) değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 4.47’de sunulmuştur.

Tablo 4.47: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş (Ay) Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Yaş (Ay)	N	Ortalama	ss	sd	t	p
1. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	13,53	4,46	83	1,111	,270
	72 ay altı	14	12,07	4,73			
2. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	75,53	13,98	83	,967	,336
	72 ay ve altı	14	71,64	12,52			
3. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	184,54	29,13	83	,152	,879
	72 ay ve altı	14	183,28	23,73			
4. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	251,61	28,50	83	,704	,484
	72 ay ve altı	14	245,71	29,75			
5. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	282,43	23,04	83	-,160	,873
	72 ay ve altı	14	283,50	20,64			
6. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	259,25	26,25	83	,996	,322
	72 ay ve altı	14	250,71	42,12			

*p<0.05

Tablo 4.47’ye göre kelime listelerinin 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 1.111$, $p>.05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= .967$ $p>.05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= .152$, $p>.05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= .704$, $p>.05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= -.160$, $p>.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= .996$, $p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında yaş (ay) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.3.3. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1’de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin sosyo-ekonomik durum değişkenine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.48’de sunulmuştur.

Tablo 4.48: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Sosyo-Ekonomik Durum</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	15,34	3,44	12,824	,000*
	Orta	34	14,44	3,75		
	Alt	28	10,21	4,62		
2. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	79,65	12,16	5,842	,004*
	Orta	34	77,23	9,55		
	Alt	28	68,14	16,83		
3. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	204,39	17,28	19,812	,000*
	Orta	34	187,88	24,33		
	Alt	28	163,57	26,45		
4. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	273,17	16,08	28,421	,000*
	Orta	34	255,00	21,93		
	Alt	28	226,85	26,56		
5. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	292,08	18,87	3,000	,055
	Orta	34	278,05	24,63		
	Alt	28	280,35	21,02		
6. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	269,56	23,36	2,899	,061
	Orta	34	255,91	25,33		
	Alt	28	250,57	35,60		

*p<0.05

Tablo 4.48'e göre birinci sınıf öğrencilerinin 1. Seviye Kelime Listesi (F=12,824; p=,000<0,05); 2. Seviye Kelime Listesi (F=5,842; p=,004<0,05); 3. Seviye Kelime Listesi (F=19,812; p=,000<0,05) ve 4. Seviye Kelime Listesi (F=28,421; p=,000<0,05) puanları ortalamalarının sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan "tek yönlü varyans analizinde" (ANOVA) durumları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Farklılaşmanın sebeplerini tespit etmek amacıyla "Post-Hoc analizi" yapılmıştır. Üst sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin 1. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =15,34), alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =10,21) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde orta sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin 1. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =14,44), alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =10,21) yüksek bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin 2. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =79,65), alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =68,14) yüksek

bulunmuştur. Aynı şekilde orta sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin 2. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=77,23$), alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=68,14$) yüksek bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin 3. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=204,39$), alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=163,57$) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde orta sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin 3. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=187,88$), alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=163,57$) yüksek bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=273,17$), alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=226,85$) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde orta sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=255,00$), alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=226,85$) yüksek bulunmuştur. Dört seviye grubunda da üst sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri puanlarının diğer orta ve alt sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri puanından yüksek olduğu görülmektedir. Kelime Tanıma Envanteri-1 uygulanan öğrencilerin 5. Seviye Kelime Listeleri ile 6. Seviye Kelime Listeleri kelime tanıma düzeylerinin sosyo-ekonomik durum değişkeninin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$).

4.3.3.4. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1'de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 4.49'da sunulmuştur.

Tablo 4.49: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	<i>Okul Öncesi Eğitim</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	13,80	4,25	83	3,443	.001*
	Almamış	8	8,37	4,13			

2. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	76,29	12,41	83	3,062	.003*
	Almamış	8	61,37	19,19			
3. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	186,84	27,44	83	2,627	.010*
	Almamış	8	160,25	25,01			
4. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	253,41	27,07	83	2,885	.005*
	Almamış	8	224,00	31,19			
5. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	283,22	21,65	83	,771	.443
	Almamış	8	276,75	31,11			
6. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	259,94	27,52	83	2,091	.040*
	Almamış	8	237,62	39,66			

*p<0.05

Tablo 4.49'a göre kelime listelerinin 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 3.443$, $p<.05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 3.062$, $p<.05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.627$, $p<.05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.885$, $p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.091$, $p<.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark, okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehinedir. Sadece 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}=.771$, $p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.3.5. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Türü Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1'de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin okul öncesi eğitim türü değişkenine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.50'de sunulmuştur.

Tablo 4.50: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Kelime Listeleri	Okul Öncesi Eğitim Türü	N	Ortalama	ss	F	p
1. Seviye Kelime Listesi	Anaokulu	36	13,47	4,71	6,093	,003*
	Kreş ve Anaokulu	41	14,09	3,84		
	Hiçbiri	8	8,37	4,13		
2. Seviye Kelime Listesi	Anaokulu	36	75,33	12,80	4,834	,010*
	Kreş ve Anaokulu	41	77,14	12,15		
	Hiçbiri	8	61,37	19,19		
3. Seviye Kelime Listesi	Anaokulu	36	184,91	27,16	3,591	,032*
	Kreş ve Anaokulu	41	188,53	27,91		

	Hiçbiri	8	160,25	25,01		
	Anaokulu	36	250,72	25,39		
4. Seviye Kelime Listesi	Kreş ve Anaokulu	41	255,78	28,57	4,469	,014*
	Hiçbiri	8	224,00	31,19		
	Anaokulu	36	279,52	24,74		
5. Seviye Kelime Listesi	Kreş ve Anaokulu	41	286,46	18,22	1,211	,303
	Hiçbiri	8	276,75	31,11		
	Anaokulu	36	255,16	32,73		
6. Seviye Kelime Listesi	Kreş ve Anaokulu	41	264,14	21,50	3,154	,048*
	Hiçbiri	8	237,62	39,66		

*p<0.05

Tablo 4.50'ye göre birinci sınıf öğrencilerinin 1. Seviye Kelime Listesi (F=6,093; p=,003<,05); 2. Seviye Kelime Listesi (F=4,834; p=,010<,05); 3. Seviye Kelime Listesi (F=3,591; p=,032<,05); 4. Seviye Kelime Listesi (F=4,469; p=,014<,05) ve 6. Seviye Kelime Listesi (F=3,154; p=,048<,05) puanları ortalamalarının okul öncesi eğitim türüne göre anlamlılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan "tek yönlü varyans analizinde" (ANOVA) durumları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Farklılaşmanın sebeplerini tespit etmek amacıyla "Post-Hoc analizi" yapılmıştır. Okul öncesi eğitim türüne göre sadece anaokuluna giden öğrencilerin 1. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=13,47$), okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=8,37$) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde hem kreşe hem de anaokuluna giden öğrencilerin 1. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=14,09$), okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=8,37$) yüksek bulunmuştur. Sadece anaokuluna giden öğrencilerin 2. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=75,33$), okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=61,37$) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde hem kreşe hem de anaokuluna giden öğrencilerin 2. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=77,14$), okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=61,37$) yüksek bulunmuştur. Sadece anaokuluna giden öğrencilerin 3. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=184,91$), okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=160,25$) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde hem kreşe hem de anaokuluna giden öğrencilerin 3. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=188,53$), okul öncesi

eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=160,25$) yüksek bulunmuştur. Sadece anaokuluna giden ğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=250,72$), okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=224,00$) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde hem kreşe hem de anaokuluna giden ğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=255,78$), okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=224,00$) yüksek bulunmuştur. Hem kreşe hem de anaokuluna giden ğrencilerin 6. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=264,14$), okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=237,62$) yüksek bulunmuştur. Kelime Tanıma Envanteri-1 uygulanan ğrencilerin 5. Seviye Kelime Listeleri kelime tanıma düzeylerinin okul öncesi eğitim türü değişkeninin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>,05$).

4.3.3.6. KTE-1 Uygulanan ğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin 13'ünün annesinin ilkokul mezunu, 9'unun annesinin ortaokul mezunu, 31'inin annesinin lise mezunu, 6'sının annesinin ön-lisans mezunu, 23'ünün annesinin lisans mezunu, 2'sinin annesinin yüksek lisans mezunu, 1'inin annesinin ise doktora mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerden anne eğitim düzeyi yüksek lisans ve doktora olan ğrenci sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilmesini güçleştireceğinden öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılması ilkokul mezunu, ortaokul-lise mezunu ve nlisans ve üzeri mezunu şeklinde üç grupta toplanmıştır. KTE-1'de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne eğitim düzeyi değişkenine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.51'de sunulmuştur.

Tablo 4.51: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf ğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	9,46	4,70	9,349	,000*
	Ortaokul-Lise	40	12,97	4,68		
	n-lisans ve zeri	32	15,25	2,96		

2. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	64,53	13,37	7,007	,002*
	Ortaokul-Lise	40	74,02	14,48		
	Ön-lisans ve üzeri	32	80,18	10,23		
3. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	162,69	25,53	10,076	,000*
	Ortaokul-Lise	40	180,10	26,71		
	Ön-lisans ve üzeri	32	198,43	24,05		
4. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	226,46	20,67	13,102	,000*
	Ortaokul-Lise	40	245,77	29,88		
	Ön-lisans ve üzeri	32	266,56	19,81		
5. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	276,92	24,42	2,135	,125
	Ortaokul-Lise	40	279,40	23,26		
	Ön-lisans ve üzeri	32	288,93	19,94		
6. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	243,23	37,18	4,230	,018*
	Ortaokul-Lise	40	254,27	29,58		
	Ön-lisans ve üzeri	32	268,25	21,78		

*p<0.05

Tablo 4.51'e göre birinci sınıf öğrencilerinin 1. Seviye Kelime Listesi (F=9,349; p=,000<,05); 2. Seviye Kelime Listesi (F=7,007; p=,002<,05); 3. Seviye Kelime Listesi (F=10,076; p=,000<,05); 4. Seviye Kelime Listesi (F=13,102; p=,000<,05) ve 6. Seviye Kelime Listesi (F=4,230; p=,018<,05) puanları ortalamalarının anne eğitim düzeyine göre anlamlılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan "tek yönlü varyans analizinde" (ANOVA) durumları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Farklılaşmanın sebeplerini tespit etmek amacıyla "Post-Hoc analizi" yapılmıştır. Annesi ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin 1. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =12,97), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =9,46) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde annesi ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 1. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =15,25), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =9,46) yüksek bulunmuştur. Annesi ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 2. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =80,18), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =64,53) yüksek bulunmuştur. Annesi ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 3. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =198,43), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =162,69) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde annesi ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin 3. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =180,10), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin

kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=162,69$) yüksek bulunmuştur. Annesi ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=245,77$), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=226,46$) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde annesi ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=266,56$), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=226,46$) yüksek bulunmuştur. Ayrıca annesi ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=266,56$), annesi ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=245,77$) da yüksek bulunmuştur. Annesi ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 6. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=268,25$), annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=243,23$) yüksek bulunmuştur. Kelime Tanıma Envanteri-1 uygulanan öğrencilerin 5. Seviye Kelime Listeleri kelime tanıma düzeylerinin anne eğitim düzeyi değişkeninin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>,05$).

4.3.3.7. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin 9'unun babasının ilkokul mezunu, 10'unun babasının ortaokul mezunu, 27'sinin babasının lise mezunu, 9'unun babasının ön-lisans mezunu, 26'sinin babasının lisans mezunu, 4'ünün babasının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerden baba eğitim düzeyi yüksek lisans olan öğrenci sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilmesini güçleştireceğinden dolayı öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin baba eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılması ilkokul mezunu, ortaokul-lise mezunu ve önlisans ve üzeri mezunu şeklinde üç grupta toplanmıştır. Kelime Tanıma 1'de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin baba eğitim düzeyi değişkenine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.52'de sunulmuştur.

Tablo 4.52: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	12,44	4,44	3,568	,033*
	Ortaokul-Lise	37	12,05	5,24		
	Ön-lisans ve üzeri	39	14,66	3,34		
2. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	69,22	15,50	3,958	,023*
	Ortaokul-Lise	37	71,70	15,80		
	Ön-lisans ve üzeri	39	79,23	9,71		
3. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	172,33	27,87	5,368	,006*
	Ortaokul-Lise	37	176,43	28,70		
	Ön-lisans ve üzeri	39	194,61	24,69		
4. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	237,22	28,39	10,276	,000*
	Ortaokul-Lise	37	239,35	29,56		
	Ön-lisans ve üzeri	39	264,46	21,19		
5. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	277,88	28,69	,908	,407
	Ortaokul-Lise	37	280,05	22,40		
	Ön-lisans ve üzeri	39	286,12	21,54		
6. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	249,55	17,24	3,124	,049*
	Ortaokul-Lise	37	251,00	35,46		
	Ön-lisans ve üzeri	39	266,25	22,60		

*p<0.05

Tablo 4.52'ye göre birinci sınıf öğrencilerinin 1. Seviye Kelime Listesi (F=3,568; p=,033<,05); 2. Seviye Kelime Listesi (F=3,958; p=,023<,05); 3. Seviye Kelime Listesi (F=5,368; p=,006<,05); 4. Seviye Kelime Listesi (F=10,276; p=,000<,05) ve 6. Seviye Kelime Listesi (F=3,124; p=,049<,05) puanları ortalamalarının baba eğitim düzeyine göre anlamlılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan “tek yönlü varyans analizinde” (ANOVA) durumları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Farklılaşmanın sebeplerini tespit etmek amacıyla “Post-Hoc analizi” yapılmıştır. Babası ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 1. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =14,66), babası ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =12,05) yüksek bulunmuştur. Babası ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 2. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =79,23), babası ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =71,70) yüksek bulunmuştur. Babası ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 3. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları (\bar{x} =194,61), babası ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından (\bar{x} =176,43) yüksek bulunmuştur. Babası ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki

kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=264,46$), babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=237,22$) yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde annesi ön-lisans ve üzeri mezunu olan öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listesi'ndeki kelime tanıma düzeyi puanları ($\bar{x}=264,46$), babası ortaokul-lise mezunu olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından ($\bar{x}=239,35$) yüksek bulunmuştur. Kelime Tanıma Envanteri-1 uygulanan öğrencilerin 5. Seviye Kelime Listeleri kelime tanıma düzeyi puanlarının baba eğitim düzeyi değişkeninin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>,05$).

4.3.3.8. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne meslek türüne göre çok çeşitli meslek gruplarından az sayıda öğrenci annesinin yer aldığı ve çoğunluğun annesinin ev hanımı olduğu görülmektedir. Bu durumun araştırma sonuçlarının genellenebilmesini güçleştireceğinden dolayı öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne meslek türü değişkenine göre gruplandırılması ev hanımı ve çalışan şeklinde iki grupta toplanmıştır. KTE-1'de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne meslek türü değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 4.53'de sunulmuştur.

Tablo 4.53: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Meslek Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	<i>Anne Meslek Türü</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	14,28	4,05	83	2,246	.027*
	Ev Hanımı	39	12,12	4,79			
2. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	78,06	12,48	83	2,370	.020*
	Ev Hanımı	39	71,15	14,40			
3. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	194,23	21,37	83	3,674	.000*
	Ev Hanımı	39	172,66	30,94			
4. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	258,43	29,26	83	2,837	.006*
	Ev Hanımı	39	241,46	25,21			
5. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	290,15	16,36	83	3,452	.001*
	Ev Hanımı	39	273,71	25,62			
6. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	268,04	21,44	83	3,619	.001*
	Ev Hanımı	39	245,82	32,84			

* $p<0.05$

Tablo 4.53'e göre kelime listelerinin 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.246$, $p<.05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.370$, $p<.05$); 3. Seviye Kelime

Listelerinde ($t_{(83)} = 3.674$, $p < .05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = 2.837$, $p < .05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = 3.452$, $p < .05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = 3.619$, $p < .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne meslek türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark annesi çalışan öğrenciler lehinedir.

4.3.3.9. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba meslek türüne göre çok çeşitli meslek gruplarından az sayıda öğrenci babasının yer alması ve çoğunluğun kamu kurumlarında çalışmasından dolayı gruplandırma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın genellenebilirliğini güçleştirmemesi de dikkate alınarak, öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin baba meslek türü değişkenine göre gruplandırılması serbest meslek ve kamu çalışanı şeklinde iki grupta toplanmıştır. KTE-1’de yer alan bitişik eşik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin baba meslek türü değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 4.54’de sunulmuştur.

Tablo 4.54: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Meslek Türü Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	<i>Anne Meslek Türü</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	12,56	4,83	83	-2,543	.013*
	Kamu Çalışanı	27	14,85	3,30			
2. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	73,46	14,87	83	-1,411	.162
	Kamu Çalışanı	27	77,96	10,59			
3. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	178,55	30,51	83	-3,518	.001*
	Kamu Çalışanı	27	196,77	17,06			
4. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	243,98	30,79	83	-4,132	.000*
	Kamu Çalışanı	27	264,96	15,95			
5. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	281,17	24,39	83	-,861	.392
	Kamu Çalışanı	27	285,70	17,99			
6. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	253,51	32,41	83	-2,457	.016*
	Kamu Çalışanı	27	267,14	18,48			

* $p < 0.05$

Tablo 4.54’e göre kelime listelerinin 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -2.543$, $p < .05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -3.518$, $p < .05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -4.132$, $p < .05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -2.457$, $p < .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında

baba meslek türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark babası kamu çalışanı olan öğrenciler lehinedir. Kelime listelerinin 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -1.411$, $p > .05$) ve 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -.861$, $p > .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında baba meslek türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.3.10. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne-Baba Yaşam Biçimi Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1'de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne-baba yaşam biçimi değişkenine ait T-testi sonuçları Tablo 4.55'de sunulmuştur.

Tablo 4.55: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne-Baba Yaşam Biçimi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	<i>Anne-Baba Yaşam Biçimi</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	13,46	4,46	83	1,625	.108
	Ayrı	4	9,75	4,42			
2. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	76,19	12,20	83	4,325	.000*
	Ayrı	4	48,50	18,73			
3. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	184,90	28,16	83	,823	.413
	Ayrı	4	173,00	30,43			
4. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	251,58	27,61	83	1,360	.178
	Ayrı	4	231,75	45,74			
5. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	282,76	22,94	83	,281	.779
	Ayrı	4	279,50	13,52			
6. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	258,27	28,82	83	,599	.551
	Ayrı	4	249,25	42,42			

* $p < 0.05$

Tablo 4.55'e göre kelime listelerinin 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = 1.625$, $p > .05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = .823$, $p > .05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = 1.360$, $p > .05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = .281$, $p > .05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = .599$, $p > .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne-babanın yaşam biçimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır. Buna karşın 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = 4.325$, $p < .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne-baba yaşam biçimi

değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark anne-babası birlikte yaşayan öğrenciler lehinedir.

4.3.3.11. KTE-1 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin 16'sının tek çocuk, 38'inin iki kardeş, 24'ünün üç kardeş, 6'sının dört kardeş ve 1'inin de beş kardeş olduğu görülmektedir. Öğrencilerden kardeş sayısı dört ve beş olanların sayısının çok az olduğu görülmektedir. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilmesini güçleştireceğinden öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin kardeş sayısı değişkenine göre gruplandırılması tek çocuk, 2 kardeş ve 3 kardeş ve üzeri şeklinde üç grupta toplanmıştır. KTE-1'de yer alan bitişik eğik yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin kardeş sayısı değişkenine ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.56'da sunulmuştur.

Tablo 4.56: KTE-1 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
1. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	14,37	3,99	2,127	,126
	2 kardeş	38	13,89	4,56		
	3 kardeş ve üzeri	31	12,00	4,52		
2. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	77,50	14,54	2,293	,107
	2 kardeş	38	77,18	12,07		
	3 kardeş ve üzeri	31	70,74	14,71		
3. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	192,25	13,94	1,351	,265
	2 kardeş	38	185,76	28,82		
	3 kardeş ve üzeri	31	178,51	32,13		
4. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	258,25	22,59	2,352	,102
	2 kardeş	38	254,42	25,98		
	3 kardeş ve üzeri	31	242,09	32,87		
5. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	287,43	17,74	,615	,543
	2 kardeş	38	282,92	25,65		
	3 kardeş ve üzeri	31	279,74	20,82		
6. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	261,37	20,61	,896	,412
	2 kardeş	38	260,94	29,56		
	3 kardeş ve üzeri	31	252,22	32,62		

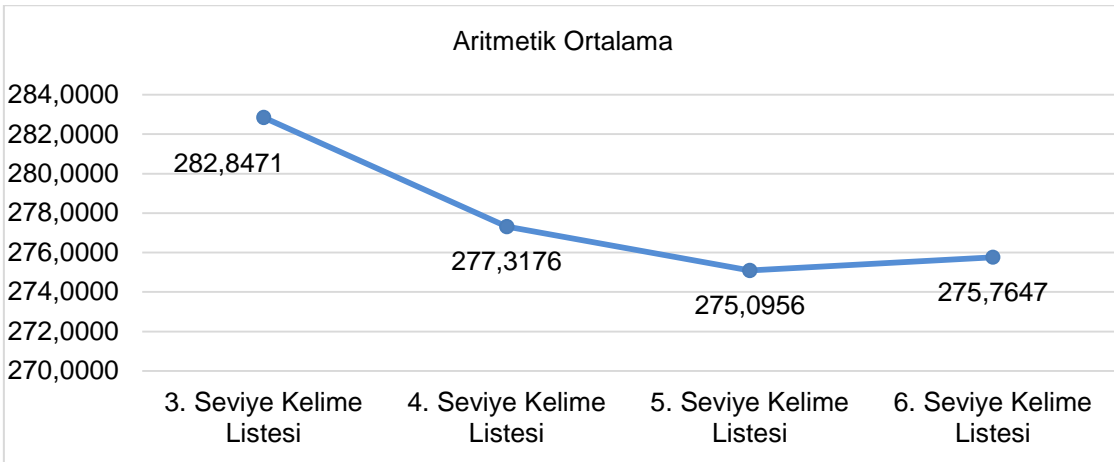
*p<0.05

Tablo 4.56'ya göre birinci sınıf öğrencilerinin 1. Seviye Kelime Listesi (F=2,127; p=,126>,05); 2. Seviye Kelime Listesi (F=2,293; p=,107>,05); 3. Seviye Kelime Listesi (F=1,351; p=,265>,05); 4. Seviye Kelime Listesi (F=2,352; p=,102>,05); 5. Seviye Kelime Listesi (F=,615; p=,543>,05) ve 6. Seviye Kelime Listesi (F=,896;

$p=,412>,05$) puanları ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla uygulanan “tek yönlü varyans analizinde” (ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

4.3.4. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Demografik Özelliklere Ait Bulgular

Kelime Tanıma Envanteri-2 uygulanan öğrencilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklere bakılmıştır. Listelerde yer alan kelime sayıları birbiriyle aynı olmadığından listeler arasında karşılaştırmayı kolaylaştırmak için en yüksek puana göre puanlar yeniden ölçeklendirilmiştir. 1. ve 2. Seviye Kelime Listelerinin bu envanterde bulunmadığı daha önce belirtilmişti, dolayısıyla bu envanterde 3. Seviye ve yukarı seviyelere yer verilmiştir. Buna göre seviyeler arasında en fazla kelime 300 kelime ile 4. Seviye Kelime Listelerinde bulunmaktadır. 3. Seviye Kelime Listeleri toplamda 100 kelimedenden oluştuğu için 3 ile; 5. Seviye Kelime Listeleri toplamda 160 kelimedenden oluştuğu için 1.87 ile; 6. Seviye Kelime Listeleri de 120 kelimedenden oluştuğu için 2.5 ile çarpılmıştır. Buna göre dağılıma ait değerleri gösteren Şekil 4.2 aşağıda verilmiştir.



Şekil 4.2. KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Aritmetik Ortalamalarına İlişkin Analiz Sonuçları

Şekil 4.2'ye göre 3. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması 282,84; 4. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması 277,31; 5. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması 275,09; 6. Seviye Kelime Listelerinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması 275,76 puandır. Yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalaması en

yüksek 3. Seviye Listesi, en düşük de 5. Seviye Listesidir. Şekil 4.2'ye göre seviye grupları ilerledikçe öğrencilerin aritmetik ortalamalarında düşüş gözlenmektedir. 3. Seviye Listesinin yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalamasının yüksek çıkmasını az sayıda kelime listesinden oluşmasına bağlayabiliriz. Yine aynı şekilde 4. ve 5. Seviye Kelime listelerinin de yeniden ölçeklendirilmiş aritmetik ortalamalarının düşük çıkmasını bu envanterde en fazla kelime listesine sahip seviyeler olmasına dayandırabiliriz.

KTE-2'nin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla çarpıklık, basıklık, aritmetik ortalama, ortanca ve mod gibi betimsel istatistiklere ait değerleri gösteren Tablo 4.57 aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.57: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Normal Dağılımına Uygunluğuna İlişkin Analiz Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ortanca</i>	<i>Mod</i>	<i>ss</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
3. Seviye Kelime Listesi	282,84	288,00	300,00	18,86	-1,958	4,227
4. Seviye Kelime Listesi	277,31	283,00	283,00	21,01	-1,815	3,789
5. Seviye Kelime Listesi	275,09	277,50	283,13	17,43	-2,240	8,899
6. Seviye Kelime Listesi	275,76	280,00	287,50	18,43	-1,112	1,081

Tablo 4.57'ye göre listelerin aritmetik ortalamaları, ortanca ve modları karşılaştırıldığında normalden aşırı uzaklaşmadığı, birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Ancak bu üç istatistik için belirlenmiş bir ölçüt olmadığından çarpıklığa ve basıklığa bakılmasının daha uygun olduğu söylenebilir. Çarpıklık katsayısı basıklık katsayısına göre daha kritik sonuçlar verir. Çünkü çarpıklık simetriği bozar fakat basıklık simetriği bozmadığından normal dağılım gösterip göstermediği hakkında net sonuçlar vermez. Çarpıklık katsayısının -1 ile +1 arasında değer alması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla Tablo 4.57'de yer alan değerlere göre tüm seviyelere ait kelime listelerinin çarpıklık değerinin -1'den uzaklaştığı görülmüştür. Dolayısıyla normal dağılım göstermeyen bu listeler için non-parametrik testlerin uygulanmasının daha doğru olduğu düşünülmüştür. Buna göre verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda uygulanan non-parametrik testlere ait bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3.4.1. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-2’de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin cinsiyet değişkenine ait T-Testinin non parametrik alternatifi olan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.58’de sunulmuştur.

Tablo 4.58: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	41,55	1828	838	.572
	Erkek	41	44,56	1827		
4. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	44,01	1936,5	857,5	.695
	Erkek	41	41,91	1718,5		
5. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	44,39	1953	841	.591
	Erkek	41	41,51	1702		
6. Seviye Kelime Listesi	Kadın	44	43,58	1917,5	876,5	.822
	Erkek	41	42,38	1737,5		

*p<0.05

Tablo 4.58’e göre kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde (U=838, p>.05); 4. Seviye Kelime Listelerinde (U=857,5, p>.05); 5. Seviye Kelime Listelerinde (U=841, p>.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde (U=876,5, p>.05) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.4.2. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş (Ay) Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1’de olduğu gibi KTE-2’de de kelime tanıma düzeylerine ilişkin yaş (ay) değişkeni isteğe bağlı yaş aralığı olan 72 ay altı ile zorunlu kayıt yaşı olan 72 ay ve üzeri olarak iki grupta toplanmıştır. KTE-2’de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin yaş (ay) değişkenine ait T-Testinin non parametrik alternatifi olan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.59’de sunulmuştur.

Tablo 4.59: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Yaş (Ay) Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	<i>Yaş (Ay)</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
--	-----------------	----------	------------------------	---------------------	----------	----------

3. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	44,10	3131	419	.353
	72 ay ve altı	14	37,43	524		
4. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	43,10	3060	490	.934
	72 ay ve altı	14	42,50	595		
5. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	41,55	2950	394	.222
	72 ay ve altı	14	50,36	705		
6. Seviye Kelime Listesi	72 ay ve üzeri	71	43,06	3057,5	492,5	.957
	72 ay ve altı	14	42,68	597,5		

*p<0.05

Tablo 4.59'a göre kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde (U=419, p>.05); 4. Seviye Kelime Listelerinde (U=490 p>.05); 5. Seviye Kelime Listelerinde (U=394, p>.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde (U=492,5, p>.05) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında yaş (ay) değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.4.3. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin sosyo-ekonomik durum değişkenine ait ANOVA testinin non parametrik alternatifi olan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.60'da sunulmuştur.

Tablo 4.60: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Sosyo-Ekonomik Durum Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Sosyo-Ekonomik Durum</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	45,67	2	6,736	,034*	2-3
	Orta	34	49,15				
	Alt	28	33,34				
4. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	45,41	2	2,039	,361	
	Orta	34	45,85				
	Alt	28	37,55				
5. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	47,02	2	4,501	,105	
	Orta	34	46,94				
	Alt	28	34,91				
6. Seviye Kelime Listesi	Üst	23	53,15	2	10,911	,004*	1-3 2-3
	Orta	34	45,93				
	Alt	28	31,11				

*p<0.05

Tablo 4.60'a göre grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında 4. Seviye Kelime Listeleri hariç diğer tüm kelime listelerinde en yüksek puanı üst sosyo-ekonomik duruma sahip A ilkokulunda okuyan öğrencilerin sahip olduğu, bunu sırayla B

ilkokulu ve C ilkokulunda okuyan öğrencilerin izlediği görülmektedir. 4. Seviye Kelime Listelerinde üst ve orta sosyo-ekonomik duruma sahip okullarda okuyan öğrencilerin sıra ortalamalarının aynı olduğu görülmektedir. Ayrıca kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=6,736$, $p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=10,911$, $p<.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında sosyo-ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise ikili gruplar arasında Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Mann Whitney-U testleri sonucunda, 3. Seviye Kelime Listelerinde orta sosyo-ekonomik duruma sahip B ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının alt sosyo-ekonomik duruma sahip C ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde 6. Seviye Kelime Listelerinde üst sosyo-ekonomik duruma sahip A ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının alt sosyo-ekonomik duruma sahip C ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma puanlarından; orta sosyo-ekonomik duruma sahip B ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının alt sosyo-ekonomik duruma sahip C ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. 4. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=2,039$, $p>.05$) ve 5. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=4,501$, $p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında sosyo-ekonomik durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.4.4. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine ait T-Testinin non parametrik alternatifi olan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.61'de sunulmuştur.

Tablo 4.61: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Alıp Almama Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<i>Okul Öncesi Eğitim</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
---------------------------	----------	------------------------	---------------------	----------	----------

3. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	44,53	3429	190	.074
	Almamış	8	28,25	226		
4. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	44,10	3396	223	.201
	Almamış	8	32,38	259		
5. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	44,45	3422,5	196,5	.093
	Almamış	8	29,06	232,5		
6. Seviye Kelime Listesi	Almış	77	44,47	3424	232,5	.088
	Almamış	8	28,88	231		

*p<0.05

Tablo 4.61'e göre kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde (U=190, p>.05); 4. Seviye Kelime Listelerinde (U=223 p>.05); 5. Seviye Kelime Listelerinde (U=196,5, p>.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde (U=232,5, p>.05) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.4.5. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Türü Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin okul öncesi eğitim türü değişkenine ait ANOVA testinin non parametrik alternatifi olan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.62'de sunulmuştur.

Tablo 4.62: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Okul Öncesi Eğitim Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Okul Öncesi Eğitim Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Anaokulu	36	42,86	2	3,499	,174
	Kreş ve Anaokulu	41	46,00			
	Hiçbiri	8	28,25			
4. Seviye Kelime Listesi	Anaokulu	36	40,89	2	2,786	,248
	Kreş ve Anaokulu	41	46,93			
	Hiçbiri	8	32,38			
5. Seviye Kelime Listesi	Anaokulu	36	40,40	2	4,649	,098
	Kreş ve Anaokulu	41	48,00			
	Hiçbiri	8	29,06			
6. Seviye Kelime Listesi	Anaokulu	36	41,96	2	3,605	,165
	Kreş ve Anaokulu	41	46,67			
	Hiçbiri	8	28,88			

*p<0.05

Tablo 4.62'ye göre grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında tüm kelime listelerinde en yüksek puanı kreş ve anaokuluna giden öğrencilerin sahip olduğu,

bunu sırayla sadece anaokuluna giden ve okul öncesi eğitim hiç almamış öğrencilerin izlediği görülmektedir. 3. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=3,499$, $p>.05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=2,786$, $p>.05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=4,649$, $p>.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=3,605$, $p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında okul öncesi eğitim türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.4.6. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1'de olduğu gibi KTE-2'de de öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılması ilkökul mezunu, ortaokul-lise mezunu ve önlisans ve üzeri mezunu şeklinde üç grupta toplanmıştır. KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne eğitim düzeyi değişkenine ait ANOVA testinin non parametrik alternatifi olan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.63'de sunulmuştur.

Tablo 4.63: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Anne Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
3. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	29,81	2	9,548	,008*	3-1 3-2
	Ortaokul-Lise	40	39,53				
	Ön-lisans ve üzeri	32	52,70				
4. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	33,85	2	4,587	,101	
	Ortaokul-Lise	40	40,56				
	Ön-lisans ve üzeri	32	49,77				
5. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	30,46	2	9,494	,009*	3-1 3-2
	Ortaokul-Lise	40	39,16				
	Ön-lisans ve üzeri	32	52,89				
6. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	13	25,08	2	11,124	,004*	3-1
	Ortaokul-Lise	40	41,74				
	Ön-lisans ve üzeri	32	51,86				

* $p<0.05$

Tablo 4.63'e göre grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında tüm kelime listelerinde en yüksek puanı anneleri ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sahip olduğu, bunu sırayla anneleri ortaokul-lise ve ilkökul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ayrıca kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=9,548$, $p<.05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=9,494$, $p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=11,124$, $p<.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise ikili gruplar arasında Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Mann Whitney-U testleri sonucunda, 3. Seviye Kelime Listelerinde ve 5. Seviye Kelime Listelerinde anneleri ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, anneleri ortaokul-lise ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde 6. Seviye Kelime Listelerinde anneleri ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, anneleri ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından; anneleri ortaokul-lise eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, anneleri ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

4. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=4,587$, $p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.4.7. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1'de olduğu gibi KTE-2'de de öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin baba eğitim düzeyi değişkenine göre gruplandırılması ilkokul mezunu, ortaokul-lise mezunu ve önlisans ve üzeri mezunu şeklinde üç grupta toplanmıştır. KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin baba eğitim düzeyi değişkenine ait ANOVA testinin non parametrik alternatifi olan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.64'de sunulmuştur.

Tablo 4.64: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Baba Eğitim Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
3. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	32,33	2	5,418	,067	
	Ortaokul-Lise	37	38,84				
	Ön-lisans ve üzeri	39	49,41				
4. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	35,94	2	3,501	,174	
	Ortaokul-Lise	37	39,08				
	Ön-lisans ve üzeri	39	48,35				
5. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	31,67	2	9,013	,011*	3-1 3-2
	Ortaokul-Lise	37	36,73				
	Ön-lisans ve üzeri	39	51,56				
6. Seviye Kelime Listesi	İlkokul	9	28,67	2	10,153	,006*	3-1 3-2
	Ortaokul-Lise	37	37,16				
	Ön-lisans ve üzeri	39	51,85				

*p<0.05

Tablo 4.64'e göre grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında tüm kelime listelerinde en yüksek puanı babaları ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sahip olduğu, bunu sırayla babaları ortaokul-lise ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Ayrıca kelime listelerinin 5. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=9,013$, $p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=10,153$, $p<.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise ikili gruplar arasında Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Mann Whitney-U testleri sonucunda, 5. Seviye Kelime Listelerinde ve 6. Seviye Kelime Listelerinde babaları ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, babaları ortaokul-lise ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur.

3. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=5,418$, $p>.05$) ve 4. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=3,501$, $p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.4.8. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1'de olduğu gibi KTE-2'de de öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne meslek türü değişkenine göre gruplandırılması ev hanımı ve çalışan şeklinde iki grupta toplanmıştır. KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne meslek türü değişkenine ait T-Testinin non parametrik alternatifi olan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.65'de sunulmuştur.

Tablo 4.65: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne Meslek Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	<i>Anne Meslek Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	50,24	2311	564	.003*
	Ev Hanımı	39	37,46	1344		
4. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	50,27	2312,5	562,5	.003*
	Ev Hanımı	39	34,42	1342,5		
5. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	50,32	2314,5	560,5	.003*
	Ev Hanımı	39	34,37	1340,5		
6. Seviye Kelime Listesi	Çalışan	46	52,37	2409	466	.000*
	Ev Hanımı	39	31,95	1246		

*p<0.05

Tablo 4.65'e göre kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde (U=564, p<.05); 4. Seviye Kelime Listelerinde (U=562,5, p<.05); 5. Seviye Kelime Listelerinde (U=560,5, p<.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde (U=466, p<.05) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne meslek türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark tüm kelime listelerinde anneleri çalışan öğrenciler lehinedir.

4.3.4.9. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-2'de de öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin baba meslek türü değişkenine göre gruplandırılması serbest meslek ve kamu çalışanı şeklinde iki grupta toplanmıştır. KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin baba meslek türü değişkenine ait T-Testinin non-parametrik alternatifi olan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.66'da sunulmuştur.

Tablo 4.66: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Baba Meslek Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	<i>Baba Meslek Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	39,86	2312	601	.084
	Kamu Çalışanı	27	49,74	1343		
4. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	40,04	2322,5	611,5	.105
	Kamu Çalışanı	27	49,35	1332,5		
5. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	39,33	2281	570	.044*
	Kamu Çalışanı	27	50,89	1374		
6. Seviye Kelime Listesi	Serbest Meslek	58	39,11	2268,5	557,5	.033*
	Kamu Çalışanı	27	51,35	1386,5		

*p<0.05

Tablo 4.66'ya göre kelime listelerinin 5. Seviye Kelime Listelerinde (U=570, p<.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde (U=557,5, p<.05) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında baba meslek türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Elde edilen fark babaları kamu çalışanı olan öğrenciler lehinedir. Kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde (U=601, p>.05) ve 4. Seviye Kelime Listelerinde (U=611,5, p>.05) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında baba meslek türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.2.4.10. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne-Baba Yaşam Biçimi Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin anne-baba yaşam biçimi değişkenine ait T-Testinin non parametrik alternatifi olan Mann Whitney-U Testi sonuçları Tablo 4.67'de sunulmuştur.

Tablo 4.67: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Anne-Baba Yaşam Biçimi Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	<i>Anne-Baba Yaşam Biçimi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	42,93	3477,5	156,5	.909
	Ayrı	4	44,38	177,5		
4. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	43,36	3512,5	132,5	.540
	Ayrı	4	35,63	142,5		

5. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	43,65	3535,5	109,5	.275
	Ayrı	4	29,88	119,5		
6. Seviye Kelime Listesi	Birlikte	81	43,24	3502,5	142,5	.685
	Ayrı	4	38,13	152,5		

*p<0.05

Tablo 4.67'ye göre kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde (U=156,5, p>.05); 4. Seviye Kelime Listelerinde (U=132,5, p>.05); 5. Seviye Kelime Listelerinde (U=109,5, p>.05) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde (U=142,5, p>.05) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne-baba yaşam biçimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.3.4.11. KTE-2 Uygulanan Öğrencilerin Kelime Tanıma Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Dağılımı

KTE-1'de olduğu gibi KTE-2'de de öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin kardeş sayısı değişkenine göre gruplandırılması tek çocuk, 2 kardeş ve 3 kardeş ve üzeri şeklinde üç grupta toplanmıştır. KTE-2'de yer alan dik temel yazıyla yazılmış listeleri okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine ilişkin kardeş sayısı değişkenine ait ANOVA testinin non parametrik alternatifi olan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4.68'de sunulmuştur.

Tablo 4.68: KTE-2 Uygulanan Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

<i>Kelime Listeleri</i>	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
3. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	47,66	2	3,516	,172
	2 kardeş	38	46,39			
	3 kardeş ve üzeri	31	36,44			
4. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	49,50	2	1,524	,467
	2 kardeş	38	42,55			
	3 kardeş ve üzeri	31	40,19			
5. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	46,72	2	2,267	,322
	2 kardeş	38	45,75			
	3 kardeş ve üzeri	31	37,71			
6. Seviye Kelime Listesi	Tek çocuk	16	48,56	2	4,362	,113
	2 kardeş	38	46,62			
	3 kardeş ve üzeri	31	35,69			

*p<0.05

Tablo 4.68'e göre grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında tüm kelime listelerinde en yüksek puana tek çocuk olan öğrencilerin sahip olduğu, bunu

sırayla 2 kardeş ve 3 kardeş ve üzeri olan öğrencilerin izlediği görülmektedir. 3. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=3,516$, $p>.05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=1,524$, $p>.05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=2,267$, $p>.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=4,362$, $p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Kelime Tanıma Envanteri'nin ilkökul birinci sınıflarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Bu bölümde uygulamalar sırasında ve sonrasında sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin betimsel analizleri aktarılmıştır. Öğretmenlere uygulamalar sırasında öğrenciler hakkındaki görüşleri sorulmuş, verilen cevaplar kayıt altına alınmış ve Öğrenci Bilgi Formu' na kısa kısa not edilmiştir. A ilkökulundaki birinci sınıf öğretmeni O1: *"...Öğrencilerimin velileri çok ilgili, ödevlerini yapmalarında ve verilen çalışmalarını tamamlamalarında öğrencilere rehber..."* olduklarını belirtmiştir. B ilkökulundaki sınıflardan birinin öğretmeni olan ikinci öğretmen O2: *"...Öğrencilerimin çalışmalarından ve derse karşı tutumlarından memnunum, ama bazı sorumsuz velilerim de var, bunu öğrenci başarısından anlayabiliyorum..."* demiştir. B ilkökulundaki diğer birinci sınıfın öğretmeni olan üçüncü öğretmen O3, çocukları çok seven, çok neşeli ve konuşkan bir öğretmendir. Çocukların her biriyle ayrı ayrı ilgilenen öğretmen, haftanın bir günü veli günü olarak belirlemiştir. O gün veli gelip öğle yemeği arasında hem çocuğuyla ilgili bilgi alıyor, hem de sınıftaki tüm çocuklara yemek getiriyordu. Öğretmen sınıfından ve velilerinden o kadar memnundu ki, hiçbir öğrencisini diğerinden ayırmadığı söylenebilir. C ilkökulundaki dördüncü öğretmen olan O4: *"...Birkaç öğrencimin dışında diğer öğrencilerimden memnun değilim, velilerim ilgisiz ve sorumsuz. Bazı yabancı uyruklu öğrencilerimin (Suriyeli, Iraklı gibi) velileriyle Türkçe bilmedikleri için anlaşma sorunu dahi yaşıyorum. Çocuğu hakkında bilgi veremediğim için evde ona yardımcı olamıyorlar..."* sözleriyle genel olarak memnuniyetsizliğini dile getirmiştir. Sırf velileriyle anlaşma problemi yaşayıp onlarla tartıştığı için dördüncü öğretmen O4'ün öğrencilerinin bazılarıyla sınıf içi uygulamalarda ilgilenmediği gözlemlenmiştir. Bu çocuklar envanter uygulamaları

sırasında cesaretlendirilmiş ve arkadaşlarına yetişmeleri belli bir oranda sağlanmıştır.

Uygulamalar bittikten sonra öğretmenlerle uygulama hakkında görüşme yapmak için okullara tekrar gidilmiştir. Geliştirilen görüşme formu üç alan uzmanına gönderilmiş ve gelen dönütler doğrultusunda görüşme sorularında düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrası görüşmeler; 9 Mart 2017 tarihinde yine aynı mekânlarda; O1 öğretmeni ile A ilkokulunda müdür yardımcısı odasında ve O4 öğretmeni ile C ilkokuluna bağlı kütüphanede, 10 Mart 2017 tarihinde O2 ve O3 öğretmenleriyle B ilkokuluna bağlı toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin en kısası 25 dakika, en uzununu 45 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler sırasında öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

- Uygulama yapıldığı sırada öğrencilere ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?
- Uygulama, öğrencilerin kelime tanıma düzeyinde bir değişikliğe neden oldu mu? Nasıl?
- Uygulamaya yönelik herhangi bir sorun gözlemlediniz mi? Varsa bu soruna yönelik çözüm önerilerinizi nelerdir?

Buna göre, ilk soru olan “Uygulama yapıldığı sırada öğrencilere ilişkin gözlemlerinizi nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilere ilişkin gözlemleri çoğunlukla olumlu yönde olmuştur denilebilir. Birinci öğretmen olan O1: *“Öğrenciler uygulamadan ilk önceleri korktular diyebilirim. Yeni okumayı öğrenen çocuklarda bu gözlemlenir. Mesela “şurayı oku” dediğimiz zaman çocuk ürker, çekinir. Uygulamadan önce böyle bir ürkeklik sezdim ben çocuklarda. Ama sizi tanıyınca çocuklar uygulamalara koşarak gitmeye başladı. Sayenizde kelime listesi okumayı çok sevdiler. Artık okumada çekincelerinin olduğunu sanmıyorum...”* sözleriyle öğrencilerinin uygulama sırasında verdikleri olumlu mesajlarını aktarmıştır. İkinci öğretmen O2 de: *“Öğrencilerim sizin uygulamalarınıza sevinçle, neşeyle gittiler. Genelde değil hatta çoğunlukla demeliyim yüzleri gülerek geldiler. Ben hiç birinden ‘Ben bugün okumayacağım’ diye bir şey duymadım...”* sözleriyle öğrencilerin kelime listelerini okumak için çok istekli davrandıklarını belirtmiştir. Öğrenciler arasında okuma yarışı yaptıklarını şu sözleriyle ifade etmiştir: *“...Hep bir yarış*

hâkimdi sınıfta, sen kaç kelime okudun, ben şu kadar okudum, sen kaç dakikada okudun, aaa ben seni geçmişim ben şu kadar dakikada okudum gibi birbirleriyle yarış yapıyorlardı. Haa yarış halinde olmalarını çok istemeyiz, hepsi kendince bir performansa sahiptirler ama bu onları okumada daha da hırslandırdı diyebilirim...”

Burada ikinci öğretmen bireysel performansın önemli olduğuna vurgu yapmış, bireysel değerlendirmeyi daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Üçüncü öğretmen O3 ise: *“...Bence uygulama birinci sınıf öğrencileri için kesinlikle gerekli bir uygulamadır. Çünkü çocuklara bol bol alıştırmaya yapmalarını, evde okuma yapmalarını söylesek de ihmal ederler, aileler ilgilenmez, uykuları gelir erken yatarlar. Ama kelime listeleriyle ben çocukların bol tekrar yaptıklarını, ses gruplarını daha iyi öğrendiklerini; kelime listelerinin bir sonraki ses grubuna daha hızlı geçiş yapmamıza yardımcı olduğunu gördüm...”* sözleriyle kelime tanımada tekrarın önemli olduğunu, bunun da bir ses grubuyla oluşturulmuş birçok kelime listesiyle mümkün olacağını belirtmiştir. Üçüncü öğretmen O3'ün: *“...Zaten kelime öğretiminin önemini biliyoruz, bir metni anlaması için çocuğun kelimeleri bilmesi gerektiğini biliyoruz ama ben daha önce kelime listeleriyle bunun mümkün olabileceğini bilmiyordum. Bence İlk Okuma Yazma Programı'nda kesinlikle olması gereken bir uygulamaymış...”* açıklamasıyla öğrencinin metni anlaması için gerekli olan kelimeleri öğrenip öğrenmediğinin değerlendirmesinin kelime listeleriyle mümkün olabileceğini düşündüğü söylenebilir. Dördüncü öğretmen O4: *“...Uygulamalara sevinç içinde gittiklerini gözlemledim. Şimdiki çocuklar kendini ifade etmede daha özgürler, eskiden olsa bir yabancıya yanına bu kadar istekli gitmezlerdi, şimdiki çocuklar daha girişken, ya sizi yabancı gibi görmediler, ya da aşırı özgüvenliler. Ben birinin de 'of'layarak gittiğini görmedim. Kelime okumayı çok sevdiler...”* sözleriyle diğer öğretmenler gibi memnuniyetini dile getirmiştir.

İkinci soru olan “Uygulama, öğrencilerin kelime tanıma düzeyinde bir değişikliğe neden oldu mu? Nasıl?” sorusuna verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamanın öğrencilerin kelime tanıma düzeyinde olumlu yönde bir değişikliğe neden olduğunu belirttikleri gözlemlenmiştir. Birinci öğretmen O1'in: *“Uygulama öncesinde açıkçası birinci sınıf öğrencileri olduğu için onları daha yeni tanımamdan dolayı kelime tanıma düzeylerini tespit ettiğimi söyleyemem fakat tabii belli de eder öğrenci kendini. Hele ki bizim gibi yıllarını verdiysen bu işe...”* açıklamasıyla öğretmenin aslında öğrenciyi yeni tanıdığından

dolayı kelime tanıma düzeyi hakkında kesin bir bilgiye sahip olmadığı çıkarılabilir. Birinci öğretmen O1: *“...Olmadı diyemem, tabii ki oldu değişiklik, bir kere sadece sizin belirlediğiniz listeleri okuması bile yaklaşık 2000 kelimeyi okuması anlamına gelir. Öğrenci bu kadar fazla kelimeyi normalde okumaz. Birbirlerine özenerek, sizin de güler yüzünüzle okumalarını sağladık. Bu uygulama okumalarına da müthiş fayda sağladı diyebilirim. Normalde benim Nisan ayını bulurdu tüm sınıfı okumaya geçirtmem, ama şimdi Ocak bitmeden hepsi okudular. Ben de çok mutlu oldum...”* diyerek uygulamanın öğrenci için son derece faydalı olduğunu belirtmiştir. 2000 kelimeyi okuması bile öğrencinin sesleri tekrar ederek daha hızlı öğrenmesini sağlamış ve öğrenci okumayı daha çabuk öğrenmiştir. O2 öğretmenin öğrenciler arasındaki yarışı destekler nitelikteki sözleri şu şekildedir: *“Daha önce de belirttiğim gibi öğrenciler bunu bir yarış olarak gördüler, bu uygulama onların kim daha iyi kıyaslaması yapmalarını sağladı. Sizin listeleri okuyarak bile kelime tanıma düzeyleri değişti diyebiliriz. Çünkü çok fazla kelime okumalarını istediniz, bu da onların ev ödevi versek bile yapmalarının mümkün olmayacağı bir şey. Bol tekrarlar, haftanın belirli günleri düzenli uygulamayla kelime tanımları gelişti diyebiliriz...”* İkinci öğretmen O2 burada O1 öğretmenin de belirttiği gibi çok fazla kelime okutmanın öğrencilerin kelime tanımlarına faydası olduğunu belirtmiştir. O3 öğretmeni de: *“...Uygulama sonrasında kelime tanımlarında bence olumlu yönde bir değişiklik oldu. Çünkü hemen hemen her gün gelerek belirli bir düzen çerçevesinde tüm sınıfa listelerin hepsini okuttunuz...”* sözleriyle kelime tanıma listelerinin belirli bir rutin izlenerek devam ettirildiğinde çok faydalı olduğunu belirtmiştir. Devamında: *“...Ben sizden hatırlarsanız fotokopi çektirip akşam aileleriyle okumalarını istemiştin. Ailelerden de olumlu yönde tepkiler aldım. Bu şekilde eğitici ve çocuğumuzu geliştirici uygulamalara hep varız dediler, eğer bir daha bunun gibi uygulamalarla sınıfınıza bir araştırmacı gelirse hep kabul edin dediler. Çocuklarıyla evde kelimeleri okutarak, anlamları üzerinde konuşarak, cümle içinde kullanarak çalışmalar yapmışlar, bu beni çok mutlu etmişti mesela...”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen, veli desteğini önemseyen bir öğretmendir. Görüşlerinde uygulamanın velileri tarafından da desteklendiğini ve bunun onu çok mutlu ettiğini ifade etmiştir. Son olarak dördüncü öğretmen O4: *“...Öğrencilerimin kelime tanıma düzeyleri zaten aile yapılarına göre düşüktü. Ama sizin listeleri okudukça ben bazı öğrencilerimin özellikle yabancı uyrukluların okumaya daha bir hevesli olduklarını gördüm...”* ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen,

yabancı uyruklu öğrencilerinin uygulamanın başındaki çekincelerinin Türkçe'yi bile doğru dürüst konuşamamalarından kaynaklı olduğunu, zamanla onların da alıştığını söylemiştir. Dördüncü öğretmen O4: *“...Çocuklar bunun gibi uygulamaları severler. Karmaşık değil, probleme dayalı değil, sadece önlerine liste veriyorsunuz okumalarını istiyorsunuz. Aynı ortamda, aynı kişilerce, hep aynı sırada olunca bu onların hoşuna gider. Olumlu yönde gelişmelerini sağlar. Çocuklar düzeni severler, bebekken bile aynı saatte uyuyup, aynı saatte yemek yemek isterler. Bunun gibi bir şey bu da. Aynı zaman diliminde aynı yerde kelime listeleri okumak onları olumlu yönde etkiledi, kelime dağarcıklarını geliştirdi...”* sözleriyle de uygulamanın kullanılabilirliğine vurgu yapmıştır. Kullanılabilirlik, bir ölçme aracının sahip olması gereken en önemli özelliklerden biridir. Dolayısıyla da buradaki öğretmen görüşüne göre envanterlerin uygulanmasının kolay olması, basit bir şekilde tasarlanması, aynı ortam, aynı kişiler ve aynı sırada belli bir düzen çerçevesinde sürdürülmesi ölçme aracının kelime tanıma düzeyini ölçecek şekilde tasarlandığını göstermektedir.

Üçüncü soru olan “Uygulamaya yönelik herhangi bir sorun gözlemlediniz mi? Varsa bu soruna yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan yola çıkarak ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin uygulamayla ilgili olumsuz bir tutuma sahip olmadıkları görülmektedir. Birinci öğretmen O1: *“...Uygulamayla ilgili herhangi bir sorun gözlemedim. Siz gayet titiz ve özverili çalışıyorsunuz. Dediğiniz gün ve saatte burada oldunuz, gecikme ya da erteleme olmadı. Ben de çocuklara ona göre söylüyordum bugün okuma var, ablanız gelecek diye...”* diyerek uygulamalar hakkında olumlu görüşlerini belirtmiştir. Uygulayıcının öğrencilere daha önceden o gün okuyacakları hakkında bilgilendirme yapması, öğretmenin uygulayıcıyı zaman konusunda gözlemlemesi, O1 öğretmenin titiz bir şekilde çalışılmasını önemseydiği anlamına gelmektedir. O1 öğretmenin uygulayıcıların farklı kişilerden oluşması hakkındaki görüşleri ise şu şekildedir: *“...Yorucu ve zaman alıcı bir uygulama olduğu için yardımcı kişilerle gelmek zorunda kaldınız. Onlar da en az sizin kadar güvenilir ve deneyimli kişilerdi. Farklı kişilerin yer alması uygulamaya farklı bakış açıları kazandırdı...”* Öğretmen öneriler kısmında da: *“...Fakat öğrencilerin dik temel yazı ile yazılmış listeleri daha iyi okuması uygulamanın bundan sonra dik temel yazı ile daha çok kelime listesi ile yapılabileceğinin göstergesi olabilir diye düşünüyorum...”* şeklinde

açıklama yapmış ve kelime listelerinin dik temel yazı ile hazırlanmasının daha belirleyici olabileceğini belirtmiştir. İkinci öğretmen O2: *“...Daha önce de dediğim gibi uygulama son derece faydalı bir uygulamaydı. Ustaca düşünülmüş, öğrencileri bireysel değerlendirmeye teşvik eden ve öğretmenlere de faydalı olabilecek bir uygulama. Sorun yaşamadım, ne sizinle ne de yardımcı arkadaşlarınızla...”* açıklamalarıyla uygulama hakkında olumlu görüşlerini dile getirmiştir. Uygulayıcıların farklı kişilerden oluşması O2 öğretmeni açısından olumsuz sayılabilecek unsurlardandır. *“...Bence uygulamanın tek elden yürütülmesi daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Mesela ilk zamanlar sadece siz oluyordunuz sonra aynı kişiler aynı çocuklara okuttu fakat yine de kişiler arasında farklılık doğabilir. Sizin yanınızda daha rahat hareket eden çocuk diğer arkadaşın yanında rahat hareket edemeyebilir. Bu yüzden sizin uygulamanızı öğrencilere ya öğretmenleri ya da aile bireylerinden birileri okutabilir. Eğer programa kazandırılacak bir uygulamaysa eğer bizlere çok faydalı olur. Bunun haricinde başka önerim yok, gayet güzel düşünülmüş bir uygulama...”* diyerek uygulama hakkındaki görüşlerini ve önerilerini belirtmiştir. O3 öğretmeni ise uygulamaya ailelerin de katılımının sağlanabileceğini önermiş *“...Sizden edindiğim listeleri aileleri okutsun diye ödev verdiğimde bunun çok faydasını gördüm. Eğer uygulamanız programda yer alırsa şayet listelerin fazla olması lehimize olacak çünkü sınıfta her bir öğrenciye bu kadar fazla kelime listesi okutmamız mümkün değil. Evde aileleriyle de okuma fırsatı vermek gerekir...”* diyerek ebeveynlerin de sürece katılımının ev ödevi verilerek gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Öğretmen yurt dışında da var olan bir öneriyi dile getirmiş ve öğrencilerin bireysel değerlendirilmesinin ancak okuma öğretmeni ile mümkün olabileceğini önermiştir: *“...Bir yıl boyunca bu şekilde kelime listeleriyle başlayıp, okuma parçalarıyla devam eden, her gün belirli saatlerde sınıf öğretmeni haricinde bu konuda uzmanlaşmış okuma öğretmenleriyle okuma dersi yapılabilir. Yurt dışında bu şekilde okuma laboratuvarları olduğunu duymuştum. Belki özel okullarda maddi geliri yüksek olan çocuklara böyle fırsatlar verilmiştir ama devlet okullarında da öğrencilerimize bu tarz imkânlar yaratılabilir diye düşünüyorum...”* O4 öğretmeni uygulamanın sadece kendi sınıfında olmasının diğer öğretmenlere rahatsızlık verdiğini belirterek tüm sınıflarda olması gerektiğini vurgulamıştır. Dördüncü öğretmen O4: *“...Benim sınıfımda böyle bir uygulamanın olması diğer birinci sınıf öğretmenlerini rahatsız etti. Benim sınıfımın torpilli olduğunu falan söyleyip dedikodu çıkardılar. Müdür*

Bey'e kadar gitti olay. Sizin ekip arkadaşlarınızı suçlama pozisyonuna kadar gitti hatta. Bu beni çok rahatsız etti ve size karşı mahcup oldum. Acaba tüm birinci sınıflarda uygulansa daha iyi olur muydu diye düşünmedim değil..." Öğretmen aynı zamanda uygulayıcıların daha fazla olması gerektiğini düşünmüş böylece tüm okulda uygulama şansımızın olabileceğini belirtmiştir. Dördüncü öğretmen O4: *"...Uygulamanın çok zaman alması sizin bile ekip arkadaşı temini yapmanızı sağladı fakat daha geniş çaplı ekiple çalışsaydınız eğer tüm birinci sınıflara uygulanabilirdi diye düşünüyorum. Bunun haricinde başka önerim yok. Yine de kura ile de olsa benim sınıfımın çıkması beni çok memnun etti, Müdür Bey'e ve diğer öğretmen arkadaşlara karşı sınıfımın popülaritesi arttı..."* açıklamasıyla uygulamanın okulunda çok önemsendiğini ve sınıfının tanınmasını sağladığını vurgulamıştır. Öğretmenlerle uygulama sonrası yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin uygulamaya yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları düşünülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen bir envanterin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkili olduğu konusunda önemli görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen bir envanterin ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkililiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bölümde, alt problem sırasına göre ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik bir envanterin hazırlanma ve değerlendirilme aşamalarına; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini ölçecek şekilde geliştirilen KTE-1 ve KTE-2'nin bir ölçme aracı özellikleri taşıdığına; yine KTE-1 ve KTE-2 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine; KTE-1 ve KTE-2'nin ilkokul birinci sınıflarda kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerine ait sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan KTE-1 ve KTE-2'nin tasarım ve geliştirme araştırmalarında öngörülen aşamalarına ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar bu bölümde sıralanmaktadır. Tasarım ve geliştirme araştırması olarak yürütülen ve yeni ürünün-aracın geliştirildiği ve geliştirilen ürünün-aracın denenerek uygulanabilirliğinin ortaya konduğu envanterlerin analiz, tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamaları göz önüne alınmıştır.

Envanterin analiz aşamasında, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin kelime tanıma ve kelime tanıma düzeyleri hakkında sahip oldukları kısıtlı bilgileri ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesine yönelik herhangi bir değerlendirme aracının bulunmaması genel ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olan bağlamdır. Türkiye'de kelime tanıma düzeyini belirlemede kullanılan bir eğitim aracının bulunmamasına karşılık Amerika'da okuyucuları kitaplar, makaleler ve diğer seviyeli okuma kaynaklarıyla eşleştirmek için kullanılan, bir öğrencinin okuma seviyesinin belirlendiği Lexile ölçüsü diye adlandırılan bir eğitim aracı bulunmaktadır. Okuyuculara ve kitaplara Lexile ölçeğinde puan verilir; düşük puanlar, kitaplar için daha kolay okunabilirlik ve okuyucular için daha düşük okuma yeteneği anlamına gelirken; yüksek puanlar, kitaplar için daha zor okunabilirlik ve okuyucular için daha yüksek okuma yeteneği anlamına gelir. ABD'de Lexile

puanları, okuma programları ve değerlendirmeler yıllık olarak raporlanmaktadır. Böylece, 3.-12. sınıfta okuyan ABD öğrencilerinin yaklaşık yarısı her sene Lexile ölçüsü alır (Lexile, 2017). Lexile ölçüsünün önemli olduğu ve okuma seviyelerini bu ölçüyü dikkate alarak grupladıkları düşünüldüğünde öğrencilerinin Lexile düzeylerini ve okunabilirlik verilerini sağlamak için öğretmenlerin güvencikleri bir değerlendirme aracı kullanmaları gerekmektedir. Okuma envanterlerinin geliştirilme fikri bu açıdan genel ihtiyacın ortaya çıkmasına neden olan bağlamlardan biridir. 2002 yılı No Child Left Behind (NCLB) yasasının yanı sıra eyalet tarafından zorunlu değerlendirmelerden kaynaklanan öğrenci başarısına verilen önem, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak, kaliteli öğretimi planlamak ve uygulamak için öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını izlemelerini gerekli kılmaktadır (Monti, 2003; Paris ve Carpenter, 2003). Öğrencinin okuma düzeyini belirlemek için öğretmenin sınıf içerisinde bireysel değerlendirme araçlarına ihtiyaç duymasından dolayı envanterlerin geliştirilmesi de diğer önemli bağlamlardandır. Bu bağlamda bilinen ilk envanter Emmett Betts (1946) tarafından geliştirilmiştir. Bunun ardından geliştirilen ve okullarda kullanılan envanterlerden San Diego Quick Assessment, Margaret La Pray ve Ramon Ross tarafından geliştirilmiş ve öğrencinin okuduğunu ölçmenin hızlı bir yolu olarak 1969'da "Journal of Reading" de yayımlanmıştır. Ardından 1970'li yıllarda birçoğu ticari amaçla yayımlanan okuma envanterlerinin birden fazla versiyonu yayımlanmış ve 2000'li yıllarda bile hala öğretmenler tarafından kullanılmaya devam etmektedir. Bunlardan biri The Classroom Reading Inventory ilk üç baskısını 1969, 1973 ve 1976 yıllarında yapmış ve envanterin günümüzde 12. baskısı bulunmaktadır (Silvaroli ve Wheelock, 2011). 1970'lerde ilk baskılarını çıkaran envanterlerden The Basic Reading Inventory, Johns (2016) tarafından ilk baskısını 1978 yılında son baskısını da 2016 yılında 12. baskı ile yapmıştır. Analytical Reading Inventory de ilk baskısını 1977 yılında son baskısını da 2011 yılında 9. baskı ile yapmıştır (Woods ve Moe, 2011). Bader Reading and Language Inventory ise ilk baskısını 1983 yılında son baskısını da 7. baskı ile 2013 yılında yapmıştır (Bader ve Pearce, 2013). Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory ilk baskısını 1979 yılında son baskısını da 6. baskı ile 2014 yılında yapmıştır (Shanker ve Cockrum, 2014). Informal Reading Inventory ise Roe ve Burns tarafından 1980 yılında ilk baskısını yapmıştır. Envanterin günümüz baskısı 2011 yılında 8. baskı ile yapılmıştır.

Araştırmanın tasarım diğer adıyla geliştirme aşamasında envanterin hem bitişik eşik yazıyla hem de dik temel yazıyla hazırlanmış iki türde olmasına ve KTE-1'de ilkokuma yazma sürecinde karşılaştıkları 6 seviye ses grubundan oluşturulmuş kelimelerden, KTE-2'de de öğrencilerin ders kitaplarında yer alan ve sınıf içi uygulamalarında öğrendikleri kelimelerden oluşan listelerin bulunmasına karar verilmiştir. Listelerde yer alan kelimelerin yalın halde sunulmasına, herhangi bir bağlam içinde olmamasına, öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygun farklı düzeylerde olmasına, 6 seviye ses grubundan oluşturulan ve ders kitaplarında yer alan kelimelerin önce tek heceli, sonra 2 heceli, 3 heceli ve bu şekilde artan hece sayısına göre basitten karmaşığa doğru sıralanmasına, sözcük çeşitliliğinin benzer olmasına (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı gibi...), her bir listenin 20 kelimedenden oluşmasına dikkat edilmiştir. Listelerde yer alan kelimelerin seçiminde farklı yollardan yararlanan çalışmalar yer almaktadır. Bunlardan bir tanesi de Margaret La Pray ve Ramon Ross tarafından 1969 yılında geliştirilmiş San Diego Quick Assessment'dır. SDQA'da yer alan listelerin sınıf düzeyine göre kategorize edilen kelimelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Kelimeler, temel okuyucuların sözlüklerinden ve Thorndike ve Lorge (1944) tarafından Teacher's Word Book of 30000 Words adlı eserinde yer alan kelimelerden rastgele seçilmiştir. 1969 yılında yayımlanan *The graded word list: Quick gauge of reading ability* adlı makalelerinde yazarlar, dereceli kelime listelerini iki amaç için kullandıklarını belirtmişlerdir: 1) okuma seviyesini belirlemek için, 2) kelime analizinde hataları tespit etmek için. Öğretmenler, öğrencileri okumalarına göre gruplandırmak veya bu öğrenciler için uygun okuma materyali seçmek için kelime listelerinden elde ettikleri test bilgilerini kullanabilir. Liste, bu amaçlar için kullanıldığında olağanüstü derecede doğru sonuçlar vermektedir. Basic Reading Inventory'de yer alan kelime listeleri Edward William Dolch tarafından en çok kullanılan İngilizce kelimelerin yer aldığı kelime listelerinden ve Grades PrePrimer-12 (Başlangıç-12. Seviye) EDL Core Vocabulary ders kitaplarında bulunan kelimelerden oluşmaktadır. Bader Reading and Language Inventory' de kelime listelerinde yer alan kelimelerin seçiminde okuyucuların en sık kullandıkları kelimelerden ve alan çalışmalarından elde edilen kelimelerden yararlanıldığı görülmektedir. Bu iki çalışmada da kelime seçiminin, bu çalışmada KTE-1'de yer alan kelimelerin öğrencilerin en sık kullandıkları kelimelerden seçilmesiyle, KTE-2'de yer alan kelimelerin ders kitaplarında karşılaştıkları ve şema olarak

kaydettikleri kelimelerden seçilmesiyle tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory’de ise bu çalışmadan farklı olarak kelime seçiminde temel okuyucular ve Thorndike’in listesinden sözcükler rastgele seçilerek dereceli sözcük listeleri oluşturulmuştur (Pray ve Ross, 1969). Bader Reading and Language Inventory’de yer alan kademeli kelime listelerinin her biri 10 kelimedenden oluşurken, The Basic Reading Inventory, Analytical Reading Inventory, Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory, Informal Reading Inventory, The Classroom Reading Inventory gibi okuma envanterlerinde yer alan kelime listeleri bu çalışmadaki gibi 20 kelimedenden oluşmaktadır. Tüm envanterlerin kelime seçiminde bizim envanterlerde dikkat ettiğimiz gibi basitten-karmaşığa-kolaydan-zora, kişinin yaşına ve sınıf seviyesine göre kademeli kelime seçimi yapıldığı görülmektedir. Sadece Bader Reading and Language Inventory’de yer alan kelimeler deneyimsel ve tematik listelerden oluşmaktadır. Envanterlerde yer alan listeler ön-başlangıçtan (pre-primer) başlamak koşuluyla 12. Seviyeye kadar kelimeler zorlaştırılarak verilmiştir. Bu envanterler ortaokul sonuna kadar kullanımı mevcut olan kelime listeleri içermektedir. Bu çalışmada da kelimelerin seçiminde harf-hece sayısı gibi biçimsel özellikler dikkate alınmış sadece ilkökul birinci sınıflara uygulandığı ve kelime tanıma düzeyini belirlemeye yönelik olduğu için yaş seviyesine göre derecelendirilmemiştir. Yine bizim çalışmamızdan farklı olarak The Basic Reading Inventory, The Classroom Reading Inventory, Informal Reading Inventory gibi bazı envanterlerde kelime listelerinin yanında kelime soruları da yer almaktadır. KTE-1 ve KTE-2 envanterlerinde sadece kelime listeleri bulunmakta, kelimelerle ilgili öğrencilere herhangi bir soru sorulmamaktadır.

Uygulama aşamasında KTE-1 ve KTE-2’de yer alan kelime listeleri toplamda 85 öğrenciye belirli zaman dilimlerinde okutulmuş ve uygulama süreci tamamlanmıştır. Envanterleri uygulama sırasında eğer çocuk listede yer alan 20 kelimenin 19 tanesini eksiksiz okuyabilirse onun kelime tanıma düzeyi %95 olacaktır. Bu da çocuğun “Bağımsız Düzey”de olduğunu gösterir. “Öğretimsel Düzey”de olan çocuk 20 kelimenin en fazla 3 tanesinde okuma hatası yapabilir ve bu da başarısının %85 ve üzeri düzeyde olduğunu gösterir. “Endişe Düzeyi”nde olan çocuk için okuyamadığı kelime sayısı oldukça fazladır ve bu da her 20 kelimenin 3 tanesinden daha fazla okuma hatası yapabileceği anlamına gelir. Bu durum, endişe düzeyindeki çocuklar için kelime tanımada %85’in altında bir başarı

sağladıklarını gösterir. Okuma düzeyi terimleri ilk defa Betts (1946) tarafından Foundations of Reading Instruction adlı kitabında kullanılmaktadır. Betts kitabında 4 farklı okuma düzeyi belirlemiştir. Bunlar; bağımsız okuma düzeyi, öğretimsel okuma düzeyi, endişe okuma düzeyi ve azami okuma düzeyidir. Bunlardan azami okuma düzeyi sadece dinleme becerilerinin ölçüldüğü, karşıdakini dinleyerek %75 oranında anlama sorularını yanıtlayan öğrencilerin sahip olduğu seviyedir. Betts'e göre öğrenci %90 oranında anlama ve %99 oranında kelime tanımaya sahipse o öğrenci bağımsız okuma düzeyindedir. Öğretimsel okuma düzeyinde öğrenciler %75 oranında anlama ve %95 oranında kelime tanımaya sahiptir. Eğer öğrenci %50 oranında daha az anlama ve %90 oranından daha az kelime tanımaya sahipse endişe düzeyindedir (Stange, 2013). The Classroom Reading Inventory, öğretmenlere öğretim kararları vermelerini sağlayacak ve her yaşta insana yönelik uygulanabilen kişisel bir okuma teşhis testidir. İki formattan meydana gelmektedir. Bunlar; tüm yaşlara göre, kelime tanıma ve anlamaya odaklı alt beceri formatı ile çıkarımsal ve eleştirel düşünme yeteneklerini ölçen, daha genç bireyler için uygulanabilen okuyucu merkezli formattır. Kademeli Kelime Listeleri başlangıç aşamasından başlamak kaydıyla kişi endişe düzeyine gelene kadar devam eder. Bu da kişinin 20 kelimenin 5'ini yanlış okuyana kadar devam edeceği anlamına gelir (Silvaroli ve Wheelock, 2011). The Basic Reading Inventory'de ise ön-başlangıçtan (pre-primer) başlamak kaydıyla 12. Seviyeye kadar kelime listeleri bulunmaktadır. Kelime tanıma listelerini değerlendirme kriterleri bağımsız, öğretimsel, öğretimsel-endişe ve endişe düzeyi diye 4 bölüme ayrılmıştır. Bu düzeyleri belirleme aşamaları ise; 20 kelimenin 19 tanesini doğru okuyan öğrenci bağımsız okuma düzeyinde; 18-16 kelimeyi doğru okuyan öğrenci öğretimsel okuma düzeyinde; 15-14 kelimeyi doğru okuyanlar öğretimsel-endişe düzeyinde ve en son olarak 13 ve aşağısını doğru okuyan öğrenciler ise endişe düzeyinde yer alır şeklindedir (Johns, 2016). Bader Reading and Language Inventory'de kelime tanıma listeleri, Kademeli Kelime Listeleri, Deneyimsel Kelime Listeleri ve Tematik Kelime Listeleri içerir. Kademeli kelime listelerinde ön-başlangıç (pre-primer) seviyesinden 8. sınıfa ve ardından yüksek öğretimsel seviyeye kadar her seviyede 10 kelimedenden oluşan bir dizi kelime listeleri bulunmaktadır. Deneyimsel Kelime Listeleri 4 temel listeden oluşur. Bunlar: Öğretim Talimatları Listesi, Deneyim Listesi I, Deneyim Listesi II ve İşlevsel Okuryazarlık Listesi. İlk liste, öğretim materyalleri ve testlerinde sıklıkla kullanılan 15 kelimeyi içerir. Deneyim

listeleri, okuyucuların günlük yaşamda öğrendikleri 15 veya 16 kelimedenden oluşur. İşlevsel okuryazarlık listesinde, formların tamamlanmasında ve günlük hayatta kişisel işlerin yönetilmesinde karşılaşılabilecek 14 kelime bulunmaktadır. Tematik Kelime Listesindeki temalar sağlık, güvenlik, ofis ve araç temalarından oluşur temel ve orta seviyelerde kelime bilgisini ölçer. Bu listelerden edinilen sonuçlar kişinin okuma seviyesinin bağımsız ve öğretimsel seviyede olduğunun göstergesidir (Bader ve Pearce, 2013). Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory ve Analytical Reading Inventory’de yer alan kelime listeleri 1. seviyeden 11. seviyeye kadar farklı formlarda 20 kelimelik listelerden oluşmaktadır. Değerlendirme Powell (1970) tarafından 3.-12. sınıf düzeyine göre yüzdelerle belirlenen üç kelime tanıma düzeyi ile yapılmaktadır. Bunlar: %99 ve üzeri bağımsız okuma düzeyi, %95 ve üzeri öğretimsel okuma düzeyi ve %90 ve aşağısı da endişe düzeyidir. Roe ve Burns tarafından geliştirilen Informal Reading Inventory’de de aynı okuma düzeyleri kullanılır fakat 1.-2. sınıf seviyesinde bu yüzdelerde değişiklikler bulunmaktadır. Bu sınıf seviyelerinde %95 ve üzeri bağımsız okuma düzeyini, %85 ve üzeri öğretimsel okuma düzeyini ve %85 aşağısı da endişe düzeyini gösterir. Bizim çalışmamızda aslında Powell (1970) tarafından geliştirilen ve yüzdeleri Roe ve Burns (2007) tarafından değiştirilen Informal Reading Inventory’de kullanılan yüzdeler kullanılmıştır. Shanker ve Cockrum (2014) tarafından geliştirilen Ekwall/Shanker Informal Reading Inventory ve Woods ve Moe (2011) tarafından geliştirilen Analytical Reading Inventory’de de aynı yüzdelerin kullanıldığı görülmüştür.

Elde edilen bulgular sonunda, KTE-1 ve KTE-2’nin hedef olarak ortaya konulan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik bireysel bir değerlendirme aracı olduğu ve var olan ihtiyacı karşılamaya yönelik tasarlandığı daha önce yapılan çalışmalarla da tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini ölçecek şekilde geliştirilen KTE-1 ve KTE-2’nin bir ölçme aracı özellikleri taşıdığına ilişkin bulgulara göre elde edilen sonuçlar sıralanmıştır. Geliştirilen envanterlerin uygulama yapılmadan önce ölçme araçlarında bulunması gereken niteliklerden geçerlik ve güvenirliğine bakılmıştır. Kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesinin

amaçlandığı çalışmada bir bakıma başarı değerlendirmesi söz konusu olduğu için öncelikle içerik geçerliğine bakılmıştır. İçerik geçerliği için; seçilen kelimelerin öğrencilerin yaşına, bilgi düzeyine ve sınıf seviyesine uygunluğuna, listelerde yer alan sözcük çeşitliliğinin benzerliğine (orantılı isim, sıfat, fiil kullanımı gibi...), kelimelerin basitten karmaşığa doğru sıralanmasına ve değerlendirme formunun düzenlenmesine uzman kişilerin görüşleri alınarak bakılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğine olası etki eden katılımcılara, veri toplama araçlarına ve mekâna bağlı olarak ortaya çıkabilecek tehditlere yönelik önlemler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere çeşitli değişkenler açısından benzerlikler ortaya koymak adına “Öğrenci Bilgi Formu” uygulanmıştır. Katılımcı kaybı olmaması adına önlemler alınmış uygulamalar sırasında devamsızlık yapan, kaydını alan, kelime listelerini tamamlayamayan öğrenciler belirlenerek araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Öğrencilere o gün kaç liste okuyacakları bilgisi verilmeyerek beklenti etkisi yaratılmıştır. Tüm katılımcılara aynı ölçme aracı, aynı zaman diliminde, eşit sürede ve aynı kişiler tarafından uygulanarak veri toplama araçlarından kaynaklanabilecek tehditlerin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Mekâna bağlı olarak ortaya çıkabilecek iç geçerlik tehditlerini engelleyebilmek için tüm sınıflarda veriler aynı ortamda toplanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini tehdit eden örnekleme (temsil edebilme) etkisi ise; araştırmanın çalışma grubunun yapısı nedeniyle sadece benzer özelliklere sahip gruplar için genellenebileceği için sınırlı bir genelleme söz konusudur.

Araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için araştırmanın varsayımları, kısıtlamaları, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanışı, katılımcılarla olan ilişki, öğretmenlerle olan ilişki ve araştırmaya dair tüm adımlar ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Veri toplama sırasında kelime listelerinin birkaç araştırmacı tarafından toplanması ve standardize edilmiş bir değerlendirme çizelgesinin hazırlanmış olması da güvenilirliği arttıran unsurlardandır. Uygulamanın planlandığı şekilde yapılıp yapılmadığı, aynı zamanda değerlendirme aşamasına gelindiğinde kelime tanıma çizelgesinde yer alan hatalı okumalardaki belirgin olmayan yanlışların analizinde uzmanlara danışılıp ortak bir karar sonucu yanlışın ne tür bir yanlış olduğunun belirlenmesi de değerlendiriciler arası güvenilirliğe örnek olarak verilebilmektedir. İç tutarlıklarının güvenilirliğini ortaya koymak için KTE-1 ve KTE-2'nin güvenilirlik katsayısı hesaplaması yapılmıştır. KTE-1'in tüm listelerinin

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .986; KTE-2'nin tüm listelerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise .970 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması geliştirilen ölçme aracının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2007, s. 171).

Geçerliliği ve güvenilirliği sağlanan ve bir ölçme aracı olma özelliği gösterdiği sonucuna ulaşılan KTE-1 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimeler, doğru okuyan kişi sayısı, en çok yanlış okudukları kelimeler, yanlış okuyan kişi sayısı, okuma süreleri gibi bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır. KTE-1 birinci seviye kelime listesinin uygulamasında, birinci sınıf öğrencilerinin en çok doğru okudukları kelimelere bakıldığında tek heceli ve iki heceli kelimelerden oluştuğu görülmektedir. Tek heceli kelimelerin ikisi de kapalı heceli olan “Al” ve “El” kelimeleri, iki heceli kelime olan “Ela” kelimesi de açık hecelidir. Bu bulgulardan yola çıkarak, öğrencilerin tek heceli olup kapalı heceli kelimelerde daha çok doğru okuma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, MEB tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2017); “Kapalı hecenin gösteriminden sonra açık hece gösterilmelidir. Harflerde ilerlendikçe her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılmalıdır.” ifadesini destekler nitelikte olduğu görülmektedir (s. 15). Çalışmadan elde edilen bulguya benzer şekilde Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve baş etme stratejileri üzerine yaptıkları çalışmada İflazoğlu Saban ve Yiğit (2011), çalışmalarında öğretmen görüşlerinden elde ettikleri bulgulardan “Öğrencilerim kapalı heceleri daha çabuk kavradılar. Kapalı heceden açık heceye geçtiğimizde çok zorlandılar. Çok tekrar ettiriyorum ama ‘ad’ hecesinden ‘da’ hecesine geçtiğimizde unutuyorlar.” sonucuna ulaşmışlardır. Başar, Doğan, Şener, Karasu ve Yurttaş da (2015) çalışmalarında öğrencilerin en çok açık hecelerde zorlandığı, özellikle “le” ve “la” hecelerini bütün öğrencilerin tam kavrayamadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun, açık hecelerin soyut, anlamsız ses birliktelikleri oluşturmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Güneş de (2007, s. 235) çalışmasında benzer şekilde açık hecenin mutlaka yeni bir kelime üretmek için kullanılacağını, eğer kullanılacaksa açık hecelerin türetilmesi gerektiğini, aksi takdirde gereksiz hece sayısı ile öğrencinin zihninin bulandırılmaması gerektiğini belirtmiştir. Aydın (2007) çalışmasında Ses Temelli Cümle Yöntemi'nde gözlemlendiği en büyük zorluğun, okuma bağlamında “açık

hece” ve “heceleme” sorunu olduğunu belirtmiştir. Yurduseven de (2007) öğretmen görüşlerinden öğrencilerin açık heceleri okumakta zorlandıklarını (-ka, -le, -no gibi) %44,8’lik bir oranla elde etmiştir. Acat ve Özsoy da yaptıkları çalışmada (2006); açık hece elde etme aşamasında güçlükler yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır.

KTE-1 birinci seviye kelime listesinin uygulamasında, en çok doğru okunan kelimelerin üçünün de ortak kelime türü isimdir. Bu yaş grubu için Keskin, Ömeroğlu ve Okur (2015); “Çocuklar erken çocukluk döneminde sözcüklerin birbirleriyle olan ilişkilerini kavramaya başlar. Çocukların bu dönemde kullandığı sözcüklerin çoğunu isimlerin oluşturduğunu” belirtmişlerdir (s. 83). “Al” kelimesi çocuğun en çok kullandığı eylem olma özelliği, “El” ise vücudunu keşfetmeye başladığı andan itibaren bildiği ve en çok kullanma ihtiyacı hissettiği organların başında gelmektedir. Karadağ’a göre (2013) birinci sınıf öğrencilerinin yaygın olarak kullandığı ve bildiği varsayılan kelimeler 150 tanedir ve bunlardan biri de “el” (organ) kelimesidir (s. 133). Ders kitaplarının kelime hazinesi üzerine yapılan çalışmalarda, Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarının kullandığı kelimeler üzerine yapılan çalışmalarda ve kişinin sözlü ya da yazılı dokümanlarda kullandığı kelimeler üzerine yapılan çalışmalarda da “el” kelimesi en sık kullanılan kelimeler arasındadır (Akman, 2013; Aydın, 2015; Cesur, 2005; Çeçen, 2002; Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Duru, 2007; İpekçi, 2005; Karahan, 2007). “a”, “e” ve “ı” seslerinden türetilen ve birinci sınıf öğretmenlerinin okuma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine geçildiğinden beri en çok kullandığı özel isimlerden biri olan “Ela” kelimesi de çocuğun okuma-yazmayı öğrenirken sınıf içerisinde en çok karşılaştığı kelimelerdendir. Buna göre “Al”, “El” ve “Ela” kelimelerinin en çok doğru okunan kelimeler olması daha önceki çalışmaların bulgularıyla da tutarlık göstermektedir.

KTE-1 birinci seviye kelime listesinin uygulamasında, en çok yanlış okunan kelimelerin hepsinin iki heceli oldukları görülmektedir. Burada dikkat çeken bulgu, “Ana” kelimesinin de en çok yanlış okunan kelimeler arasında yer almasıdır. Araştırmalarda “Ana” kelimesi çocuğun sözlü ve yazılı materyallerde en sık kullandığı, karşılaştığı kelimeler arasında yer almaktadır (Çeçen, 2002; Çetinkaya, 2011; Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Karahan, 2007; Ünsal, 2005). “Alan” kelimesi soyut bir kelime olduğu için birinci sınıfa giden bir çocuğun zihninde canlandırıp

anlamlandırmasının zor olabileceği düşünülmektedir. Çeçen'in (2002) günlük hayatta kullanılan bazı kelimelerin listesi çalışmasında; Duru'nun (2007) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi çalışmasında; İpekçi'nin (2005) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine yaptığı çalışmasında "Alan" kelimesi çok az kişi tarafından çok sık kullanılmayan kelimeler arasında yer almaktadır. Çalışmalardan da anlaşılacağı gibi "Alan" kelimesi daha büyük yaştaki çocukların kullandıkları, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sık kullanmadıkları kelimelerdendir. Karadağ'ın (2013) 4861 öğrencinin yazılı anlatımlarından elde edilmiş bir kelime listesindeki en sık kullanılan ilk 1250 kelimededen oluşturduğu hedef kelime listesine göre "ana" ve "alan" kelimeleri ilköğretim öğrencilerinin öğrenmeleri gereken kelimeler arasında yer almaktadır (s. 156). "Lala" kelimesi ise eski Türkçe' de Osmanlı sarayında şehzadelerin özel öğretmenlerine verilen isim olma özelliği göstermektedir (TDK, 2017). "Alan" ve "Lala" kelimelerini öğrenciler hep birbirine karıştırmakta, bu iki kelimenin okunuşunda en çok yerine koyma hatasını yapmaktadırlar. Kelime türlerine bakılacak olunursa yine en çok yanlış okunan kelimelerde de ortak kelime türünün isim olduğu tespit edilmiştir.

KTE-1 ikinci seviye kelime listesinin uygulamasında, yine tek heceli kelimelerin en çok doğru okunan kelimelerden olduğu görülmektedir. Okunması kolay olduğu için tek heceli kelimeler listelerin alt düzey kelime bilgisi gerektiren ilk listelerinde ağırlıklı olarak bulunmakta, sonraki listelerde azalmaktadır. "Ali" kelimesi, Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü'nden derlenen bilgiye göre nüfus kütüklerine kayıtlı en çok kullanılan erkek isimlerinden biridir (TÜİK, 2017). "İt" kelimesi de çocukların en çok kullandığı ve oyunlarında sık sık tercih ettikleri eylem olan "İtmek" fiilinden gelmektedir. "Et" kelimesinin sözlük anlamı insanlarda, hayvanlarda deri ile kemik arasındaki kas ve yağdan oluşan tabakadır (TDK, 2017) Yemek olarak en çok tercih edilen yiyecek türlerinden biridir. Karadağ'a göre (2013) birinci sınıf öğrencilerinin yaygın olarak kullandığı kelimelerden biri olan "Etmek", "Et" kelimesinin mastar hali, ikinci sınıf öğrencilerinin yaygın olarak kullandığı kelimelerden olan "Et" kelimesi de isim halidir (s. 133). "Et" ve "İt" kelimeleri araştırmalarda da öğrencilerin en sık kullandıkları ve konuşma dilinde de yaygın olarak tercih ettikleri kelimelerin başında gelmektedir (Çeçen, 2002; Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Duru, 2007; Karadağ, 2005).

KTE-1 ikinci seviye kelime listesinin uygulamasında, en çok yanlış okunan kelimelerin, zor olarak adlandırdığımız ve oluşturulan listelerin sonuncusu olan beşinci listede yer aldığı tespit edilmiştir. “İlet” kelimesi okunuş itibariyle de zor bir kelimedir ve iki aynı sessiz harfi bünyesinde barındırdığı için çocukların bu kelimenin okunuşunda hata yapmaları beklenebilir. En çok çıkarma yapma hatasını yapmaları da sessiz harflerin birini atlamalarından ve “İlet” diye okumalarından kaynaklanmaktadır. “Tabii” kelimesi de aynı şekildedir fakat bu kelimedeki iki sesli harfin yan yana geldiği görülmektedir. Bu kelimedeki en çok yerine koyma hatasını yapmalarının nedeni kelimeyi “Tabil” ya da “Tabli” diye okumalarından kaynaklanmaktadır. Karadağ’a göre (2013) 4861 öğrencinin yazılı anlatımlarından elde edilmiş bir kelime listesindeki en sık kullanılan ilk 1250 kelimedeki oluşan hedef kelime listesine göre “tabii” kelimesi ilköğretim öğrencilerinin öğrenmeleri gereken kelimeler arasında yer almaktadır (s. 164). Gürbüz (2009) tarafından yapılan çalışmada da “tabii” kelimesi 8. sınıf Türkçe ders kitabında geçen yabancı kökenli kelimelerin arasında bulunmaktadır. Bu sonuç da bize “Tabii” kelimesinin daha büyük yaş grubunun kullandığı ve ders kitaplarında yer alan yabancı kökenli bir kelime olma özelliği göstermektedir. “Abant” kelimesi iki heceli olmasına rağmen ikinci hecesinin dört harften meydana gelmesi ve iki ünsüz harfin kelimenin son iki harfini oluşturması kelimenin okunuşunu zorlaştırmaktadır. En dikkat çeken bulgulardan biri de “Tatili” kelimesinin aslında yapı itibariyle üst düzey kelime bilgisi gerektiren bir kelime olmamasına rağmen en çok yanlış okunan üçüncü kelime olma özelliği göstermesidir. Bunu üç heceli olmasına, dördüncü listenin son kelimelerinden olmasına ve en çok “Talili” kelimesinin yerine konmasına bağlayabiliriz.

KTE-1 üçüncü seviye kelime listesinin uygulamasında en çok doğru okunan kelimeler yine tek heceli ve iki heceli kelimelerdir. Fakat dikkat çekici bir bulgu “Kalabalık” kelimesinin de en çok doğru okunan kelimeler arasında yer almasıdır. Üstelik dört heceli olan kelime, orta derecede kelime bilgisi gerektiren onuncu listenin son kelimelerindedir. Bunun dışında en çok doğru okunan kelimelerden biri olan “İki” kelimesinin, ilk çocukluk yıllarından itibaren çocukların en sık duydukları sayılar arasında yer alması ve Karadağ’a göre (2013) birinci sınıf öğrencilerinin en yaygın olarak kullandığı kelimeler arasında “İki” kelimesinin de yer alması benzer sonuçlardır (s. 133). “Kale”, “Ek”, “Kel” ve “Kir” kelimeleri de alt

düzy kelime bilgisi gerektiren kelimelerden oluşmaktadır. Çocukların kelime bilgisi dikkate alındığında “Kale” ve “Ekmek” kelimleri Karadağ’ a göre (2013) hedef kelime listelerinde olması gereken kelimelerdendir (s. 159-161). Bu kelimeler birçok çalışmada da çocukların en sık kullandıkları ve gerek ders kitaplarında gerekse okuma kitaplarında sık sık rastladıkları kelimeler arasında yer almaktadır (Cesur, 2005; Akman, 2013; een, 2002; ifti, 1991; ıplak, 2005; Duru, 2007).

KTE-1 üçüncü seviye kelime listesinin uygulamasında en dikkat çeken sonuç en çok yanlış okunan kelimelerin hepsinin isim olmasıdır. Bunun haricinde en çok yanlış okunan kelimeler, orta derecede kelime bilgisi gerektiren 7. ve 9. kelime listelerindeki kelimelerle birlikte üst düzey kelime bilgisi gerektiren 12. ve 13. kelime listelerinde yer alan kelimelerdir. “Rönesans” ve “Türbölans” kelimeleri söylenmesi bile zor sayılabilecek ve üst düzey kelime bilgisi gerektiren kelimelerdir. “Kask” kelimesi tek heceli olmasına rağmen toplamda dört harften ve son iki harfi iki ünsüzden oluştuğu için okunması güç kelimelerdendir. “Tribün” kelimesi de bünyesinde hem iki sessiz harfi yan yana barındırmakta hem de telaffuzu zor sayılabilecek kelimelerdendir. Dikkat çekici bir bulgu da bu kelimelerin hepsinin kökeninin Fransızcadan gelmesidir (TDK, 2017).

KTE-1 dördüncü seviye kelime listesinin uygulamasında en çok doğru okunan kelimeler arasında yer alan “Dede” kelimesi, çocuğun konuşmaya başladığında ilk çıkardığı seslerden, aynı hecenin tekrarı ile elde edilmiş kelimelerdendir. “Dede” kelimesi aynı zamanda Karadağ’ a göre (2013) öğrencilerin öğrenmesi gereken hedef kelime listelerinde yer alan kelimelerdendir (s. 158). Birçok araştırmada da öğrencilerin bilmesi gereken ya da çok sık kullandıkları kelimelerin başında yer almaktadır (Cesur, 2005; ifti, 1991; ıplak, 2005; Duru, 2007). “Delik” ve “Derin” kelimeleri de orta derecede kelime bilgisi gerektiren listelerde yer alan kelimelerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçla benzer şekilde birçok çalışmada öğrencilerin en sık kullandığı kelimeler arasında yer almaktadır (een, 2002; ifti, 1991; ıplak, 2005; Duru, 2007; İpekçi, 2005; Karahan, 2007). Ünsal (2005) tarafından ilköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri üzerine yapılan çalışmada “Derin” kelimesi 5. sınıf sözlüğünde; “Oda” ve “Dilek” kelimeleri her üç sınıfın sözlüğünde yer alan kelimelerdendir. Burada en çok dikkati çeken bulgu “Başarılı” kelimesinin üst düzey kelime bilgisi gerektiren bir kelime olduğu halde en çok okunan kelimeler arasında yer almasıdır.

Bu kelimeyi doğru okumalarının nedenleri arasında çocukların okul hayatlarının başında olmalarına rağmen bu kelimeyi çok sık duymaları sayılabilir. “Özlem” kelimesi de çok sık rastlanan kadın isimleri arasında olmasından dolayı çocuklar tarafından en çok doğru okunan kelimeler arasında yer almaktadır (TÜİK, 2017).

KTE-1 dördüncü seviye kelime listesinin uygulamasında en çok yanlış okunan kelimelerden biri olan “Komünikasyon”, üst düzey kelime bilgisi gerektiren kelimelerdendir. “Komünikasyon” kelimesi dördüncü seviye 15. listenin en son kelimesidir. Çocuklar bu kelimeyi okurken en çok yerine koyma hatası yapmışlardır. Fransızca kökenli bir kelime olmasından dolayı yaşça büyük kişilerin bile telaffuz ederken zorlandığı kelimelerden biridir. “Römork” kelimesi de en çok yerine koyma hatasıyla yanlış okunan kelimelerdendir. Bu kelimenin okunmasında öğrenciler yan yana gelen iki sessiz harfin arasına bir sesli harf getirmeye çalışarak ekleme yapma hatasını yapmışlardır. “Ciddi” kelimesini okurken çocuklar yerine koymanın yanında “Cidi” diye okuyarak çıkarma yapma hatasını da yapmışlardır. “Ciddi” kelimesi Çıplak (2005) tarafından yapılan “Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi” adlı çalışmada 11. sınıflar sözlüğünde; Duru (2007) tarafından yapılan “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak/Sivaslı örneği)” adlı çalışmanın genel sözlüğünde yer alan 1034 kelimedenden biridir. Bu da bize “Ciddi” kelimesinin birinci sınıf öğrencisi için yaşına göre biraz zor bir kelime olduğu sonucunu verir.

KTE-1 beşinci seviye kelime listesinin uygulamasında öğrencilerin en çok doğru okudukları kelimeler alt düzey kelime bilgisi gerektiren listelerden meydana gelmiştir. Bu kelimeler; “Aç”, “Ege”, “Git”, “İp”, “Para” ve “İç” kelimeleridir. Beşinci seviye kelime listelerinin okunmasında elde edilen en dikkat çekici bulgu öğrencilerin hepsinin “Aç”, “Ege”, “Yap” ve “Gelin” kelimelerini hatasız okumasıdır. Bununla birlikte “Gökyüzü” ve “Kahraman” kelimelerinin de üst düzey kelime bilgisi gerektiren kelimeler olduğu halde öğrenciler tarafından en çok doğru okunan kelimeler arasında yer aldığı görülmektedir. Bu kelimelerin en çok doğru okunan kelimeler arasında yer almasının çocuklara okunan kitaplarda, anlatılan masallarda sık rastlanan kelimeler olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özellikle de “Kahraman” kelimesi erkek çocuklarının oynadıkları oyunlarda, izledikleri çizgi filmlerde, onlara okunan kitaplarda en sık duydukları

kelimelerdendir. Bu kelimeler, kelime listeleri oluşturma çalışmalarında da öğrencilerin en sık duydukları ya da bilinmesinin gerekli olduğu düşünülen kelimelerdendir (Çeçen, 2002; Çiftçi, 1991; Duru, 2007; İpekçi, 2005; Ünsal, 2005; Cesur, 2005; Çıplak, 2005).

KTE-1 beşinci seviye kelime listesinin uygulamasında en çok yanlış okunan kelimeler arasında yer alan “Gol” kelimesi beşinci seviye kelime listelerinin en dikkat çekici bulgusudur. Özellikle erkek çocuklarının oynadıkları futbol oyununda, izledikleri çizgi filmlerde duydukları ve ilk çocukluk yıllarından beri bildikleri kelimeler arasında olmasına rağmen; “Gol” kelimesini “Göl” kelimesiyle karıştırıp yerine koyma hatası yapmışlardır. “Problem” kelimesi normal şartlarda bile söylenmesi zor kelimelerdendir ve üst düzey kelime bilgisi gerektirmektedir. “Problem” kelimesi yapılan birçok çalışmada da ilköğretim öğrencilerinin ortak sözlüğünde yer alması gereken yabancı kökenli kelimelerden biri olarak tespit edilmiştir (Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Duru, 2007; Karahan, 2007; Ünsal, 2005). “Hakkâri” kelimesinde de iki aynı sessiz harfin yan yana gelmesi kelimenin okunuşunu zorlaştırmaktadır. Öğrenciler özel isimlerden biri olan “Hakkâri” kelimesinin okunuşunda en çok yanlış telaffuz hatasını yapmışlardır. Her üç kelimenin de tür bakımından isim olması bir diğer dikkat çeken bulgulardandır.

KTE-1 altıncı seviye kelime listesinin uygulamasında en çok doğru okudukları kelimeler alt düzey kelime bilgisi gerektiren listelerden meydana gelmiştir. Bu kelimeler; “Ev”, “Fayda”, “Veli”, “Sev”, “Av”, “Öv” gibi kelimelerdir. Altıncı seviye ses grubuyla oluşturulmuş kelime listesi sayıca fazla olduğundan üç harfli kelimeler de listelerde fazla yer kaplamaktadır. Bu yüzden en çok doğru okunan kelimeler arasında üç harfli kelimelerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. “Ödev” kelimesinin en çok doğru okunan kelimeler arasında yer alması birinci sınıf öğrencilerinin okul hayatına başladıkları andan itibaren en sık duydukları kelimeler arasında olmasına bağlanabilir. Çiftçi'nin (1991) bir grup yükseköğretim öğrencisi üzerine kelime serveti üzerine yaptığı çalışmasında, otobiyografi ve kompozisyon yazılarından elde edilen sonuçlara göre “Ödev” kelimesinin toplamda 8 defa kullanılan kelimelerden biri olduğu tespit edilmiştir. Çıplak (2005), çalışmasında yer alan 11.sınıf orta grup öğrenciler serbest konu çeşit sözlüğü içerisinde de “Ödev” kelimesi bulunmaktadır. “Funda” kelimesi ise üst düzey kelime bilgisi gerektiren ve telaffuzu oldukça zor olan kelimelerden olmasına rağmen özellikle bir

sınıfta en çok doğru okunan kelimeler arasında yer almaktadır. Bunu popüler bir isim olmasına ve sınıflardan birinin sınıf öğretmeninin ismi olmasına bağlayabiliriz.

KTE-1 altıncı seviye kelime listesinin uygulamasında en çok yanlış okunan kelimeler arasında yer alan “Fren” kelimesi alt düzey kelime bilgisi gerektiren ve öğrencilerin zorlanmayacağı bir kelime olarak düşünüldüğü halde ekleme yapma hatasıyla en çok yanlış okunan kelimeler arasında yer alması dikkat çeken bulgular arasındadır. “Fren” kelimesi benzer şekilde Karahan’ın çalışmasında belirlediği (2007); Uşak Merkez ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin, Uşak ili Sivaslı ilçesi merkez ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ve Uşak Ulubey Köy ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin “Ortak Çeşit Sözlüğü”nde yer alan 1447 kelimedenden biridir. Ünsal’ın (2005) çalışmasında da 11. sınıflar sözlüğünde yer alan kelimelerdendir. “Blöf” ve “Grafit” kelimeleri telaffuzları zor, üst düzey kelime bilgisi gerektiren kelimelerdendir. “Blöf” ve “Grafit” kelimelerinin her ikisi de iki sessiz harfin yana gelmesiyle oluşmuş kelimelerdir. Bir diğer dikkati çeken bulgu da her üç kelimenin de türünün isim olmasıdır.

KTE-2 üçüncü seviye kelime listesinin uygulamasında en çok doğru okunan kelimelere bakılacak olunursa; bazı kelimelerin “Okul”, “Sıra”, “Tören”, “Soru”, “Konu” gibi öğrencilerin yeni yeni alışmaya çalıştıkları okul hayatlarıyla ilgili kelimeler olduğu görülmektedir. Karadağ’a göre (2013) “Tören” kelimesi haricinde diğer kelimeler hedef kelime listelerinde olması gereken kelimelerdir (s. 162-164). Özalp (2011) ilköğretim 2.sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime tasnifi adlı çalışmasında “Yaramaz Trafik Lambası” isimli metinde “Okul” kelimesini; “Doktor Şekeri” isimli metinde “Sıra” kelimesini; “Ben Kimim?” isimli metinde “Sorularınız” kelimesini; “Kuyruksuz Demokrasi Olmaz” isimli metinde de “Konusu” kelimesini ders kitaplarında yer alan metinlerde tespit etmiştir. Aydın (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi üzerine yaptığı çalışmasında Türkçe öğretim seti kitaplarındaki kelime listelerinde “Okul”, “Sıra”, “Tören”, “Soru”, “Konu” kelimelerinin hepsine yer vermiştir. Bunun dışında “Ankara” kelimesinin uygulamanın yapıldığı ve öğrencilerin yaşadığı şehir olduğundan dolayı en çok doğru okunan kelimeler arasında yer alması doğal karşılanmaktadır. “Atatürk” kelimesi de çocuğun en çok duyduğu özel isimlerden biridir. “Sarı” çocukluğunun ilk yıllarında öğrendiği renklerden, “Bir” ise yine sayı saymaya başladığında

öğrendiği ilk kelimelerdendir. Özalp (2011) çalışmasında 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan “Birey ve Toplum” temasında “Ben Kimim?” isimli metinde “Bir” kelimesini; aynı temanın “Ağabeyim ve Ben” isimli metinde “Sarı” kelimelerine yer vermiştir.

KTE-2 üçüncü seviye kelime listesinin uygulamasında en çok yanlış okunan kelimeler arasında dikkati çeken bulgu, üst düzey kelime bilgisi gerektiren beşinci kelime listelerinde yer alan kelimelerden sadece “Kroki” kelimesinin en çok hata yapılan kelimeler arasına girmesidir. “Kroki” kelimesinin Türkçe’de çok sık kullanılan kelimelerin tespit edildiği çalışmalarda yer almadığı görülmüştür (Karadağ, 2005; Duru, 2007; Çiftçi, 1991; Genç, 2010; Akman, 2013). Sadece Aydın’ın (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışmasında “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti” isimli Türkçe öğretimi kitabının kelime listeleri arasında yer almaktadır. Diğer kelimeler orta düzey kelime bilgisi gerektiren üçüncü liste kelimeleridir. Kelimelerden “Tren” ve “Kroki” iki ünsüz harfin yan yana gelmesiyle oluşmuş telaffuzu zor kelimelerdir. Öğrenciler bu tarz kelimeleri okurken genellikle iki sessiz harfin arasına bir sesli harf ekleyerek okudukları için ekleme yapma hatasını daha çok yapmaktadırlar. Gürbüz (2009) 8. sınıf Türkçe ders kitabında geçen yabancı kökenli sözcükler isimli çalışmasında “Tren” kelimesine yer vermiştir. Akman (2013) bir çalışmasında yer verdiği kelime sıklığı sözlüğünde “Tren” kelimesinin sadece bir defa tekrar edildiğini tespit etmiştir. Çıplak ise bir çalışmasında (2005), 5. sınıflar çeşit sözlüğünde “Tren” kelimesine yer vermiştir. “Kulübe” kelimesi de büyük ünlü uyumuna uymadığı için hem Türkçe bir kelime değildir hem de yine telaffuzu zor sayılabilecek kelimeler arasında sayılabilir.

KTE-2 dördüncü seviye kelime listesinin uygulamasında en çok doğru okunan kelimelere bakılacak olunursa; farklı türde birçok kelimenin öğrenciler tarafından okunduğu görülmektedir. Örneğin; “Yemek”, “Ekmek” kelimeleri çocuğun ilk çocukluk yıllarından itibaren en çok duyduğu ve kullandığı eylem ifade eden ve yemek çeşidi olarak tercih ettiği kelimelerdendir. Karadağ’ın bir çalışmasında belirlediği (2013), 4861 öğrencinin yazılı anlatımlarından elde edilmiş kelime listesindeki en sık kullanılan ilk 1250 kelimedenden oluşan hedef kelime listesine göre her iki kelime de ilköğretim öğrencilerinin öğrenmeleri gereken kelimeler arasında

yer almaktadır (s. 159-166). “Mutlu” kelimesi oyun sırasında öğrendiği duygu ifade şekillerinden, “Oyun” eylemin kendisi ve “Makas” oyun sırasında kullandıkları bir materyal olma özelliği gösteren kelimelerdendir. “Ayşe” kelimesi, Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü’nden derlenen bilgiye göre nüfus kütüklerine kayıtlı en çok kullanılan kadın isimlerinden biridir (TÜİK, 2017). “Okuma” kelimesi öğrencinin okula başladığından beri belki de en fazla duyduğu kelimelerdendir. “Kedi”, “Kuzu” bir çocuğun ilk öğrendiği hayvan isimlerinden, “Teyze” ilk öğrendiği akrabalarından ya da kadın olan büyüklerine ettiği hitap şekillerinden, “Özür” ilk öğrendiği ifade biçimlerindendir. “Türkiye” üzerinde yaşadığı ülkenin adıdır. Böylece en çok doğru okunan kelimelerin çocuğun günlük yaşamından elde edilebilecek, ders kitaplarında gördüğü ve şema olarak kaydettiği kelimelerden olduğu görülmektedir. Birçok araştırmacının kelime sıklığı ve ders kitaplarında yer alması gereken kelimeler üzerine yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin dördüncü seviye kelime listelerinde en çok doğru okudukları kelimeler yer almaktadır (Akman, 2013; Aydın, 2015; Aslan, 2013; Cesur, 2005; Çeçen, 2002; Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Duru, 2007; Özalp, 2011).

KTE-2 dördüncü seviye kelime listesinin uygulamasında en çok yanlış okunan kelimelerden biri olan “Dillendirmek”, üst düzey kelime bilgisi gerektiren kelimelerdendir. Dördüncü seviye listelerinde 11. listenin en son kelimesidir. Çocuklar bu kelimeyi okurken en çok yerine koyma hatası yapmışlardır. Hem master eki alması bakımından hem de iki ünsüz harfin yan yana gelmesinden dolayı okunması zor olan kelimelerden biridir. “Cüzdan” ve “Coşku” kelimeleri de en çok yerine koyma hatasıyla yanlış okunan kelimelerdendir. Öğrenciler bu kelimeleri okurken genelde c-ç seslerini birbirine karıştırmakta, kelimeleri “Çüzdan” ve “Çisim” olarak okumaktadırlar. “Cüzdan” ve “Coşku” kelimeleri; Aydın’ın (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışmasında “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti” isimli Türkçe öğretimi kitabının kelime listeleri arasında yer almaktadır. Akman’ın bir çalışmasında (2013) yer verdiği kelime sıklığı sözlüğünde “Coşku” kelimesinin 7 defa tekrar edildiği tespit edilmiştir.

KTE-2 beşinci seviye kelime listesinin uygulamasında en çok doğru okunan kelimelere bakılacak olunursa; çeşitli kelime türlerinin öğrenciler tarafından okunduğu görülmektedir. Örneğin; “Kitap” ve “Silgi” kelimelerinin en çok doğru

okunan kelimeler arasında yer alması okula yeni başlamış çocuklar için çok doğaldır. “Gaga” kelimesi tekrarlı seslerden oluşmuş bir kelime, “Gül” en çok bilinen çiçek türü, “Giyecek” sürekli gördükleri ve vücutlarını kapladığı için hissettikleri, “Kızgın” kelimesi ilk çocukluk yıllarından beri duydukları duygu ifade şekli, “Göz” bildikleri ve en sık kullandıkları organlardan, “Maç” kelimesi genelde erkek öğrenciler için, “Güzel” kelimesi de genelde kız öğrenciler için günlük hayatlarında çok sık duydukları ve kullandıkları kelimeler olmasından dolayı en çok doğru okunan kelimeler arasında yer almış olabilir. Böylece en çok doğru okunan kelimelerin çocuğun günlük yaşamından elde edilebilecek, ders kitaplarında gördüğü ve şema olarak kaydettiği kelimelerden olduğu görülmektedir. Günlük hayatta sık duyulan bu kelimelere birçok araştırmacı kelime sıklığı ile ilgili yaptıkları çalışmalarında yer vermişlerdir (Cesur, 2005; Çeçen, 2002; Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Duru, 2007; Karadağ, 2005; Çetinkaya, 2011). Burada en dikkat çeken bulgulardan biri de; “Hak”, “Görgü” ve “Uygun” gibi hem soyut olan hem de anlamı ve cümle içinde kullanımı üst düzey kelime bilgisi gerektiren kelimelerin en çok doğru okunan kelimeler arasında yer almasıdır. Bunu; öğrencilerin ders kitaplarında ve okudukları metinlerde çok sık yer alan kelimeler arasında olmasına bağlanabilir. Özalp (2011) çalışmasında 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan “Değerlerimiz” temasında “Kuyruksuz Demokrasi Olmaz” isimli metinde “Hakları” kelimesine; “Atatürk” temasında “Burada Bir İğde Ağacı Vardı, Ne Oldu?” isimli metinde “Uygun” kelimesine yer verildiğini tespit etmiştir.

KTE-2 beşinci seviye kelime listesinin uygulamasında en çok yanlış okunan kelimelerden biri olan “Plan” üst düzey kelime bilgisi gerektiren kelimelerdendir. İki sessiz harfin yan yana gelmesinden dolayı okunması zor kelimelerden biridir ve öğrenciler iki sessiz harfin arasına bir sesli harf getirerek en çok ekleme yapma hatasını yapmışlardır. Gürbüz (2009) 8. sınıf Türkçe ders kitabında geçen yabancı kökenli sözcükler isimli çalışmasında “Plan” kelimesinin ders kitaplarında çok sık kullanıldığına değinmiştir. Akman’ın (2013) bir çalışmasında ortaöğretim dil ve edebiyat kitaplarında kelime sıklığına göre oluşturduğu sözlükte “Planlı”, “Plancı” ve “Geri Plan” kelimelerinin 2 defa kullanıldığını tespit etmiştir. “Grup” ve “Müzayede” kelimeleri de en çok yerine koyma hatasıyla yanlış okunan kelimelerdendir. “Grup” kelimesi öğrencilerin okul hayatlarında çok sık kullandıkları kelimelerdendir. En çok yanlış okunan kelimeler arasında olmasını henüz bu

öğrencilerin okul hayatlarının ilk yılında olmalarına bağlayabiliriz. Bu çaişmadan elde edilen bulgunun aksine birçok araştırmacı kelime sıklığı üzerine yaptıkları çalışmalarda “Grup” kelimesine yer vermişlerdir (Cesur, 2005; Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Duru, 2007). “Müzayede” kelimesi anlam olarak da ilkokul birinci sınıf öğrencisinin bilemeyeceği bir kelime olmasından ve günlük hayatında karşısına çıkan kelimeler arasında yer almamasından dolayı en çok yanlış okunan kelimeler arasında yer almış olabilir.

KTE-2 altıncı seviye kelime listesinin uygulamasında en çok doğru okunan kelimelerde en dikkat çeken bulgu üst düzey kelime bilgisi gerektiren bir kelime olmasına rağmen “Telefon” kelimesinin hatasız okunmasıdır. Bu günümüzde çocukların telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlerle iç içe büyümelerine bağlanabilir. Mesutoğlu’na göre (2017) “Z Kuşığı” da denilen bu nesil, 2003 yılı ve sonrasında doğanlara denmekte ve daha önceki nesillere göre teknolojiyi kullanmada daha çok ön plana çıkmaktadırlar. Okunuşunda bir hata veya iki hata yapılan kelimelerin düşük düzeyden yüksek düzeye doğru giden listelerde yer alan her türden kelime olduğu görülmektedir. “Mustafa” özel bir isimdir ve Nüfus ve Vatandaşlık İşleri Genel Müdürlüğü’nden derlenen bilgiye göre nüfus kütüklerine kayıtlı en çok kullanılan erkek isimlerinden biridir (TÜİK, 2017). “Kavuşmak” kelimesi soyut bir kelime olmasına rağmen çocukların masal sonunda en çok duydukları kelime, “Tavuk” en çok bilinen hayvan türlerinden biri, “Mavi” en sık duydukları ve ilk çocukluk yıllarından beri bildikleri renklerden biri, “Meyve” kelimesi her çocuğun severek yediği yiyecek türü, “Merdiven” kelimesi de ilk yürümeye başladıklarından beri ebeveynlerinin dikkat etmesi için çocuklarını uyardıkları kelime olmasından dolayı en çok doğru okunan kelimeler arasında yer almış olabilir. Birçok araştırmacı kelime sıklığı üzerine yaptıkları çalışmalarda “Tavuk”, “Mavi”, “Meyve”, “Merdiven” kelimelerine yer vermişlerdir (Ünsal, 2005; Cesur, 2005; Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Duru, 2007; Çeçen, 2002; İpekçi, 2005; Karahan, 2007). Burada dikkat çeken bulgu; “Sevgi”, “Sevimli” ve “Görev” gibi soyut kelimelerin en çok doğru okunan kelimeler arasında olmasıdır. Bu sonuç, öğrencilerin ders kitaplarında ya da okuma kitaplarında yer alan ve günlük hayatlarında çok sık duydukları kelimeler arasında olmasına bağlanabilir. Karadağ’ın (2013), öğrencilerin yazılı anlatımlarından elde ettiği hedef kelime

listesine göre “Sevgi”, “Sevimli” ve “Görev” kelimelerinin hepsi de ilköğretim öğrencilerinin öğrenmeleri gereken kelimeler arasında yer almaktadır (s. 160-164).

KTE-2 altıncı seviye kelime listesinin uygulamasında en çok yanlış okunan kelimeler arasında yer alan “Buğday” kelimesi orta düzey kelime bilgisi gerektiren ve öğrencilerin zorlanmayacağı bir kelime olarak düşünüldüğü halde en çok yanlış okunan kelimelerin başında yer alması dikkat çeken bulgulardandır. Öğrenciler bu kelimeyi daha çok “Bugday” olarak okumuşlar g-ğ seslerini birbirine karıştırmışlardır. Özalp (2011) çalışmasında 2. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan “Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler” temasında “Kuşları Besleyelim” isimli metinde “Buğday” kelimesine yer verildiğine değinmiştir. “Şoför” kelimesinin “Şöför” olarak okunmasından dolayı en çok hata yerine koyma hatasıyla yapılmıştır. “Form” kelimesi telaffuzu zor, üst düzeyde kelime bilgisi gerektiren kelimelerdendir. Akman’ın (2013) ortaöğretim dil ve edebiyat kitaplarında kelime sıklığına göre oluşturduğu sözlükte “Buğday” kelimesinin 3; “Şoför” kelimesinin 5 ve “Form” kelimesinin de 7 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. “Değerlendirme” kelimesinin, orta derecede kelime bilgisi gerektiren listede yer alması bakımından daha az hata ile okunması beklenirken en çok yanlış okunan kelimeler arasına girmesini hece sayısı bakımından diğerlerine göre fazla olmasına bağlayabiliriz. Akman’ın (2013) ortaöğretim dil ve edebiyat kitaplarında kelime sıklığına göre oluşturduğu sözlükte “Değerlendirme” kelimesinin 28 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Çiftçi (1991) bir grup yükseköğretim öğrencisi üzerinde kelime serveti isimli çalışmasında “Değerlendirme” kelimesine otobiyografi ve kompozisyon metinlerinde toplam 10 defa yer verildiğine değinmiştir. En çok yanlış okunan dört kelimenin de türünün isim olduğu görülmektedir.

İlk çocukluk günlerinden itibaren öğrenciler, tekrarlı seslerden oluşan kelimeleri söylemekten çok hoşlanırlar. Bu çalışmada en çok doğru okunan kelimelerin arasında “Dede”, “Gaga” gibi tekrarlı seslerden oluşmuş kelimeler olduğu dikkat çekmektedir. Okulu çağrıştıran “Okul”, “Sıra”, “Kitap”, “Silgi”, “Ödev”, “Başarılı” gibi kelimeler de en çok doğru okudukları kelimeler arasındadır. Özkan (2012) çalışmasının örnekleminde yer alan öğrencilerin toplam altı temada yer alan 193 sözcük arasında doğru kullanım oranı en fazla olan sözcüklerin: “Atatürk, gözü tutmak, misafir, fikir, vakit, konser, kıyı, yakasına yapışmak, çevresine bakmak, otobüs, yurt, empati, gelenek, zaman, teftiş, fert, orkestra, köle, tasarruf, vicdan

azabı duymak” olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada geçen kelimelerle bizim araştırmamızda geçen “Atatürk” ve “Otobüs” kelimelerinin ortak kelimeler olduğu görülmektedir. Temur’un (2006) ve Çetinkaya’nın (2011) araştırmalarında ortaya koydukları gibi bu çalışmada da en en çok doğru okunan kelimelerin büyük çoğunluğunun isimlerden oluştuğu, bunu sıfat, fiil, zarf ve zamirlerin izlediği görülmektedir. Araştırmacılar kelimeleri temel türlerine göre inceledikleri çalışmalarında isimlerin doğal olarak fiillere oranla daha fazla kullanıldığını belirlemişlerdir (Çıplak, 2005; Yalçın, 2005; Yersüren, 2009; Karahan, 2007). Bu konuda Çıplak (2005); “Bütün dillerdeki yazılı ve sözlü anlatımlarda isimlerin fiillerden fazla kullanılması doğaldır. Çünkü bir dildeki fiillerin sayısının sınırlı” olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada yer alan kelimelerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri dikkate alındığında öğrencilerin somut ve gerçek anlam taşıyan, basit yapılı, Türkçe ve isim kökenli kelimeleri daha iyi tanıdıkları görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre “Mavi”, “Sarı” gibi renkler; “Bir”, “İki” gibi sayılar; “El”, “Göz” gibi organlar; “Kızgın”, “Üzgün”, “Mutlu” gibi duygu ifade şekilleri; “Ali”, “Mustafa” gibi Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK, 2017) verilerine göre en sık duyulan erkek-kadın isimleri; “Tavuk”, “Kedi”, “Kuzu” gibi hayvan isimleri; “Meyve”, “Ekmek”, “Et” gibi yemek isimleri öğrencilerin en çok doğru okudukları kelime türlerine örneklerdir. Böylece doğru okunan kelimelerin çocuğun günlük yaşamından elde edilebilecek ve sıklıkla duyduğu kelimelerden olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada en çok yanlış okunan kelimeler arasında Türkçe kökenli kelimelerin dışında Fransızca kökenli kelimelerin yer aldığı görülmektedir. Yalçın (2005) çalışmasında ilköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan sözcüklerin çoğunluğunu Türkçe kökenli sözcüklerin oluşturduğunu, geri kalan kısmını ise genellikle Arapça, Farsça ve Fransızca kökenli sözcüklerin oluşturduğunu belirtmiştir. Genellikle en çok yanlış okunan kelimelerin iki sessiz harfin yanyana geldiği kelimeler olduğunu görülmektedir. Öğrenciler bu kelimeleri okurken iki sessiz harfin arasına bir sesli harf getirerek en çok ekleme hatasını yapmışlardır. Bir diğer bulgu da öğrenciler için anlamlı olmayan soyut kelimelerin en çok yanlış okunan kelimeler arasında çoğunlukta olduğudur. Öğrencilerin soyut anlam içeren sözcükleri yeterince tanımadıklarını gösteren bu sonuç, Aköz ve Toptaş’ın (2009) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Korkmaz da (2007),

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde soyut anlam içeren sözcüklerin fazlalığından söz etmektedir. Ayrıca Genç (2010), özellikle 1., 2. ve 3. sınıf ders kitaplarında daha net ve somut sözcüklerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

KTE-1 ve KTE-2 kelime listelerinin okunma sürelerine bakılacak olunursa; KTE-1 birinci seviye kelime tanıma listesini en hızlı okuyan öğrenci 0,46 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci de 14,03 dakikada okumuştur. KTE-1 ikinci seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 0,24 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 11,13 dakikada okumuştur. KTE-1 üçüncü seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 0,23 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 17,02 dakikada okumuştur. KTE-1 dördüncü seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 0,25 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 7,40 dakikada okumuştur. KTE-1 beşinci seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 3,35 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 0,18 dakikada okumuştur. KTE-1 altıncı seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 0,21 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 5,01 dakikada okumuştur. Bitişik eğik yazıyla hazırlanan KTE-1'i en hızlı ve en yavaş okuyan öğrencilerin ilk üç seviye listelerinde aynı kişiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle listeleri en hızlı okuyan öğrencinin ve en yavaş okuyan öğrencinin aynı kişiler olmasıdır. KTE-1 kelime listelerinin okunma süreleri arasında en hızlı okuma sürelerinde seviyeler ilerledikçe gelişme olduğu; en yavaş okuma sürelerinde seviyeler ilerledikçe gerileme olduğu söylenemez. Üçüncü seviye kelime listelerinden birini okuyan öğrencinin birinci kelime listesini okuyan öğrenciden daha yavaş; beşinci seviye kelime listelerinden birini okuyan öğrencinin altıncı kelime listelerinden birini okuyan öğrenciden daha hızlı okuduğu sonucu elde edilmiştir.

KTE-2 üçüncü seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 0,15 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 2,35 dakikada okumuştur. KTE-2 dördüncü seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 0,19 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 5,00 dakikada okumuştur. KTE-2 beşinci seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 0,17 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 2,48 dakikada okumuştur. KTE-2 altıncı seviye kelime listelerinden birini en hızlı okuyan öğrenci 0,16 dakikada, en yavaş okuyan öğrenci 3,42 dakikada okumuştur. Dik temel yazıyla hazırlanan KTE-2 kelime listelerinin okunma süreleri

arasında da en hızlı okuma sürelerinde seviyeler ilerledikçe gelişme olduğu; en yavaş okuma sürelerinde seviyeler ilerledikçe gerileme olduğu söylenemez. Dördüncü seviye kelime listelerinden birini okuyan öğrencinin üçüncü kelime listesini okuyan öğrenciden daha yavaş; üçüncü seviye kelime listelerinden birini okuyan öğrencinin dördüncü kelime listelerinden birini okuyan öğrenciden daha hızlı okuduğu sonucu elde edilmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde KTE-1 ve KTE-2 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin bulgulara göre elde edilen sonuçlar sıralanmıştır. Buna göre; çocuk listede yer alan 20 kelimenin 19 tanesini eksiksiz okuyabilirse, kelime tanıma düzeyi %95 olacaktır bu da çocuğun “Bağımsız Düzey”de olduğunu gösterir. “Öğretimsel Düzey”de olan çocuk 20 kelimenin en fazla 3 tanesinde okuma hatası yapabilir ve bu da başarısının %85 ve üzeri düzeyinde olduğunu gösterir. “Endişe Düzeyi”nde olan çocuk için okuyamadığı kelime sayısı oldukça fazladır ve bu da her 20 kelimenin 3 tanesinden daha fazla okuma hatası yapabileceği anlamına gelir. Bu da çocuklar için kelime tanımada %85’in altında bir başarı sağladığını gösterir (Roe ve Burns, 2007, s. 3). Öğrencinin doğru okuduğu her kelime 1, yanlış okuduğu her kelime de 0 olarak kodlanmış ve kelime tanıma düzeyleri doğru okuduğu kelime sayısına göre belirlenmiştir.

85 ilkokul birinci sınıf öğrencisine uygulanan KTE-1 birinci seviye kelime listesinden elde edilen sonuçlara göre; 8 öğrenci bağımsız düzeyde, 17 öğrenci öğretimsel düzeyde, 60 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında öğrencilerin çoğunlukla (%70,6) endişe düzeyinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. KTE-1 ikinci seviye kelime listelerinden elde edilen sonuçlara göre; 1 öğrenci bağımsız düzeyde, 19 öğrenci öğretimsel düzeyde, 65 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin çoğunlukla (%76,4) endişe düzeyinde yer aldığı görülmektedir. KTE-1 üçüncü seviye kelime listelerinden elde edilen sonuçlara göre; 1 öğrenci bağımsız düzeyde, 22 öğrenci öğretimsel düzeyde, 62 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de çoğunluğun (%72,9) endişe düzeyinde yer aldığı görülmektedir. İkinci ve üçüncü seviye kelime listelerini bağımsız düzeyde okuyan 1 kişinin aynı öğrenci olduğu tespit edilmiştir. KTE-1 dördüncü seviye

kelime listelerinden elde edilen sonuçlara göre; 7 öğrenci bağımsız düzeyde, 38 öğrenci öğretimsel düzeyde, 40 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bağımsız düzeyde ve öğretimsel düzeyde yer alan öğrenci sayısında artış görülse de bu listelerde de öğrencilerin çoğunlukla (%47,1) endişe düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Dördüncü seviye kelime listelerinin uygulamasında en dikkat çeken bulgu öğretimsel düzeyde yer alan öğrencilerin sayısında meydana gelen artıştır. Üçüncü seviye listelerin okunmasında 22 öğrenci öğretimsel düzeyde yer alırken, dördüncü seviye kelime listelerinin okunmasında bu sayının 38'e çıktığı görülmektedir. KTE-1 beşinci seviye kelime listelerinden elde edilen sonuçlara göre; 13 öğrenci bağımsız düzeyde, 53 öğrenci öğretimsel düzeyde, 19 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %62,4'ünün öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve anlamayı gerçekleştirebileceği öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre diğer listelere göre bağımsız ve öğretimsel düzeyde artışın olduğu, endişe düzeyinde de ciddi oranda azalmanın olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. KTE-1 altıncı seviye kelime listelerinden elde edilen sonuçlara göre; 11 öğrenci bağımsız düzeyde, 44 öğrenci öğretimsel düzeyde, 20 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %51,8'inin öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve anlamayı gerçekleştirebileceği öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. İlk dört seviyeden sonra öğrenciler okumayı öğrenmeye başladıkları için beşinci ve altıncı seviyede öğretimsel düzeyde artışın meydana geldiği görülmektedir.

KTE-2 üçüncü seviye kelime listesinden elde edilen sonuçlara göre; 54 öğrenci bağımsız düzeyde, 25 öğrenci öğretimsel düzeyde, 6 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%63,5) bağımsız düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bağımsız düzey, çocuğun öğretmen ya da başka bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder. KTE-2 dördüncü seviye kelime listelerinden elde edilen sonuçlara göre; 40 öğrenci bağımsız düzeyde, 34 öğrenci öğretimsel düzeyde, 11 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında

öğrencilerin %47,1'inin bağımsız düzeyde olduğu görülmektedir. KTE-2 beşinci seviye kelime listelerinden elde edilen sonuçlara göre; 29 öğrenci bağımsız düzeyde, 48 öğrenci öğretimsel düzeyde, 8 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %56,5'inin öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve anlamayı gerçekleştirebileceği öğretimsel düzeyde olduğu görülmektedir. KTE-2 altıncı seviye kelime listelerinden elde edilen sonuçlara göre; 36 öğrenci bağımsız düzeyde, 39 öğrenci öğretimsel düzeyde, 10 öğrenci de endişe düzeyinde yer almaktadır. Kelime tanıma düzeyleri dikkate alındığında bu listelerde de öğrencilerin %45,9'unun öğretmen veya bir yetişkinin desteği ile istenilen şekilde okuma ve anlamayı gerçekleştirebileceği öğretimsel düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel düzeyin hemen ardından %42,4'ünün bağımsız düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre üçüncü ve dördüncü seviye listelerine göre beşinci ve altıncı seviye listelerinin okunmasında öğrencilerden bağımsız düzeyde olanlarda azalma; öğretimsel düzeyde olanlarda ise artma olduğu sonucu elde edilmektedir. Endişe düzeyinde yer alan öğrenci sayısı dört seviyede değişkenlik göstermektedir.

KTE-1 ve KTE-2'de yer alan kelimelerle öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Listede yer alan kelimeler, bir öğrenci için endişe düzeyindeyken, diğer bir öğrenci için öğretimsel düzeyde veya bağımsız düzeyde olabilir. Çünkü öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri bireysel farklılıklar göstermektedir. Yapılan araştırmalara göre öğrenciler günde ortalama 8; yılda yaklaşık olarak 2000-3000 kelime öğrenebilmektedirler (Sthal ve Nagy, 2006; Baker, Simmons ve Kame'enui, 1995). Bu sonuçlardan da yola çıkarak öğrencilerin öğrendiği sözcük sayısının bireyden bireye büyük ölçüde farklılık gösterdiği görülmektedir. Bazı öğrenciler 8 kelime öğrenirken, bazıları yalnızca 1 kelime öğrenebilmektedir. Bu nedenle ilkokula başlayan öğrencilerin bildikleri kelime sayısı arasında büyük farklılıklar olabilmektedir. Bu farklılık okul hayatı boyunca devam etmekte hatta artış gösterebilmektedir. Kelime bilgisi endişe düzeyinde olan çocuklar okuduğunu anlamada sorun yaşayabilmektedirler. Eğer bir okuma parçasında öğrencinin bilmediği kelimeler çoğunlukta ve hatta bu kelimeler teknik anlamlar içeren kelimelerse bu durum okuma parçasının anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Biemiller ve Boote, 2006). Endişe düzeyinde yer

alan öğrenciyle metin okutulmadan önce içerisindeki bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışmalar yapılırsa öğrenci için metin daha anlamlı hale gelecektir. Tam, Heward ve Heng (2006) tarafından yapılan bir çalışmada okuma güçlüğü çeken 5 öğrenciyle okudukları metinde geçen kelimeler üzerinde kelime bilgisi öğretimi yapılmış ve bu 5 öğrencinin bu metni anlamadaki değişimleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonunda 3. ve 4. sınıfa giden bu öğrencilerin tamamının okuma ve anlama puanlarında yükselme tespit edilmiştir. Benzer şekilde bir çalışma da Mastropieri, Scruggs ve Mushinski-Fulk (2001) tarafından öğrencilere çalışmaları kapsamında okutacakları metinde geçen kelime bilgisi öğretimi yaptırılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda kelime bilgisinin okuduğunu anlama üzerindeki önemi vurgulanmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlere, bilinmeyen kelimeleri hatırlatma stratejilerini nasıl kullanmaları gerektiği de önerilmiştir. Kelime bilgisi bağımsız düzeyde olan öğrencilerin ileride metin okuma ve okuduğunu anlamlandırmada daha iyi olduklarını gösteren çok sayıda çalışma yer almaktadır (Hirs, 2003; Bryant, Goodwin, Bryant, Higgins, 2003; Rupley, Logan ve Nichols, 2005; Sedita, 2005; Furqon, 2013; Wise, Sevcik, Morris, Lovett, Wolf, Kuhn, Meisinger ve Schwanenflugel, 2010). Okuduğunu anlama ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir diğer çalışma da Curtis (1987) tarafından yapılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen sonuçlara göre; kelime bilgisi endişe düzeyinde olan öğrencilerin, kelime bilgisi bağımsız düzeyde olan öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha zayıf oldukları bulunmuştur. Buradan bağımsız okuma düzeyine sahip olan çocukların okuduğunu anlamada daha başarılı oldukları sonucu çıkmaktadır. Aynı şekilde bağımsız okuma düzeyinde olan öğrencilerin okuduğunu anlamada gösterdikleri başarı, kelime bilgisinin artmasında etken bir faktördür. Okuduğunu anlayabilen öğrenciler okuma sırasında karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarına ilişkin bilgiler edinebilmekte, böylece kavram ve kelime bilgilerini genişletebilmektedirler. Bununla ilgili Cunningham ve Stanovich'in 1997 yılında yaptıkları boylamsal bir çalışma bulunmaktadır. Araştırmacılar öğrencilerin kelime bilgilerinin potansiyel öncüllerinin neler olabileceğini araştırmışlar ve araştırmaya katılan 4-10 yaşları arasında bulunan 246 öğrenciyi 8 yıl boyunca izlemişlerdir. Sonuçlar kelime bilgisi erken dönemde gelişen çocukların bu becerilerinin artarak devam ettiğini göstermiştir. Öğrencinin okumayı öğrenmesinde, okuduğunu anlamasında ve okul başarısının artmasında sahip olduğu kelime bilgisinin anahtar bir rolünün olduğu ifade edilmektedir (Wasik,

2010). Okumayı öğrenmede etkin rolü olan kelime bilgisinin okunan metni anlamlandırmada da en güçlü ve üzerinde en çok durulan değişken olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Baumann, 2009; Rosenshine, 1980). Fisher ve Blachowicz'e göre (2005) kelime bilgisinin yetersizliği, okuma sürecinde istenilen başarıya ulaşamamada önemli bir etkidir. Bayat, Şekercioğlu ve Bakır'a göre de (2014) sözcük bilgisini yeterli düzeyde geliştiremeyen endişe düzeyinde okuma düzeyine sahip çocukların okuduğunu anlamayı temel alan fen ve sosyal bilgisi gibi diğer akademik alanlardaki başarıyı da yeterli düzeyde gösteremedikleri ifade edilmektedir.

Okuma düzeyi endişe düzeyinde olan öğrencilere kelime edinimi için çeşitli kaynaklar önerilebilir. Bu kaynaklardan en etkili olanlarından biri de medya araçlarıdır. Short'un (2013) Amerika Birleşik Devletleri'ndeki tüketiciler üzerine yaptığı rapora göre; öğrencilerin kelime öğreniminde temel aldıkları kaynaklar medya araçlarıdır. Güney ve Aytan (2014) "Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu", isimli çalışmalarında medya araçlarının öğrencilerin kelime öğrenmelerindeki rolünü örneklendirmişlerdir. Garfield, Amerikan çizgi film kahramanıdır. Tembelliğiyle ünlü, yaramaz bir kedidir. Araştırmacılar "Miskin" kelimesini tanımlamaları için öğrencilere verdiklerinde, öğrencilerden üçü Garfield, yedisi de kedi cevabını vermiştir. Aynı şekilde "Manastır" kelimesi için öğrencilerin cevapları 'Sümela' ve 'Trabzon'dur. Buradan da anlaşıldığı üzere cevapların kaynağı televizyon programları ve medyadır. Kültürel alışkanlıklar, yaşanılan çevre ve yaşam koşulları da bir diğer kelime edinimi kaynağı olarak verilebilir. Güney ve Aytan'ın (2014) çalışmalarında dokuz öğrenci "Marifet"i; 'temizlik, ev işi, ev hanımı', altı öğrenci 'güzel yemek yapmak' olarak tarif etmiştir. Burada öğrencilerin "Marifet" kelimesinin anlamına farklı bakış açılarıyla yaklaşımları toplumsal rollerin kelime edinimi üzerindeki etkisini gösterir. Yaşam koşullarına örnek de "Çan" kelimesini tanımlamak için öğrencilerin "İnek" cevabını vermesi gösterilebilir. Burada öğrencilerin ebeveynlerinin geçim kaynağının hayvancılık olması kelime ediniminin bireyselliğini göstermektedir.

Endişe düzeyinde okuma yapan öğrencilerin zayıf kelime bilgilerinin gelişimi için yapılabilecekler arasında; çocuk edebiyatında yer alan kitaplardan çocukların ilgisini çekecek nitelikteki kitapların, sesli kitap okuma çalışmaları kapsamında sınıf içinde öğretmen tarafından okunmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir

(Santoro, Chard, Howad ve Baker, 2008). Stahl (1998), kelime hazinesinin gelişmesi için okumanın tek başına bile önemli bir etken olduğunu söylemektedir. Bunun için kelime öğretiminde hem kelime tanıma ve hem de kullanma becerisinin her ikisine de ağırlık verilmeli ve aktif yöntemler kullanılmalıdır. Bir diğer ifadeyle kişinin edindiği kelimenin kullanımı aktif alan içerisinde olmalıdır. Bu nedenle öğretim sürecinde anlam yönüyle zengin ve sık tekrarlanan kelimelere, sadece isimler değil, fiiller, sıfatlar, zarflar, zamirler vb kelimelerle birlikte teknik ve meslekî kelimelere öncelik verilmelidir (Güneş, 2013b).

Okuma düzeyi endişe ya da öğretimsel düzeyde olan öğrencilerin kelime ediniminde yararlanan kaynaklardan biri de metinlerdir. Öğretilecek kelimenin farklı anlamları, özellikleri, cümle içinde kullanımına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle endişe düzeyinde olan öğrenciler için yeni öğrenilen kelimeyle ne kadar sık karşılaşılırsa öğrenilme oranı da bir o kadar kolay olacaktır. Güneş (2013a, s. 4) bir kelimenin zihinde depolanması için öğrencinin o kelimeyle en az 12 kez yazılı veya sözlü olarak karşılaşması ve tanıma işlemlerinin yapılması gerektiğini söyler. Kelime tanıma listeleriyle aslında öğrenilecek kelime üzerinde durulması ve kelimenin tekrar edilmesi sağlanabilir. Kelime öğrenildikten sonra metin okutulup kelime tekrarı yapılabilir. Bağımsız okuma düzeyinde olan öğrenciler için kelimenin metin içerisinde kullanımının anlaşılması daha kolay olabilir fakat endişe düzeyindeki öğrenciler için bol tekrar ve cümle içinde kullanımı kelimenin daha anlaşılır olmasını sağlayabilir. Yayımlanan birkaç Informal Reading Inventory'de (IRI) (Ekwall, 1974; Johns, 2016; Silvaroli ve Wheelock, 2011), tanımlanan bağımsız okuma düzeyi, boş zamanlarında keyfi okuma yapma düzeyiyle aynı anlamda kullanılmaktadır. Harris ve Hodges (1981) "A Dictionary of Reading and Related Terms" isimli çalışmalarında, bağımsız okuma seviyesinde tanımlanan kişilerin boş zaman okumaları yapmak için malzeme seçerken "özellikle kullanışlı" olmasına dikkat ettiklerini söylemektedirler. "Kullanışlı"dan kasıt aslında deneyim ve ilgisine göre seçtiği türlerdir. Bazı araştırmalarda da bir çocuğun eğlence amaçlı okumasının genellikle bağımsız okuma düzeyinden daha yüksek bir seviyede yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ferguson, 1977; Stockton, 1982; Breen, 1967; Spache, 1972).

Öğrencilerin kelime öğrenmesi için kullanılan araçlardan biri de kelime tanıma listeleridir. Öğrencilerin kelime tanıma listelerinde gösterdikleri başarı, kelime

bilgisinin artmasında etken bir faktördür. Öğrenciler kelime listelerini okudukları sırada karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarına ilişkin bilgiler edinebilmekte, böylece kavram ve kelime bilgilerini genişletebilmektedirler. Walpole ve McKenna (2006) bir araştırmalarında öğrencilerin kelime tanıma düzeylerine göre uygulanacak kelime listeleri sonucunda okuma düzeylerini iyileştirmek adına izlenecek basamakları gösteren bir tablo oluşturmuşlardır. Buna göre zayıf kelime tanıma düzeyinde yer alan öğrencilere fonolojik farkındalığı arttıran çalışmalar ile tekrarlı okuma çalışmaları içeren alıştırmalar yaptırmanın yararlı olacağını belirtmişlerdir. İyi kelime tanıma düzeyinde olan öğrencilere ise dikte çalışmaları ve sesli okuma çalışmaları yaptırmanın gerekli olduğunu vurgulamışlardır.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen sonuçların alanyazın çalışmaları da dikkate alındığında ilgili araştırmaların sonuçlarıyla büyük ölçüde tutarlılık gösterdiği görülmektedir. KTE-1’de ilk dört seviyede endişe düzeyinde okuyan öğrencilerin çoğunlukta olmasına rağmen, beşinci ve altıncı seviyede öğretimsel düzeyde okuyan öğrenci sayısında artışın meydana geldiği görülmüştür. KTE-2’de üçüncü ve dördüncü seviye kelime listelerinde çoğunlukta olan bağımsız düzeyde yer alan öğrencilerin beşinci ve altıncı seviye kelime listelerini okurken azalma, öğretimsel düzeyde ise artma olduğu sonucu elde edilmektedir. Buna göre ses gruplarından elde edilen kelime listelerinde seviyeler ilerledikçe öğrencilerin okuma düzeylerinde iyileşme görülmekte; dik temel yazı ile hazırlanan envanterin bitişik eğik yazı ile hazırlanan envantere göre okunma düzeyinin daha iyi olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak kelime listelerinin öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin iyileşmesinde önemli bir unsur olduğu söylenebilir.

KTE-1 uygulanan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}=-2.114, p<.05$) erkek öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sadece bir seviye grubunda cinsiyet değişkenine göre fark çıkması diğer seviyelerde çıkmaması kadın-erkek öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları arasında fark olduğu anlamına gelmemelidir. Bu durum, 3. Seviye Listelerinin uygulandığı zaman erkek öğrencilerin daha başarılı olmasıyla açıklanabilir. Diğer seviyelerdeki kelime listelerinde, birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, erkek öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu dikkat

çekmektedir. KTE-2 uygulanan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin tüm seviye kelime listelerinde cinsiyet değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. KTE-2 uygulanan erkek öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları, kadın öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre biraz daha yüksektir. Buradan bu çalışmada KTE-1 ve KTE-2 uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları arasında fark olmadığı sonucu çıkmaktadır. Benzer bir çalışma Batur (2006) tarafından kadın ve erkek öğrencilerin kelimeleri bilme başarıları üzerine yapılmıştır. Öğrencilerin kelime bilme başarıları hemen hemen birbirine yakın çıkmıştır. Araştırma sonunda cinsiyet ile kelime kazanımı arasında doğrudan bir ilişki bulunmamıştır. Konur-Ergene (2011) çalışmasında öğrencilerin kelimeleri öğrenme bakımından cinsiyet etkili değildir sonucuna ulaşmıştır. Özkan (2012) çalışmasında kızların erkeklere göre sözcük kazanımında ve bunları iç sözlüklerine alabilmeleri sürecinde daha etkin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2014) “İlkököl birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerileri”ni incelediği çalışmasında dil becerileri (dinleme-konuşma-okuma-yazma) ile ilgili analizlerden elde edilen sonuçlara göre, ilkököl birinci sınıfa devam eden kız öğrencilerin dil beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ancak anlamlı bir farklılığın bulunmadığını tespit etmiştir. Obalar (2009) bir araştırmasında, ses-hece-kelime-cümle okuma-anlamadan aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre dikkate alındığında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık gösterirken, öğrencilerin metin-paragraf okuma-anlama ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalardan farklı olarak Cesur (2005) çalışmasında, yatılı bölge okullarında öğrenim gören öğrencilere kompozisyon yazdırmış ve yazdıkları yazılar incelendikten sonra elde edilen sonuçlara göre; kız öğrencilerin kullandığı kelime ve cümle sayısının erkek öğrencilerin kelime ve cümle sayısından daha fazla olduğunu bulmuştur. Çıplak'ın (2005) öğrencilerin yazılı anlatımda vermiş oldukları kelime hazinesini cinsiyet açısından değerlendiren çalışmasında; kız öğrencilerin sayıca erkeklerden fazla olmaları dolayısıyla, kelime tanıma becerilerinin daha fazla olması beklenirken erkekler daha fazla kelime kullanmışlardır. Ünsal ise (2005) aynı şekilde anı, otobiyografi, serbest konulu yazı çalışmasında, erkek öğrencilerin toplam kelime ve çeşit kelime kullanımında kız öğrencilerden daha yüksek performans gösterdiklerini bulmuştur. Oysa Duru'nun

(2007) aynı türlerde kelime kullanımını araştırdığı çalışmasında her üç türde de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla toplam kelime ve çeşit kelime kullandıkları belirlenmiştir. Genç (2010) tarafından uygulanan yazılı anlatımlarda tekrarlı ve tekrarsız sözcük sayısı ortalamalarına bakıldığında kızların erkeklere oranla yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında daha fazla kullandıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuç Köksal ve Temur'un (2008) çalışma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir. Buna karşılık İpek'in (2006) cinsiyetin söz varlığı gelişiminde herhangi bir etkisi bulunmadığını ortaya koyduğu araştırmasıyla da çelişmektedir. Karahan (2007) ilköğretim okullarında eğitim gören 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime hazinesini belirlemeye çalıştığı araştırmasında kız öğrencilerin sayısı erkek öğrencilerin sayısından az olmasına rağmen kız öğrencilerin kişi başı kullanılan toplam kelime ve çeşit kelime sayısında erkek öğrencilerden daha fazla kelime kullandıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda kelime tanıma düzeyi ve cinsiyet arasındaki ilişkilerin araştırıldığı çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir.

KTE-1 ve KTE-2 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin tüm seviye listelerinde yaş (ay) değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Her iki envanterde de 72 ay ve üzeri öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları, 72 ay altı öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre biraz daha yüksektir. Cesur (2005) kompozisyon yazılarına bakıp değerlendirdiği çalışmasında bu çalışmadan farklı olarak öğrencilerin yaş düzeylerine göre kullandığı kelimelerde farklılıklar bulmuştur. Öğrencilerin ileride neler yaşamak istediklerini anlattıkları kompozisyon çalışmalarında aktif kelime düzeylerini belirlemenin mümkün olduğu görülmüştür. Çıplak (2005) öğrencilerin hem biyolojik hem de eğitim yaşı yükseldikçe kelime çeşitliliğinin de doğal olarak arttığını tespit etmiştir. Kılıç'ın (2014) "İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerileri"ni incelediği çalışmasında 60-66-72 aylıklar yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Analizlerden elde edilen sonuçlarda 72 ay ve üzeri öğrencilerin dil becerileri ile 60-66 aylık ve 66-72 aylık öğrencilerin dil becerileri arasındaki anlamlı farklılığın 72 ay ve üzeri öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. 60-66 aylık ve 66-72 aylık öğrencilerin okuma becerilerine ait maddelerden aldıkları puanların bazen düzeyinde; 72 ay ve üzeri öğrencilerin okuma becerilerine ait

maddelerden aldıkları puanların sıklıkla düzeyinde olduğu bulgusunu elde etmiştir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, alanyazında geçen yaş (ay) arttıkça kelime tanıma düzeyinin de artacağına yönelik hipotezleri desteklememektedir.

KTE-1 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 1. Seviye Kelime Listesinde ($F=12,824$; $p=,000<0,05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($F=5,842$; $p=,004<0,05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($F=19,812$; $p=,000<0,05$) ve 4. Seviye Kelime Listelerinde ($F=28,421$; $p=,000<0,05$) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin 5. Seviye Kelime Listeleri ile 6. Seviye Kelime Listeleri kelime tanıma düzeyi puanlarının sosyo-ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). KTE-2 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 3. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=6,736$, $p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=10,911$, $p<.05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Öğrencilerin 4. Seviye Kelime Listeleri ile 5. Seviye Kelime Listeleri kelime tanıma düzeyi puanlarının sosyo-ekonomik durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). 3. Seviye Kelime Listelerinde orta sosyo-ekonomik duruma sahip B ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının alt sosyo-ekonomik duruma sahip C ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde 6. Seviye Kelime Listelerinde üst sosyo-ekonomik duruma sahip A ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, alt sosyo-ekonomik duruma sahip C ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından; orta sosyo-ekonomik duruma sahip B ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, alt sosyo-ekonomik duruma sahip C ilkokulunda okuyan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. KTE-1 ve KTE-2’de yer alan bazı ses gruplarından oluşturulan kelime listelerinin okunmasındaki farklılıklar, sosyo-ekonomik durumlarına göre anlamlı bulunmasa da, üst sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin alt ve orta sosyo-ekonomik duruma sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Ocak'a göre (2007) ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik durumu, öğrencinin okul hayatını, ilk okuma yazma çalışmalarını, ilk okuma yazma sürecini etkileyen önemli bir faktördür. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumu olumlu yönde değişmekle birlikte çocuğa kazandıracakları okuma yazma deneyimleri de artmaktadır. Yazanoğlu'nun (2011) araştırmasından elde edilen sonuçlar da bu çalışmadan elde edilen sonuçlara benzer şekildedir. Araştırmacı, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin de okuma yazma becerilerinin arttığını gözlemlemiştir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ilk okuma yazma başarıları, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin ilk okuma yazma başarılarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar sosyo-ekonomik düzeyin okuma yazma becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucunu desteklemektedir. Batur (2006) çalışmasında bilgisayarı olan ve olmayan; apartmanda ya da gecekonduda oturan; kendi evinde ya da kirada oturan öğrencileri şanslı çevrede olma ve şanssız çevrede olma gibi sosyo-ekonomik bakımdan sınıflandırmıştır. Öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin dil kazanımını ya da kelime servetini doğrudan etkilediğini bulmuştur. Buna göre bilgisayarı olan şanslı çevrede oturan öğrencilerin bilgisayarı olmayan şanssız çevrede oturanlara göre; apartman dairesinde oturan öğrencilerin gecekonduda oturan öğrencilere göre; kendi evinde oturan öğrencilerin kirada oturan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Araştırmacı okulların sosyo-ekonomik düzeyleri göz önüne alındığında kelime çalışmasında SED-Yüksek düzeydeki okullarda okuyan öğrencilerin, SED-Orta ve SED-Düşük düzeydeki okullarda okuyan öğrencilere göre daha fazla kelime kazandıklarına dair bulgulara rastlamıştır. Cesur'a göre (2005); öğrencilerin içinde buldukları çevre ve sosyo-ekonomik durumları kelime hazinelerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Çıplak (2005) sosyo-ekonomik seviyelerine göre yazılı anlatımlarındaki aktif kelime hazinesini incelediği araştırmasında, 5. ve 8. sınıfta olan öğrencilerden gelir seviyesi düşük gruba dâhil olanların, gelir seviyesi üst gruba dâhil olan öğrencilere göre; diğer sınıflarda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin, düşük olanlara göre daha fazla kelime kullandıklarını tespit etmiştir. İpekçi (2005) çalışmasında ailesinin geliri yüksek olan çocukların, ailesinin geliri düşük olan çocuklardan daha az kelime bildiklerini; kompozisyonlarında yazdıkları kelime sayısı bakımından geliri düşük ailelerin çocuklarının daha başarılı olduklarını

bulmuştur. Buna göre SED bakımından üst düzeye sahip olmak, çocukların yazdıkları yazılardaki kelime sayısını arttıran bir unsur değildir. Kılıç'ın (2014) ilkokul birinci sınıflarda dinleme-konuşma-okuma-yazma ile ilgili yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, ilkokul birinci sınıfa devam eden öğrencilerin dil beceri düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Analizlerden elde edilen sonuçlarda sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin dil becerileri ile sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin dil becerileri arasındaki anlamlı farklılığın sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Özkan (2012) çalışmasında ilçe okulunda öğrenim hayatını sürdüren öğrencilerin kendilerine kazandırılması hedeflenen kelimeleri, belde ve köy okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek oranda (%96) içselleştirdikleri ve uygulama dosyasında yer alan sözcükleri doğru yanıtladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardan farklı olarak Konur-Ergene (2011) çalışmasında köy, kasaba ve şehirde doğan çocukların kelimeleri öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Aynı çalışmada ailelerinin aylık gelir durumuna göre de (0-500 TL arası, 500-750 TL arası, 750-1000 TL arası, 1000TL üzeri) öğrencilerin kelimeleri öğrenmeleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu çalışmaya göre, ailelerin aylık gelirinin ve yerleşim yerinin öğrencilerin kelimeleri öğrenme bakımından başarısı üzerinde etkisi yoktur denilebilir. Buradan sosyo-ekonomik durum ile dil becerisinin, kelime öğrenmenin, kelime tanıma düzeylerinin araştırıldığı çalışmalardan elde edilen sonuçların farklılık gösterdiği görülmektedir.

KTE-1 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 1. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 3.443$, $p<.05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 3.062$, $p<.05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.627$, $p<.05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.885$, $p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.091$, $p<.05$) okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sadece 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}=.771$, $p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin 5. Seviye Kelime Listelerinde kelime tanıma düzeyi puanları

($\bar{x}=283,22$), okul öncesi eğitim almamış öğrencilere ($\bar{x}=276,75$) göre biraz daha yüksektir. Tüm seviye gruplarında okul öncesi eğitim alma değişkenine göre fark çıkması, sadece bir seviye grubunda fark çıkmaması, okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları arasında farklılık olduğunu gösterebilir. Bu durum, 5. Seviye Listesinin uygulandığı zaman, hem okul öncesi eğitim almış hem de okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin başarılı olduğu bir döneme rastlamasıyla açıklanabilir. KTE-2 uygulanan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin tüm seviye listelerinde okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre biraz daha yüksektir. Burada KTE-1'de okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilirken, KTE-2'de anlamlı farklılığın olmaması en dikkat çekici bulgudur. KTE-1'den elde edilen bulguların, İpekçi (2005) tarafından ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları kelimeler üzerine yaptığı çalışmadan elde edilen bulgularla benzer şekilde olduğu görülmüştür. Araştırmacı okul öncesi eğitim alan çocukların, okul öncesi eğitim almamış çocuklardan daha fazla kelime bildiklerini tespit etmiştir. Bu durum, çocukların kelime servetlerinin gelişmesinde okul öncesinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Buradan anlaşılacağı gibi, okul öncesi eğitim çocukların kullandıkları kelime sayısının artmasını sağlamaktadır. Kılıç'ın (2014) ilkököl birinci sınıflarda dinleme-konuşma-okuma-yazma gibi dil becerileri ile ilgili yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, ilkököl birinci sınıfa devam eden öğrencilerin dil beceri düzeyleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin dil beceri düzeyleri, okul öncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Obalar'ın (2009) bir araştırmasında, ses-hece-kelime-cümle okuma-anlamadan aldıkları puanlar okul öncesi eğitim alıp almama değişkenine göre dikkate alındığında okul öncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu durum da okul öncesi eğitim alma durumunun tüm dil becerileri üzerinde etkili bir değişken olduğu sonucunu desteklemektedir. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim alıp almama ile kelime tanıma, kelime servetini geliştirme, kelime bilgisi arasında anlamlı farklılığın olduğu yönünde tutarlı sonuçlar vermektedir.

KTE-1 uygulanan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitim türüne göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 1. Seviye Kelime Listesinde ($F=6,093$; $p=,003<,05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($F=4,834$; $p=,010<,05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($F=3,591$; $p=,032<,05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($F=4,469$; $p=,014<,05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($F=3,154$; $p=,048<,05$) kreş ve ardından anaokuluna giden öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sadece 5. Seviye Kelime Listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyi puanlarının okul öncesi eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). KTE-2 uygulanan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin tüm seviye listelerinde okul öncesi eğitim türü değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Tıpkı okul öncesi eğitim alıp almama değişkeninde olduğu gibi KTE-1’de okul öncesi eğitimin türü değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları arasında anlamlı farklılık tespit edilirken, KTE-2’de anlamlı farklılığın olmaması bir diğer dikkat çekici bulgudur. KTE-2’de anlamlı farklılık çıkmamasına rağmen, kreş ve ardından anaokuluna giden öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları, sadece anaokuluna giden ve hiç okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre biraz daha yüksektir. İpekçi (2005) tarafından ilköğretim öğrencilerinin kullandıkları kelimeler üzerine yapılan çalışmada benzer şekilde ana sınıfına/kreşe gitmiş çocukların, ana sınıfına/kreşe gitmemiş çocuklardan daha fazla kelime bildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, çocukların kelime servetlerinin gelişmesinde ana sınıfının/kreşin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Buradan anlaşılacağı gibi, ana sınıfı/kreş, çocukların kullandıkları kelime sayısının artmasını sağlamaktadır.

KTE-1 ve KTE-2’de yer alan tüm kelime listelerinde en yüksek puanı anneleri ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sahip olduğu, bunu sırayla anneleri ortaokul-lise ve ilköğretim düzeyine sahip öğrencilerin izlediği görülmektedir. KTE-1 uygulanan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 1. Seviye Kelime Listesinde ($F=9,349$; $p=,000<,05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($F=7,007$; $p=,002<,05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($F=10,076$; $p=,000<,05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($F=13,102$; $p=,000<,05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($F=4,230$; $p=,018<,05$) anneleri ön-lisans ve üzeri eğitim seviyesine

sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sadece 5. Seviye Kelime Listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyi puanlarının anne eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). KTE-2 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 3. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=9,548, p<.05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=9,494, p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=11,124, p<.05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sadece 4. Seviye Kelime Listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyi puanlarının anne eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). 3. Seviye Kelime Listelerinde, 5. Seviye Kelime Listelerinde anneleri ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, anneleri ortaokul-lise ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Aynı şekilde 6. Seviye Kelime Listelerinde anneleri ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, anneleri ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından; anneleri ortaokul-lise eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, anneleri ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Buradan KTE-1 ve KTE-2'de sadece bir seviye grubunda anne eğitim düzeyi değişkenine göre fark çıkmaması diğer seviyelerde çıkması bu öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları arasında fark olmadığı anlamına gelmemelidir. İpekçi (2005) çalışmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeler üzerine bir araştırma yapmış ve sonucunda anne-babaların öğrenim düzeylerinin artışına paralel olarak çocukların kelime servetinde bir artış olduğunu tespit etmiştir. Konur-Ergene'nin (2011) çalışmasından elde ettiği sonuçlar farklılık göstermektedir. Araştırmacı, anne eğitim düzeyine göre (okuryazar değil, ilköğretim mezunu, lise mezunu, yüksekokul mezunu) çocukların kelimeleri öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Bu verilere göre anne eğitim düzeyi değişkenine göre öğrencilerin kelimeleri öğrenme bakımından başarıları arasında farklılık yoktur. Bu bağlamda anne eğitim düzeyi ile kelime öğrenme, kelime tanıma düzeyi ile ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir denilebilir.

KTE-1 ve KTE-2’de yer alan tüm kelime listelerinde en yüksek puanı babaları ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sahip olduğu, bunu sırayla babaları ortaokul-lise ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin izlediği görülmektedir. KTE-1 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 1. Seviye Kelime Listesinde ($F=3,568$; $p=,033<,05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($F=3,958$; $p=,023<,05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($F=5,368$; $p=,006<,05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($F=10,276$; $p=,000<,05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($F=3,124$; $p=,049<,05$) babaları ön-lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Sadece 5. Seviye Kelime Listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeyi puanlarının baba eğitim türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($p>0,05$). KTE-2 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 5. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=9,013$, $p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($X^2(2)=10,153$, $p<.05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır. 3. Seviye Kelime Listelerinde ve 4. Seviye Kelime Listelerinde birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında baba eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. 5. Seviye Kelime Listelerinde ve 6. Seviye Kelime Listelerinde babaları ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, babaları ortaokul-lise ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu ve farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. KTE-1’de sadece bir seviye grubunda baba eğitim düzeyi değişkenine göre fark çıkmaması diğer seviyelerde çıkması öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları arasında fark olmadığı anlamına gelmemelidir. Bu durum, 5. Seviye Listesinin uygulandığı zaman baba eğitim düzeyi farklı olan öğrencilerin hepsinin başarılı olmasıyla açıklanabilir. KTE-2’de ise seviye gruplarından elde edilen listelerde az kelime listesine sahip gruplardan elde edilen sonuçlarda fark çıkmaması ve fazla kelime listesine sahip ses gruplarından elde edilen sonuçlarda fark çıkması baba eğitim düzeyleri farklılık gösteren öğrenciler arasında fark olmadığı anlamına gelmez. Burada az sayıda listeye sahip seviyelerde fark çıkmasa da, babaları ön-lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, babaları ortaokul-lise ve ilkokul eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kelime tanıma düzeyi

puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu sonucunu elde etmekteyiz. Batur da (2006) bizim çalışmamızda olduğu gibi öğrencinin babasının eğitim düzeyinin kelime tanıma üzerinde etkili olduğu sonucunu bulmuştur. Araştırmacı, babanın eğitim düzeyi arttıkça öğrencinin evde duyabileceği kelimelerin çeşitlilik kazanacağını; eğitim düzeyi azaldıkça daha az kelimeyle tanışma şansı bulacağını düşünmektedir. İpekçi (2005) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeler üzerine bir araştırma yapmış, anne-babaların öğrenim düzeyleri ile çocukların cümle ve kelime sayısındaki başarıları arasında pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Öğrenim düzeyi ilkokuldan-lisansa doğru gittikçe kelime sayısı da artmış, öğrenim düzeyi lisanstan-ilkokula doğru azaldıkça kelime sayısı da azalma göstermiştir. Konur-Ergene (2011) çalışmasında baba eğitim düzeyi değişkenine göre (okuryazar değil, ilköğretim mezunu, lise mezunu, yüksekokul mezunu) çocukların kelimeleri öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmaktadır. Konur-Ergene'nin çalışmasında baba eğitim düzeyinin öğrencilerin kelimeleri öğrenme bakımından başarıları üzerinde etkili olmadığı sonucu elde edilmektedir. Bu bağlamda anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim düzeyinde de bildiği kelime sayısı, kelime öğrenme, kelime tanıma düzeyi ile ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir denilebilir.

KTE-1 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne meslek türüne göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 1. Seviye Kelime Listesinde ($t_{(83)}= 2.246, p<.05$); 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.370, p<.05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 3.674, p<.05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 2.837, p<.05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 3.452, p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 3.619, p<.05$) annesi çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. KTE-2 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin anne meslek türüne göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 3. Seviye Kelime Listelerinde ($U=564, p<.05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($U=562,5, p<.05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($U=560,5, p<.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($U=466, p<.05$) annesi çalışan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Her iki envanterde de anne meslek türü değişkenine göre öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Konur-Ergene (2011) çalışmasında anne mesleğine göre (ev hanımı, memur, diğer) çocukların kelimeleri öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna

ulaşmaktadır. Buna göre anne mesleğine göre öğrencilerin kelimeleri öğrenme bakımından başarıları birbirine denktir. Bu çalışmadan farklı olarak Batur (2006), annenin mezuniyet derecesi düştükçe okuyan çocuk sayısının arttığı; okuyan çocuk sayısı artıkça kelime kazanımının da arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bunu da evde olan annelerin çocuklarıyla daha çok ilgilenebilmelerine dayandırmıştır. Bu bağlamda anne meslek türü değişkenine göre kelime öğrenme, kelime kazanma, kelime tanıma düzeyi ile ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılık göstermektedir denilebilir.

KTE-1 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin baba meslek türüne göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 1. Seviye Kelime Listesinde ($t_{(83)} = -2.543$, $p < .05$); 3. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -3.518$, $p < .05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -4.132$, $p < .05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -2.457$, $p < .05$) babası kamu çalışanı öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kelime listelerinin 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -1.411$, $p > .05$) ve 5. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)} = -.861$, $p > .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında baba meslek türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır. KTE-2 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin baba meslek türüne göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında 5. Seviye Kelime Listelerinde ($U = 570$, $p < .05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($U = 557,5$, $p < .05$) babası kamu çalışanı öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde ($U = 601$, $p > .05$) ve 4. Seviye Kelime Listelerinde ($U = 611,5$, $p > .05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında baba meslek türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı hesaplanmıştır. KTE-1'de sadece iki seviye grubunda baba meslek türü değişkenine göre fark çıkmaması diğer seviyelerde çıkması öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri arasında fark olmadığı anlamına gelmemelidir. Bu durum, 2. ve 5. Seviye Listelerinin uygulandığı zaman baba meslek türü farklı olan öğrencilerin hepsinin başarılı olmasıyla açıklanabilir. KTE-2'de ise seviye gruplarından elde edilen listelerde az kelime listesine sahip gruptan elde edilen sonuçlarda fark çıkmaması ve fazla kelime listesine sahip ses gruplarından elde edilen sonuçlarda fark çıkması baba meslek türü farklılık gösteren öğrenciler arasında fark olmadığı anlamına gelmez. Burada az sayıda listeye sahip seviyelerde fark çıkmasa da,

babaları kamuda çalışan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarının, babaları serbest meslek olarak çalışan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarından daha yüksek puana sahip olduğu sonucunu elde etmekteyiz. “Çocuğun babasının mesleği, çocuğun yaşamını doğrudan etkilemektedir” çıkarımını yapan Batur (2006) çalışmasında babalarının mesleği ile öğrencilerin kelime kazanımı arasında güçlü bir ilişki tespit etmiştir. Araştırmacı, babanın çocuğuna ayırdığı zaman arttıkça, çocuğun kelime bilgisinin arttığını söylemektedir. Buna benzer bir çalışma da Davaslıgil (1985) tarafından yapılan baba mesleğinin çocuğun dil gelişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkardığı “Farklı sosyo-ekonomik çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi” isimli çalışmadır. Araştırmacı çalışmasında diğer meslek gruplarına göre babası işçi olan çocukların dil gelişiminin az geliştiğini tespit etmiştir. Konur-Ergene (2011) çalışmasında baba mesleğine göre (çiftçi, işçi, memur, öğretmen, serbest, işsiz, diğer, ölmüş) çocukların kelimeleri öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Çalışmasında babası işçi, memur ve işsiz olanların babası çiftçi olanlara göre daha başarılı olduğunu belirtmektedir. Buna göre araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, baba meslek türü ile kelime öğrenme, kelime bilme, kelime tanıma arasında anlamlı bir farklılığın olduğu yönünde tutarlılık olduğu söylenebilir.

KTE-1 uygulanan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin 2. Seviye Kelime Listelerinde ($t_{(83)}= 4.325, p<.05$) kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne-baba yaşam biçimi değişkenine göre anne-babası birlikte yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır. Buna karşın diğer kelime listelerinde anne-baba yaşam biçimi değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Anne-babası birlikte yaşayan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları, anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre biraz daha yüksektir. KTE-2 kelime listelerinin 3. Seviye Kelime Listelerinde ($U=156,5, p>.05$); 4. Seviye Kelime Listelerinde ($U=132,5, p>.05$); 5. Seviye Kelime Listelerinde ($U=109,5, p>.05$) ve 6. Seviye Kelime Listelerinde ($U=142,5, p>.05$) birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerine ilişkin puanlarında anne-baba yaşam biçimi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Buradan KTE-1 ve KTE-2’de sadece bir seviye grubunda anne- baba yaşam biçimi değişkenine göre fark

çıkması diğer seviyelerde çıkmaması bu öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri arasında fark olduğu anlamına gelmemelidir. “Boşanmanın çocuk üzerindeki etkilerinin incelendiği birçok çalışmada, boşanmış ailelerdeki çocukların evli ailelerdeki çocuklara göre daha fazla davranış sorunları sergiledikleri; ayrıca, okul başarılarının da, daha düşük olduğu bulunmuştur” (Öngider, 2013). Buradan, çalışmalar arasında anne-baba yaşam biçimi ile kelime tanıma düzeyleri arasında tutarlı sonuçların elde edilmediği görülmektedir.

KTE-1 ve KTE-2 uygulanan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin tüm seviye listelerinde kardeş sayısı değişkenine göre kelime tanıma düzeyi puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ailede tek çocuk olan öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanları, 2 kardeş veya 3 kardeş ve üzeri öğrencilerin kelime tanıma düzeyi puanlarına göre biraz daha yüksektir. Batur (2006) çalışmasında benzer şekilde kardeş sayısının artması ile kelime kazanımı arasında bir ilişki bulamamıştır. Koçak, Ergin, Yalçın (2014), “60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi” adlı çalışmalarında 5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeylerine kardeş sayısı ve doğum sırası değişkenlerinin anlamlı farklılaşma yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunlardan farklı olarak Erdoğan, Şimşek-Bekir ve Erdoğan-Aras (2005) yaptıkları çalışmada anne babaların çocuklarına göstereceği ilginin kardeş sayısına bağlı olarak değiştiğini belirtmişlerdir. Ancak burada önemli olanın kardeş sayısından çok gösterilen ilginin ve harcanan zamanın niteliği olduğu unutulmamalıdır. Ebeveynler çocuklarının tek olduğu durumlarda ona daha fazla zaman ayırmakta ve onunla konuşarak onu dinleyerek çocuklarının dil gelişimini desteklemektedirler. Genelde tek çocuklu ailelerin sosyo-ekonomik durumu üst düzeydedir. Kardeş sahibi olmak avantaj gibi görünüyorsa da dil gelişimini etkileyen diğer etkenlerin, tek çocuk ya da kardeşli olmak üzerinde daha fazla etkisi bulunmaktadır (Yıldırım, 2008). Bu bağlamda kardeş sayısı değişkenine göre dil gelişimi, kelime kazanma, kelime tanıma düzeyi ile ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar farklılık gösterdiği görülmektedir.

Kelime tanıma sürecinin otomatikleştirilmesi, metin oluşturmada ihtiyaç duyulan kelimelerin anlamının bilinmesi ve metin okumada akıcılığın sağlanabilmesi için oluşturulan kelime listelerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini ortaya çıkarma, öğretmenlerin de bu

düzeylei değerlendirebilme ihtiyaını karşılayabilmek adına böyle bir tasarımı ilkokullarda uygulanmasının gerekli olacağı düşünölmektedir. Harris ve Jacobson (1973) alışmalarında kelime listelerinin temel kullanım alanlarından birinin okunabilirlik araştırmaları olduğunu belirtmişlerdir. Bu listeler, her sınıf ve okuma düzeyinde eğitim-öğretim materyallerinin hazırlanmasında, metin ve kitapların okunabilirliklerinin belirlenmesinde, öğretimin planlanması ve değerlendirilmesinde vb. pek çok amaç için kullanılabilir (etinkaya, 2011). Türkiye’de bu çalışmada olduğu gibi kelime listelerinin yer aldığı envanterlerin olmayışı, öğrencilerin kelime tanıma düzeyinin ve buna göre ne tür metinleri okuyabileceklerinin belirlenmesinde sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Çetinkaya (2011) bu konuda sınıf düzeyine göre hangi kelimelerin öğretileceğinin belirlendiği kelime listelerinin olmayışının sıkıntı yaşanmasına neden olduğunu belirtmektedir. Buradan yola çıkarak genel ihtiyaın karşılanmasına yönelik bir kelime tanıma envanteri tasarlaması çalışması yapımıştır. Sürecin sonunda KTE-1 ve KTE-2’nin hedef olarak ortaya konulan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemeye yönelik bireysel bir değerlendirme aracı olarak hazırlandığı ve var olan ihtiyaı karşılamaya yönelik olduğu bulgulara dayanarak belirlenmiştir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümdede KTE-1 ve KTE-2 uygulamaları sonrasında ilkokul birinci sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlar sıralanmıştır. Bu görüşmeler sırasında öğretmenlere 3 soru yöneltilmıştir. Bunlar:

- Uygulama yapıldığı sırada öğrencilere ilişkin gözlemleriniz nelerdir?
- Uygulama, öğrencilerin kelime tanıma düzeyinde bir değişikliğe neden oldu mu? Nasıl?
- Uygulamaya yönelik herhangi bir sorun gözlemlediniz mi? Varsa bu soruna yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Buna göre, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar betimsel analiz tekniği ile yorumlanmıştır. Öğretmenlerin ilk soruya verdikleri yanıtlara göre O1 öğretmeni, öğrencilerinin uygulamadan korkabileceklerini düşünmüş ama sonuçta öğrencilerin sevinçli bir şekilde sınıfa döndüklerini görerek uygulama hakkında olumlu düşüncelelerini belirtmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin aslında birçok uygulamada çekincelerinin olduğunu kendi yöntemlerinin dışına çıkmak

istememediklerini göstermektedir. Aslan (2014) çalışmasında yaşça küçük olan 60-72 aylık çocukların öğretmenleri ile iletişime geçmekte zorlandıkları, okul ortamına çabuk alışamadıkları, kendilerini rahatça ifade edemedikleri görüşüne sınıf öğretmenlerinin katıldıklarını tespit etmiştir. O2 öğretmeni sınıfında bir yarış hâkim olmasından son derece keyif aldığını belirtmiş, bunun onları okumada olumlu etkilediğini söylemiştir. Okumaya güdülenen bu sınıftaki çocuklara, o günkü planlamanın dışına çıkıp fazladan kelime listesi okutulmuştur. O3 öğretmeni bu uygulamanın İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'nda olması gerektiğini vurgulayarak uygulamanın yurt içinde yaygınlaşarak evrensel nitelikte olmasının önemini vurgulamıştır. O4 öğretmeni de öğrencilerinin yabancı birine karşı olumsuz tavır takınmasından çekindiğini fakat uygulama sırasında bunu hiç gözlemlemediğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin ikinci soruya verdikleri yanıtlardan yola çıkarak uygulamamanın öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri üzerinde pozitif yönde gelişme kaydettirdiğini öğretmenlerin olumlu görüşleriyle bunu destekledikleri görülmektedir. O1 öğretmeni fazla kelime okuyarak öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin geliştiğini belirtmiştir. "Kelime Tanıma Envanteri" gibi kelime tanıma düzeylerini geliştirmek için hazırlanmış materyallerde bol tekrar yapılması ve uygulamada olduğu gibi fazla liste okutulması öğrencinin o davranışta olumlu tavır geliştirmesini sağlamaktadır. O2, O3 ve O4 öğretmenleri bunun bir düzen çerçevesinde olmasının kelime tanıma düzeylerini geliştirdiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğrenciye aynı ortamda, aynı kişilerce, aynı düzende ve aynı sırada okuma yaptırılması öğrenciye bir rutin oluşturmuş ve süreklilik sağlamıştır. O3 öğretmeni aynı zamanda listelerde yer alan kelimeleri çocuklara vererek bol tekrar yapmalarını, kelimelerin anlamlarını bularak cümle içinde kullanmalarını isteyerek listelerin farklı etkinliklerle uygulanabilirliğini sağlamıştır. Aynı zamanda bilinçli velilere sahip olduğunu belirterek bunun gibi uygulamaları sınıf içinde hep yapmak istediklerini ve ailelerin de buna destek verebileceğini vurgulamıştır. Aslan (2014) yaptığı araştırmada ilkokul birinci sınıf yaş grubundaki çocukların gelişim yaşlarının dikkate alınması gerektiğini ve çocukların gelişimlerinde ailelerin bilgi sahibi olmaları gerektiğini tespit etmektedir. Aynı konuda Aslan da (2007) ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilere temel bilgi, beceri ve değerlerin yeterince kazandırılmamasının en önemli nedeninin, öğrenci velilerinin ilgisiz

olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Buradan bu araştırmada olduğu gibi okul-aile-öğretmen işbirliğinin geliştirilmesi ve ailelerin öğrencinin gelişiminde destek vermesinin önemli olduğu sonucu çıkmaktadır.

Öğretmenlerin üçüncü soruya verdikleri yanıtlardan yola çıkarak O1 öğretmenin, öğrencilerin dik temel yazı ile daha iyi okumaları ve bundan sonraki listelerde dik temel yazıya ağırlık verilmesi gerektiğine ilişkin öneriler sunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında yürütülen çalışmaların sonunda 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılından itibaren ilkokul birinci sınıflarda isteğe bağlı olarak dik temel yazı ile eğitime geçişin ön plana çıkması bu önerinin bundan sonraki çalışmalarda dikkate alınmaya değer bir öneri olduğu sonucunu çıkarmıştır. Bitişik eğik yazı eğitimi tamamen kaldırılmadan, "Dik Temel Harflerle Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi" olarak kararlaştırılan metod ile ilkokul birinci sınıfa başlayan öğrenciler için dik temel yazı, ilkokul üçüncü sınıftan itibaren ise daha az ayrıntılı daha sade bitişik eğik yazı eğitiminin verilmesi kararlaştırılmıştır. Öğrenciler bu şekilde haftalık 8 saatlik zorunlu Türkçe dersi içinde 2 saat bitişik eğik yazı dersi almaya devam edeceklerdir (MEB, 2017). Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin büyük bir kısmının bitişik eğik yazıyla okuma yazma öğrenen öğrencilerin gazete, kitap okurken, kendilerinin de bitişik eğik yazı öğretirken zorlandıkları görüşündedir (Ortabağ-Çevik, 2006; Şahin, 2008; Bayraktar, 2006; Coşkun, 2011). Bunu destekler nitelikte çalışmalar da öğretmenlerin yazı öğretiminde dik temel harfleri bitişik eğik yazı tekniğinden daha çok tercih ettiklerini saptamıştır (Arslan ve Ilgın, 2010; Şahin ve Akdal, 2010). O2 öğretmeni de uygulamanın tek kişi tarafından sürdürülmesi gerektiğini belirtmiş, farklı kişilerce uygulandığında öğrencinin rahatsız olabileceğini vurgulamıştır. Uygulamalar az bir zaman diliminde fazla liste ile uygulandığı için birden fazla kişiye ihtiyaç duyulmuştur. O3 öğretmenin önerisi dikkate değer bir öneridir. Sohbet sırasında yurt dışındaki uygulamalardan bahsettiğimde öğretmen bunu araştırmış ve uygulamalar hakkında dikkate değer önerilerde bulunmuştur. Okuma laboratuvarları, okuma öğretmenleri gibi devlet okullarında da uygulanabilecek öneriler vermesi uygulamayı önemseydiği ve uygulanabilir çözüm önerileri getirdiğini göstermektedir. O4 öğretmenin önerisi de okullarındaki tüm birinci sınıflarda uygulanması gerektiğidir. Çalışma zaman alan ve düzenli okumayı gerektiren bir çalışmadır ve aralarında farklılık olup olmadığını tespit etmek için

sosyo-ekonomik düzeyleri farklı üç okulun toplamda dört birinci sınıfında uygulanmıştır. Öğretmenin bahsettiği okulda toplamda 13 tane birinci sınıf bulunmaktadır. Eğer araştırmacı bu 13 sınıfta uygulamalara başlamış olsaydı; araştırmacının uygulamayı yapan araştırmacılardan çok daha fazlasıyla birlikte yürütülmesi, eğitim-öğretim yılının tümünün bu okulda harcanması gerekirdi. Öğretmenlerle uygulama sonrası yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin uygulamaya yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmenlerin, hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanımaya yönelik geliştirilen bir envanterin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkili olduğu konusunda olumlu görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların betimsel analiz tekniği ile yorumlanması ardından envanterle ilgili çeşitli temalar çıkarılmıştır. Buna göre envanterin;

1. Kendi yöntemi dışına çıkmak istemeyen öğretmenlerin bile uygulamada sıkıntı yaşamadan kullanabilecekleri şekilde tasarlandığı,
2. MEB İlk Okuma Yazma Öğretim Programı'nda yer alması gerektiği,
3. Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu,
4. Envanterde yer alan kelime sayısının öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirecek kelime sayısı yeterliliğine sahip olduğu,
5. Belirli bir rutin ve düzen çerçevesinde okutulduğunda süreklilik sağladığı,
6. Ailelerin de uygulamaya destek olduğu,
7. Dik temel yazı ile hazırlanan envanterin kullanımının daha rahat olduğu,
8. Çocukların okuma motivasyonunu arttırdığı,
9. Uygulamanın okuma uzmanı olan kişiler tarafından sürdürülmesinin gerekliliği,
10. Uygulamanın okullarda bulunan bütün birinci sınıflarda uygulanması gerektiği, öğretmenler tarafından vurgulanan önemli temalar arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular ve alanyazın araştırmaları; hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları sürece dayalı olarak yürütülen, iyi bir

ölçme aracı niteliklerini taşıyan ve kelime tanıma yönelik geliştirilen bir envanterin ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkili olduğunu öğretmen görüşleriyle desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından yola çıkarak uygulamaya ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik farklı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

Kelime tanımanın önemi ulusal ve uluslararası alanyazında vurgulanmasına rağmen öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin Türkiye’de yeterince çalışma yapılmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin özellikle bitişik eğik yazıyla karşılaştıkları kelime listeleri uygulamalarındaki kelime tanıma düzeyleri oldukça düşük bir düzey olan endişe düzeyindedir. Bu nedenle öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin gelişimini destekleyecek çalışmalara yer verilmelidir. Hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kelime tanıma sonucunda kelime anlamlandırmalarının gelişeceğini görmeleri, sürecin sonunda akıcı okuma eğilimini arttıracaktır.

İlkökököl öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerinin gelişimini destekleyecek en önemli etmenlerden birisi öğretmenlerdir. Bu nedenle öncelikle sınıf öğretmenlerinin kelime tanıma, kelime tanıma düzeyi ve kelime tanıma düzeylerini değerlendirme hakkındaki bilgi ve görüşleri tespit edilerek bu konudaki eksiklerini gidermeye ve farkındalıklarını arttırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerinin gelişimlerini destekleyecek etkinlikler üzerinde de düşünmeleri ve çalışmaları sağlanmalıdır. Bunu yaparken de öğrencilerin kelime tanıma yöntemlerinde farklılıklar gösterdikleri göz ardı edilmemeli, bireysel değerlendirmenin yapılması sağlanmalıdır. Kelime tanıma çalışmaları sadece Türkçe dersleriyle sınırlandırılmamalı, terimler, temalar ve kavramlarla ilgili kelime tanıma çalışmalarında diğer derslerden de yararlanılmalıdır. Öğretilen kelimeler pekiştirilmeli, okuma metinlerinde geçmeli, konuşma yoluyla kullanılması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin gelişimini destekleyecek bir diğer etken de öğretim programı ve ders kitaplarıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2015) kelime tanıma kavramına doğrudan yer verilmemekle birlikte öğrencilerin bilmediği kelimeleri ve bu kelimelerin anlamlarını öğrenmek için soru sorma, kelimeleri kullanıldığı bağlam içinde anlamlandırma, içeriğe ve bağlama uygun doğru kelimeleri seçme, konuşmalarında, okumalarında kelimeleri doğru telaffuz etme, hece, kelime ve cümleleri akıcı bir şekilde okuma gibi kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımların kelime tanımanın önemini vurgulayacak nitelikte kazanımlar olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin düşük çıkması bireyselleştirilmiş öğretim programlarının hazırlanmasını ve ders kitaplarının kelime tanıma kavramına daha açık vurgu yapacak şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir.

Geliştirilen Kelime Tanıma Envanteri-1 ve Kelime Tanıma Envanteri-2 kullanarak ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma hatalarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi, kelime tanımaya yönelik geliştirilmesi gereken kelime tanıma stratejilerinin ve etkinliklerinin belirlenmesinde yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, öğretim programının ve ders kitaplarının bu konuya daha fazla vurgu yapacak şekilde düzenlenmesi öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinin gelişiminde rol oynayacak önemli etmenler olarak görülmektedir. Bu faktörlerin yanında ailelerin, çocuklarının kelime tanıma düzeylerinin gelişimi konusunda bilgi sahibi olmaları, çocukların kelime hazinelerinin geliştirilmesi gereken bir durum olduğunu kavramaları ve çocukların duygu ve düşüncelerini ancak sahip olduğu zengin kelime servetiyle ifade edebileceğini unutmamaları gerekmektedir. Bu nedenle ailelerin kelime tanıma düzeylerinin gelişimi hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.

5.2.2. Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemede etkili olduğu elde edilen sonuçlarla desteklenen envanterlerin sürece dayalı olarak hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları açıklanmıştır. Hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları dikkate alınarak ilkokul birinci sınıf dışında farklı sınıf düzeylerinde Kelime Tanıma Envanterleri hazırlanabilir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında yürütülen çalışmaların sonunda 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılından itibaren ilkököl birinci sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan ses gruplarında değişiklik yapılmıştır. Önceki yıla göre ses gruplarında göze çarpan en önemli değişiklik var olan 6 ses grubu sayısının 5'e indirilmesidir. 2017-2018 eğitim öğretim yılı ses grupları şu şekildedir: 1. grup E,L,A,K,İ,N ses grubu; 2. grup O,M,U,T,Ü,Y ses grubu; 3. grup Ö,R,I,D,S,B ses grubu; 4. grup Z,Ç,G,Ş,C,P ses grubu ve 5. grup H,V,Ğ,F,J ses grubu (MEB, 2017). Buna göre KTE-1 ve KTE-2'nin hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları dikkate alınarak yeni ses gruplarıyla oluşturulabilecek kelimelerden meydana gelen listelerle Kelime Tanıma Envanterleri hazırlanabilir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında yürütülen çalışmaların sonunda 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılından itibaren bitişik eğik yazı eğitimi tamamen kaldırılmadan, "Dik Temel Harflerle Ses Esaslı Okuma Yazma Öğretimi" olarak kararlaştırılan metod ile ilkököl birinci sınıfa başlayan öğrenciler için dik temel yazı, ilkököl üçüncü sınıftan itibaren ise daha az ayrıntılı daha sade bitişik eğik yazı eğitiminin verilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2017). Buna göre KTE-1 ve KTE-2'nin hazırlanma ve değerlendirilme aşamaları dikkate alınarak ilkököl birinci sınıflar için dik temel yazıyla, ilkököl üçüncü sınıftan sonrakiler için hem dik temel hem de bitişik eğik yazıyla oluşturulabilecek farklı kelimelerden meydana gelen listelerle Kelime Tanıma Envanterleri hazırlanabilir.

Araştırma sonunda, geliştirilen KTE-1 ve KTE-2'nin birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini bir ölçme aracı niteliklerini taşıyacak şekilde ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır. KTE-1 ve KTE-2, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Ankara iline bağlı Yenimahalle ilçesinde yer alan 3 ilkökölün 4 birinci sınıfında eğitim gören 85 öğrenciye uygulanmasıyla sınırlıdır. Elde edilen bulguların genellenebilirliği için benzer çalışmaların daha büyük çalışma gruplarıyla yapılması gerektiğinden hazırlanan KTE-1 ve KTE-2 farklı çalışma grubuna da uygulanabilir. Farklı çalışma grubunun kelime tanıma düzeylerinin belirlenmesi yoluyla karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.

KTE-1 ve KTE-2'de yer alan kelime listelerindeki kelimelerin içinde geçtiği okuma metinleri oluşturulabilir. Öncelikle KTE-1 ve KTE-2'de yer alan kelime listeleri öğrencilere uygulanıp, ardından kelime tanıma düzeylerine göre metin okumaları

sağlanabilir. Oluşturulan metinler öğrencilere okutularak okuma düzeyleri belirlenebilir.

İlkokul birinci sınıf öğrencilerine göre ilk okuma yazma kazanımlarının düzenlenerek yeni bir program geliştirilmesi çalışması yapılabilir. Bu çerçevede geliştirilecek programa göre öğretmenler eğitimden geçirilerek çocuklara kelime tanımaya yönelik öğretimler yaptırılabilir. Bunun sonucunda eski eğitim programı ile yeni eğitim programından geçen öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri karşılaştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Aamodt, S. ve Wang, S. (2011). *Çocuğunuzun beynine hoş geldiniz*. (C. Duran, Çev.) İstanbul: NTV Yayınları.
- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of concept maps in vocabulary instruction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Acat, B. ve Özsoy, U. (2006, Nisan) *Ses temelli cümle yöntemiyle ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlükler* [Öz]. 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi'nde sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi, Ankara, KÖK Yayıncılık.
- Acun, S. ve Erten, G. B. (1999). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Adalı, O. (1982). *Yüksek öğrenimde sözlü ve yazılı anlatım*. İzmir: Aydın Yayıncılık.
- Afflerbach, P. (2012). *Understanding and using reading assessment, K-12*, (2nd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Akbayır, S. (2006). Öğretenler ve öğrenenler için ek açıklamalarla yeni ilköğretim programları (1-5. Sınıflar). K. Kiroğlu (Editör). *Türkçe programı* içinde (3-158). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akker, J. V., Gravemeijer, K., McKenney, S. and Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. New York: Routledge.
- Akman, T. (2013). *Ortaöğretim dil ve edebiyat kitaplarında kelime sıklığı çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aköz, Y., Toptaş, B. (2009, Mayıs). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrendiği kelimelerin anlamlarının karşılığının zihinsel olarak kavrama düzeylerinin incelenmesi* [Öz]. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Aksan, D. (1990). *Her yönüyle dil. Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (1998). Kelime tanıma ve okumaya etkisi. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildirileri, Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları*, 1, 677-684.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2013a). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H. (2013b). İlköğretimde Türkçe öğretimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Editörler), *Okuma* içinde (15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., Çetinkaya, Ç. ve Rasinski, T. V. (2014). *Okumayı değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Allington, R. L. and McGill-Franzen, A. (1980). Word identification errors in isolation and in context: Apples vs. Oranges. *The Reading Teacher*, 33, 795-800.

- Alp, H. (2009). İlkokul kitaplarını inceleme komisyonunun raporları (1924-1927). *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 9(15), 105-136.
- Alperen, N. (1991). *Türkçe öğretim rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Alvord, D. J. and Brittingham, B. E. (1974). Evaluating performance on national assessment objectives: Norm-referenced and criterion-referenced interpretations. *The Journal of Educational Research*, 68(2), 59-61.
- Arrow, A.W. and McLachlan, C.J. (2014). The development of phonological awareness and letter knowledge in young New Zealand children. *Speech, Language and Hearing*, 17(1), 49-57.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Arslan, E. ve Arı, R. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 53-60.
- Aslan, M. (2014). *60-72 aylık çocukların ilkokula başlama durumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aslan, T. (2013). *7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. (2007, Mayıs). *İlk okuma-yazma öğretimi üzerine bir gözlem* [Öz]. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde sunulan bildiri. Ankara, Türkiye.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bader, L. A. and Pearce, D. L. (2013). *Bader reading and language inventory* (7th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., and Kame'enui, E. J. (1995). *Vocabulary instruction: Synthesis of the research* (Technical Report No: 13). Eugene, OR: National Center to Improve the Tools of Education.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 137-159.
- Başar, M., Doğan, C., Şener, N., Karasu, M. ve Yurttaş, R. (2015). İlk okuma yazma sürecine açık hece ya da kapalı hece ile başlamak. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 442-452.

- Batur, Z. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. sınıf ders kitaplarından geçen bilinmeyen kelimeleri kazanım düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bauman, J. (1996). Vocabulary resources for material writers. *The Materials Writers Newsletter*, 4(3), 1-4.
- Baumann, J. F., Ware, D. and Edwards, C. E. (2007). Bumping into spicy, tasty words that catch your tongue: A formative experiment on vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 61, 108-122.
- Baumann, J. F. (2009). Vocabulary and reading comprehension: The nexus of meaning. In S. E. Israel and G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 323-346). New York: Routledge.
- Bayat, N., Şekercioğlu, G., ve Bakır, S. (2014). Okuduğunu anlama ve fen başarısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 457-466.
- Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Behrman, E. H. (2000). Developmental placement decisions: Content- specific reading assessment. *Journal of Developmental Education*, 23, 12-14.
- Berk, L. E. (2006). *Child development*. Boston: Pearson.
- Berk, L. E. (2013). Bebekler ve çocuklar. Doğum öncesinden orta çocukluğa. N. I. Erdoğan (Çeviri Editörü). *Bebeklik ve yürüme çağında bilişsel gelişim içinde* (s. 203-245). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Betts, E. A. (1946). *Foundations of reading instruction*. New York: American Book.
- Biemiller, A. and Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44-62.
- Bilgen, N. (1988). *Kelime hazinesi konusunda bir araştırma*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Boatright, C. R. (2014). *An analysis of informal reading inventories for English language learners* (Doctoral dissertation). Texas A&M University, Corpus Christi, Texas.
- Boysson-Bardies, B. (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Editions Odile Jacob.
- Breen, L.G. (1967). *An investigation of the self-selection practices of second and fifth grade children in individualized reading programs* (Unpublished doctoral dissertation). University of Oregon.
- Bryant, D. P., Goodwin, M., Bryant, B. R. and Higgins, K. (2003). Vocabulary instruction for students with learning disabilities: A review of the research. *Learning Disability Quarterly*, 26, 117-128.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cain, K. (2007). Syntactic awareness and reading ability: is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28, 679-694.
- Carroll, J. B., Davies, P. and Richmond, B. (1971). *The American heritage word frequency book*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cesur, O. (2005). *(Kastamonu ilinde bir inceleme) Pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Chaleff, C. and Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. *The Reading Teacher*, 55(2), 190-200.
- Christie, J. F. (1979). The qualitative analysis system: Updating the IRI. *Reading World*, 18, 393-399.
- Clark, D. (1992). "Creating an Empathy Based Classroom", *Early Childhood Education*, 30(2), 16-22.
- Cole, M. and Cole, S. R. (2001). *The development of children*. New York: Worth Publishers.
- Cole, L. and Morgan, J.B. (1985). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi*, (Çeviren: B. H. Vassaf), İstanbul: MEB Yayını.
- Cooter, R. B. and Flynt, E. S. (1996). *Teaching reading in the content areas: Developing content literacy for all students*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Coşkun, H. (2011). *İlköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Cunningham, A. E. and Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.
- Curtis, M. E. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. In M. McKeown and M. E. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37-52). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim öğrencilerinde kelime hazinesinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çelenk, S. (1999) *İlkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Artım Yayınları.
- Çetinkaya, Z. (2002). *İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıfta ana diline ait sözcüklerin öğrenilmesi ve kavranılmasına ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıfların yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Davasligil, Ü. (1985). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, İstanbul.
- Davenport, M. R. (2002). *Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Dehaene, S. (2003). Les bases cérébrales d'une acquisition culturelle: La lecture. In Jean-Pierre Cahangeux (Eds.), *Gènes et Culture* (pp. 187-199). Paris: Odile Jacob.
- Delimehmet-Dada, Ş. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirci, K. (2015). *Kelime bilgisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32(1), 5-8.
- Dodge, D. T., Colker, L. J. and Heroman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool, teaching strategies*. Washington: Teaching Strategies Inc.
- Driscoll M. P. (2012). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. (Ö. F. Tutkun, S. Okay ve E. Şahin, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak / Sivaslı örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ekwall, E. E. (1974). Should repetitions be counted as errors?. *The Reading Teacher*, 27, 365-367.
- Erdem, İ. (2013). Türkçe öğretimi el kitabı. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 181-220). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Erdoğan, S., Şimşek-Bekir, H., Erdoğan-Aras, S. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.

- Erdoğan, T. (2013). İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları. T. Erdoğan (Editör), *Okul öncesi dönemde okuma-yazmaya hazırlık* içinde (ss. 109-134). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Ergenç, İ. (2000). *Dilin beyindeki organizasyonu ve konuşmanın gerçekleşmesi, multidisipliner yaklaşımla beyin ve kognisyon*. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Ergin, M. (1985). *Türk dil bilgisi* (15. Baskı). İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erol, H. F. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel seviyede kelime edinimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: linking language, literacy, and cognition*. New Jersey: Wiley.
- Farrington-Flint, L., Coyne, E., Stiller, J. and Heath, E. (2008). Variability in children's early reading strategies. *Educational Psychology*, 28(6), 643-661.
- Ferguson, A. M. (1977). *Children's self-selection of trade books: Measured by the cloze procedure* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arkansas, Arkansas.
- Fernald, A., Perfors, A. and Marchman, V. A. (2006). Picking up speed in understanding: Speech processing efficiency and vocabulary growth across the 2nd year. *Developmental Psychology*, 42, 98-116.
- Fisher, P. J. and Blachowicz, C. L. Z. (2005). Vocabulary instruction in a remedial setting. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 281-300
- Francis, W. N. and Kucera, H. (1982). *Frequency analysis of English usage*. Boston: Houghton Mifflin.
- Fröhlich L. P., Petermann, F. and Metz, D. (2013). Phonological awareness: Factors of influence. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 5-22.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D. and Deno, S. L. (1982). Reliability and validity of curriculum-based informal reading inventories. *Reading Research Quarterly*, 18(1), 6-26.
- Furqon, F. (2013). Correlation between students' vocabulary mastery and their reading comprehension. *Journal of English and Education*, 1(1), 68-80.
- Gabdulchakov, V. F. (2014). Multicultural language development of preschool children in Russia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 222-225.
- Genç, A. G. (2005). Okul Öncesi Dönemde Artikülasyon Bozuklukları, *Çoluk Çocuk Dergisi*, Eylül, 2005.
- Genç, B. (2005). *Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımda kullanım durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Genç, B. (2010). *Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımda kullanım durumu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Genç, T. (2016). *İşitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gibson, T.S. (1994). "Student Evaluation in an Integrated Preschool Classroom." Educational Resources Information Center. (<http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2>, Erişim tarihi: 20.08.2017).
- Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education*, 21(3), 68-84.
- Goodman, J. C., Dale, P. S. and Ping L. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35, 515-531.
- Goodman, Y. M. (1995). Miscue analysis for classroom teachers: Some history and some procedures. *Primary Voices K-6*, 3(4), 2-9.
- Gough, P. B. (1984). Word Recognition. In P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading* (pp. 225-253) New York: Longman.
- Göçer, A. (2013). İlköğretimde Türkçe öğretimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler), *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 477-519). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçmenler, H. (2016). *Koklear implant kullanan çocuklarda okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gönülal, M. (2013). *İlkokuma kitap setlerinde kullanılan kelime ve görsellerin ilkökul birinci sınıf öğrenci düzeyine uygunluğunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Gray, W. S. (1916). Methods of testing reading II. *The Elementary School Journal*, 16, 281-298.
- Groff, P. (1979). Children's recognition of words in isolation and in context. *Reading Horizons*, 19(2), 132-138.
- GSL (2017). General Service List. (<http://www.newgeneralservicelist.org>, Erişim Tarihi: 28 Eylül 2017).
- Gunning, T. G. (2006). *Assessing and correcting reading and writing difficulties* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Güler, T. ve Dönmez, N. B. (2007). 48-72 aylar arasındaki türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 83-96.
- Gülyüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, O. (2013). İlköğretimde Türkçe öğretimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Editörler), *Konuşma eğitimi* içinde (ss. 93-113). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2013a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2013b). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Gürbüz, A. (2009). *İlköğretim VIII. sınıf Türkçe ders kitabında geçen yabancı kökenli kelimeler üzerine bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-Third Edition) Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik ön çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(2), 151-176.
- Harmon, J. M. (2002). Teaching independent word learning strategies to struggling readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(7), 53-67.
- Harris, A. J. and Jacobson, M. D. (1973). Some comparisons between 'basic elementary reading vocabularies' and other word lists. *Reading Research Quarterly*, 9, 87-109.
- Harris, A. J. and Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. (9th ed.). London: Longman
- Harris, T. L. and Hodges, R. E. (1981). *Dictionary of reading and related terms*. Newark DE: International Reading Association.
- Hart, B. and Risley, T. (2003). *The early catastrophe*. American Educator: Spring.
- Hatipoğlu, N. A. (2003). *Üniversitede Türk dili* (8. Baskı). Ankara: Barış Yayınları.
- Healy, J. M. (1997). *Çocuğunuzun gelişen akli, doğumdan ergenliğe öğrenme ve beyin gelişimi*. (A. B. Dicleli, Çev.) İstanbul: BZK Yayıncılık.
- Hill, C. and Parry, K. (1992). The test at the gate: models of literacyin reading assessment. *TESOL Quarterly*, 26(3), 433-461.
- Hillerich, R. L. (1966). *Analysis of words used in creative writing, grades 1-6* (Unpublished study). Illinois: Glenview.
- Hindmarsh, R. (1980). *Cambridge English Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hirs, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge-of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 2, 10-29.

- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 5, 1368-1378.
- Hofland, K. and Johansson, S. (1982). *Word frequencies in British and American English*. Bergen: NAVF.
- Honeyfield, J. (1977). Word frequency and the importance of context in vocabulary learning. *RELC Journal*, 8(2), 35-42.
- Invernizzi, M. A., Landrum, T. J., Howell, J. L. and Warley, H. P. (2005). Toward the peaceful coexistence of test developers, policymakers, and teachers in an era of accountability. *The Reading Teacher*, 58, 610-618.
- İflazoğlu-Saban, A. ve Yiğit, V. (2011). Ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerle baş etme stratejilerinin belirlenmesi: (Şırnak ili örneği). *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319-342.
- İnal, B. (2007). Akademik amaçlı okuma izlencesi oluşturmadaki temel kriterler. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 7, 49-59.
- İpek, N. (2006). *İlköğretim çağı çocuklarında kelime dağarcığı gelişimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Johns, J. L. (2016). *The basic reading inventory* (12th ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Yıldız U. ve Meltem Ö. A., Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Johnson, M. S., Kress, R. A. and Pikulski, J. H. (1987). *Informal reading inventories* (2nd ed.). Newark: International Reading Association.
- Johnson, P. H. (1997). *Knowing literacy: Constructive literacy assessment*. New York: Stenhouse Publishers.
- Jersild, A.T. (1979). *Çocuk psikolojisi*. (G. Günce, Çev.) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 265-301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karasu, H. P. (2011). *İşitme engelli öğrenciler ve normal işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(1), 108-124.
- Karatay, H. (2013). Türkçe öğretimi el kitabı. A. Güzel, H. Karatay (Editörler), *Okuma Eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 221-264). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Karlin, R. (1971). *Teaching elementary reading*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keklik, İ. (2008). Eğitim Psikolojisi. İ. Yıldırım (Editör), *Bilişsel gelişim* içinde (ss. 61-96). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keklik, S. (2011). Türkçede on bir yaşına kadar çocuklara öğretilmesi gereken, birleşim gücü yüksek ilk bin kelime. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 4, 80-95.
- Keskin, F.; Ömeroğlu, E. ve Okur, A. (2015). 0-6 yaş arasındaki çocuklara sözcük öğretimi ile ilgili çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-95.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile okuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kılıç, S. (2014). *İlkokul birinci sınıfa devam eden 60-66-72 aylık öğrencilerin dil becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırcaali-İftar, G. (1999). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. (Editör: Ali Atif Bir) *Ölçme* içinde (ss. 13-17). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1081.
- Klein, J. D. (2014, April). *Design and development research: A rose by another name*. Paper presented at AERA, Philadelphia.
- Koçak, H. (1999). Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin kelime hazinesi ile ilgili bir araştırma (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, N., Ergin, B. ve Yalçın, H. (2014). 60-72 aylık çocukların Türkçe dil kullanımı düzeyleri ve etki eden faktörlerin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16, 100-106.
- Konur-Ergene, S. (2011). *Orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf Türk edebiyatı ve dil ve anlatım ders kitaplarındaki kelimeleri öğrenme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köksal, K. ve Temur, T. (2008, Mayıs). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Öz]. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri, (ss. 662-667). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kretschmer, R. R. and Kretschmer, L. W. (1978). *Language development and intervention with hearing impaired*. Baltimore: University Park Press.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Leslie, L. and Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Lexile (2017). Lexile ölçüsü. Erişim Tarihi: 26 Kasım 2017, https://lexile-website-media-2011091601.s3.amazonaws.com/cms_page_media/135/What%20does%20the%20Lexile%20Measure%20Mean.pdf
- Loughlin C. E. and Martin M. D. (1987). *Supporting literacy. Developing effective learning environments*. New York: Teachers College Press.
- Mangır, M. ve Erkan, S. (1987). *0-4 yaş arasındaki çocuklarda dil gelişimi*. Ankara: A. Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları.
- Marshall, J. C. and Campbell, Y. C. (2006). Practice makes permanent: Working toward fluency. In J. S. Schumm (Eds.). *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 190-221). New York: The Guilford Press.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (Çev. B. Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Mastropieri, M., Scruggs, T., and Mushinski Fulk, B. (2001). Teaching abstract vocabulary with the keyword method. Effects on recall and comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 92-107.
- McKenney, S. and Reeves, T. C. (2013). Handbook of research on educational communications technology. In J. Michael Spector, M. David Merrill, Jan Elen, M. and J. Bishop (Eds.), *Educational Design Research*. (pp. 131-160). New York: Springer.
- McLaren, P. (2011). Okullarda yaşam, eleştirel pedagojiye giriş, M. Y. Eryaman ve H. Arslan (Çeviri Editörleri), *Eleştirel pedagoji: temel kavramlara bir bakış* içinde (ss. 288-324). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McLoughlin, J. A. and Lewis, R. B. (2004). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi* (F. Gencer, Çev.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi. Dil gelişimi*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- MEB. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. (<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Listele>, Erişim Tarihi: 24. 10. 2017)
- MEB. (2015). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Menyuk, P., Liebergott, J. W. and Schultz, M. C. (1995). *Early language development in full-term and premature infants*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Mesutoğlu N. (2017) “Çekilin yoldan z kuşağı geliyor!”, Erişim Tarihi: 18 Eylül 2017, www.kigem.com/cekilin-yoldan-z-kusagi-geliyor.html.
- Monti, D. A. (2003). Informing instruction: Prerequisite for success. *The New England Reading Association Journal*, 39, 9–12.
- Morrow, M. L. and Gambrell, B. L. (2004). *Using children’s literature in preschool comprehending and enjoying books*. USA: International Reading Association.
- Mutlu, M. (2015). *2-8 yaş grubu dil gelişimi normal olan çocuklarda Artikülasyon Tarama Ölçeği’nin normalizasyonu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mutlu, N. (2016). Tasarım ve gelişime araştırma modeli. M. Yaşar Özden ve L. Durdu (Editörler). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 49-70). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Muyskens, P., Betts, J., Lau, M. Y. and Marston, D. (2009). Predictive validity of curriculum-based measures in the reading assessment of students who are English language learners. *The California School Psychologist*, 14, 11-21.
- Nas, R. (2006). *Çocuk insandır. Çocuk eğitimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Nash, H. and Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communications Disorders*, 41, 335-354.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Neuman, S.B. and Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. New York: Guilford Publication.
- Nilsson, N. L. (2008). A critical analysis of eight informal reading inventories. *The Reading Teacher*, 61(7), 526-536.
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ocak, S. (2007). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişim düzeyleri ile ilk okuma yazma başarısı arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ortabağ-Çevik, S. (2006). *Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin görüşleri (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Öngider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 5(2), 140-161
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özalp, B. (2011). *Kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (2001). 0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin türkçe öğretimi açısından önemi. *Bilig Dergisi*, 17, 98-103.
- Özdemir, E. (2000). *Erdemin başı dil*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Eğitimde üretim tabanlı çalışmalar için nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, M. (2005). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özkan, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve iç sözlük ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Öztürk, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında ana dili etkinlikleri*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Paris, S. G. and Carpenter, R. D. (2003). FAQs about IRIs. *Reading Teacher*, 56(6), 578-560.
- Pars, V. B. ve Pars, C. (1954). *Okuma psikolojisi ve ilk okuma öğrenimi*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Peitz, P. (1996). *Vocabulary teaching strategies: effects on vocabulary recognition and comprehension at the first grade level* (Unpublished master's thesis). Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Porzig, W. (2003). *Dil denen mucize* (Çev. Vural Ülkü). Ankara: TDK Yayınları.
- Powell, W. R. (1970). Reappraising the criteria for interpreting informal reading inventories In J. DeBoer. (Eds.), *Reading Diagnosis and Education*, (pp. 100-109). Newark: International Reading Association.

- Powell, W. R. and Dunkeld, C. G. (1971). Validity of the IRI reading levels. *Elementary English*, 48, 637-642.
- Provost, M. C., Lambert, M. A. and Babkie, A. M. (2009). Informal reading inventories creating teacher-Designed literature-based assessments. *Intervention in School and Clinic*, 45(4), 211-220.
- Pray, M. L. and Ross, R. (1969). The graded word list: Quick gauge of reading ability. *Journal of Reading*, 12(4), 305-307
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R. and Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*, 45(2), 544-557.
- Rasinski, T. V. (1999). Exploring a method for estimating independent, instructional, and frustration reading rates. *Journal of Reading Psychology*, 20, 61-69.
- Reeves, T. C. (2006). Design research from a technology perspective. In J. v. d. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney and N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52-66). New York: Routledge.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. and Lerner, J. W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies (4th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Richey, R. C. and Klein, J. D. (2005). Developmental research methods: Creating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 23-38.
- Richey, R. C. and Klein J. D. (2007). *Design and development research: Methods, strategies and issues*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Richey, R. C. and Klein, J. D. (2008). Research on design and development. In J. M. Spector, M. D. Merrill, J. van Merrienboer and M. P. Driscoll (Eds.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 748–757). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Rinsland, H. (1945). *A basic vocabulary of elementary school children*. New York: Macmillan.
- Rondal, J. A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Roe, B. D. and Burns, P. C. (2007). *Informal Reading Inventory. Preprimer to twelfth grade (7th edition)*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Roe, B. D. and Burns, P. C. (2011). *Informal reading inventory: Preprimer to twelfth grade (8th edition)*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Rosenshine, B. (1980). Skill hierarchies in reading comprehension. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, and W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-554). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rosenthal, T. L. and Zimmerman B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Acedemic Press.

- Roul, S. K. (2014). Language development of the preschool children: the effects of an audio-visual intervention program in Delhi. *International Journal of Instruction*, 7(1), 59-74.
- Rupley, W.H., Logan, J.W. and Nichols, W.D. (2005). Vocabulary instruction for struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 239-260.
- Sandström, C. I. (1971). *Çocuk ve gençlik psikolojisi*. (R. U. Şemin, Çev.) İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Santi, K. L., Foorman, B. R., York, M. and Francis, D. J. (2009). The timing of early reading assessment in kindergarten. *Learning Disability Quarterly*, 32(4), 217-227.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howad, L. and Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61, 396-408.
- Saussure, F. de (1985). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.) İstanbul: Birey ve Toplum Yayınları.
- Schaffer, J. A. (1983). *Le comportement maternel*. Bruxelles: Mardaga.
- Schunk, D. H. (2011). Öğrenme teorileri. Eğitimsel bir bakışla. M. Şahin (Çeviri Editörü), *Gelişim öğrenme içinde* (ss. 324-365). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sedita, J. (2005). Effective vocabulary instruction. *Learning Disabilities*, 2(1), 33-45.
- Sedley, D. (2003). *Plato's Cratylus*. New York: Cambridge University Press.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevinç, M. (2005). *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Shanker, J.L. and Cockrum, W.A. (2014). *Ekwall/Shanker reading inventory* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Shavelson, R., Phillips, D., Towne, L. and Feuer, M. (2003). On the science of education design studies. *Educational Researcher*, 32(1), 25-28.
- Short, J. E. (2013). *How much media? 2013. Report on American consumers*. Southern California: Amy Blumenthal, Assistant Director of Media Relations.
- Silvaroli, N. J. and Wheelock, W. H. (2011). *Classroom reading inventory* (12th ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Spache, G. D. (1972). *Diagnostic reading scales*. Monterey CA: California Test Bureau.
- Stahl, S. and Nagy, W.E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

- Stahl, S. A. (1998). Four question about vocabulary. In C.R. Hynd (Edt.), *Learning from text across conceptual domains* (pp. 73-94). Mahway: NJ: Erlbaum.
- Stange, T. V. (2013). Exploring text level difficulty and matching texts for reading achievement, *Education Matters*, 1(2), 111-128.
- Stanovich, K. E. (1991). Handbook of reading research Volume II. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal and P. D. Pearson (Eds.), *Word recognition: changing perspectives* (pp. 418-452). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stern, D. (1977). *Mère-enfant. Les premières relations*. Bruxelles: Mardaga.
- Stockton, D. (1982). *Junior high students' self-selection of recreational reading books as measured by the cloze procedure* (Unpublished master's thesis). University of Georgia.
- Subklew, E., Aksarı, M. F. ve Köksal, T. (1988). *Kelimeler*. Weisbaden: Der Hessische Kultur Minister.
- Şahin, A. ve Akdal, D. (2010, Mayıs). *Öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştıkları problemler* [Öz]. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Elazığ, 157-161.
- Şahin, A., Turan, L., Dursunoğlu, H. ve Celepoğlu, A. (2011). Eğitim Fakülteleri için çocuk edebiyatı. Ö. Yılar ve L. Turan (Editörler), *Çocuk, edebiyat ve çocuk edebiyatı* içinde (ss. 3-36). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şahin, M. (1995). Çocukta dil gelişimi. *Dil Dergisi*, 30, 64-70.
- Şahin, N. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, S. ve Karaaslan Baç, T. (2005). Ankara il merkezindeki üç-altı yaş grubu çocukların dil gelişimi beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 2(1-2), 20-27.
- Tam, K. Y., Heward, W. L. and Heng, M. A. (2006). A reading instruction intervention program. *The Journal of Special Education*, 40, 79-93.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- TDK, (2017). Güncel Türkçe Sözlük "Rönesans", "Lala", "Et", "Tribün", "Türbülans", "Kask" kelimelerinin anlamlarına bakılmıştır. Erişim Tarihi: 18 Eylül 2017, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_qts&arama=qts&guid=TDK.GTS.59d217595c8e05.27174130
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S. and Semmel, M. I. (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children: A Sourcebook*. University of Minnesota: Leadership Training Institute/Special Education.

- Thorndike, E.L. and Lorge, I. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tokmakçioğlu, E. (2008). *Türkçenin anatomisi*. İstanbul: Geçit Kitabevi.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st century, a balanced approach*. New Jersey: Pearson.
- Topses, G. (2003) . *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Torgesen, J. K. (1986). Computers and cognition in reading: A focus on decoding fluency. *Exceptional Children*, 53, 157-162.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma-yazma öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilk okuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- TÜİK. (2017). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1059 Erişim Tarihi: 28.09.2017
- Uçar, P. (2005). İlk seslerden, ilk cümlelere uzanan keyifli bir yolculuk konuşma. *Çoluk Çocuk Dergisi*, Nisan, 2005.
- Uzuner, Y. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. G. Can (Editör). *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (ss. 209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri / Afyon merkez örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In *Mind and Society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waldo, K.D. (1915). Tests in reading in Sycamore schools. *The Elementary School Journal*, 15, 251-268.
- Walpole, S. and McKenna, M. C. (2006). The role of informal reading inventories in assessing word recognition. *The Reading Teacher*, 59(6), 592-594.
- Wasik, B. A. (2010). What teachers can do to promote preschoolers' vocabulary developments: Strategies from an effective language and literacy professional development coaching model. *The Reading Teacher*, 63, 621-633.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.
- Wilson, P., Martens, P. and Arya, P. (2005). Accountability for reading and readers. What the numbers don't tell. *The Reading Teacher*, 40, 726-732.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., Meisinger, B. and Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who

evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41, 340–348.

Woods, M. L. and Moe, A. J. (2011). *Analytical reading inventory: Comprehensive standards-based assessment for all students including gifted and remedial* (9th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Wray, D. and Medwell, J. (1991). *Literacy and language in the primary years*. New York: Routledge.

Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki sözcük unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yangın, B. (2013). İlkokula (ilköğretime) hazırlık ve ilkokul (ilköğretim) programları. T. Erdoğan (Editör), *İlkokul programlarının özellikleri* içinde (ss. 27-87). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Yangın, S. ve Sidekli S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 100-118.

Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-17.

Yavuzer, H. (2005). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.

Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişiminin ilkokuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Yazıcı, Z. ve Temel, Z. F. (2011). İkidilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 145-158.

Yersüren, N. (2009). *Türk dil bilgisinde kelime türleri (ad ve ad soylu kelimeler)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldırım, A. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanmayan 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimini etkileyen faktörlerin incelenmesi (Konya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 15(27), 753-773.

Yurduseven, S. (2007). *İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Yurtsever, M. (2002). *Beş-altı yaş çocukların kelime dağarcığı gelişimine ana dil eğitim programlarının etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 124-134.



EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KOMİSYONU ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433-2359

02 Temmuz 2016

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 12.07.2016 tarih ve 1732 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Arş. Gör. Ayşegül AVŞAR TUNCAY**'ın **Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU** danışmanlığında yürüttüğü "**İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Envanterin Hazırlanması ve Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Temmuz 2016** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK 2. MEB ARAŞTIRMA İZİNİ ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.9995784
Konu : Araştırma İzni

21.09.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 02/09/2016 tarihli ve 2740 sayılı yazımız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı doktora öğrencisi Ayşegül AVŞAR TUNCAY'ın "**İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanıma Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Bir Envanterin Hazırlanması ve Değerlendirilmesi**" konulu uygulama ve ses kaydı talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (21 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Hüseyin YURTOĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslıhan Ç. Ç. Ç.
Müdür Yardımcısı

SEKİZE BEŞ YÜZ
500
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 94bd-204f-308d-8ee6-2a5f kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. ORJİNALLİK RAPORU



EK 3. ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM / BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 18/12/2017

Tez Başlığı: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanımlarına Yönelik Bir Envanterin Hazırlanması Ve Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Endeksi	Gönderim Numarası
16/12 /2017	244	499569	13/12 /2017	%7	896991278

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelmeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç


18.12.2017

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim. Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: Ayşegül AVŞAR TUNCAY

Öğrenci No: N11145690

Anabilim Dalı: İlköğretim

Programı: İlköğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR

Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

247



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
THESIS/DISSERTATION ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
TO THE DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION

Date: 18/12/2017

Thesis Title : Preparation And Evaluation Of An Inventory For First Grade Primary School Children's Word Recognition

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defence	Similarity Index	Submission ID
16/12 /2017	244	499569	13/12 /2017	%7	896991278

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded


18.12.2017

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Surname: Ayşegül AVŞAR TUNCAY

Student No: N11145690

Department: Primary Education

Program: Primary Education

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU

248

EK 4. ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Sayın Veli,

Ben Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kelime tanıma düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirdiğimiz bir kelime tanıma envanterinin etkililiği üzerine çalışmaktayım. Bu süreçte öğrencilerden kelime grupları ilerledikçe her ses grubuna ait envanterde yer alan kelime listelerini okumalarını isteyeceğim. Bunun için öğrenci velilerinin iznine ihtiyaç duymaktayım. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından uygun bulunmuş olup gerekli izinler alınmıştır.

Burada araştırmamın odağını öğrencilerin envanterde yer alan kelime listelerindeki kelimeleri okumaları oluşturduğu için "Öğrenci Bilgi Formu"nda yer alan bilgiler sadece bu araştırma kapsamında kullanılacak olup başka bir yerde kullanılmayacaktır. Çalışma raporunda öğrenci ve öğretmen isimlerine yer verilmeyecektir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esastır. Yani çocuğunuz çalışmaya katılmama ya da istediği zaman çekilme hakkına sahiptir. Çocuğunuzun çalışmaya katılım durumunun ve kelime tanıma envanterinden elde ettiği puanlamanın okul başarısına herhangi bir etkisi bulunmayacaktır.

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Doç. Dr. Hakan Dedeoğlu danışmanlığında yürütülmektedir. Çalışma sürecine ve çalışma bitiminde elde edilen verilere ilişkin sorularınızı telefon ya da e-posta ile iletebilirsiniz.

Çocuğumun çalışmaya katılmasını kabul ediyorum.

Çocuğumun çalışmaya katılmasını kabul etmiyorum.

Tarih:

Öğrenci Velisinin:

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

Araştırmacı:

Arş. Gör. Ayşegül AVŞAR TUNCAY

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

0530 147 1183

aaysegul@hacettepe.edu.tr

Danışman:

Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Fakültesi

dede@hacettepe.edu.tr

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

Kişisel Bilgiler

Ad-Soyad (Rumuz):

Okul:

Sınıf:

Yaş (Doğum Günü):

Cinsiyet:

Okul Öncesi Eğitim Alıp Almadığı:

Almışsa Ne Tür Bir Okula Gittiği:

Annesinin Eğitim Durumu:

Annesinin Mesleği:

Babasının Eğitim Durumu:

Babasının Mesleği:

Kaç Kardeş Oldukları:

Ne Kadar Sürede Okuduğu:

Doğru Okuduğu Kelime Sayısı:

Yanlış Okuduğu Kelime Sayısı:

Hata Türleri:

Öğretmenin Öğrenci Hakkındaki Görüşü:

1. SEVİYE

1. el
2. al
3. an
4. en
5. ne
6. ele
7. Ela
8. ala
9. ana
10. nal
11. lale
12. lala
13. elle
14. nene
15. nane
16. anne
17. alan
18. anla
19. Nalan
20. annene

2. 1. SEVİYE

1. il
2. et
3. on
4. ot
5. but
6. tat
7. bal
8. ebe
9. eli
10. ile
11. Ali
12. Ata
13. alo
14. oto
15. otel
16. bale
17. bebe
18. elli
19. lila
20. telli

1-A. SEVİYE

1. ör
2. ek
3. kel
4. rot
5. tas
6. kale
7. kira
8. sele
9. sıra
10. Ekin
11. taka
12. Akın
13. Esen
14. tutku
15. konak
16. surat
17. sesli
18. Kübra
19. lekeli
20. iletti

1-A. SEVİYE

1. eş
2. taş
3. dal
4. Naz
5. loş
6. Ece
7. dede
8. kazı
9. ayna
10. ezan
11. Emel
12. mide
13. Mete
14. baca
15. eşek
16. Emine
17. Cemal
18. kazan
19. akşam
20. kamara

1-A. SEVİYE

1. aç
2. ip
3. taç
4. Ege
5. git
6. çöl
7. çak
8. para
9. Hale
10. gemi
11. çene
12. Seçil
13. Hakan
14. perde
15. çatal
16. kaplan
17. Çamardı
18. gelinlik
19. baharat
20. kampanya

İ. 1-A. SEVİYE

1. ev
2. ağ
3. laf
4. sev
5. yağ
6. jel
7. afat
8. feci
9. vize
10. ağır
11. ajan
12. esnaf
13. fayda
14. havan
15. evcil
16. bağır
17. Çağla
18. jarse
19. masaj
20. bedava

EK 6. KELİME TANIMA ENVANTERİ-2 ÖRNEKLERİ

3. K-1. SEVİYE

- 1. su**
- 2. nar**
- 3. ilk**
- 4. sana**
- 5. kısa**
- 6. orta**
- 7. okul**
- 8. koli**
- 9. küre**
- 10. nesne**
- 11. bitki**
- 12. nasıl**
- 13. terli**
- 14. sabun**
- 15. tekrar**
- 16. sokak**
- 17. türlü**
- 18. Ankara**
- 19. kantin**
- 20. etkinlik**

4. K-1. SEVİYE

1. ay
2. diş
3. masa
4. özel
5. üzüm
6. model
7. merak
8. karşı
9. macun
10. şirin
11. nerede
12. dışarı
13. numara
14. ısırarak
15. yiyecek
16. oyuncak
17. teşekkür
18. yıkanarak
19. eşleştirmek
20. doldurarak

5. K-1. SEVİYE

1. hak
2. çit
3. ilgi
4. araç
5. bahar
6. geçit
7. çizgi
8. gurur
9. geliş
10. şapka
11. pembe
12. mektup
13. hitabe
14. seçmek
15. anahtar
16. çalışma
17. gençlik
18. hizmetli
19. şikayet
20. kapatmak

6. K-1. SEVİYE

- 1. dağ**
- 2. afet**
- 3. file**
- 4. veya**
- 5. yuva**
- 6. sevgi**
- 7. vagon**
- 8. gövde**
- 9. tavuk**
- 10. vatan**
- 11. mutfak**
- 12. yağmur**
- 13. öğrenim**
- 14. eğlenmek**
- 15. itfaiye**
- 16. kahvaltı**
- 17. Mustafa**
- 18. fotoğraf**
- 19. davranış**
- 20. kendiliğinden**

EK 7. KELİME TANIMA ÇİZELGESİ

1. SEVİYE (E, L, A, N Grubu)

1. SEVİYE	DOĞRU	YANLIŞ	HATALAR						Öğretmenin Söylemesi
			Yanlış Telaffuz	Yerine Koyma	Ekleme Yapma	Ses Düşmesi (Çıkarma yapma)	Tersine Çevirme	Tekrarlama	
1. el									
2. al									
3. an									
4. en									
5. ne									
6. ele									
7. Ela									
8. ala									
9. ana									
10. nal									
11. lale									
12. lala									
13. elle									
14. nene									
15. nane									
16. anne									
17. alan									
18. anla									
19. Nalan									
20. annene									
TOPLAM:									
SÜRE:									

EK 8. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, ben Ayşegül Avşar Tuncay. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalında doktora öğrencisiyim. “İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Kelime Tanımlarına Yönelik Bir Envanterin Hazırlanması ve Değerlendirilmesi” adlı tezimle ilgili olarak sizinle görüşme yapmak istiyorum. Bu nedenle sizin, kelime tanıma, kelime tanıma düzeyleri ve kelime tanımayı değerlendirme ile ilgili düşüncelerinizi ve değerlendirmelerinizi öğrenmek istiyorum. Görüşme bilgilerini araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma sonuçlarını yazarken isimleriniz kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır. Görüşmeyi izin verirseniz kısaca not almak istiyorum. Şimdiden katılımınız için teşekkür ederim.

UYGULAMA ÖNCESİ GÖRÜŞME SORULARI

- ❖ Sizce kelime tanıma ne demektir?
- ❖ Kelime tanıma düzeyleri nelerdir? Öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri arasında farklılıklar var mıdır? Bu farklılıkları nasıl sınıflandırırsınız?
- ❖ Öğrencilerin kelime tanıma düzeylerini belirlemek için nasıl bir değerlendirme yöntemi kullanıyorsunuz?

UYGULAMA SONRASI GÖRÜŞME SORULARI

- ❖ Uygulama yapıldığı sırada öğrencilere ilişkin gözlemleriniz nelerdir?
- ❖ Uygulama öğrencilerin kelime tanıma düzeyinde bir değişikliğe neden oldu mu? Nasıl?
- ❖ Uygulamaya yönelik herhangi bir sorun gözlemlediniz mi? Varsa bu soruna yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Ayşegül AVŞAR-TUNCAY
Doğum Yeri	Osmaniye
Doğum Tarihi	08.04.1983

Eğitim Durumu

Lise	ÇEAŞ Seyhan Anadolu Lisesi, ADANA	2001
Lisans	Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, ANKARA	2006
Yüksek Lisans	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KAHRAMANMARAŞ	2010
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)	

İş Deneyimi

Stajlar		Tarih Aralığı
Projeler	Herkes İçin Kütüphane, Hacettepe Üniversitesi Teknokent, ANKARA	2016-2017
Çalıştığı Kurumlar	İşil İşil Çocuk Kulübü Sınıf Öğretmeni, ADANA	2006-2007
	Destek Bilgi Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmeni, ADANA	2007-2008
	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Arş. Gör., KAHRAMANMARAŞ	2008-2010
	Bayburt Üniversitesi Arş. Gör., BAYBURT	2010-2011
	ODTÜ (Dil Eğitimi), Arş. Gör., ANKARA	2011-2012
	Hacettepe Üniversitesi Arş. Gör., ANKARA	2012-2017

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

1. Ulu, H., **Avşar-Tuncay, A.** ve Baş, Ö. (2017). The relationship between multimodal literacy of pre-service teachers and their perception of self-efficacy in critical reading, *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 85-91. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i12.2806>
2. Ulu, H. ve **Avşar-Tuncay, A.** (2017). Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi, *Journal of Turkish Studies*, 12(25), 763-778. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12303>
3. Can, D., Pekbay, C., Hakverdi Can, M., Kaya, G., **Avşar-Tuncay, A.** ve Candan, S. (2017). İlköğretim Ders kitaplarında engellilik, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 75-89. <https://doi.org/10.9779/PUJE725>
4. Baş, Ö, **Avşar-Tuncay, A.**, Şahin, A. E. (2015). Asya-Avrupa kökenli masalların

ilköğretimde yapısal bir metinlerarasılık perspektifinde kullanılması. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi [Bilig]*, 73, 39-62. ISSN:1301-0549. (SSCI)

5. Kaya, G., Candan, S., **Avşar-Tuncay, A.**, Hakverdi Can, M., Can, D., & Pekbay, C. (2014). Aging education in elementary textbooks. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3030–3037. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.702>
6. Baş, Ö., **Avşar-Tuncay, A.**, Akyol, H. (2014). Metinlerarası anlayışla Türk destanlarının eğitim öğretimde kullanılması. *CITO Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 26, 23-36. ISSN:1309-0526
7. Berkant, H. G. ve **Avşar-Tuncay, A.** (2012). Evaluation of Adequacy Levels of Primary Education First Stage Teachers Guidance Services. *Journal of Turkish Studies*, 73(7), 617-635. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3371>
8. Ulu, H. ve **Avşar-Tuncay, A.** (2017, Kasım). *Öğretmen adaylarının çok katmanlı okuryazarlık ile eleştirel okuma öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* [Öz]. 1st International Symposium on Social and Educational Sciences Research, IS CER'de sunulan sözlü bildiri. Konya: Türkiye. <http://www.iscer.org/ozettaslak2.pdf>
9. Ulu, H. ve **Avşar-Tuncay, A.** (2017, Eylül). *Investigation of elementary and Turkish prospective teachers' critical reading self efficacy in terms of different variables* [Öz]. 4th International Conference on Social Sciences and Education Research, IC SER'de sunulan sözlü bildiri. Ankara: Türkiye. ISBN: 978-605-83063-3-2
10. Ulu, H. ve **Avşar-Tuncay, A.** (2017, Eylül). *Investigation of multimodal literacy levels of preservice teachers in terms of different variables* [Öz]. 4th International Conference on Social Sciences and Education Research, IC SER'de sunulan sözlü bildiri. Ankara: Türkiye. ISBN: 978-605-83063-3-2
11. Baş, Ö. ve **Avşar-Tuncay, A.** (2016, Mayıs) *2015 Türkçe programında bitişik eğik yazıyla ilgili yapılan değişikliklere ilişkin öğrenci görüşleri* [Öz]. "1st International Scientific Researches Congress Humanity and Social Sciences" Madrid: İspanya. ISBN:978-605-9654-35-7
12. Ulu, H. ve **Avşar-Tuncay, A.** (2016, Mayıs). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretme öğrenme sürecinin otoriter ve diyalojik söylev açısından değerlendirilmesi* [Öz]. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu. Muğla: Türkiye. ISBN:978-605-318-445-4
13. Baş, Ö. ve **Avşar-Tuncay, A.** (2014, Mayıs). *Asya ve Avrupa kökenli masallarda metinlerarasılık* [Öz]. "10th International Congress of Qualitative Inquiry [10. Uluslararası Nitel Araştırmalar Kongresi] University of Illinois at Urbana-Champaign" Chicago. ABD.
14. Can, D., Pekbay, C., Hakverdi-Can, M., Kaya, G., **Avşar-Tuncay, A.** ve Candan, S. (2013, Mayıs). *Invisibilty of disabled people in elementary school textbooks* [Öz]. "9th International Congress of Qualitative Inquiry [9. Uluslararası Nitel Araştırmalar Kongresi] University of Illinois at Urbana-Champaign" Chicago. ABD.

15. **Avşar-Tuncay, A.**, İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2013, Mayıs). *Observed misbehavior distribution based on age among first grade students and teacher reactions to misbehavior* [Öz]. "9th International Congress of Qualitative Inquiry [9. Uluslararası Nitel Araştırmalar Kongresi] University of Illinois at Urbana-Champaign" Chicago. ABD.
16. Şahin, A. E., **Avşar-Tuncay, A.**, Can, D., Kardaş, N. ve İnce, N. B. (2013, Mayıs). *A qualitative analysis of students age differences in their adaptations to a new program* [Öz]. "9th International Congress of Qualitative Inquiry [9. Uluslararası Nitel Araştırmalar Kongresi] University of Illinois at Urbana-Champaign" Chicago. ABD.
17. Kaya, G., Candan, S., **Avşar-Tuncay, A.**, Hakverdi-Can, M., Can, D., & Pekbay, C. (2013, Şubat). *Aging education in elementary textbooks*. 5th World Conference on Educational Sciences. Roma: İtalya.
18. **Avşar-Tuncay, A.** (2009, Eylül). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenler arasındaki çift yönlü iletişim ile yönetici ve öğretmenlerin iletişim sürecindeki tutum ve davranışının belirlenmesi*. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İzmir: Türkiye. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=102761

Seminer ve Çalıştaylar

1. **VI. International Congress of Educational Research**. 05-08 June 2014, Hacettepe University, Ankara: Turkey.
2. **Çocuk ve Genç Gözüyle Üniversite**. 9 Mayıs 2014, Çocuk ve Gençlerde Akademik Yapıyı Güçlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara: Türkiye.
3. **Erken Adımlar Semineri: Okul Öncesinde Oyunun Rolü**. 17 Nisan 2014, Bahçeşehir Üniversitesi, Ankara: Türkiye.
4. **PDR Günü**. 25 Ekim 2008, Özel Arı Okulları, Ankara: Türkiye.

Sertifikalar

1. **"Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği Kursu Katılım Sertifikası"**, MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, 24 Nisan-25 Mayıs 2007.

İletişim

e-Posta Adresi	aysegulavsartuncay@gmail.com
	aaysegul@hacettepe.edu.tr
Jüri Tarihi	13.12.2017