

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERS**  
**KİTAPLARINDA ANLAMI BİLİNMEYEN KELİMELER İÇİN**  
**KULLANILAN BAĞLAM TÜRLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DERYA ATAK**

**DANIŞMAN:**

**DOÇ. DR. HAVVA YAMAN**

**HAZİRAN 2012**



**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERS  
KİTAPLARINDA ANLAMI BİLİNMEYEN KELİMELER İÇİN  
KULLANILAN BAĞLAM TÜRLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DERYA ATAK**

**DANIŞMAN:**

**DOÇ. DR. HAVVA YAMAN**

**HAZİRAN 2012**

## **BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



Derya ATAK


## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

‘İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Anlamı Bilinmeyen Kelimeler İçin Kullanılan Bağlam Türleri’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

  
Doç. Dr. Havva YAMAN

Üye

  
Doç. Dr. Firdevs KARAHAN

Üye

  
Yrd. Doç. Dr. Bekir İNCE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

25/06/2012

  
Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Biyolojik ve sosyal ihtiyaçları olan insan, tarihin ilk zamanlarından bugüne dek, kendi hayatını devam ettirebilmek ve bu devam sırasında hayatı anlamlandırabilmek için uğraş vermiştir. *Dil* kavramı, insanın hayatı tanıma, anlama ve elbette ki hayata katılma uğraşının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeple pek çok araştırmacı, hem bir konuşma organı hem de bir iletişim sistemi olan *dil* kavramına önem vermiş, *dil* kavramının üzerine eğilmiş ve bu konuyla ilgili araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmaların en çok yansıdığı alanlardan biri, hiç şüphesiz *eğitim* olmuştur.

*Dil* kavramını bir iletişim sistemi olarak ele alan ve bu kavrama eğitim-öğretim penceresinden bakan bu araştırma, *kelime öğretimine* hizmet etmeyi amaçlamaktadır. Kelime öğretiminde daha bilinçli/kasıtlı hazırlanmış cümlelere ihtiyaç vardır. Bu da anlamı bilinmeyen kelimeler için kullanılan bağlam türlerini ilgilendirmektedir. Bu durum, anlamı bilinmeyen kelimeler için kullanılan bağlam türlerinin/mevcut durumun tespit edilmesini ve olması gereken durumun tartışılmasını gerekli kılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen kelime/kelime grupları için kullanılan bağlam türlerine karar vermemde bana yardım ve eşlik eden Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni eşim İlhami ATAK'a, Türkçe Öğretmenleri Gülhan KIRGIZ ve Menevşe MAHİROĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Öğrenim sürecimde üzerimden maddi-manevi desteği hiçbir zaman esirgemeyen babam-annem, Osman-Ramiye AKKAYA'ya sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresi boyunca, bana akademik çalışmayı sevdiren, meslekî tecrübesi ve fikirleriyle yol gösteren danışmanım Doç. Dr. Havva YAMAN başta olmak üzere, anaokulundan başlayarak yüksek lisans eğitimine kadar, bugüne gelmemi sağlayan bütün öğretmenlerime ve öğretim üyelerime teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu çalışma, SAÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir. (Proje no: 2011-70-01-001)

Derya ATAK

## ÖZET

# İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ANLAMI BİLİNMEYEN KELİMELER İÇİN KULLANILAN BAĞLAM TÜRLERİ

Atak, Derya

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Havva Yaman

Haziran, 2012. xviii+178 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde bulunan kelime/kelime grupları için kullanılan bağlam türlerini tespit etmektir.

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın bildirmiş olduğu *2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı İçin Ücretsiz Dağıtımına Tabi Ders Kitabı Listesi*'nde yer alan tüm Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki bağlam temelli etkinliklerin hepsi incelenmiş ve kapsamın tümü incelendiğinden herhangi bir örnekleme yöntemine gidilmemiştir. Araştırma kapsamında, metin bağlamından hareketle anlamlandırılması istenen 299 kelime/kelime grubu incelenmiştir.

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiş, bu yaklaşım çerçevesinde doküman inceleme yöntemi ve tarama tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki bağlam temelli etkinlikler oluşturmaktadır. Nicel veriler, bu etkinliklerde yer alan kelime/kelime gruplarını çeşitli değişkenler açısından incelemek üzere hazırlanmış olan *Kelime Değerlendirme Formu* ile elde edilmiştir. Kelime Değerlendirme Formu ile elde edilen veriler, SPSS 13.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Veri dağılımının normal olup olmadığına karar vermek amacıyla yapılan Shapiro Wilk Testi sonucunda verilerin ( $p < .01$ ) normal dağılım göstermediği görülmüş ve bu nedenle araştırmada nonparametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca araştırma kapsamına giren kitaplarda, kelime öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri sınıflandırabilmek ve bağlam temelli etkinliklerin bu sınıflama içindeki yerini saptayabilmek amacıyla tarama tekniği tercih edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, anlamı bilinmeyen kelimeler için kullanılan bağlam türlerinin çoğunlukla *doğal bağlamlar* olduğu, kelime öğretiminde üstünlüğü kabul edilen *pedagojik bağlamlara* ise daha az yer verildiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca doğal bağlamlar içerisinde en çok *yönlendirici bağlam* türünün kullanıldığı, bu sırayı *yönlendirmeyen bağlamların*, *genel bağlamların* ve *yanıltıcı bağlamların* takip ettiği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında, kelime öğretiminde, yazarların kelimeleri özenle ve kasıtlı bir şekilde seçtiği pedagojik bağlamla tasarlanmış cümlelere ağırlık verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim İkinci Kademe, Türkçe Ders Kitapları, Kelime Öğretimi, Bağlam Türleri.



## ABSTRACT

### THE TYPES OF CONTEXT WHICH ARE USED FOR THE MEANING OF UNKNOWN WORDS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH COURSE BOOKS

Atak, Derya

Thesis of Master's degree, Turkish Education Main Department

Consultant: Doç. Dr. Havva Yaman

April, 2012. xviii+178 Pages.

The aim of this research is to determine the types of context used for vocabulary/vocabulary groups that are used for vocabulary teaching activities based on context in the Turkish course books of secondary schools.

The universe of the research is composed of all the Turkish course and student workbooks that take place in *the list of lesson book depending on free distribution in 2011-2012 academic year* that the Ministry of Education, Office of Publication has informed. All the context based activities have been wanted to be examined in Turkish student workbooks and as the whole content has been wanted to be examined, it hasn't been needed to sample any method. In the content of research, 299 vocabulary groups have been examined that has been wanted to be interpreted by leading from the context of text.

A quantitative research technique has been appropriated in the research, and according to this idea the method of document analysis and scanning technique has been used. The documents of the research have been composed by the context based activities which take place in the secondary school Turkish student workbooks. With *Vocabulary Analysis Form* prepared for examining the vocabulary groups taking place in these activities, quantitative datas have been gained. The data gained from the vocabulary analysis have been analyzed with SPSS 13.0 statistic programme. As a result of the Shapiro Wilk Test which has been done to decide whether the data has normal variances or not, it has been seen that data ( $p < .01$ ) have abnormal variances and so nonparametric tests are used in the research. Also the scanning technique has

been used for the books within the content of research in order to classify all the activities about the vocabulary technique and in order to determine the context based activities in this classification.

At the end of the research, it is seen that types of context used for the unknown words are usually *natural contexts* and *pedagogical contexts* that are known as superior in teaching vocabulary are used less. Also among natural contexts, it is determined that *directive context* is mostly used and *nondirective context*, *general context* and *misdirective context* follow it in sequence. In Turkish course books, while teaching vocabulary, the sentences that are chosen carefully and on purpose by the writers and that are designed with pedagogical contexts must be concentrated on.

**Keywords:** Secondary School, Turkish Course Books, Vocabulary Teaching, Types of Context.

## İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	v
Önsöz.....	vi
Özet.....	vii
Abstract.....	ix
İçindekiler.....	xi
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xviii
Bölüm I.....	1
Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	5
1.2 Alt Problemler.....	7
1.3 Önem.....	8
1.4 Varsayımlar.....	8
1.5 Sınırlılıklar.....	9
1.6 Tanımlar.....	9
1.7 Simgeler ve Kısaltmalar.....	9
Bölüm II.....	11
Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi Ve İlgili Araştırmalar.....	11
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi.....	11
2.1.1 Dil.....	11
2.1.2 Ana Dili Öğretimi.....	15
2.1.3 Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanmış İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı.....	21
2.1.4 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitapları.....	27
2.1.4.1 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türkçe Öğretimi İçerisindeki Yeri ve Önemi.....	28
2.1.4.2 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Bulunması Gereken Özellikler ve Söz Varlığı Gelişimi.....	29
2.1.4.3 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarına İlişkin Sorunlar.....	31
2.1.5 Kelime Öğretimi.....	33
2.1.5.1 Kelime, Kelime Grubu ve Kavram.....	33
2.1.5.2 Söz Varlığı ve Söz Varlığının Farklı Boyutları.....	34
2.1.5.3 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Kelime Öğretimi ve Kelime Öğretiminin Gerekliği.....	36
2.1.5.4 Kelime Öğretimine Yönelik Sorunlar ve Çözüm Önerileri.....	38
2.1.6 Anlamı Bilinmeyen Kelimeler ve Sözlük Kullanma Alışkanlığı.....	41
2.1.7 Dil Bilimi ve Kelime Öğretimi.....	45
2.1.7.1 Anlam Bilimi ve Kelime Öğretimi.....	48
2.1.7.2 Metin Dil Bilimi ve Kelime Öğretimi.....	50
2.1.8 Bağlam.....	53
2.1.8.1 Pilkington'un Bağlamsal Etki Sınıflaması.....	61
2.1.8.2 Nist ve Olejnik'in Bağlam Türleri Sınıflaması.....	62

2.1.8.3 Greenwood ve Flanigan'ın Zayıf Bağlamları Güçlendirme Çalışması.....	62
2.1.8.4 Flanigan'a Göre Bağlam İpuçlarının Türleri.....	63
2.1.8.5 Beck, Mckeown ve Mccaslin'in Bağlam Türleri Sınıflaması.....	64
2.1.8.5.1 Pedagojik Bağlam .....	64
2.1.8.5.2 Doğal Bağlam.....	64
2.1.8.5.2.1 Yanıltıcı Bağlam .....	65
2.1.8.5.2.2 Yönlendirmeyen Bağlam .....	65
2.1.8.5.2.3 Genel Bağlam.....	65
2.1.8.5.2.4 Yönlendirici Bağlam .....	66
2.2 İlgili Araştırmalar.....	67
2.2.1 Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle İlgili Araştırma/Araştırmalar .....	68
2.2.2 Dil Öğretiminde Bağlamın Kullanımıyla İlgili Araştırma/Araştırmalar.....	68
2.2.3 Kelime Öğretimiyle İlgili Araştırmalar.....	69
2.2.3.1 Türklere Türkçe Kelime Öğretimi .....	69
2.2.3.2 Yabancılara Türkçe Kelime Öğretimi ile İlgili Araştırma/Araştırmalar.....	71
2.2.4 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığının Gelişimiyle İlgili Araştırmalar.....	72
2.2.5 Öğrencilerin Sahip Olduğu Söz Varlığıyla İlgili Araştırmalar .....	75
2.2.6 Metin Dil Biliminin Anlama Becerileri Üzerine Etkisiyle İlgili Araştırmalar ..	77
2.3 Alanyazın Taramasının Sonucu .....	78
2.3.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesine Genel Bir Bakış.....	78
2.3.2 İlgili Araştırmalara Genel Bir Bakış .....	81
Bölüm III.....	85
Yöntem.....	85
3.1 Araştırma Modeli .....	85
3.2 Evren ve Örneklem .....	86
3.3 Veri Toplama Araçları .....	87
3.4 Verilerin Toplanması .....	87
3.5. Verilerin Analizi.....	89
Bölüm IV.....	90
Bulgular ve Yorum.....	90
4.1 Söz Varlığını Zenginleştirme Amacıyla Hazırlanan Etkinliklere İlişkin Bulgular .....	90
4.2 Bağlam Türlerinin ve Bağlam Türleriyle İlişkisi İncelenen Değişkenlerin Frekansları.....	101
4.3 Bağlam Türlerinin Tüm Değişkenlere Göre Ayrıntılı Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	107
(Crosstab Analiz) .....	107
4.4 Bağlam Türlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney – U Testleri .....	121
4.5 Kelime Değerlendirme Formundaki Üçlü ve Daha Fazla Değişkenli Grupların Ortalamaları Arasındaki Farklılıkları Test Etmek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis – H Testleri.....	126
Bölüm V.....	132
Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	132
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	132

5.1.1 Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Öğrenci Çalışma Kitaplarında Ortaya Çıkan Sonuçlar .....	132
5.1.2 Bağlam Türlerinin Tespitine Yönelik Bağlam Temelli Etkinliklerde Ortaya Çıkan Sonuçlar .....	136
5.1.3 Tartışma.....	141
5.2 Öneriler.....	146
5.2.1 Türkçe Ders Kitabı Hazırlayıcılarına Öneriler .....	146
5.2.2 Diğer Öneriler .....	147
Kaynakça.....	148
Ekler .....	163
Özgeçmiş.....	178

## TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sayıları ve Metinlerin Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Etkinliklere Yer Verme Oranları.....	90
Tablo 2. Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Yer Verdiği Tüm Etkinliklerin Miktarları.....	91
Tablo 3. Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarında Söz Varlığını Zenginleştirmek Amacıyla Verilmiş Etkinlik Çeşitleri, Çeşitlerin Tüm Kitaplardaki Toplam Miktarları, Etkinlik Çeşidinin Yer Aldığı ve Yer Almadığı Kitapların Listesi .....	92
Tablo 4. Söz Varlığını Zenginleştiren Etkinlik Çeşitlerinin Söz Varlığını Zenginleştirme İle İlgili Tüm Etkinlikler (Toplam 204 Etkinlik) İçerisindeki Oranları .....	94
Tablo 5. Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarında Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin Çalışma Kitaplarına Göre Ayrıntılı Dağılımı .....	95
Tablo 6. Bağlam Temelli Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları.....	96
Tablo 7. Yalnızca Sözlüğe Yönlendiren (Bağlam Çalışması Yaptırmaksızın) Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları .....	97
Tablo 8. Anlamı Cümle Kurma Yoluyla Öğreten Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları .....	97
Tablo 9. Kelime/Kelime Grubunun Anlamını Bulmaca Çözme Yoluyla Öğreten Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları .....	98
Tablo 10. Kelime/Kelime Grubunu Ait Olduğu Anlam ile Eşleştirerek Öğreten Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları .....	99
Tablo 11. Anlamı Verilmiş Kelime/Kelime Grubunun Kendisini Bulduran Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları .....	99
Tablo 12. Kelime/Kelime Grubunun Anlamını Sözlüğe ve Bağlama Yönlendirmeksizin Öğrencinin Açıklamasını İsteyen Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları .....	100
Tablo 13: Okuma, Dinleme/İzleme Metni İçerisinde Görünmediği/Duyulmadığı Hâlde Bağlamdan Hareketle Anlamlandırılması İstenen Kelime/Kelime Grupları.	101
Tablo 14. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının <i>Üst</i> Bağlam Türlerine İlişkin Frekans Değerleri .	102
Tablo 15. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının <i>Alt</i> Bağlam Türlerine İlişkin Frekans Değerleri ..	102
Tablo 16. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans Değerleri .....	103
Tablo 17. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne İlişkin Frekans Değerleri.....	103
Tablo 18. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Beceri Alanına İlişkin Frekans Değerleri .....	104
Tablo 19. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri .....	104

Tablo 20. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri.....	105
Tablo 21. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Düşünce Ağırlıklı Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri.....	105
Tablo 22. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının İçerisinde Yer Aldığı Metnin Yazarının Yerli Olup Olmadığına İlişkin Frekans Değerleri.....	106
Tablo 23. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Sorulan Kavramların Kelime Ya Da Kelime Grubu Bilgisine İlişkin Frekans Değerleri .....	106
Tablo 24. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Köken Bilgisine İlişkin Frekans Değerleri.....	107
Tablo 25. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu Metin Bağlamının Hatırlatılıp Hatırlatılmadığına İlişkin Frekans Değerleri .....	107
Tablo 26. <i>Üst</i> Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	107
Tablo 27. <i>Alt</i> Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	108
Tablo 28. <i>Üst</i> Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	109
Tablo 29. <i>Alt</i> Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	109
Tablo 30. <i>Üst</i> Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Beceri Alanına Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	110
Tablo 31. <i>Alt</i> Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Beceri Alanına Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	111
Tablo 32. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	111
Tablo 33. <i>Alt</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	112
Tablo 34. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Sanatsal/Kurmaca Ağırlıklı Metin Türlerindeki Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	112
Tablo 35. <i>Alt</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Sanatsal/Kurmaca Ağırlıklı Metin Türlerindeki Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	113
Tablo 36. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Düşünce Ağırlıklı Metin Türlerindeki Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	114
Tablo 37. <i>Alt</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Düşünce Ağırlıklı Metin Türlerindeki Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	115
Tablo 38. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Yazarına Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular.....	116

Tablo 39. <i>Alt</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Yazarına Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular.....	117
Tablo 40. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kavramların Kelime ya da Kelime Grubu Oluşuna Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	117
Tablo 41. <i>Alt</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kavramların Kelime ya da Kelime Grubu Oluşuna Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular .....	118
Tablo 42. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Türkçe Kökenli Olup Olmadığıyla İlgili Durumlarını Gösteren Çapraz Bulgular.....	118
Tablo 43. <i>Alt</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Türkçe Kökenli Olup Olmadığıyla İlgili Durumlarını Gösteren Çapraz Bulgular.....	119
Tablo 44. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Etkinlikler Sırasında Bağlamlarının Yeniden Hatırlatılma Durumunu Gösteren Çapraz Bulgular .....	120
Tablo 45. <i>Alt</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Bağlamlarının Etkinlikler Sırasında Yeniden Hatırlatılma Durumunu Gösteren Çapraz Bulgular .....	120
Tablo 46. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	121
Tablo 47. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	121
Tablo 48. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Beceri Alanına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	122
Tablo 49. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	122
Tablo 50. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metin Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	122
Tablo 51. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Düşünce Ağırlıklı Metin Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	123
Tablo 52. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Yazarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	123
Tablo 53. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kavramların Kelime/Kelime Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	123
Tablo 54. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Köken Bilgisi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	124
Tablo 55. <i>Üst</i> Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Bağlamın Hatırlatılıp Hatırlatılmadığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	124



Tablo 56. Alt Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	124
Tablo 57. Alt Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Metin Yazarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	124
Tablo 58. Alt Bağlam Türlerde Tespit Edilen Kavramların Kelime/Kelime Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	125
Tablo 59. İncelenen Kelime/Kelime Gruplarında Tespit Edilen Alt Bağlam Türlerinin Kelime/Kelime Grubu Bağlamının Hatırlatılıp Hatırlatılmadığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....	125
Tablo 60. Kelime/Kelime Gruplarının Ait Olduğu <i>Sınıf Düzeylerinin</i> Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	126
Tablo 61. Kelime/Kelime Gruplarının Ait Olduğu <i>Yayınevi Türlerinin</i> Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	127
Tablo 63. Kelime/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu <i>Sanatsal/Kurmaca Ağırıklı Metnin Türünün</i> Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	128
Tablo 64. Kelime/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu <i>Düşünce Ağırıklı Metnin Türünün</i> Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	129
Tablo 65. Kelime/Kelime Gruplarının <i>Türkçe Kökenli Olma Durumlarının</i> Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	130

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Bağlam İlaveli Semantik Dizi Etkinliğinin Orijinal Hâli .....	59
Şekil 2: Bağlam İlaveli Semantik Dizi Etkinliğinin Çeviri Hâli .....	59

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin insanlığa hizmet adına, bugüne kadar önemli yollar kat etmesi ve daha da önemli yollar kat edeceğinin bilinci, insanları pek çok konuda daha donanımlı olmak durumunda bırakmıştır. Bu gelişmelerin insanları günden güne daha fazla uyarıcıya maruz bırakması, anlama, yorumlama ve iletişim becerilerinin de artırılmasını zorunlu kılmıştır.

Mevcut duruma ve gelecekte ortaya çıkabilecek durumlara ayak uydurmanın yolu, anlama, yorumlama ve iletişim becerilerinin artırılmasından geçmektedir. Bu becerilerin en temelden sağlam bir şekilde kazanılmasından ve birey yaşadığı süreçte gelişerek devam etmesinden bireyin bizzat kendisi ve çevresindeki birtakım unsurlar sorumludur. Bu unsurların en önemlileri *aile* ve *okul*dur.

Ailede başlayan ve '*Ağaç yaşken eğilir.*' atasözünü doğrularcasına etkisi uzun yıllar süren informel eğitim süreci, okul öncesi yaş grubu da dâhil olmak üzere okul çağının başlamasıyla birlikte yerini formel eğitim sürecine bırakır. Bu süreç içinde, bireylerin anlama, yorumlama ve iletişim becerilerinin gelişiminden ve bu gelişim için gerekli misyonun yüklendiği *dil eğitimi*nden birinci derecede devlet sorumludur. Devlet bu görevini, eğitim-öğretim ortamlarını düzenleyerek ve bu ortamlar için gerekli ihtiyaçları temin ederek yerine getirir. Bu ihtiyaçlardan biri de, hiç şüphesiz, öğrenme-öğretme ortamlarının en temel materyali olarak kabul edilen ders kitaplarıdır.

Ders kitapları, bütün plânlı eğitim süreçlerinde, önemini yitirmemiş bir materyal olarak kullanılmaya devam etmektedir. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında da durum aynıdır. "Öğrencilere okuma zevki ve okuduğunu anlama, yorumlama becerileri kazandırmak için kullanılan materyaller büyük önem taşımaktadır. Türkçe derslerinde en çok kullanılan araç-gereçlerden biri de ders kitaplarıdır" (Sever, 2004: 31).

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının hazırlanışında, İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı esas alınır. Bu program, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır” (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2012: 5). Bununla birlikte, Türkçe öğretiminin temel beceri alanlarını oluşturan dinleme, anlama, konuşma, yazma (ve bunların hepsinin tabanına yayılmış olan dil bilgisi alanı) birbirinden kopuk beceri alanları değildir. “Ana dili öğretimi, tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp çok yönlü ve girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir” (Sever, 2000: 23). Bu durum, Yıldız’ın (2003a: 6) bir tespitini hatırlatmaktadır: “Öğretim faaliyeti, gerçekten de çok boyutlu ve karmaşık bir eylemdir. Öğretmenler ders ortamında sadece bir değişkenle değil, birbiriyle bağlantılı birçok değişkenle karşı karşıyadırlar”. Bu değişkenler çoğu zaman, öğretmenin meslekî eğitimi, öğrencilerin zekâ ve algılama düzeyleri, öğrenme ortamının materyal açısından zenginliği gibi durumlar olarak karşımıza çıkmakla birlikte, dersin içeriğinde yer alan birbiriyle bağlantılı değişkenler olarak da karşımıza çıkmaktadır.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretimi Programı’nda belirtilen genel amaçlardan biri “öğrencilerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını geliştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını sağlamaktır” (MEB, 2012: 4). Bu ifadede yer alan *söz varlığını geliştirme* amacına dayalı olarak, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin, metnin yüzde beşini geçmemek şartıyla anlamı bilinmeyen kelime barındırması gerekli görülmüştür. Programın gerekli gördüğü bu şartı yerine getiren metinler, etkili ders kitaplarının basımına, dolayısıyla etkili eğitim öğretim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlar. Bu noktada, *söz varlığı* ve *söz varlığını geliştirme* ifadelerinin gözden geçirilmesi, bu ifadelerin üzerine araştırma ve tartışmaların yapılması gerekir.

“Bir insanın kullandığı kelimelerin tümüne kelime dağarcığı denir” (Vardar, 1998: 190). *Kelime dağarcığı* terimiyle karşılanan kavram, *sözcük dağarcığı* terimi ile de karşılanmakta ve *sözcük dağarcığı* iki bölümde ele alınmaktadır. “Sözcük dağarcığı, etkin ve edilgin sözcük dağarcığı olarak iki bölümde ele alınmaktadır. Etkin sözcük dağarcığı, bireylerin günlük yaşamında kullandığı sözcüklerdir. Edilgin sözcük dağarcığı ise bireyin anlamını bildiği; ama günlük yaşamında kullanamadığı sözcük sayısıdır” (Güleryüz, 2006: 12).

Kişisel söz varlığını geliştirmenin farklı yolları vardır. “Kelime servetini artırıcı etkinliklerden biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır” (Demir, 2006). “Sözlük kullanımı, öğrenciye bağlamdan hareketle kelimenin anlamını bulamadığı durumlarda kaynak olma özelliği taşıdığı gibi kelime öğrenimini ders dışında da sürdürme açısından özerklik tanımaktadır” (Gairns ve Redman, 1986: 79). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere, sözlük kullanımı, kişisel söz varlığını geliştirmek konusunda oldukça etkili bir faaliyettir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kullanılan öğrenci çalışma kitaplarında, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek amacıyla, bilinmeyen kelime ve kelime gruplarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerin büyük bir çoğunluğu, kelimenin tahmin edilen anlamı ile sözlük anlamını karşılaştırmak şeklindedir. Bu etkinliklerde öğrencilerin yapması gereken, kelime veya kelime grubunun anlamını içinde bulunduğu cümle, paragraf veya metinden hareketle tahmin etmektir. “Dille iletilen mesajların algılanması, o mesajın yer aldığı bağlam içinde anlam kazanır. Kişilerin aynı fiziksel ve toplumsal ortam içinde farklı algılamaları vardır, bu nedenle farklı bilişsel bağlam geliştirir” (Cüceloğlu, 1997: 207). “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramalarıdır” (MEB, 2012: 2).

Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bir kelime, farklı yerlerde, farklı anlamlarla karşımıza çıkar. “Bir ögenin kullanılışı sırasında ortaya koyduğu kavram her zaman aynı değildir; bir başka deyişle, bu gösterge, ancak öteki göstergelerle birlikte belli bir kavramı yansıtır. Bir gösterge, öteki ögelerle birlikte ve onlarla bütünleşerek, onların da yardımıyla bir kavramı yansıtmaktadır ki, göstergelerin bağlı bulunduğu bu ögelerin oluşturduğu bu bütüne bağlam adını veriyoruz” (Aksan, 2007: 200).

*Bağlam* kavramı, hem dil bilgisi hem de dil bilimi üzerine çalışanların üzerinde durdukları önemli konu başlıklarından biridir. Bu sebeple, bu kavramı pek çok bakış açısına göre değerlendirmek gerekir. “Bağlam, bir cümlede, bir konuşmada veya bir metnin içinde yer alan herhangi bir kelimenin anlamının daha iyi belirlenebilmesi ve başka anlamlarından ayırt edilebilmesi için, kendisini çevreleyen ve karşılıklı ilişkide bulunduğu öteki öge veya ögelerle oluşturduğu bütündür” (Korkmaz, 2007: 33).

Günay (2007b: 404), metin bilgisi odaklı çalışmalarında, bağlama dayalı çıkarımların metni anlama üzerindeki etkisini ele alırken şu ifadelere yer verir: “Bir bildiride

kullanılan sözcük, sözlükteki anlamlardan birini içerir. Ama başka bir sözcüde aynı sözcüğün bir başka anlamı kullanılabilir”. “Bir bütünce içinde farklı yerlere yerleştirilmiş bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucu yapılan çıkarımlar, bağlama dayalı çıkarımlardır” (Günay, 2007b: 479). Şüphesiz ki okuyucu, kelimeleri anladığı/anlamlandırdığı kadar metni anlar; ancak okuyucunun anlamadığı kelimelerle karşılaşması, onun metinden hiçbir çıkarımda bulunamayacağı anlamına gelmez.

Bağlam konusunu kısa öykü açısından ele alan Erden (2002: 300), Günay’ın (2007b: 479) ifadelerine benzer bir şekilde, bağlam konusunu *çıkartım ve bağlamsal etki* kavramlarıyla birlikte açıklar: “Bağlamı oluşturan kavramlar aynı zamanda sözlüksel, mantıksal ve ansiklopedik bilgiler veren ve sözlüklerde, ansiklopedilerde yer alan kavramlardır. İşte bu kavramlar okurun sözceleri yorumlarken geçtiği çıkarımlar aşamasında devreye girer. Okur, çıkarımlarını, kısa öykünün daha önceki bölümlerinden edindiği ve geliştirdiği varsayımlarla birleştirir ve genel bir bağlamsal varsayımı elde eder. Dolayısıyla da her tümcenin yorumu, bağlamsal etkiye katkıda bulunur”.

Bağlam konusu, kelime bağlamı ile kısıtlı değildir. Metin dil biliminde, söylemi bir bütün yapan bağların belirlenmesi hedeflenirken cümle bağlamı ve metin bağlamı üzerinde durulmuştur. “Bir kelimenin bağlamından söz ettiğimize göre, bir cümlenin, bir metnin de bağlamından söz edebiliriz. Cümlenin anlamı ve görevi de kesin olarak kullanıldığı metinden hareket ederek anlaşılabilir” (Aydın, 2007:120).

Bu araştırmada, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi kapsamında *kelime öğretimi* üzerinde durulmaktadır. Bu sebeple, cümle ve metin bağlamı üzerine değil, kelime bağlamı üzerine odaklanılmıştır. Kelime bağlamı, bağlam türleri ve bağlamın söz varlığını zenginleştirmedeki etkisini tartışan pek çok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalara, kuramsal çerçeveye ilgili literatür çalışmasında yer verilecektir. Ayrıca araştırmanın uygulama bölümünde ele alınan bağlam türleri sınıflamasına kısaca değinmek yerinde olacaktır. “Tüm bağlamlar eşit oluşturulmamıştır. İki çeşit bağlamı ayırt etmek önemlidir: *Pedagojik bağlamlar* ve *doğal bağlamlar*. *Pedagojik bağlamlar*, belirli bilinmeyen kelimeleri öğretmek amacıyla özel olarak tasarlanmıştır. İkinci çeşit bağlamlar *doğal bağlamlardır*. Bunlar, yazı alanı içinde bulunan, belirli bilinmeyen kelimeyi çevreleyen basitçe oluşturulmuş çok sayıda bağlamlardır. Doğal bağlamların bir süreklilik boyunca devam eden 4 çeşit kategorisi

bulunmaktadır: a) Yanıltıcı bağlam (öğrenciye hedef kelimenin anlamını yanlış gösteren bağlam) b) Yönlendirmeyen bağlam (öğrenciye hedef kelimenin anlamına özgü ipucu sunmayan bağlam) c) Genel bağlam (öğrenciye hedef kelimenin genel kategorisi hakkında ipucu sunan bağlam) d) Yönlendirici bağlam (öğrenciyi özellikle hedef kelimenin doğru ve özel anlamına yönlendiren bağlam)” (Beck, McKeown ve McCaslin, 1983: 177-181).

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki bilinmeyen kelimeler için kullanılan bağlam türlerinin tespiti, anlamıyla ilgili ipucu sunan ya da sunmayan kelimelerin sınıflandırılmasını sağlar. Bu sınıflandırma, öğrencilerin bilişsel süreçlerini takip etme olanağı sunduğu için bağlam temelli kelime öğretiminin de daha planlı bir düzeye ulaşmasını sağlayacaktır.

## 1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Dil, insanların kendini ve çevresinde olup bitenleri anlama ve anlatma ihtiyacına bağlı olarak ortaya çıkmış bir olgudur. Ortaya çıkmasının temelinde *insan ve insanın iletişim ihtiyacı* olduğu düşünülürse, dil için âdeta sese, kulağa ve çoğu zaman jest ve mimikleri kapsamaması sebebiyle göze de hitap eden sosyal bir oluşumdur denilebilir.

Dilin üstlendiği pek çok görev vardır ve bu görevler hiçbir zaman birbirinden kopuk değildir. Bu görevlerden en önemli olanı, Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre düşündüğümüzde, şüphesiz ki insanların yaşaması için en temel ihtiyaçlarını dile getirmesini sağlamaktır. Bu maddî ihtiyacın ardından, insanın manevi ihtiyaçları gelir. Manevi ihtiyaçlar daha çok duygu ve düşüncelerini anlatma ve karşısındakini anlama boyutunda şekillenir. Sonuçta, maddi ve manevi her ihtiyaç durumunda, dilin temel işlevi *iletişime* dayanır. Dünya nüfusunun artmasıyla, millî ve evrensel ilişkilerin kendini daha çok göstermesiyle bu işlev, hem daha önemli hem daha karmaşık bir hâle gelmiştir.

Çağımızda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ilerlemesi ve yine ilerleyecek olduğunun bilinci, medya okuryazarlığının gündeme gelmesi ve internet kullanımının artması, insanların daha fazla uyarıcıya maruz kalması ve bu uyarıcıları anlamlandırma çabası, dilin iletişim anlamındaki işlevini daha da önemli duruma getirmiştir. Bu sebeple dil bilimi, dil bilgisi, dil öğretimi, dil bilincinin

kazandırılması gibi konu alanları, üzerinde daha fazla araştırma yapılmasını ve bu konularda ortaya çıkan/çıkabilecek sorunları gidermeyi gerekli kılmıştır.

“İnsan yaşam boyu öğrenir. Öğrenmelerinin büyük bir kısmını okuma anlama yoluyla gerçekleştirir. Okuma anlama becerisini iyi kullanan bireylerde öğrenme düzeyi oldukça yüksektir. Bu durum bireyin okul başarısına doğrudan etki eder” (Beydoğan, 2010: 8). Okuma-anlama becerisi de temelde dil becerisi ile ilgilidir. Dil öğrenimi dışındaki diğer öğrenme ortamları, dil becerisinin de içinde bulunduğu pek çok unsurdan etkilenir.

Öğretim programları ve bu programlarla kazandırılmak istenen beceriler belirlenirken bu becerileri bireylere kazandırabilecek öğrenme ortamları da belirlenir. Dil becerisi ile ilgili davranışların kazanılması için gerekli şartlardan biri, öğretim programının belirlediği ilkeler doğrultusunda, âdeta dilin bir taşıyıcısı-koruyucusu görevini üstlenen ders kitaplarının hazırlanmasıdır.

İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2012: 4) belirtilen genel amaçlardan biri; öğrencilerin okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını geliştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını sağlamaktır. Ayrıca programda, okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler içerisinde, her metnin öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermesi gerektiği, ancak bu oranın metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemesi gerektiği ifade edilmiştir. Programda, dil öğretiminin temel hedeflerinden birinin, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları olduğu belirtilmiştir.

İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2012: 56) yer alan ifadelerin bir gereği olarak ders kitaplarında bulunan metinlerin (metnin yüzde beşini geçmemek şartıyla) anlamı bilinmeyen kelime içermesi gerekir. Ancak anlamı bilinmeyen kelimelerin hangi bağlamda kullanıldığı ve anlam bilimi açısından bakarsak hangi bağlam türüne girdiği ülkemizde Türkçe öğretiminde henüz araştırılmamış bir konudur. Oysa yabancı dil öğretiminde, son yıllarda bağlam temelli kelime öğretiminden yararlanıldığını gösteren araştırmalar (Kurtul, 1999; Söylemez, 2001; Torun, 2008; Utar-Özkan, 2004; Ünal, 2003) bulunmaktadır. Öğrencilerin cümle ve metinden hareketle kelimenin hangi bağlamda kullanıldığını



anlamaya çalışması ve bunu yaparken yaşadığı bilişsel bağlam süreçlerinin araştırılması gereklidir.

Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, “İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında bağlam temelli etkinliklerde geçen anlamı bilinmeyen kelimeler, hangi bağlam türlerinde kullanılmıştır?” şeklinde ifade edilebilir. Bu ana problem cümlesi etrafında, araştırma sonuçları irdelenecektir.

## 1.2 ALT PROBLEMLER

Ana problem cümlesi etrafında, aşağıdaki alt problemler üzerinde de durulacaktır:

1. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen kelime/kelime gruplarının *üst* bağlam türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen kelime/kelime gruplarının *alt* bağlam türlerine göre dağılımı nasıldır?
3. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *sınıf düzeyi* değişkeni ile ilişkili midir?
4. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *yayınevi türü* değişkeni ile ilişkili midir?
5. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *beceri alanı* değişkeni ile ilişkili midir?
6. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *metin türü* değişkeni ile ilişkili midir?
7. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *sanatsal/kurmaca ağırlıklı metin türü* değişkeni ile ilişkili midir?
8. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *düşünce ağırlıklı metin türü* değişkeni ile ilişkili midir?

9. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *metin yazarı* değişkeni ile ilişkili midir?
10. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *sorulan kavramın kelime ya da kelime grubu olmasıyla* ilişkili midir?
11. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *köken bilgisi* değişkeni ile ilişkili midir?
12. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen bağlam türleri, *bağlamın etkinlikte hatırlatılması* değişkeni ile ilişkili midir?

### 1.3 ÖNEM

Araştırma ile elde edilen bulgular, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminin en temel materyallerinden biri olan Türkçe ders kitapları ile ilgili daha önce dile getirilmemiş bir konunun açığa çıkmasını sağlayacaktır. Kelime öğretiminde bağlamdan yararlanılması ve bu işin daha plânlı bir şekilde öğretim materyallerine yansıtılması için mevcut durumun tespiti gereklidir. Mevcut durumun tespitiyle birlikte getirilecek öneriler, gelecek dönemlerde basılacak olan Türkçe ders kitaplarına, işe koşulacak/tasarlanacak çeşitli öğretim materyallerine kelime öğretiminde bağlamdan yararlanılması konusunda fikir sağlayacaktır. Çalışmanın verileri doğrultusunda öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde, anlamı bilinmeyen kelime/kelime grubuyla ilgili çeşitli bağlam ipuçlarını daha bilinçli kullanır hâle gelecek ve bilişsel bağlam geliştirme sürecini daha kontrollü geçirecektir. Bu durum dolayısıyla, Türkçe eğitimi programlarını geliştirmeye ve kazanımları düzenlemeye yardımcı olacaktır.

### 1.4 VARSAYIMLAR

Yapılan bu araştırmada, Kelime Değerlendirme Formu'ndaki bağlam türlerini temsil eden kodlayıcılar arasında uyum olduğu varsayılmıştır.

## 1.5 SINIRLILIKLAR

Yapılan bu araştırma,

1. 2011–2012 eğitim öğretim yılında kullanılan ücretsiz dağıtıma tabi ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları ile sınırlıdır.
2. Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik destekli okuma, dinleme/izleme metinleri ile sınırlıdır. Hiçbir etkinlik içermediği için serbest okuma metinleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
3. Uygulama bölümünde analiz edilen etkinlikler, söz varlığını zenginleştirme kapsamında yer verilen bağlam temelli etkinliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmanın uygulama alanı, Beck ve arkadaşlarının (1983, 177-181) *bağlam türleri* sınıflaması ile sınırlıdır.

## 1.6 TANIMLAR

**Ders Kitabı:** “Bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali” (Demirel ve Kıroğlu, 2005: 2).

**Anlamı Bilinmeyen Kelime:** “Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarının anlaşılmasını kolaylaştıran, öğrenci tarafından araştırılıp öğrenilmesi istenen kelime” (Batur, 2006: 19).

**Bağlam:** “Bir cümlede, bir konuşmada veya bir metin içinde yer alan herhangi bir kelimenin anlamının daha iyi belirlenebilmesi ve başka anlamlarından ayırt edilebilmesi için, kendisini çevreleyen ve karşılıklı ilişkide bulunduğu öteki öge veya ögelerle oluşturduğu bütün.” (Korkmaz, 2007: 33).

## 1.7 SİMGELER VE KISALTMALAR

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**P:** Anlamlılık Düzeyi

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

##### 2.1.1 Dil

Dil, hem bir konuşma aygıtı olarak, hem de bir iletişim aracı olarak insanoğlunun en mucizevi yönlerinden biri olarak görülmüştür. *Dil* kavramının bu şekilde biyolojik ve sosyolojik yönünün olması, onun pek çok farklı bakış açısıyla tanımlanmasını sağlamıştır. Bu farklı tanımlamalar, ona zenginlik katmakla birlikte, dilin ne kadar karmaşık bir süreci içerdiği de anlaşılmıştır.

Anlatıcı olmak, çoğu zaman üretici olmak demektir. Zihin bir ham madde ise, somut göstergelere yansımış fikirler de birer ürün ise, bu ham maddenin ürüne dönüşmesini sağlayan şey, yani üreten-işleyen makine, *dildir*. Bu sebeple pek çok araştırmacı, zihnimizin dışı yansımaları sağlayan bu makineyi iyi tanımak için çalışmalar yapmış ve ona önem vermiştir. Dili daha iyi anlayabilmek için bu alanda yapılan tanımlamaları ve araştırmaları gözden geçirmek yararlı olacaktır. Ancak, bu tezin kuramsal boyutuna *eğitim* penceresinden bakıldığı için, daha çok, dilin canlı ve manevi bir yapı oluşuyla ilgili tanım ve açıklamalara yer verilmiştir.

Dil, tanımlanması kolay gibi görünen; ancak üzerinde düşünmeye başlayınca zihnimizde çok sayıda ufuklar açan bir kavramdır. Aksan (2007: 11), dili tanımlamanın zorluğunu dile getirirken “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır.” ifadesini kullanmıştır. Bu tanımlamada Aksan’ın dile yakıştırmış olduğu *büyümlü* sıfatı Chomsky’nin meşhur dil tanımını hatırlatmaktadır: “Bir dil, her biri sonlu uzunlukta ve sonlu bir üyeler kümesinde oluşturulan (sonlu ya da sonsuz) cümleler kümesidir” (Chomsky, 1957: 13).

Gerçekten de zihnin sınırlı kaynaklardan sınırsızı türetmesi, dilin *büyülü* ve *mucizevi* sıfatlarıyla karşılanabilecek; zihni, yine zihni yansıtana hayran bıraktıracak boyutunu oluşturmaktadır. Aksan, başka bir tanımlamasında da dilin *büyülü* olduğunu dile getirmiştir: “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir” (Aksan, 1998: 13). Dil tanımlarında karşılaşılan durumlardan bir diğeri, dilin *çok yönlü* oluşudur. “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örümlü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz, 2007: 67).

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örümlü muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir” (Ergin, 1994: 7). Dil üzerine yapılan çoğu tanımlamalar, dilin canlı, sosyal, manevi bir kurum olduğu noktasında birleşmiştir. “Tabiatın insanoğluna bahsettiği en büyük nimetlerden biri olan dil, üzerinde çeşitli yönlerden değerlendirme yapılabilecek canlı ve manevi bir varlıktır. İnsanın iç dünyası ile dış dünyasını birbirine bağlayan en önemli araçtır” (Korkmaz, 1995: 660-661). Karaağaç da (2002: 26) dilin sosyal yönünü vurgularken “İnsanı kâinatın boşluğunda dönüp duran bir yıldız gibi kendi başına, ayrı ve yalnız olmaktan kurtaran, dildir. Dil, insanlar arasındaki ortaklaşalıkların temelidir” ifadelerini kullanmaktadır.

Türkçe Sözlük’te dil, “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu (TDK), 2005). Bu tanımda dikkat çeken yön, dilin sadece kelimeleri değil, işaretleri de içine aldığıdır. Ancak iyi bir iletişim kurmanın yolu, konuşma yeteneği olanlar için her zaman işaretlerden geçmez. Görüntüsüz telefon konuşmalarında ve çeşitli yazışma ortamlarında olduğu gibi, iletişim kurabilmek için göstergelerden, yani kelimelerden örümlü bir iletişim sistemine başvurmak durumunda kalınır. Fakat dilin tanımı konusundaki bu ikilem – yani dilin salt kelimelerden mi oluştuğu, yoksa hem kelimeleri hem de vücut işaretlerini mi içerdiği – başka dil tanımlarında da karşımıza çıkmaktadır. “Duygu, düşünce ve dileklerimiz anlatmaya

yarayan imlerin – daha çok, ses imlerinin – hepsine birden dil denir” (Gencan, 1971: 1). “Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle, başla, gözle, kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dildir” (Banguoğlu, 1986: 9). Hengirmen de (1999: 117) dili, “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve sese, seslerin birlikteliğine, bu birlikteliklerin anlamlı olmasına ve anlamlı ses birliklerinin dizimine dayalı doğal araç” şeklinde tanımlarken araç / vasıta kavramından yararlanmaktadır. İşcan (2007: 5), dilin tanımlarında kullanılan araç kelimesiyle ilgili olarak şunları ifade eder: “Onun araç olması, hiçbir zaman kıymetini düşürmez, aksine dilin gücü *araç* olmasından kaynaklanır”.

Dil bilimiyle ilgili araştırmalarıyla tanınan Sapir (1921: 8) dili, “yalnızca insana özgü olan; düşüncelerin, duyguların ve isteklerin istençle (irade göstererek) üretilmiş semboller kullanarak üretilmesini sağlayan ve içgüdüsel olmayan bir yöntem” olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamada *içgüdüsel olmayan* ifadesi dilin doğuştan gelen bir yetiyi de barındırdığı fikriyle çelişmektedir. Yakın zamanda yapılan araştırmalar ise dilin doğuştan gelen bir boyutunu da içinde barındırması sebebiyle, *dil yetisi* kavramını kullanmış ve böylelikle dilin biyolojik ve toplumsal yönü analiz edilmiştir. Bununla birlikte, araştırmalarda, dil yetisi açıklanırken bu yetinin salt biyolojik yönüne de eğilinmemiştir. Martinet dil yetisini, toplumdaki kopuk bir olgu olarak değerlendirmemiştir. “İnsan kurumları, toplum yaşamının ürünüdür. Her şeyden önce bir bildirişim aracı olarak düşünülen dil yetisi de öyledir” (Martinet, 1970/1998: 16). “Tümüyle ele alındığında dil yetisinin pek çok biçime büründüğü, karmakarışık bir olgular bütünü olduğu görülür. Dil yetisi birçok alana açılır: Hem fiziksel, fizyolojik ve anlalsal niteliklidir, hem de bireysel ve toplumsal özelliklidir” (Saussure, 1916/2001: 38).

“Konuşma yeteneği, insanı insan yapan özelliklerden biridir. Bu yetenek tüm insanların beyininde doğuştan bulunur. Beynimizin bu donanımına *dil yetisi* diyoruz. Ancak dil yetisi konuşma için yeterli değildir, daha çok içi doldurulmamış bir program taslağı gibidir. Dil yetisi belli bir dilin öğrenilmesi ile somutlaşır, kullanılabilir duruma gelir” (Erkman-Akerson, 2007: 31). Bu cümlelerde değinildiği üzere, dil yetisinin konuşma için yeterli olmayışı, bu yetinin sosyal hayata ihtiyacı ile ilgilidir. Adı geçen bu içi doldurulmamış program taslağının içinin dolması ancak bu ihtiyacın giderilmesi ile mümkün olacaktır. “Dil yetisinin hem bireysel bir yanı, hem

de toplumsal bir yanı vardır. Bunlardan biri olmadan öbürü düşünülemez. Üstelik dil yetisi her an yerleşik bir dizgeyle evrim içerir; hem çağdaş bir kurumdur, hem de geçmişin ürünüdür her an” (Saussure, 1916/2001: 37).

Karaağaç (2002: 27) dilin insan hayatındaki yeri ve öneminden bahsederken dil için “insanlık maceramızın başlangıç noktasıdır” der. Öyle ki bu macera daha önce, bir benzetme yoluyla dile getirilmişti: “Nasıl bir peteğin içini dolduran balda tabiattaki yüzlerce çiçeğin arı bedeninden süzölmüş özünü bulabiliyorsak, dilde de insan varlığının toplum içindeki binlerce yıllık yaşayışının zaman süzgecinden geçerek billurlaşmış anlam ve özünü bulabilmekteyiz” (Korkmaz, 1995: 661).

Dil, tıpkı *dil yetisi* kavramında olduğu gibi *düşünce* kavramından da ayrı düşünölememiştir. “Dil, bir kâğıda da benzetilebilir: Düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestten” (Saussure, 1916/2001: 166). Martinet (1970/1998: 17) dil yetisi için, “dil yetisi – söz yerindeyse – düşüncenin dayanağıdır” ifadesini kullanmıştır. Gencan (1971: 1) dili, “düşüncenin – daha geniş anlamıyla içbenliğimizin aynası” olarak ifade etmiştir. Korkmaz da (1995: 662) “duygu ve düşüncelerimizdeki genişliğin, derinliğin ve anlamlılığın ifadesini ancak dille gerçekleştirebileceğini” savunmuştur.

Dil ile ilgili kuramsal çerçevenin bu kısmına kadar dilin farklı bakış açılarına göre tanımlarından, dil yetisinden, dil ve düşünce arasındaki etkileşimden bahsedildi. Diğer başlığa geçmeden dilin öneminden, iletişimdeki ve bir anlamda yaşam kalitesini artırmadaki rolünden bahsetmek, *eğitim* penceresinden dili değerlendirebilmek için yararlı olacaktır.

Düşünmek var olmak demekse, bilinçli olma hâlini soyut durumdan somuta dönüştürerek varlığını kanıtlamak dil ile mümkündür. “Kişioğlu evreni bilinci ile algılar, dili ile yansıtır. Kişioğlu evreni algılama ve yansıtması ölçüsünde dili güçlüdür. Bu bakımdan dil, kişinin evrene açılan aydınlığıdır” (Bozkurt, 1995: 5). Bu açıklamada dil ve aydınlık kelimelerini bir arada görmek Karaağaç’ın dile yönelik şu açıklamasını hatırlatır: “İdraklerden tekniğe bilim bilgisinden felsefe ve mantık bilgisine kadar bütün sahalardaki insan başarılarının hazırlayıcısı, dildir” (Karaağaç, 2002: 26). Altun da (2012) dili “insan hayatının merkezinde yer alan ve onun kendini, evreni ve sosyal çevresini tanımasını, insanlarla iletişim kurmasını, içinde



yaşadığı toplumun geçmiş birikimlerini edinmesini, geleceği tasarlamasını sağlayan, doğuştan gelen, biyolojik temelleri olan, nedensiz göstergelerden örülmüş sesli bir bildirişim sistemi” olarak tanımlamaktadır.

Saussure’ün dile yönelik araştırmaları incelenirse, dilin imkânlarının aslında insana sınırsız bir özgürlük kattığı görülür. İnsana, duygularını, düşüncelerini, anlatmak isterse tüm iç dünyasını dile getirme imkânı veren, kelimelerle dilediği gibi oynama imkânı veren, dildir. Bu ise yalnızca insana bahşedilmiş küçümsenemeyecek bir yetidir. “Saussure, dizge kavramını ünlü satranç örneği ile açıklar. Satrançta önemli olan kurallardır, tek tek ögeler arasındaki ilişkilerdir ve şah, vezir, fil ve piyon gibi taşların işlevleridir. Satranç bu açıdan dile benzer, kuralları ve taşların arasındaki ilişki açısından bağlayıcıdır. Ancak oyuncu bu kurallar çerçevesinde oyunu istediği gibi oynamakta özgürdür” (Toklu, 2007: 16).

Dilin imkânlarını kullanarak betimleme yapmak, insanlara anı tekrar yaşama fırsatı verir. “Dil; mekânları, insanları, diğer nesnelere, olayları ve hatta düşüncelerle duyguları betimlemek için özel olarak kurgulanmış bir araçtır” (Corballis, 2002/2003: 12). Bu aracın öneminin bilincinde olmak, onu tanımaya, kullanmaya gösterilen özeni artırır. “Dil, insanlara varlıklarını hatırlatır, onları sosyalleştirir ve onlara ortak yaşam alanları sunarak iletişimi etkin kılacak topluluklar oluşturur. Bu da iletişimi oluşturacak ve geliştirecek insan kitlelerinin oluşumuna ve dolayısıyla da iletişimin sürekliliğine olanak sağlar” (Yalçın ve Şengül, 2007: 767-768). İnsanlar konuşma yeteneklerinin imkânları dâhilinde var olduğunu hisseder ve varlığını hissettirir.

### **2.1.2 Ana Dili Öğretimi**

Dil, *insan* ve *hayat* kavramlarından ayrı düşünülemezken dolayısıyla *eğitim* ve *öğretim* kavramlarından da ayrı düşünülemezdir. Dilin hem insan hayatındaki hem de milletlerin kültür tarihlerindeki yerinin ve öneminin bilincine varan milletler, ana dilini ve onun her türlü zenginliğini öğrenmeye yönelik bilinç süreçlerini belli bir plan-program dâhilinde kılavuzlamak istemiştir. Böylelikle, ortaya, *ana dili öğretimi* kavramı çıkmıştır.

Ana dili öğretimiyle ilgili daha ayrıntılı bilgi vermeden önce, *ana dili* ve *öğretim* kavramlarını tanımlamak daha yararlı olacaktır: “Ana dili, başlangıçta anneden ve

yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1975: 427). Ancak araştırmacılar, *ana dili* ile *ana dil* kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığını gözlemlemiş ve bu sebeple bu iki kavramın tanımlarının birbirinden farklı olduğunu çalışmalarında belirtmiştir. Korkmaz (2007: 17-18) *ana dil*’i “bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil” olarak; *ana dili*’ni ise “insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına kadar inebilen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” olarak tanımlamıştır. Hengirmen de (1999, 25-26) *ana dil*’i “akraba dillerin türediği dil” şeklinde tanımlarken *ana dili*’ni ise “çocuğun ilk öğrendiği dil” şeklinde tanımlamaktadır. Öğretim ise “belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 1533). Bu durumda ana dili öğretimi, bireyin, doğum anından itibaren informel eğitim ortamlarında karşılaşmış olduğu dili, gelişigüzel öğrenmelerden kurtarıp daha bilinçli süreçlerle formel eğitim ortamlarında öğrenmesini sağlayan hedef yönelimli planlı faaliyetler olarak tanımlanabilir.

*Ana dil* ve *ana dili* kavramlarının karıştırılmasına benzer bir şekilde *dil eğitimi* ve *dil öğretimi* kavramlarının da yerinde kullanılmadığı görülmektedir. “Üzülerek görüyoruz ki bugün ülkemizde bu kavramlar yerli yerinde kullanılmamaktadır. Bunlar *dil eğitim ve öğretimidir*. *Dil öğretimi* kavramı ile dile ait teorik bilgilerin öğretilmesini; *dil eğitimi* kavramı ile de sınıf içi veya dışı uygulama, tekrar, geliştirilmiş oyun gibi çalışmalarla pekiştirme çalışmalarının ve geliştirilmiş canlandırma çalışmalarının tümünü anlıyoruz. Çünkü bu iki kavram birbirinden yeteri kadar ve kesin çizgilerle ayrılarak vurgulanmadığı için yalnızca dil öğretimi yapılmaktadır. Dolayısıyla ülkemizde herkes dilin özelliklerini, önemini bilmekte, ancak bunları etkili ve yerli yerinde kullanma alışkanlığı kazanamamaktadır” (Yalçın, 2002: 16). Bu eleştiriye göre, ana dili öğretiminin salt teorikte kalmasını engellemek ve onu daha işlevsel hâle getirmek için zengin uygulama alanlarına ve yaşam boyu eğitime önem verilmelidir. Böyle bir ortam sağlandığında, ana dili

bilgisi teorik boyutta kalmayacak ve ana dilinin tüm imkânlarını etkin bir şekilde kullanan bireyler artacaktır.

Özdemir (2011), ana dilinin insana sunduğu imkânları dile getirirken “evreni söze dönüştürme, sözcükleştirme, anadilin toprağında gerçekleştirilebilir” ifadesini kullanır. Gerçekten de ana dili, pek çok bildirişim sistemi içerisinde, Aksan’ın da dediği gibi seçkin bir yere sahiptir. “Jest ve mimik dilinden çiçek ve renk diline, gemicilerin uzaktan flamalarla anlaşmalarından Kızılderililerin dumanla haberleşmelerine kadar birçok bildirişme sistemi arasında *sözlü dil*’in ayrı ve seçkin, çok önemli bir yeri vardır. Öte yandan insanoğlu çevresine, içinden çıktığı topluma sıkı sıkıya bağlı olduğu için, onun dili, bir ulusla yakından ilgili bir kimlik kazanır; bir ulusun kültür serveti sayılan, onun birçok niteliklerini yansıtan, değişik özellikleriyle insanı şaşırtan büyümlü bir varlık olarak ortaya çıkar” (Aksan, 1987: 17).

Ana dili öğretimiyle ilgili olarak bu araştırmada özellikle üzerinde durulmak istenen ve cevabı aranan soru, *ana dili öğretiminin niçin önemli olduğu*’dur. Bu soruya cevap almak amacıyla çeşitli kaynaklardan derlenen farklı bakış açıları sunulmuştur:

“Kültürün en önde gelen ögesi dildir. Dil, günlük hayatta anlaşmayı sağladığı gibi, bilim, sanat, felsefe ve din alanlarına ait özel kavram ve terimleriyle yüksek bir iletişim de kurar” (Tural, 2009: 7). Ana dili öğretimi, kültürü korumaya yönelik bir amaca hizmet etmekte ve bilimsel-teknolojik konularda gelişebilmek için de bir ön şart niteliği taşımaktadır. “Bilim ve teknolojiye ortaya çıkan gelişmenin hızla hayatın birçok safhasına yaygınlaştırılabilmesi için de kişinin dil becerilerinde belirli bir seviyeye gelmesi gerekmektedir” (Yalçın, 2002: 14).

Yalçın (2002: 13-14), ana dili öğretiminin öneminden bahsederken iki farklı noktaya daha değinir, bunlardan birincisinde dikkat çeken ifade, *dil öğretiminin modern toplumun yapı taşı* olduğu konusundadır: “Son yıllarda yapılan dil felsefesi ve sosyolojisi alanındaki çalışmalarla iletişim teknolojisinde ortaya çıkan gelişmeler dilin toplum hayatındaki yerini ve önemini daha çok artırmıştır. Dil öğretimi modern toplumun yapı taşı olarak kabul edilmektedir”; ikincisinde ise ana dili öğretiminin demokratik hayata katkısını dile getirmiştir: “Duygularını, isteklerini veya haklarını yazarak ifade edemeyen, toplumun kendisine tanıdığı hakları okuyarak anlayamayan bir kimsenin o haklardan yararlanması düşünülemez”.

Ana dili öğretimini, insanın sosyalleşmesini sağladığı gibi, sosyalleşme sürecinde kendisini kanıtlanmasını da sağlar. “İnsanın düşünce yapısının gelişmesi, dilin sürekli geliştirilmesine bağlıdır. Bu da okumak, dilin kurallarını, işleyişini özel olarak öğrenmekle mümkün olur. Dili iyi kullanan çevresiyle başarılı bir iletişim kurar. Görüldüğü gibi dil, her alanda kişinin yanında ve onun kendini ispat etmesinde önemli bir araç olarak rol almaktadır” (Gürses, 2009: 77).

Dil gelişimi, çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunur ve dolayısıyla ana dili öğretimi çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminden ayrı düşünülmemelidir. “Dil gelişimindeki ilerleme ve farklılaşma çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine katkıda bulunur. İlköğretim aşamasında ana dili dersi öğrencinin gerçekleri kavramasına, obje, düşünme ve konuşma etkileşimi çerçevesinde bilişsel ve ruhsal açıdan gelişmesine ve insanlar arası yaşantı ve deneyim alışverişinde bulunmasına katkıda bulunur” (Yıldız, 2003a: 130).

“Bireysel ve toplumsal yaşamın en temel ögesi durumunda olan dil, eğitim ve öğretim sürecinde elde edilecek ürünün de niteliğini belirler. Öğrencinin kullandığı dil, onun, okulun ondan beklediği dil özelliklerine ne ölçüde eriştiğinin, bunun da okul başarısına nasıl yansıdığına göstergesi niteliğindedir. Bu dil kullanımı, bireyin dilsel başarısına ve okul başarısına etkisini, onun toplumsallaşma sürecinden etkilenme biçimini ortaya koyar” (Şengül, 2009: 2167). Bu sebeple “ana dili dersi, öğrencilere bugün ve bir yetişkin olarak gelecekte, dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmalıdır” (Yıldız, 2003a: 129).

Yıldız (2003b: 21), ana dili dersinin öğrencileri hangi alanlarda yeterli duruma getirmesi gerektiğini aşağıda sıralanmış olan şu maddelerle dile getirmektedir:

- Dil hakkında ve dil aracılığı ile düşünme kabiliyetini geliştirmek, tecrübeler edinmek, algılama, tasarlama, hüküm verme kabiliyetini derinleştirmek,
- Dili değişik bilgilendirme ve ifade amaçlarına uygun olarak sorumluluk bilinci içinde, açık ve etkili kullanabilmek,
- Dili çevresinde olup bitenleri algılaması ve anlaması için, kendini ifade etmek için, zihinsel düzlemdeki tasarımların ve oyun vs. gibi serbest alanların düzenlenmesi amacıyla yönelik olarak kullanabilmek,
- Dil ifadelerini özellikleri içinde anlayabilmek ve gerektiğinde eleştirel olarak değerlendirebilmek, yani metinleri bilgi kazanmak ve düşünmeye sevk eden bir araç olarak kullanmak, edebi metinleri algılama ve tecrübelerin, tasarlama ve hayal gücünün genişletilmesi ve farklılaşması için kullanmak,
- Dili zaman içerisinde değişen bir araç olarak kavramak,

- Dili hem kurallı düzenlemeleri içerisinde kavramak, hem de onun yaratıcı ve oyun imkânlarını kullanmak.

“Dil dersinin diğere bir görevi de toplumun kültür mirası olan edebiyat eserleriyle gençlerin karşılaşmalarını sağlamak ve bu yolla kültür gelenekleri hakkında bilgi kazanmalarını mümkün kılmaktır” (Yıldız, 2003b: 21). “Dil ve edebiyat öğretimi heyecanımızı artırır, hayal dünyamızı geliştirir, objektif bakma ve karar vermemizi sağlar” (Karakuş, 2002: 127).

Diğere araştırmalardan farklı olarak ana dili öğretiminden okul kültürünün oluşturulmasında yararlanılması gerektiğini savunan bir araştırma da bulunmaktadır: “Okul kültürünün oluşturulmasında genel olarak dilin, özel olarak da Türkçe öğretiminin önemli fonksiyonları vardır. Okul yöneticileri ve özellikle Türkçe öğretmenleri, güçlü bir okul kültürü oluştururken bir kültür taşıyıcısı olan dile gereken hassasiyeti göstermelidir” (Dolunay, 2007: 10).

Tüm bu araştırma sonuçlarından dil öğretiminin insanlıkla oldukça iç içe olduğu, bu sebeple tek yönlü olmadığı ve çoklu bakış açılarıyla incelenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. “Yani dil öğretimi, kendi kuralları ve mantığı içinde yalnızca dil öğretimini ilgilendiren bir konu değil, toplum hayatının bütün unsurlarını yakından ilgilendiren hayati bir kavramlar bütünüdür” (Yalçın, 2002: 15).

Her ülkenin birlik ve beraberlik duygusunu devam ettirebilmek için ana diline önem vermesi, ana dili bilincini korumak, geliştirmek istemesi, o ülkenin en doğal hakkıdır. Bu sebeple her ülke, ana dilini korumaya özen gösterir. Türkçe de, hem ulusal anlamda hem de uluslararası anlamda özel bir hassasiyeti hak eden bir dildir. Mustafa Kemal Atatürk’ün başkanlığında 1932’de kurulan Türk Dil Kurumu, Türkiye Cumhuriyeti için bu hassasiyete yönelik olarak atılmış önemli bir adımdır. Mustafa Kemal Atatürk bir özdeyişinde, Türkçenin Türk milleti için anlamını şöyle dile getirmişti: “Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir.” Türkçe, uluslararası anlamda da büyük bir öneme sahiptir. “Bugün Türk dili, yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon nüfusun konuştuğu, yüze yakın ülkede öğretiminin yapıldığı, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip bir dünya dilidir. Dünyanın hemen her bölgesinde öğretimi yapılan, bilimsel araştırmalara konu olan, dünya dillerine katkıda bulunan Türk dili, en yaygın ve en köklü dünya dillerinden biridir” (Akalin, 2011).

“Türkçe gerek yapısı, kelime hazinesi, ifade gücü gerekse somut ifadelerle soyut kavramlara karşılık oluşturan yapısıyla zengin bir dildir” (Gürses, 2009: 79). Aksan da (1989: 50) Türkçenin yüzyıllardır işlenmiş, gelişmiş bir dil olduğunu ifade ederken Türkçenin bünyesinde pek çok *çok anlamlı kelime* barındırmasını kanıt olarak kullanır. “Aslında bir kelimenin çok anlamlı olabilmesi için mecazi anlam dediğimiz anlamlarda kullanılmış olması, sonradan bunlardan birinin ya da birkaçının, kelimenin anlamı durumuna gelmesi gerekir ki bu da dilin işlenmiş, gelişmiş olduğuna, birçok anlamlılığın meydana gelişine değin uzun bir süre geçtiğine tanıklık eder”.

“Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir” (Demirel, 2000: 6). Kasıtlı kültürlenme görevini üstlenen kurumlardan biri olarak örgün eğitim kurumları, Türkiye Cumhuriyeti’nin Anayasa’da dile getirdiği vatandaş modelini ülkeye kazandırabilmek, fertlerin fiziksel ve ruhsal yönden gelişmelerini sağlamak, Türkiye Cumhuriyeti’ne ve dünyaya, ülkesini ve dünyayı seven, koruyan, geliştiren fertler yetiştirmek üzere, belirli program ve konu alanlarıyla gerçekleştirilecek önemli görevler üstlenmiştir.

Millî Eğitim Temel Kanunu’nda (MEB, 2012), Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarının ilk maddesinde, “Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk milletinin bütün fertlerini Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmek” ifadesi yer almıştır. Bu durumda, Türk yurttaşlarının benimsemesi, koruması ve geliştirmesi beklenen kültürel değerlerden birinin de dil olduğu anlaşılır.

Bakanlar Kurulu Kararı’yla 25.08.2011 tarihinde yayınlanan *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*’de Millî Eğitim Bakanlığının görevlerinden biri, “Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek” olarak yer almıştır. Bu hükme göre MEB, okul öncesi, ilk ve orta dereceli okulların tüm ders programlarında olduğu gibi Türkçe derslerinde de Türkçe

Öğretim Programı'nı tasarlamak, uygulamak ve güncellemekle yükümlüdür. Bu sebeple öğrencilerin bilişsel düzeylerinin de farklılığı göz ardı edilmeyerek, ilköğretim birinci kademe için *1-5. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Programı*; ikinci kademe için de *6, 7, 8. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı* hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu araştırmayı sınırlayan öğretim programı ise, *6, 7, 8. Sınıflar İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*'dır.

### **2.1.3 Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanmış İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı**

Araştırmayla ilgili kuramsal çerçevenin bu kısmında, ana dili öğretimi programı, bir eğitim felsefesi olarak yapılandırmacı yaklaşım, yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe Öğretimi Programı'na getirdiği yenilikler ve buna ek olarak programa getirilen birtakım eleştiriler gözden geçirilecektir.

“Ana dili öğretim programı, bir taraftan çağdaş bir birey olarak öğrencinin ilgisi, düzeyi ve ihtiyaçları, bir taraftan toplumun ihtiyaç ve beklentileri, bir taraftan da çağın gerekleri ve gerçekleri dikkate alınarak yapılması gereken çok etkenli bir düzenlemedir” (Demir ve Yapıcı, 2007).

“Öğretim programları, eğitim-öğretim sürecinin temel öğelerinden biridir. İdeal bir programın, alan bilgisinin ve alanın kendine özgü şartlarının, eğitim biliminin verileriyle yorumlanarak ve gerektiğinde başka disiplinlerden destek alınarak hazırlanması beklenir” (Karahana, 2009: 24).

Yıldız (2003a: 9) ana dili öğretiminin çağdaş üç temel ilkesini, “Dil öğretimi, öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir; dil öğretimi, etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır; dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır” şeklinde sıralamıştır. Bu ilkelerin ilk maddesinde, öğrenme durumlarının dil öğretimi açısından önemi “Türkçe Öğretimi Programı niçin var?” sorusuna cevap verecek niteliktedir. Öğrenme durumları olmaksızın, belli bir plan-program olmaksızın gerçekleşen ana dili öğrenimi, Demir'in bu konuya yönelik olarak dile getirdiği bir durumu hatırlatır. “Birey, kendi hâline bırakılırsa çevresinden aldıkları ile kendisine derme çatma bir dil kurar” (Demir, 2009: 61). Bu sebeple Türkçe öğretimine yönelik bir plan-program şarttır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nı tanımaya geçmeden önce, ana dilini öğrenme süreçlerini bu öğretim programı eşliğinde yaşayacak olan yaş grubunu da iyi tanımak gerekmektedir. Göğüş, ilköğretim ikinci kademe yaş grubunu şu cümleleriyle açıklamıştır: “Bu yaş grubu çocuklarında zekâ da iyice gelişmiştir. Çevrelerini çok iyi tanır. *Anlatım* isteği de ön plandadır. İlk şiir, oyun, öykü yazma hevesi bu yaşlarda görülür. Yazdıklarını kendilerine güvenemedikleri ve beğenilmeme korkusuyla kimseyle paylaşmak istemezler. Ayrıca bu dönemde ana dillerine eğilimleri de artmaktadır. Bu yaş grubunun son dönemlerinde yargılama yetileri gelişir. Meslek seçimi ve gelecek hayatlarıyla ilgili düşünmeye ve planlar yapmaya başlarlar. Bu yaşlarda argo içerikli sözcükleri çok kullanırlar. Topluma etkili ve faydalı olma eğilimi içerisine girerler. Özel merak konuları oluşmaya başlar” (Göğüş, 1978: 20).

“1924 – 2005 yılı arasında ilköğretime yönelik on bir program yapılmıştır” (Demir, 2009: 60). Bu programların sonuncusu, yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak hazırlanan, 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulamaları yapılan ve 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya geçen İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı'dır. “2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuş olan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda *değiştirme* düşüncesi hâkimdir” (Demir, 2009: 59).

“Yapılandırmacılık bir bilgi ve öğrenme kuramıdır” (Demirel ve Koç, 2004: 175). “Öğrencilerin akıl yürütme, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, kritik düşünme ve öz değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek ve dersteki öğrenmelerini günlük yaşamıyla ilişkilendirecek etkinliklere yer verilmesi yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitim ortamlarının oluşturulmasında oldukça önemlidir” (Erdoğan, 2007: 165).

İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı'nın (MEB, 2012) *giriş* kısmında “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir” cümlesi yer almaktadır. *Programın temel yaklaşımı* ise şu cümle ile belirtilmiştir: “Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi



birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır” (MEB, 2012). Bu cümlede yer alan “eleştirel ve yaratıcı düşünen...olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren” şeklindeki ifadeler, Türkçe Öğretimi Programı’nda yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiğini kanıtlar niteliktedir. Öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili olarak yapılan açıklamalarda da bu durum fark edilmektedir. “Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir” (MEB, 2012).

Programda, öğretim durumları sırasında işe koşulacak etkinliklerin aktif öğrenme temelli olması üzerinde durulmuştur. “Öğrenmeyle ilgili yapılan araştırma ve gözlemlerde, uygulamayla edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu uygulamalar; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendirilen, öğretim etkinliklerini okul dışına da taşıyan bir nitelik göstermektedir” (MEB, 2012). Aktif öğrenmeyle ilgili olarak yapılan bir benzetme, programın öngördüğü uygulamalı eğitimi destekler niteliktedir: “Nasıl ki ‘Yüzme suda öğrenilir.’ sözü, yüzme öğrenebilmek için suya girmeyi ve kulaç atmayı bir gereklilik olarak yansıtıyorsa; dilsel becerilerin geliştirilmesi için de öğrencilere, bu becerilerini kullanabilecekleri eğitim ortamları yaratılmalıdır” (Sever, 2006: 18).

Programda öğrenme alanlarının neler olduğu da belirtilmiştir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir” (MEB, 2012). Bununla birlikte Türkçe Öğretimi, yüzeysel bir yapıyla, salt öğrenme alanları olarak anlaşılmalıdır. “Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmalıdır” (Özbay, 2006: 82).

Ana dili öğretimi sürecinin yalnızca öğrenme alanlarıyla anılmaması gerektiği, bu sürecin içerisinde farklı bilişsel basamakları da barındırdığı unutulmamalıdır. “Görülüyor ki, ana dilini öğrenme; ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni *oluşturma-dışlaştırma* sürecidir. Bu nedenle ana dili, bağlı olduğu bu çerçeveden soyutlanarak öğretilmeyeceği gibi, ana dilin yetkin kullanımı da eğitimin yalnızca bir tek aşamasında gerçekleştirilebilecek bir beceri değildir” (Adalı, 2012: 35).

“İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı anlayışı ve çoklu zekâ kuramını esas almakta, bireysel farklılıkları birer zenginlik olarak görmektedir. Programda yer alan *okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi* öğrenme alanları bütüncül bir şekilde birbirini destekler niteliktedir” (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010: 1169). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin, rehber konumundaki öğretmen eşliğinde, bilgiyi hazır şekilde almak yerine keşfetmesi ve kendi zihninde yapılandırması beklenir. Tam bu noktada öğretmenlerin, daha geniş bir dille ifade edilirse okulun, üzerine düşen görevi iyi bilmesi ve iyi yapması gerekir. “Okul kendini sadece bilgi aktarmakla sınırlamamalı, aynı zamanda çocukların bilgiyi kendi başlarına ne şekilde edineceklerini ve işleyeceklerini öğretmek de okulun görevleri arasında olmalıdır” (Yıldız, 2003a: 47).

Ana dili öğretiminde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. “Öğretmen, çocukların gelişim özelliklerini iyi bilmeli ve buna uygun hareket etmelidir. Ayrıca öğretmen Türkçe öğretimi üzerinde özenle durmalı ve ana dili eğitimi için uygun ortamlar hazırlamalı; çocukların biyo-psiko-sosyolojik gelişimini iyi bilmeli ve çağın gereklerini de yerine getirerek onların dil becerilerini geliştirmelidir” (Özbay, 2009a: 124). Yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş bir öğretmenin görevini Göçer şu cümleleriyle belirtmektedir: “Öğretmen işleyiş içinde her zaman esnektir. Planında, uyguladığı tekniğinde, anlatım biçiminde sınıf ortamı neyi gerektiriyorsa ona uygun değişiklikler yapabilir, kabuğunu yırtarak daha önce düşünmediği teknikleri gereken anda uygulayabilir. Öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak ve konu hakkında yeni bilgileri yapılandırmalarında onlara yardım edecek yeni etkinlikler düzenleyebilir” (Göçer, 2007: 139).

Türkçe öğretiminin her aşamasında, kazanımlardan değerlendirme boyutuna kadar geçerli olan birtakım ilkeler vardır. “İlkeler, doğruluğu ispatlanmış temel ve kılavuz

düşünceler olup eğitim öğretim aşamasında dikkat edilmesi gereken önemli unsurlardır” (Özbay, 2006: 81). Özbay (2006, 81-106), *Türkçe öğretiminin ilkelerini* 24 başlık şeklinde sıralamaktadır: “Kanunilik, hedef kitleye görelilik, motivasyonu sağlama, planlılık, ekonomiklik, öğretim programlarına uygunluk, hayatilik, demokratiklik, etkileşim, işbirliği, yaparak yaşayarak öğrenme, bütünlük, diğer disiplinlerle ilişki kurma, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, değerlendirme, millî değerlere uygunluk, açıklık, tekrar, güncellik, yeni gelişmeler ve teknolojidten yararlanma ve amaç-araç ilkesi”. Diğer yandan Yıldız’ın (2003b: 10-20) çalışmasında ise *ana dili öğretiminde alternatif yöntemler* üzerinde durulmuş ve *alternatif yöntemlere esas teşkil eden çağdaş eğitim öğretim ilkelerine* yer verilmiştir, bu ilkeler “Çocuğa ve onun dünyasına yönelme, öğretimde bilim ve bilimsel düşünceyi esas alma, yaşayarak-yaparak öğrenmeye ağırlık verme, çocuklar arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alma, alıştırma ve tekrar yapma, eğitim-öğretimi öğrenme ortamlarında gerçekleştirme, açıklık ilkesini benimseme” şeklinde sıralanmaktadır.

Bununla birlikte 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’na getirilen birtakım eleştiriler de vardır. “İlköğretimden yüksek öğretimin sonlarına kadar öğrencilere ana dili eğitimi verilse de istenilen başarı düzeyine ulaşamadığı görülmektedir. Bunun temel sebeplerinden biri olarak Türkçe öğretim programlarındaki eksiklikler ve yetersizlikler gösterilebilir” (Alyılmaz, 2010: 743).

Demir’in (2009: 63) programla ilgili olarak getirdiği bir eleştiri ise şu yöndedir: “Eski programlarda (örneğin 1981 programında) nelerin ne zaman, ne kadar öğretilmesi belirlenmişti. Hangi konuların öğretilmeyeceği de böylece belirlenmiş oluyordu. 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda böyle bir açıklık yoktur. Örneğin Türkiye Türkçesinde görülen ses olaylarından hangilerini, hangi sınıfta öğreteceğimiz belli değildir. İsim tamlamaları bazı kitaplarda dört başlık, bazı kitaplarda üç başlık, bazı kitaplarda da iki başlık altında incelenmektedir”.

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimi Programı’nın eleştiri aldığı noktalardan biri de *değerler eğitimi* ile ilgili olarak karşılaşılan sonuçlardır. Durukan (2008: 157), *İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programında Genel Amaçlar-Hedef/Kazanımlar İlişkisi* konulu çalışmasında programda yer alan hedef/kazanımların programın genel amaçlarını karşılama düzeylerini araştırmıştır:

“Genel amaçlar ile hedef/kazanımlar ilişkisinin ele alındığı bu çalışmada görülmektedir ki hedef/kazanımlar, Türkçe derslerinin beceriye dayanan anlama ve anlatmaya yönelik genel amaçlarını karşılayabilmekteyken tutuma dayalı değerleri benimsemeye ilişkin amaçları karşılayamamaktadır”.

Türkçe öğretiminde gerek program kaynaklı gerekse de çeşitli faktörlerle ilgili sorunları gidermek amacıyla yapılan faaliyetlerden biri Milli Eğitim Şûralarının toplanmasıdır. Milli Eğitim Şûralarında Türkçenin eğitimi ve öğretimiyle ilgili görüş ve kararları tespit etmek ve bunları tartışmak amacıyla yaptığı bir çalışmada, 1939’da ilki yapılan Milli Eğitim Şûrasından başlayarak 2006 yılında yapılan da dâhil olmak üzere toplam 17 şûra incelenmiştir. “Millî Eğitim Şûralarında Türkçe dersine daha çok önem verilmesi; ana dilinin kusursuz bir şekilde öğretilmesi; okul öncesi eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması; Türkçe öğretimine diğer derslerde de önem verilmesi; Türkçenin, metinler aracılığıyla insanların sosyalleşmesine ve hayatı tanınmasına yardımcı olacak şekilde işlenmesi; ders kitapları ile okuma kitaplarının daha faydalı hâle getirilmesi için çalışmalar yapılması gibi pek çok konu tartışılmış ve bunlarla ilgili somut önerilerde bulunulmuştur. Bu önerilerin bir kısmı yerine getirilmiştir” (Çeçen ve Çiftçi, 2008: 36).

Önceki paragrafta, Türkçe öğretiminin *öğretim programı* dışında farklı faktörlerle ilgili sorunları olduğuna değinilmiştir. İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminin önemli bir boyutu olan 6, 7, 8. Sınıf *Türkçe Ders Kitapları*’na geçmeden önce, bu sorunlara kısaca değinilmek istenmiştir:

“Günümüzde Türkçenin başlıca güncel sorunlarını şöyle sıralayabiliriz: Özensizlik ve yanlış kullanım, yabancı sözcük tutkusu, yabancı dil düşkünlüğü, yabancı dil öğretimi ile yabancı dille öğretimin birbirine karıştırılması, Türkçenin bilim dili olmadığı görüşü, Türkçe öğretimindeki yetersizlik, öğretmen etkeni, Avrupa Birliği ve Türkçe. Bu sorunlara sözlük, yazım, ders kitapları, programlar, yurt dışındaki çocuklara ve yetişkinlere Türkçe öğretimi gibi sorunlar da eklenebilir” (Kavcar, 2011: 20).

Alyılmaz (2010: 743), *Türkçe Öğretiminin Sorunları* başlıklı araştırmasında, “Türkçe öğretiminin güncel sorunlarının programlardan, kitaplardan, eğitim-öğretim ortamlarından, öğretim metotlarından, araç-gereçlerden, merkezî sınav sisteminden,

Türkçe öğretimiyle ilgili kurumlardan, istihdam politikalarından, öğretmenlerden / öğretim elemanlarından ve öğrencilerden kaynaklandığı”nı dile getirmiştir.

Araştırmalarda dikkat çeken bir diğer durum, yabancı dil öğretiminde ve öğreniminde gösterilen istek, ilgi ve hassasiyetin ana dili öğretiminde göz ardı edildiğidir. “Ülkemizde son yıllarda, ailelerin çocuklarına bir yabancı dili öğretme isteği, çoğu zaman anadili olan Türkçenin yeterince öğretilmesi isteğinin de önüne geçmiştir” (Sever, 1997: 25). Korkmaz (2002: 101), *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını* konulu *Uluslararası Bilgi Şöleni*’nde, Türkçe ile ilgili olarak “bütün aydınlar için olduğu gibi, yazılı ve sözlü basın organlarında da sahteci; dili yozlaştırıcı yabancı söz hayranlık ve özentisinin yerine ana dili sevgi bilincini aşılacak önlemler alınması gerektiği”ni belirtmiştir.

Türkçe öğretimiyle ilgili rahatsızlık duyulan konulardan biri de ana dili olarak Türkçe öğretiminin dil biliminden soyutlanarak yapılaşmasıdır. “Türkçe ve yazın öğretimi dil bilimi, eğitim, dil edinimi, ruh dil bilimi, toplum dil bilimindeki bulgularla temellendirilmeli ve toplumun ana dili duyarlılığı ile desteklenmelidir” (Kocaman, 2009: 33).

#### **2.1.4 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitapları**

Bu bölümde; ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının Türkçe öğretimi içerisindeki yeri ve önemine, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunması gereken özelliklere ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarına ilişkin sorunlara değinilecektir. Ancak öncelikle, 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibariyle kullanımda olan ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları modeli hakkında bilgi vermek yerinde olacaktır. “Türkçe öğretiminin vazgeçilmez ve en temel materyali şüphesiz ki ders kitaplarıdır. Zaten gerek öğretim programları gerekse kimi yönetmelikler de bunu önermekte ve eğitim öğretim sürecinin ders kitaplarıyla beraber yürütülmesini istemektedir. Bu çerçevede yeni Türkçe Öğretim Programı üçlü kitap modelini benimsemiş bulunmaktadır: Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı” (Özbay, 2009a: 171).

#### 2.1.4.1 İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının Türkçe öğretimi içerisindeki yeri ve önemi

Türkçenin korunması, tüm olanaklarından yararlanılarak etkin bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi, yaşamın her alanına yansımaları gereken bir gerçektir. Ancak bazı alanlar vardır ki bu alanların Türkçe ile ilgili görevlerini yerine getirirken daha özenli olması gerekir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin en çok neye vakit ayırdıklarını tespit eden bir araştırmanın sonucu şöyledir: “Öğrencilerin okul dışında en çok zaman ayırdıkları sıralamasında birinci sırayı okul dersleri, ikinci sırayı televizyon, üçüncü sırayı ise lise sınavları almaktadır” (Topçu, 2007). Bu durumda okul dersleri başlığını temsil eden unsurların (ders kitabı, öğretmen gibi), televizyon programlarının ve lise sınavları başlığını temsil eden unsurların (sınava hazırlık kaynakları, dersane ortamı gibi) Türkçeyi kullanmak konusunda, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine model olması gerekmektedir.

Türkçe öğretiminin hizmet ettiği başlıca alanlardan biri, millî kültürün devamlılığının sağlanması ve zenginleştirilmesidir. “Yeni yetişenlerin öğretim amacıyla ilk karşılaştıkları kültür ürünleri, ders kitaplarıdır. Ders kitapları, bir yandan birtakım bilgiler öğretirken bir yandan da çocuğu belli bir dünya görüşüne hazırlar. Çocuğun kültür dünyasıyla bağlantılarını ders kitapları kurar” (Binyazar, 1983: 60).

Doğum sonrası çoğunlukla evde başlayan informel eğitim, okul çağıyla birlikte yerini formel eğitime bırakmıştır. Formel eğitimin bir parçası olan örgün eğitim kurumları (okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları), bu görevi sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmek için birtakım materyaller kullanır. Bu materyallerin en yaygın kullanılanı ve yaygın kullanılması sebebiyle çok dikkat edilmesi gerekeni, ders kitaplarıdır. “Ders kitapları tüm dünyada en geniş kullanıma sahip basılı ürünlerdir. Ayrıca ders kitapları eğitim süresinde bilgi edinmenin temel aracıdır ve kullanımını oldukça kolaydır” (Güneş, 2002: 2). Durum böyle iken, her konu alanında olduğu gibi, Türkçe derslerinde kullanılan kitapların da belirli özellikleri barındırması gerekir.

Diğer konu alanlarında olduğu gibi, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının hazırlanışında da MEB’in *Ders Kitapları Şartnamesi ve Değerlendirme Ölçütleri* dikkate alınmaktadır. Bakanlığın belirlediği bu yasal hükümler başta olmak üzere, hazırlanacak ders kitabının İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Öğretim Programı’na uygun olması gerekmektedir. “Yazarlar ve yayınevleri, ders kitaplarını

hazırlarken öğretim programına bağlı kalmak durumundadırlar. Bu nedenle programı hazırlayanların da dile ve sözcük seçimine özen göstermeleri, bu konuda özellikle duyarlı davranmaları gerekmektedir” (Aslan, 2007: 17).

#### **2.1.4.2 İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunması gereken özellikler ve söz varlığı gelişimi**

Söz varlığının gelişimine hizmet eden bu araştırma, söz varlığının gelişimiyle ilgili kazanımlara ulaşmada işe koşulan metinler üzerinde de durulmasını gerekli kılmaktadır. “Programda, okuma becerisini geliştirmek amacıyla çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Etkinliklerde kullanılacak metinlerin, Türkçeyi bütün zenginlikleriyle ve doğru bir şekilde yansıtması ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle derslerde işlenecek metinlerin taşınması gereken özellikler programda belirtilmiştir” (MEB, 2012: 6).

“Metinler Millî Eğitim Bakanlığının önerdiği zorunlu ve seçmeli temalara göre seçilir. Her ders kitabında 8 tema ele alınmış ve her temada dinleme metni ile birlikte birbirini tamamladığı düşünülen en az 5 metne yer verilmiştir. Tematik bir yaklaşımla hazırlanan Türkçe ders kitabında, öğrenci her temada, aynı temayı farklı yönleri ile işleyen metinler ile karşılaşır” (Aşıcı, 2006: 257). Ayrıca programda, hangi sınıfta hangi metin türlerine de yer verileceği açıkça belirtilmiştir. Öğrencileri, ana dilinin çeşitli örnekleri ile tanıştıran metin türleri, öğrencilerin ufkunu genişletir ve ana dilinin sunduğu imkânların ne kadar zengin olduğu hakkında öğrenciye fikir verir. “İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar yazınsal türlerin tanıtıldığı aşamalarıdır. Edebiyata giriş yapılmalıdır. Bu nedenle tüm türler tanıtılmalı, bu türlerin özellikleri üzerinde durulmalıdır” (Özmen, 2001: 20). Türünün en güzel örneklerini yansıtan metinler, sadece okuma beceri alanını değil; yazma beceri alanını da olumlu etkilemektedir. “Ders kitaplarına alınan metinler türünün en güzel örneğini sunacak nitelikte olmalıdır. Türünün özelliklerini üzerinde barındıran metinleri okuyarak ve dinleyerek model alan öğrencilerin yazma becerilerini bu örnekler üzerinde yapılandırabilecekleri unutulmamalıdır” (Arı, 2011: 508). Bununla birlikte, okuma ve dinleme/izleme metinlerinin programdaki tüm beceri alanlarına hizmet ettiği de unutulmaması gereken bir gerçektir.

“Türkçe öğretimi büyük ölçüde kitaplara, dolayısıyla da metinlere dayalıdır. Çünkü okumanın, inceleyerek yazmanın hatta örnek okumalardan hareket edersek dinleme

eğitiminin dahi ana malzemesi ders kitaplarıdır. Bu sebeptendir ki eğitim teknolojisinin kullanılmasında da metne, dolayısıyla kitaplara ihtiyaç duyulmaktadır” (Özbay, 2009a: 170). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında nitelikli metinlere yer verilmesi, öğrencilerin duygusal/düşünsel dünyasını olumlu etkilediği gibi onların yaratıcı düşünmesini de destekler. “Türkçe öğretiminin temel aracı metindir. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve dil evrenlerine uygun olarak seçilen nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce eğitiminde önemli sorumluluklar üstlenir. Öğrencilerin, duygu ve düşünce üretmesine olanak sağlamayan, genellikle bir doğruyu aktarmayı amaçlayan metinlerle gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmelerine de engel olmaktadır” (Sever, 2006: 20).

Söz varlığının gelişimi için sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış ve kelimelerin özenle seçildiği metinlere ihtiyaç duyulmaktadır. “Türkçe öğretiminde, öğrencilere dil bilinci ve duyarlılığı kazandırmanın temel koşullarından biri, öğrencileri düzeylerine uygun, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, değişik türdeki nitelikli edebiyat metinleri ile buluşturmadır. Bu nedenle, öğretimde kullanılan metinlerde Türkçenin söz varlığının yansıtılması, doğru ve etkili kullanılması temel bir ilke olarak benimsenmelidir” (Sever, 2006: 22). Binyazar (1983: 63), ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinlerinin hangi noktalarda yetkin olması gerektiğini “çocuğu anadilinin beğenisine vardırın metinler *gerçeklik, inandırıcılık, sorunsallık* ve *beğeni* yönünden yetkin olmalıdır; metinlerin *dil yetkinliği* ise en önemli özelliktir” cümlesiyle dile getirmektedir.

Bazı araştırmalarda, Türkçe ders kitaplarında bulunan okuma ve dinleme/izleme metinlerinin öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olması gerektiği üzerinde durulmuştur. “Türkçe ders kitapları için seçilecek okuma parçalarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ile uyumlu ve uygun uzunlukta olmasına dikkat edilmelidir” (Epeçan ve Erzen, 2008: 200). “Çocuk psikolojisi üzerinde yapılan çalışmalar, çocuk yetenek, ilgi ve gereksinimlerinin yaşla yakından ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıdan hangi türden olursa olsun seçilen her metnin, öğrencinin gelişim psikolojisiyle paralel olması gerekmektedir” (İşcan, Efendioğlu ve Ada, 2007: 16).



### 2.1.4.3 İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarına ilişkin sorunlar

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının ana dili öğretimi sürecinde birinci derecede işe koşulacak olan materyaller olması, ders kitaplarına yönelik incelemelerin devamlılık göstermesini gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliğe paralel olarak her konu alanı ders kitabında olduğu gibi ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları üzerinde de çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar, programın çıktılarını önceki programın çıktılarıyla karşılaştırarak tartıştığı ve denetlediği için önem arz etmektedir.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarıyla ilgili karşılaşılan sorunlardan biri, öğrenci çalışma kitaplarının kullanımıyla ilgili sorunlardır. Ders kitaplarıyla ilgili üçlü sistemin benimsenmiş olması sevindirici bir gelişme olmakla birlikte, özellikle öğrenci çalışma kitaplarının yeteri kadar işlevsel bir şekilde kullanılmadığını gösteren birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Göçer (2010: 1131), ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının işlevselliğine yönelik olarak yaptığı bir çalışmada, “İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kullanılan öğrenci çalışma kitaplarının, hedeflenen işlevi tam olarak yerine getirmediği söylenebilir” ifadesine yer vermiş; toplamış olduğu 57 öğrenci çalışma kitabından yalnızca ikisinde öğretmen parafına rastlamış, tema sonu değerlendirme çalışmalarının, öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarının yapılmadığını tespit etmiştir.

Ders kitaplarının İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı’na uygun hazırlanıp hazırlanmadığını tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar da yapılmıştır. “Öğretim ortamlarına sunulan ders kitabının kaynak, kılavuz ve araç olma gibi işlevlerini yerine getirmediği sonucu ortaya çıkmaktadır” (İşeri, 2007: 71). Ayrıca yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olan yeni programda, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini faaliyete geçirmek amaçlanmaktadır. Ders kitaplarında bulunan metinleri anlamaya yönelik olarak hazırlanmış sorular, Bloom taksonomisindeki basamaklara göre incelenmiştir ve incelemelerin sonucu şu şekildedir: “İnceleme sonunda; üst düzey düşünme gerektirecek soru oranında eski kitaplara göre artış olmasına rağmen metni anlama sorularının bilgi ve kavrama alt basamaklarında yoğunlaştığı, uygulama düzeyindeki sorulara ise hemen hemen yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır” (Durukan, 2009: 84).

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarına ilişkin sorunlardan bir diğeri, dil bilgisi öğretimine yönelik sorunlardır. Dil bilgisi öğretiminde görülen terim karmaşası, ders kitaplarında kendini sıkça göstermektedir. “Fakat bilgi ve bulguların eğitim ortamına aktarılması ve bunların öğretilmesi söz konusu olduğunda *doğruda* veya *doğru kabul edilende* birlik sağlamak gerekir” (Demir, 2009: 62). Bu gerekliliğin yerine getirilebilmesi, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitabı hazırlayıcılarını ilgilendirdiği kadar Türkçe öğretmenlerini de ilgilendirmektedir. Diğer yandan dil bilgisi öğretimi konusunda ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında görülen sorunlardan biri, dersin işlenişi sırasında uygulamaya yönelik etkinliklerin göz ardı edilmesidir. “Türkçe dersinin öğretmenleri, dil bilgisi öğretimi için ayrılan sınırlı sürede sadece kural ve terim öğretimini tercih etmiş, dil becerilerini geliştirip destekleyecek etkinliklere zaman ayırmamışlardır” (Karadağ ve Karaşah, 2007: 51).

Aslan (2007: 7), Türkçe ders kitaplarında yabancı kelimelerin kullanımına yönelik yaptığı bir araştırmada, “Türkçenin kendi öz değerlerini yansıtmaya gibi özel bir görevi ve sorumluluğu olan Türkçe ders kitaplarının bu bakımdan duyarlı ve titiz hazırlanmadığı” sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarından beklenen bir diğer görev de değerler eğitimi noktasındadır. Çelikpazu ve Aktaş (2011: 413), Türkçe ders kitaplarında değerler eğitime yönelik olarak “MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değerlerin iletimini istenen düzeyde gerçekleştirmediği ve 6. sınıfta değer iletiminin daha yoğun olduğu, 7 ve 8. sınıfta ise azaldığı”nı ifade etmektedir.

Gündoğdu (2011: 1226), sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin temalar ile tutarlı olup olmadığını araştırdığı bir çalışmada, “söz konusu temaların, metnin içeriğinin seçimi ve kazanımların dağılımında bütünlük oluşturmak amaçlı oluşturulduğu; fakat dinleme metinlerinde, tema-metin uyumunun genel anlamda düşük düzeyde olduğu”nu ortaya çıkarmıştır. Söz konusu bulgu, okuma ve dinleme/izleme metinlerinin metin-tema ilişkisinde, başka bir deyişle parça-bütün ilişkisinde tutarlı bir görünüm sergilemesi gerektiğini düşündürmektedir.

### 2.1.5 Kelime Öğretimi

Kuramsal çerçevenin bu kısmında, araştırmaya ışık tutması açısından; *kelime* ve *kelime grubu* kavramına, söz varlığının zenginleştirilmesine, kelime öğretiminin amaçlarına ve Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda söz varlığını zenginleştirme ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada, programla tutarlı olmak için, *kelime/kelime grubu*, *söz varlığı*, *söz varlığını zenginleştirme* kavramları tercih edilmiştir. Çeşitli kaynaklarda sıkça karşılaşılan *öğrencinin kelime hazinesinin/sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi* kavramı, programda *öğrencinin söz varlığının zenginleştirilmesi* olarak yer almaktadır.

#### 2.1.5.1 Kelime, kelime grubu ve kavram

Türk Dil Kurumu'nun 2005'te yayımlanmış olduğu Türkçe Sözlük'te kelime, "Anlamli ses veya ses birliği, söz, sözcük." şeklinde tanımlanmıştır. Ancak bu tanımda yer alan *anlamli* ifadesi, *kelimenin* tanımı konusunda pek ikna edici görünmemektedir. Çünkü, örneğin, "yalnız başına bir anlam taşımayan...cümledeki başka kelimeler arasında anlam ilişkisi kuran, gramer görevli bağımsız kelime" (Korkmaz, 2007: 79) olarak tanımlanan *edatlar* da kelime türlerinden biri olarak değerlendirilir. Bu sebeple daha kapsamlı *kelime* tanımlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ergin (1994: 195) kelimeyi, "manası veya vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğu" olarak tanımlamıştır. Korkmaz (2007: 144) kelimeyi, "Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında somut veya soyut bir kavrama karşılık olan yahut da somut ve soyut kavramlar arasında geçici ilişkiler kurmaya yarayan dil birimi." olarak tanımlamaktadır.

Vardar (2002: 181), *kelime* yerine *sözcük* göstergesini kullanmakta ve *sözcüğü* "bir ya da birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlardan biçimce değişen ya da hiç değişmeyen ya da -bükünlerde olduğu gibi- bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeği" şeklinde tanımlamaktadır. "Çeşitli öğrenme yollarıyla nesne veya hareketin kavram halinde kendi dünyamıza mal ettiğimiz şekline kelime diyoruz" (Karaağaç, 2002: 29). "Sözcük (kelime), tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık gelen veya

anlamli sözcükler arasında iliŖki kurmaya yarayan, bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluŖan dil birimidir” (Bağcı, 2006: 154).

“Kelime grubu, cümle içinde kavramlar arasında iliŖki kurmak üzere, birden çok kelimenin belirli kurallar ile yan yana getirilmesinden oluŖan, yapı ve anlamındaki bütünlük dolayısıyla cümle içinde tek bir nesne veya hareketi karŖılayan ve herhangi bir yargı bildirmeyen kelimeler topluluğudur” (Korkmaz, 2007: 144). “Kelime grubu, bir varlığı, bir kavramı, bir niteliği, bir durumu, bir hareketi karŖılamak veya belirtmek, pekiŖtirmek ve nitelenmek üzere, belirli kurallar içinde yan yana dizilmiŖ kelimelerden oluŖan yargısız dil birimidir” (Karahan, 2008: 39).

*Kelime, kelime grubu ve kavram*, zaman zaman birbiriyile karıŖtırılmaktadır. Bu sebeple *kavramın* tanımlarının verilmesi, *kelimenin/kelime grubunun* tanımlarının daha sınırlı ve daha doğru öğrenilmesini ve bu üç göstergenin yerinde kullanılmasını sağlayacaktır. “Kavramlar insanın çevresindeki nesnelere, olay ve durumlara ait, kişisel gözlem ve deneyimlere dayanan tasarımların zihinde yer eden ve bir *soyutlama*’yla dile dönüşen yönüdür, göstergelerin gösterilen yanındır” (Aksan, 1998: 41). “Kavramlar, dünyadaki bütün varlıkların, hareketlerin, durumların, niteliklerin zihinde oluŖturduđu tasarımlardır” (Bağcı, 2006: 154).

“Kavram (concept), aralarında belirli özellikleri paylaŖan bir grup nesne veya olaya verilen semboldür. Örneğin, ağaç bir kavramdır, çünkü çok sayıda nesneyi temsil eder ve bu nesnelere toprağa kök salma, dik durma, gövdesi, dalları ve yaprakları olma gibi bir dizi özellikleri aralarında paylaşırlar” (Cüceloğlu, 1997: 215). Demek ki *kavram*, genellenebilirlik özelliğini içinde barındırmakta ve bu yönüyle günlük hayatta iletiŖim kurarken kolaylık sağlamaktadır. “Kavramlar, düşünce sürecimizde büyük ekonomi sağlar. Kavramlar olmasaydı, dıŖ dünyadaki her olayı teker teker öğrenmek ve hatırlamak durumunda olurduk. Düşünün bir kere; ağaçla ilgili bilgiyi vermek için şimdiye kadar gördüğümüz her ağacı hatırlayıp teker teker onların özelliğini söylemeniz gerekirdi” (Cüceloğlu, 1997: 216).

#### **2.1.5.2 Söz varlığı ve söz varlığının farklı boyutları**

“Öğrencinin kendisini, çevresini daha iyi anlatması ve çevresindekilerle daha iyi iletiŖim kurabilmesi için kelime bilgisi büyük önem taşır” (Arı, 2008: 317). Bu sebeple, kelime öğretiminin temel kavramı olarak görülen *kelime hazinesi* üzerinde

durulması gerekmektedir. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) *kelime hazinesi* kavramı, *söz varlığı* kavramı ile eş değer görülmüş ve madde başı birimi olarak söz varlığı, “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi” şeklinde açıklanmıştır.

Korkmaz (2007: 144), *kelime hazinesi* ile *kelime dağarcığını* eş kavramlar olarak görmüş ve kelime hazinesini “Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı.” şeklinde tanımlamıştır. “Bir dilde kullanılan kelimelerin hepsine ve ifade gücüne kelime hazinesi/dağarcığı/serveti denir” (Karakuş, 2002: 120). “Kelime hazinesi, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir” (Özbay, 2009b: 59). Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da (MEB, 2012: 287) *söz varlığı* kavramına yer verilmiş ve Program Sözlüğü bölümünde söz varlığı “bir dilde var olan kelime, deyim, atasözü ve diğer sözlerin oluşturduğu bütün” olarak tanımlanmıştır.

“Günümüzde çok sayıdaki araştırma kelime tanıma ve zihinsel sözlük ile okul başarısı arasında doğrudan bağ kurmaktadır” (Güneş, 2007: 192). Bu sebeple *söz varlığı* kavramının yanı sıra, *kelime tanıma* ve *zihinsel sözlük* kavramlarına da değinilmelidir. “Kelime tanıma; bir kelimeyi sesi, harfleri, biçimi ve yazılış olarak görünce hatırlama, anlamını bulma ve doğru seslendirme olarak açıklanmaktadır. Zihinsel sözlüğü zenginleştirme, mevcut sözlüğe yeni kelimeler eklemek veya bilinen kelimelerin farklı anlamlarını öğretmekle gerçekleşmektedir” (Güneş, 2007: 191-205).

Alperen (2001: 41), dil eğitiminde öğrencilerin sahip oldukları kelimeler bakımından dört grupta sınıflandırılabileceğini belirtmektedir:

- a) Bir kelimenin anlamını çeşitli şekilleriyle bilip bunları yeri geldiğinde kullanabilirler (Aktif kelime hazinesi).
- b) Bir kelimeyi okuduklarında veya işittiklerinde anlayabilir, fakat bunu kullanmaz ve açıklayamazlar (Pasif kelime hazinesi).
- c) Anlamını bilmedikleri hâlde bazı kelimeleri kullanırlar.
- d) Bazı kelimelerin anlamını bilmezler ve kullanamazlar.

Başka bir sınıflandırmada da öğrencilerin kelime hazinesi, *etkin ve edilgin kelime dağarcığı* olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. “Öğrenciler birçok kelime bilir ve bunları kullanır. Bilinen ve kullanılan kelimeler, etkin kelime dağarcığını oluşturur.

Kimi kelimeleri duyduklarında ve okuduklarında bağlamdan anlamını çözebilirler. Bu kelimeler onların kullanmadıkları veya tam olarak tanımlayamadıkları kelimeler olabilir ki bunlar edilgin kelime dağarcığını oluşturur” (Arı, 2008: 324).

### **2.1.5.3 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda kelime öğretimi ve kelime öğretiminin gerekliliği**

Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmek amacıyla özel konu alanları üzerinde durmaktadır. Üzerinde durulan özel alanlardan biri söz varlığının zenginleştirilmesi etrafında toplanmıştır. “Bir söz varlığı gelişim programı, tekrar çalışmalarını içinde barındırmalıdır ve kelime öğretiminde karşılaşılan, çocukların söz varlığını zenginleştiren başarılı uygulamalarla çeşitlendirilmelidir” (Beck ve diğerleri, 1983: 181).

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretimi Programı’nda (MEB, 2012: 4), programın genel amaçlarının altıncı maddesinde, kelime öğretimiyle ilgili olarak öğrencilerin “okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri”nin amaçlandığı belirtilmiştir. Yine okuduklarından/dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle *çıkarmada bulunma* ve *söz varlığını geliştirme*, kelime öğretimi etkinlikleriyle ilgili olarak programda sık sık karşılaştığımız temel becerilerdir. “Okuma metinleri ile dinleme/izleme materyallerinin işlenişinde metnin belli bir yöntem dâhilinde okunması, dinlenmesi/izlenmesi; kelime ve cümle çalışmaları ile metni anlama, çözümlenme ve yeniden yapılandırma çalışmalarına yer verilir. Bu çalışmalarda odak noktası, okuma metni ya da dinleme/izleme materyali olmakla birlikte öğrencinin duygu ve düşünce dünyası bununla sınırlandırılmamalı; öğrencinin metin aracılığıyla söz varlığını zenginleştirmesini, farklı bilgiler edinmesini, metinden hareketle araştırma yapmasını vb. sağlayıcı nitelikte çalışmalara da yer verilmelidir” (MEB, 2012: 245). Bu ifadeden, programın, özellikle okuma, dinleme/izleme öğrenme alanları içinde, kelime çalışmalarına ve metinden hareketle söz varlığını zenginleştirme çalışmalarına önem verdiği anlaşılmaktadır.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik olarak şu kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2012: 13-50):

- Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
- Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
- Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
- Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
- Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
- Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.
- Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
- Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.

Söz varlığının zenginleştirilmesine yönelik programdaki çalışmalar desteklenmekte ve pek çok araştırma kelime öğretiminin gerekli oluşu üzerinde birleşmektedir; bu araştırmalar şu şekilde sıralanabilmektedir: “Bireyler sahip oldukları kelime hazinesi kadar geniş düşünebilir ve yine sahip oldukları kelime hazinesi kadar kendilerini doğru ve güzel ifade edebilirler” (Özbay, 2009a: 179). “Dilde her kelime veya kelime grubu bir nesnenin ya da bir düşüncenin simgesidir. Bu yönüyle düşünmenin ve anlamamanın temel öğeleridir. Kişinin kelime hazinesi onun kavrama, algılama ve değerlendirme yeteneklerinin belirleyicisidir” (Sever, 1995: 20). “İnsanlar bildikleri kelime sayısı kadar akıllı, o nispette sosyalleşmiş, o oranda ifade gücüne sahip ve bilgilidir” (Karakuş, 2002: 126). Yapılan araştırmalar (Blachowicz ve Fisher, 2006; Freebody ve Anderson, 1983; Davis, 1944), “bir kişinin kelime dağarcığı kapasitesinin onun ne kadar anladığının güçlü bir tahminçisi olduğu” noktasında birleşmiştir. “Bireyin kelime çerçevesi, olay ve olguları yorumlama biçimini etkileyebilmektedir” (Güleryüz, 2006: 12).

Kelime öğretimi çalışmalarının öğrenciye kazandırmayı amaçladığı başlıca bilgi ve beceriler şu şekilde belirtilmiştir (Göğüş, 1978: 361-362).

- a) Kullanmakta olduğu sözcüklerin anlamlarını, kullanılışlarını durulaştırmak; yanlış kullanmaları fark edip düzeltebilme yeteneği kazandırmak,
- b) Yeni sözcükler öğreterek sözcük dağarcıklarının yaşla doğal gelişmesini hızlandırmak,
- c) Sözcüklerin yapıları tanıtarak anlamlarını daha iyi belirleyebilecek bilgiler vermek,
- d) Sözcüklerin türevlerini öğreterek sözcük ailesini tanıtmak,

- e) Sözcüklerin karşıtlarını, yakın anlamlılarını karşılıklarını öğretmek, anlam sınırları üzerinde bilinç kazandırmak,
- f) Birleşik sözcük, deyim, atasözü gibi sözcük kümeleşmelerini tanıtmak, anlamlarını öğretmek,
- g) Sözcüklerin eskilik, yenilik niteliğini; sözcüğün bir ağız ya da argo çevresinin malı olup olmadığını; terim olarak bir bilim ya da sanat kolunda belli anlam taşıdığını fark ettirmek,
- h) Bilmediği sözcüklerin anlam ve yapısını öğrenebilmek için sözlük ve başka kaynaklara başvurma alışkanlığı kazandırmak,
- i) Sözcükleri, deyimleri, terimleri günlük ilişki ve yaratıcı anlatımında doğru ve yerinde kullanmayı öğretmek,
- j) Dilimizde gittikçe artan kısaltmaların hangi sözcükleri anlattığını tanıtmak.

Özbay (2009b: 62), kelime öğretimi sırasında yapılacak çalışmaların öğrencilere kazandıracaklarını “okuduklarını ve dinlediklerini doğru anlamaya başlarlar, konuşmalarında ve yazmalarında kelimeleri yerinde kullanırlar, kelimeleri doğru telaffuz ederler, kelimelerin eş anlamlılarını, karşıtlarını tanırlar, kelimelerin yazımına dikkat ederler, kelimelerin nasıl türediğini bilirler, sözlük, yazım kılavuzu gibi başvuru kitaplarını kullanmayı öğrenirler” şeklinde sıralamaktadır.

#### **2.1.5.4 Kelime öğretimine yönelik sorunlar ve çözüm önerileri**

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın kelime hazinesinin zenginleştirilmesiyle ilgili en çok eleştiri aldığı noktalardan biri, programın kelime öğretiminde -öğrenciye hangi seviyede ne kadar yeni kelime öğretileceği ve hangi kelimelerin öğretileceği gibi konularda- net bilgiler içermeyişidir. “Öğrenilecek kelimeler başlıca okuma parçalarından çıkarılmalıdır. Çünkü metinlerde kelime, kendi doğal kullanıma ortamı içindedir ve anlam sınırları bellidir” (Özbay, 2009b: 64). İşte bu sebeple, *kelimelerin doğal kullanım ortamlarında öğrenilebilmesi* için Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, kasıtlı olarak yerleştirilmiş belirli oranda bilinmeyen kelime içermesi gerekmektedir. “Her metin, öğrencinin söz varlığını zenginleştirecek yeni öğrenilecek söz ve söz gruplarına yer vermeli; ancak bu oran metni oluşturan kelimelerin yüzde beşini geçmemelidir” (MEB, 2012: 56).

“Türkçe Öğretim Programı'nda sınıf seviyelerine göre kaç kelime kazandırılacağı, bunların hangi kelimeler olacağı, hangi yöntemlerle öğretileceği konusu da belirtilmelidir” (Özbay, 2009b: 65). “Programlı ve kademeli olarak ders kitaplarına kelime seçilirse öğretimin daha iyi işlerlik kazanabileceğini düşünmekteyiz” (Arı,



2008: 317). Arı (2008: 322), ders kitaplarında geçen kelimelerin sıklık derecelerini belirlemiş ve ders kitaplarına alınacak kelimeler için *sıklık* temel alınarak getirilebilecek bazı öneriler sunmuştur: “Tespit edilen kelimelere göre hangi sınıf ve yaş grubuna araç olarak kullanılan ders kitaplarının söz varlığı, ilköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfına kadar, kitaplara hangi kelimelerin gireceği belirlenmelidir. Böylece kelimeler, ders kitaplarının hazırlayıcıları tarafından değil, program tarafından belirlenmiş olur”.

Kelime öğretimine yönelik yapılan birtakım uygulamaların istenen yönde sonuç vermediği görülmüştür: “Yeni kelime öğrenmek için kelimeleri gelişigüzel ezberlemek elverişli bir yöntem değildir. Aslında bu bir zaman kaybıdır. Kelime hazinesini zenginleştirmenin en iyi çözüm yolu, yavaş yavaş, ihtiyaç duydukça yeni kelimeler öğrenmektir” (Richaude ve Gauquelin, 1990: 118). “Ders kitaplarındaki kelimelerin rastgele seçilmesi gibi kelime sıklığının da bilinçsiz bir şekilde belirlenmesi kelime öğretimine etki etmez. Yani bazı kelimelerin sıkça tekrarlanması, o kelimenin kolay bir şekilde öğrenilebileceğini göstermez. Önemli olan sık tekrar değil, bilinçli ve öğretmeye yönelik tekrardır” (Arı, 2008: 317). Okur ve Yıldız’ın yaptığı bir araştırmada (2007: 766), “sıklık durumunun sözcük öğretimini etkilemediği gözlenmiştir. Bazı sözcükler sık bir şekilde tekrar edilmesine rağmen kullanıldıkları cümle içinde tanımlayıcı ve açıklayıcı olmadıklarından bu sözcüklerin fark edilir biçimde öğretimi gerçekleşmemiştir”. Kelime öğretiminin istenen sonuçlara ulaşmamasının öğrenciyi en çok etkilediği alanlardan biri de okuduğunu anlama becerisidir. “Sözcük dağarcığının yetersizliği, gözün en önemli geri dönüş nedeni olarak gösterilebilir” (Sever, 1997: 17).

Tüm bunlarla birlikte kelime öğretimine yönelik getirilen birtakım öneriler de mevcuttur. “Türkçe dersi dışındaki derslere de büyük iş düşmektedir. Bu alanlardaki öğrenme faaliyetleri aynı zamanda öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirecek şekilde planlanmalıdır” (Özbay, 2007: 12). “Ders kitaplarında günlük dilde kullanılan kelimelerin yanında çeşitli kavramlara, edebî ve akademik kelimelere de yer verilmelidir” (Arı, 2008: 322). “Çocukların kelimelerle çalışması mümkün olduğunca aktif olmalıdır. Öğrencilere çok çeşitli yollarla kelimeleri işleyebilmesi için fırsatlar verilmelidir. Örneğin kelimeler için orijinal bağlamlar tasarlamak, kelimeler ve anlamları arasında hızlı birleştirimleri gerektiren oyunlara katılmak ve

tartışma yoluyla bir kelimenin anlamının farklı nüanslarını açıklamak güzel birer uygulama olabilir” (Beck vd., 1983: 181).

Yabancı dil öğretimi sırasında, bir kelime öğretilirken nasıl hassas davranılıyorsa, ana dilinde kelime öğretiminde de aynı derecede hassas davranılması gerekir. Yabancılara Türkçe öğretimi konulu bir sempozyumda Sekrier (2000: 152), bir kelimenin öğretimi sırasında, öğrenciler arasında özendirici nitelikte küçük çaplı yarışmalar yapıldığını ve öğrencilerin yeni bir kelimeyi öğrenirken kurdukları cümlelerde, güldürücü olsun diye, bilinçli olarak birbirlerinin isimlerini kullandıklarını anlatmıştır; güldürücü örnekler sayesinde Türkçe dersindeki ortamın daha rahat olduğunu ve bunun kayda değer bir durum olduğunu dile getirmiştir. Eğer ana dili olarak Türkçe öğretiminde de yeni bir kelime öğretilirken aynı özen gösterilirse, kelime hazinesini geliştirmekle ilgili pek çok sorunun aşılacağı düşünülmektedir.

Kelimelerin/kelime gruplarının *yaparak/yaşayarak öğrenme* ilkesiyle günlük hayata aktarılması, öğrencilerin söz varlığındaki pasif bilgilerin aktifleşmesini sağlayacaktır. “Çocuktaki aktif kelime hazinesinin zenginleşmesi ve anlayamadığı kelimelerin çok aza indirilmesi, okuma eğitiminin hedeflerindedir. Kelime hazinesini zenginleştirmek için dikkatli ve çok okumak, yeni kelimeler öğrenmeye ilgi duymak, gerektiğinde sözlüğe başvurmak, kelimelerin değişik anlamlarını öğrenmek, öğrenilen kelimeleri aktif olarak kullanmak gerekir” (Akçamete, 1989).

“Kelime dağarcığını geliştirmede en önemli etkinlik öğrencilerin okul içi ve okul dışı okuma etkinlikleridir” (Arı, 2008: 331). Okul içi okuma etkinliklerinin en önemli avantajı, öğrencinin zihin gelişimine uygun metinlerle karşılaşması ve kelime öğreniminde yine zihinsel gelişimine uygun etkinliklerle çalışmasıdır. “Kelime dağarcığı gelişiminde somut kavramların öğrenilmesi daha kolaydır. Fizikî gelişime ve zihin gelişimine paralel olarak öğrenim kademesi arttıkça, soyut kavramların dağarcığa katılması kolaylaşır. Çünkü soyut kelimeler bilimsel terimleri, kültürel öğeleri kapsar. Bu kavramların öğrenimi daha çok okulda olmaktadır” (Arı, 2008: 315). Okul dışı okumalar da okul içinde gerçekleşen kazanım yönelimli okuma etkinliklerini pekiştirmekte ve öğrencinin bizzat kendisine ait özel bir okuma alanı açmaktadır. “Öğrencilerin değişik alanlarda okuması sağlanmalıdır. Böylece zengin bir kelime hazinesi elde edilebilir” (Özbay, 2007: 12).

### 2.1.6 Anlamı Bilinmeyen Kelimeler ve Sözlük Kullanma Alışkanlığı

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki okuma ve dinleme/izleme metinleri, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alandaki pek çok kazanımı elde edebilmesi amacıyla hazırlanmaktadır. “İncelediğimiz metin seviye olarak ne kadar kolay olursa olsun, içerisinde öğrencilerimizin bilmediği veya bilemeyeceği kelimeler olması mümkündür” (Özby, 2009a: 179). Anlamı bilinmeyen kelime, “Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarının anlaşılmasını kolaylaştıran, öğrenci tarafından araştırılıp öğrenilmesi istenen kelimeler” (Batur, 2006: 19) şeklinde tanımlanmaktadır.

“Metin içinde anlamı bilinmeyen kelimeler okuma hızını yavaşlatır. Eğer metindeki anlam bağlamlarından yararlanılarak bu kelimeler anlaşılıyorsa metnin tümünün anlaşılması da zorlaşır. O zaman anlamı bilinmeyen kelimeyi çözmek için geri dönüşler yapılacaktır” (Özby, 2007: 12).

“Öğrencinin bilmediği kelimelerde duraklamadan okumasını sağlamak için kelime tanıma becerileri geliştirilmelidir” (Güneş, 2007: 191). Kelime tanıma becerilerini geliştirmenin farklı yolları bulunmaktadır. “Öğretmen derste okunan bir metinde karşılaşılan ve bilinmeyen kelimeleri; sözün gelişinden anlamlarını çıkararak ve öğrencilere çıkarttırarak, sözlük, ansiklopedi, indeks ve dipnotlardan buldurarak, varlığı ifade ediyorsa resmini (mümkünse kendisini) göstererek, eş, karşıt, yakın anlamlarını vererek ve başka kelimelerle karşılaştırma yaparak, soyut kelime ise tarifini yaparak öğrencilerin kelime dağarcığına eklenmesinde yardımcı olmalıdır” (Karakuş, 2000: 129-130).

“Okumada belirli bir düzeye gelen öğrenciye verilen okuma metinlerinde öğrencinin anlamını bilmediği ve öğrenmesi gerekli olan kelimeler özellikle verilmelidir” (Yalçın, 2002: 58). Ancak metin içerisinde, anlamı bilinmeyen kelimelere hangi sıklıkta karşılaşıldığı oldukça önemli bir konudur. “Bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği kelime sayısı çoksa metnin anlamının kavranması da zorlaşır” (Özby, 2009b: 60). Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (MEB, 2012: 56), hangi yaş seviyesine ne kadar kelime öğretileceği belirtilmemiştir; ama okuma, dinleme/izleme metinlerinin her birinde geçen bilinmeyen kelimelerin metindeki toplam kelime sayısının % 5’ini geçmemesi gerektiği belirtilmiştir. Özby (2007: 12), ilköğretim ikinci kademe yaş grubunu anlattığı bir yazısında, bilinmeyen

kelimelerin metindeki oranına yönelik şöyle bir örnek vermektedir: “Meselâ ortalama iki yüz kelimelik bir metinde on beş kadar bilinmeyen kelime verilebilir. Bu, öğrencinin kelime hazinesinin zenginleşmesine katkıda bulunacaktır”.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında *tahmin etmeye* ve *hipotez oluşturmaya* yönelik öğrencilere yaptırılan çalışmaların önemli bir kısmını da kelime çalışmaları oluşturmaktadır. “Öğrencilere bildiği kelimeler yardımıyla bilmediği kelimeleri tahmin etme ve öğrenme çalışmaları yaptırılmalıdır” (Özbay, 2007: 12). Yaman tarafından yapılan bir çalışmada (2009), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk gösterip göstermediği araştırılmış ve araştırma bulgularında “Etkinliklerin % 49’u, öğrencileri tahmin ve hipotez oluşturmaya her zaman yöneltmektedir” ifadesi yer almıştır.

İlköğretim ikinci kademe, “kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalar daha önceki sınıflarda olduğu gibi metin incelemelerinde cümlenin anlamı içinde ele alınmalıdır. Bu incelemeler esnasında kelimenin metin içindeki anlamı, önce sözün söylenişinden, anlaşılmadığında sözlük, dizin vb. araçlardan yararlanılarak buldurulmalıdır” (Gül, 1998: 17). “Kelime öğretiminde değişik yollarla sözlük kullanımından yararlanılabilir. Öğrenci metin içinde bilmediği sözcüğün anlamını çağırtaamıyorsa, ilk bakması gereken kaynağın sözlük olduğunun bilincine varmalıdır” (Arı, 2008: 329). “Kaldı ki Türkçe gibi kelimelerin arkasındaki anlam dünyasının çok zengin olduğu dillerde, öğrencilerin bu zengin dünyadan haberdar olmalarında metinlerden sonraki en büyük yardımcı sözlüklerdir” (Özbay, 2009a: 179).

Türkçe Sözlük’te (TDK, 2005) sözlük, “bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat” olarak tanımlanmıştır.

“Sözlük, bir dilin sözvarlığını, sözcük sayısını, sözcüklerin sesletim özelliklerini, yazımla ilgili özelliklerini veren bir kitaptır” (Günay, 2007a: 31). Ayrıca *sözlük* ve *sözcükçe* kelimeleri eş değer kavramlar olarak ele alınmış; sözcükçe (sözlük) ile söz varlığının da birbirinden ayrı kavramlar olduğu dile getirilmiştir: “Sözcükçe dili ilgilendirir, söz varlığı ise söylemi ilgilendirir. Sözcükçe dil ile ilişkilidir. Söz varlığı

ise söz ile ilgilidir. O hâlde sözcükçe toplumsal bir durum, söz varlığı ise bireysel bir dil kullanımudur” (Günay, 2007a: 29-30).

Son zamanlarda sözlük denilince akla gelen kavramlardan biri de tematik sözlüklerdir. Tematik sözlükler, alışlagelmişin dışında daha sınırlı, içeriği belirlenmiş sınırlı alana ait en geniş kapsamı veren ve çoğunlukla daha ayrıntılı bilgi vermesi istenen özel sözlüklerdir. “Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında, özellikle yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları sırasında faydalı olacağını düşündüğümüz tematik sözlükler, Türkiye Türkçesi üzerinde durulması gereken konulardandır” (Mutlu, 2009: 815). Tematik sözlükler, *özel sözlük* kavramıyla da karşılanmaktadır. “Genel sözlük, bütün konuşuculara açık olan sözlüğü belirtir. Özel sözlük belirli bir alana ait özel terimleri belirtir” (Günay, 2007a: 31).

“Söz varlığının zenginliği veya kıtlığı ana dili becerilerinin geliştirilmesi ve kullanılabilirliğini doğrudan etkileyebilmektedir” (Gülseren ve Batur, 2009: 145). Söz varlığının zenginliğini veya kıtlığını belirleyen etkenlerden biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır. “Sözlük kullanma alışkanlığını kazanan kişilerin kelime hazinesi genişler. Buna bağlı olarak düşünce ufku genişler ve ifade gücü artar. Bu da çevresiyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmasını sağlar” (Özbay, 2009a: 179).

“Türkçe öğretiminde, tek kaynaklı uygulamalar yerine, çok uyaranlı eğitim ortamları yaratılmalıdır” (Sever, 2006: 19). Bu uyarılardan biri de sözlüklerdir. “Türkçe öğretiminde, sözlük, yazım kılavuzu, deyimler ve atasözleri kılavuzu her öğrencinin sürekli başvurduğu temel araçlar olarak düşünülmelidir” (Sever, 2006: 20). “Türkçe derslerinde, özellikle metin incelemeleri sırasında öğrencilerimizin en çok faydalandıkları kaynaklar sözlüklerdir” (Özbay, 2009a: 179). Sözlük kullanımının asıl amacına ulaşması, onun bilinçli bir alışkanlığa dönüşmesi ile mümkündür. “Sözlükler gerçek birer öğrenme materyali olarak kullanıldığı sürece dilin çok anlamlı dünyasının kapısını öğrenenlere açık tutar” (Karadüz, 2009: 648).

Araştırmalar, sözlük kullanma alışkanlığı ile ilgili öğrenci ve öğretmen kaynaklı birtakım sorunlar olduğunu göstermektedir. “Öğrenciler, sözlük kullanımı konusunda oldukça ihmalkâr davranmaktadırlar. Öğrencilerin büyük bir kısmı sözlük kullanmayı bilmemektedir.” (Özbay, 2009a: 180). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıklarının değerlendirildiği bir araştırmada, öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıkları ile ilgili olarak öğretmen görüşlerine

başvurulmuştur: “Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşme bulgularına göre öğrenciler okudukları metinlerde bilinmeyen bir kelimeyle karşılaştıklarında öncelikle öğretmene sormakta, böyle bir durumda öğretmenler çoğunlukla öğrencilerini hemen sözlüğe yönlendirmekte ya da anlamı kendisi söylemektedir” (Yaman, 2010: 747-748). Bu araştırmanın sonuçları, sözlük kullanma alışkanlığının istenen seviyeye -bilinçli, duyarlı, istekli oluş- gelmediğini ve öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü şekilde bağlamdan hareketle kelimenin anlamını tahmin etme etkinliklerini yaptırmadıklarını göstermektedir.

Sözlük kullanma alışkanlığı ile ilgili özellikle ders kitabı hazırlayıcılarını ilgilendiren birtakım sorunlar vardır. Bu sorunlardan biri olan Türkçe ders kitaplarının son sayfalarına sözlük bölümünün konulması konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. “Öğrencilerin kelime, terim ve deyimlerin anlamlarını tam ve doğru olarak öğrenebilmesi için kitabın son tarafında sözlük bölümü mutlaka bulunmalıdır” (Karakuş, 2002: 232). Diğer yandan Özbay (2009a: 180), şu ifadeleriyle ders kitaplarının sonuna sözlük bölümünün eklenmesine karşı çıkmaktadır: “Bazı ders kitaplarının sonlarında da sözlükler bulunmaktadır. Ancak bu sözlüklerin varlığı öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığı edinmesine mâni olmaktadır. Kitabın sonundaki sözlüğün varlığını bilen öğrenciler, sözlük taşımamakta, derslerde ya da ders dışında sözlükten faydalanma yoluna gitmemektedirler. Üstelik kitapların sonunda bulunan sözlükler tam bir sözlük mahiyetinde de değildir. Kelimelerin sadece kitap içinde kullanılan anlamına yer vermekte ve örnek kullanımlarını göstermemektedir. Oysa öğrencileri metinlerle karşılaştırmamızın nedenlerinden birisi de kelimelerin türlü anlamlarıyla karşılaşp kelime hazinelerini geliştirmelerini sağlamaktır”.

Sözlük kullanımı sırasında da ortaya çıkan birtakım güçlükler vardır. “Sözlük bazen aranan kelimelerle ilgili karmaşık tanımlamalar vermekte veya bir dizi açıklama önermektedir. Böyle durumlarda öğrenci, hangisini seçeceği konusunda güçlük çekmektedir” (Güneş, 2007: 208). Öğrenciyi bilişsel gelişimine uygun sözlüklerle karşılaştırmak, onun sözlük kullanma alışkanlığını edinme çabasını olumlu yönde etkileyecektir. “Sözlüklerin hedef kitleye göre hazırlanması, hedef kitlenin zihinsel dünyasının göz önünde bulundurulması, içerik ve fiziksel özelliklerinin hedef kitleye göre uyarlanması ve tasarlanması sözlüklerin başarısını gösterir” (Gülseren ve Batur, 2009: 145). Bununla birlikte sözlüklerin hedef kitleye göre hazırlanması, beraberinde

birtakım araştırmaların yapılmasını ve istatistikî bilgilerin elde edilmesini gerekli kılmaktadır. “Sözlükler hazırlanırken istatistikî bilgilerden hareket edilmelidir. Örneğin birinci sınıf sözlüğü hazırlanırken ‘Bu sınıf öğrencisinin bilmesi gereken kelimeler neler olmalıdır?’ sorusuna cevap aranarak işe başlanılmalıdır” (Göçer, 2012: 400-401).

Söz varlığının zenginleşmesine katkıda bulunacak ve sözlük kullanma faaliyetini sıkıcılıktan kurtararak bu faaliyetin alışkanlığa dönüşmesini sağlayacak olan sözlüklerin taşınması gereken bazı özellikler vardır. “Türkçe derslerinde kullanacağımız sözlükler her şeyden önce kullanışlı ve pratik olmalıdır. Kullanacağımız sözlükler kelimenin çeşitli anlamları hakkında bilgi vermeli ve bu anlamları mümkün olduğunca cümlelerle örneklendirmelidir” (Özbay, 2009a: 180). Diğer yandan sözlüklerin iç ve dış tasarımının da pedagojik formasyondan yoksun olmaması beklenmektedir. “İlköğretim sözlüklerinin soğuk bir içerik ve yapıya sahip olmaması gerekir. Bu sebeple de ilköğretim sözlükleri pek çok alanda (çocuk gelişimi, dil, edebiyat, psikoloji, resim...) uzman bir ekip tarafından hazırlanmalıdır” (Okur, 2011: 1573).

### **2.1.7 Dil Bilimi ve Kelime Öğretimi**

Bu araştırma, dil bilimi kapsamında değerlendirilen *bağlam* konusu üzerine temellendirilmiştir. Bağlam verilerinin işe koşulması ise, söz varlığının zenginleştirilmesi amacına hizmet etmektedir. Dolayısıyla dil bilimi verilerinden kelime öğretiminde nasıl yararlanılabileceğine geçmeden önce, dil bilimiyle ilgili temel bilgilerin verilmesi yerinde olacaktır. “En genel tanımıyla dil bilimi, dil yetisinin ve doğal dillerin bilimsel incelenmesidir” (Kıran, 1996: 25). “Dil bilimi, çift eklemlili göstergeler dizgesi olan dili, kendi yapısı içinde ve kendisi bakımından inceleyen bağımsız bir insan bilimidir” (Vardar, 1968: 9). “Dil bilimi, insanın dil yetisini ele alan bilimsel incelemedir” (Martinet, 1970/1998: 13).

Saussure’e göre (1916/2001: 34), dil biliminin görevlerinden biri, “kendi sınırlarını çizmek ve kendi kendisini tanımlamaktır”. “Dil bilimi, nesnesini tanımlamak için yöntemler geliştirmiştir, gramerin aksine dil biliminin eğitimsel ve spekülâtif amaçları yoktur, tamamen betimseldir” (Kıran, 1996: 37).

Korkmaz (2007: 68) dil bilimini, “sosyal bir kurum olan dilin genel ve özel niteliklerini ve dil olaylarını inceleyen; dillerin doğuşlarını, zaman içindeki gelişmelerini, yeryüzündeki yayılışlarını ve aralarındaki ilişkileri araştıran ve niteliği bakımından diğer birtakım bilim dalları ile de yakın ilişkileri bulunan bilim dalı” olarak tanımlamaktadır.

“Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir. Dilbilime ilk kez bilimler arasında belli bir yer verebilmemizi, onu gösterge bilimine bağlamamıza borçluyuz” (Saussure, 1916/2011: 45-46). “Dil, gönderenle gönderilen arasında bir dizi özellikler bütünlüğünü kapsayan bir bildirişim olayıdır. Dil bilimi, bu bildirişmeyi ve bildirişmeyi oluşturan *gönderge*, *taşıyıcı*, *kodlama*, *gösterge* gibi kavramları inceleyen bir bilim dalı olarak kabul edilmektedir” (Cemiloğlu, 2004: 12).

“Dil, bir terimler dizgesidir ve burada yer alan her öge, bir nesnenin karşılığıdır” (Saussure, 1916/2001: 106). “Kavramla işitim imgesinin birleşimine gösterge diyoruz. Bütünü belirtmek için *gösterge* sözcüğü kullanılmalı, *kavram* yerine *gösterilen* ve *işitim imgesi* yerine de *gösteren* terimleri benimsenmelidir” (Saussure, 1916/2001: 109).

“Dil bilimi, ses bilgisi açısından en küçük birim olan sesin ses yolundan nasıl çıktığını, nasıl duyulduğunu, titreşimini, sıklığını, süresini vb. bilgileri inceler” (Kocakaplan, 2006: 40). Vardar (1982: 112), dil biliminin dallarını, “üçlü bir bölümlenme yaparak ses bilimi, sözlük bilimi ve tümce bilimi” dalları şeklinde sınıflamıştır. “Dil bilimi en geniş uygulama alanını ruh bilimi ve toplum biliminde bulmuştur ve bu nedenle *toplum dil bilimi* ve *ruh dil bilimi* ortaya çıkmıştır. Bunun dışında, dil biliminin çeşitli etkinliklerde uygulama alanı bulduğunu söyleyebiliriz, ancak dil biliminden en çok etkilenen kuşkusuz eğitim olmuştur” (Kıran, 1996: 31).

Günümüzde *filoloji* ile *dil bilimi* kavramlarının da birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. “Filoloji, geçmiş uygarlıklara dönük romantik akımın etkisiyle gelişmiştir. Tüm amacı eski yazınsal yapıtları açıklamak ve aydınlatmak, bu arada bu yapıtlarda söz konusu edilen uygarlıkların, gelenek ve göreneklerin bazı özelliklerini yeniden canlandırmaktır. Bu durumda, dil bilimini, metinleri değil de dili *kendisi için* amaçladığı için filolojinin yaptığı çalışmalarla özdeşleştiremeyiz” (Kıran, 1996: 38).

“Tümcenin dilbilimsel betimlemesi edebiyat öğretiminde önemli bir yer tutar” (Kıran, 1996: 40). “Ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde dil bilimi, metin



dil bilimi ve gösterge bilimi gibi kuramların verilerinden ve ölçütlerinden yararlanılmalıdır” (İşeri, 2007: 73). Kocaman (2009: 29-30), dil biliminin Türkçe öğretimine ne tür katkılarda bulunabileceğini dört madde ile dile getirmektedir:

- a) Dil biliminin birincil katkısı, dil incelemeleri ve dil öğretiminin bilimsel bir doğrultu kazanmasını sağlamak olabilir.
- b) Sürekli arayış içinde olmanın ve bütünü kuşatıcı bir yaklaşımı benimsemenin doğal sonucu olarak, dil biliminin/uygulamalı dil biliminin ikinci katkısı, genel olarak (insan) dilini ve Türkçeyi bütün boyutlarıyla inceleme konusu yapmasıdır; çünkü bilimin gereği salt sözcüklerin kökeni, seslerin yapısı gibi parçacı incelemelerle yetinmeyip kapsayıcı olmak ve olgunun/dilin bütününe anlamaya çalışmaktır.
- c) Dil biliminin doğasındaki bu sürekli araştırmacılık özelliğinin ve dili bütünüyle kuşatma anlayışının bir sonucu olarak son yıllarda dil incelemelerinde yeni kavramlar oluşmuştur. Bu kavramlardan ve daha yüzlercesinden yoksun bir Türkçe öğretiminin eski biçimci anlayıştan kurtulma olanağı yoktur.
- d) Dil biliminin Türkçe öğretimine önemli bir katkısı da, dile ilişkin bilginin iki düzlemde oluştuğunu belirlemiş olmasıdır; uygulamalı dilbilimcilerin deyişiyle, bu düzlemler bilgi ve kullanım düzlemleridir. Bu ayrım olağan yaşamda *bilmek* ile *yapmak* arasındaki ayrıma benzetilebilir. Dil ve Türkçe konusunda da durum aynıdır. Dilin kurallarını, dil bilgisini bilmek yetmez, neyin nerede, ne zaman, niçin, nasıl kullanılacağını da bilmemiz gerekir; işte bu ikincisine kullanım bilgisi denilmektedir.

Dil biliminin verilerinden ana dili öğretimi sürecinde yararlanmak, öncelikle ana dilin bireye nasıl sonsuz fırsatlar sunduğunu fark etmekle başlar. Kıran (1984: 90), dil biliminin amaçlarından birinin, “her konuşucunun neden ve nasıl kendi ana dilinde hiç duymadığı sonsuz sayıdaki cümleyi anlayıp onları üretebildiğini açıklamak” olduğunu belirtmiştir. Ana dilinin kendisine sunduğu fırsatların sonsuzluğunun bilincine varan birey, dil üzerinde yapılan bilimsel incelemelere karşı, dolayısıyla dil bilimine karşı daha duyarlı olacaktır. Dil öğretimiyle doğrudan veya dolaylı bağlantısı olan öğretmen yetiştirme programlarında ve bilim adamı/kadını yetiştirme programlarında, dil bilimine ve dil biliminin alt dallarına daha fazla yer ayrılması istenmektedir.

Son yıllarda Türkçe öğretiminin dil biliminden soyutlanmış olması önemli bir sorun olarak görülmektedir. “Türkçe öğretimi eğitim dizgemizin temelinde bulunan bir etkinliktir, ancak uzun yıllardan beri bu konuda geleneksel yaklaşımların ötesine geçilememektedir. Ders kitaplarında metinler (çoğu zaman ters doğrultuda) değişmekte, ancak Türkçe izlencelerde dil bilimindeki gelişmelerin izlenmesi bir yana, dil biliminin adı bile anılmamaktadır. Daha da üzücü olanı dil bilimi çoğu zaman dil bilgisi ile eşanlamlı sayılmaktadır. Oysa yalnızca ses bilgisi, sözcük bilgisi ve tümce çalışmaları yapmak dil öğretimi için yeterli değildir; elbette bunlar dil

öğretiminin önemli bileşenleridir, ancak konuya dil bilimi-uygulamalı dil bilimi açısından yaklaşıldığında, yapılacak pek çok iş olduğunu görmezlikten gelemeyiz” (Kocaman, 2009: 29).

Dil biliminin verilerinden hem ana dili öğretimi sürecinde hem de yabancı dil öğretimi sürecinde pek çok aşamada yararlanmak mümkündür. Bir veya birden fazla dili iyi kullanabilmek, bir iletiyi kullanıldığı şartlar içinde değerlendirebilmek, okunan/dinlenen bir metni, metin dil biliminin verilerinden yararlanarak çözümleyebilmek ve bu yolla yazarın üslûbu hakkında gerçekçi fikirler edinebilmek, söz varlığını zenginleştirebilmek bu aşamalar arasında sayılabilir. Tam bu noktada akıllara şu şekilde bir soru takılabilir: Söz varlığının zenginleştirilmesinde dil biliminin verilerinden nasıl yararlanır? Bu soruya cevap bulmak üzere yapılan literatür taraması sonucunda, şu bulgu dikkati çekmiştir: Aygün (1999: 5-16), öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmek amacıyla tuttıkları kelime defterlerinin dilbilimsel fonksiyonlarına göre (karşıtlar, eşanlamlılar, eşsesliler, kuralsız fiiller, edatlar, bağlaçlar, deyimler vs.) gruplanabileceğini belirtmiştir. Kelime defterlerinin tutulması sırasında bu türden gruplamalara gidilmesi, gerçekten de öğrencinin dili ayrıntılı bir şekilde analiz edebilmesini ve âdeta bir dil bilimci gibi çalışmasını sağlayabilmektedir.

Söz varlığını zenginleştirmek amacıyla dil biliminin verilerinden faydalandığı bir diğer alan da bağlama dayalı kelime öğretimi etkinlikleridir. Ancak bağlama dayalı kelime öğretimi etkinliklerini dil biliminin alt dallarından biri olan anlam bilimi kapsamında değerlendirmek daha yerinde olacaktır.

### **2.1.7.1 Anlam bilimi ve kelime öğretimi**

Bu araştırmanın önemli bir bölümünü oluşturan *bağlam* konusu, dil biliminin dallarından biri olan *anlam bilimi* kapsamında değerlendirildiği için *anlam* ve *anlam bilimi* kavramları üzerinde durulmak istenmiştir. “Kavram zihinde uyandırdığı zaman kelime, kelime duyulduğu zaman da kavram zihinde uyanmaktadır. Şu halde kelimeler-kavramlar birbirine sıkı sıkıya bağlı olduklarına göre anlam diye bir şeyi kabul etmek yanlış olmayacaktır” (Aksan, 1987: 55).

Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük’te (2005) *anlamı*, “Bir kelimedenden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılacak şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana,

fehva, valör.” şeklinde tanımlamıştır. Korkmaz (2007: 18) anlamı, “kelimenin tek başına veya söz içindeki öteki ögeler ile bağlantılı olarak zihinde yarattığı kavramlardan her biri” şeklinde; anlam bilimini ise (2007: 18) “dildeki birimleri anlam bakımından ele alıp inceleyen dil bilimi dalı” şeklinde tanımlamaktadır.

“Anlam, bir kelimenin zihinde uyandırdığı kavramlar, işaret ettiği, hatırlattığı nesne, durum, hareket ve tasarımlardır” (Bağcı, 2006: 155). “Sözcüğe dayalı bir anlam tanımı bizce şöyle yapılabilir: Dilde birer gösterge niteliğinde yer alan, insanın dünya bilgisine dayalı birtakım belirleyicileri bulunan sözcüklerin belli bir bağlam ve belli bir konu içinde ilettikleri kavram” (Aksan: 1998: 48). Aksan (2005: 50), *kavram alanı* ile *anlam alanı* terimlerini birbirine eş değer görür ve *anlam alanı*’nı “bir dilde eşanlı sayılan, birbirine yakın ve birbiriyle anlamca sıkı ilişkili sözcüklerin oluşturduğu kabul edilen alanlar” olarak tanımlar.

“Saussure’e göre anlam, gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkidir; gösteren ile gösterilenin birleşimi de göstergeyi oluşturur. Böylece, gösterge, bir nesne ile bir adı birleştirmeyi; bir kavramla işitimi birleştirir” (Kocaman, 1980: 95).

“Anlama duyulan ilginin dile duyulan ilgi oranında eskilere uzandığını söylemek yanlış olmayacaktır” (Kocaman, 1980: 89). “Anlam konusu, dil incelemelerinde baştan beri ilgi çekmiştir; nedir ki düzenli bir biçimde ele alınması, ne yazık ki çok yenidir. Eskiden köken bilgisi, felsefe, mantık ve yazın açısından ele alınan anlam, Saussure’ün gösterge bilimine duyduğu ilgi sonucu, 1920’lerde dil biliminin önemli inceleme alanlarından birini oluşturmaya başlamıştır. Gerçekten bugün gösterge biliminde, üçlü bir bölümlenme kabul edilmektedir: sözdizimi, kullanım bilgisi ve anlam bilimi” (Kocaman, 1980: 100).

“Eşzamanlı (eş zamanlı) dil bilimi, bir arada bulunan ve dizge oluşturan ögelerin, aynı toplumsal bilincin algıladığı mantıksal ve ruhsalimsel bağıntılarıyla uğraşacak, aynı toplumsal bilinç onları nasıl örüyor o da öyle görecektir. Artsüremli (art zamanlı) dil bilimi ise, aynı toplumsal bilincin görmediği ve aralarında dizge oluşturmada birbirinin yerini alan ardışık ögelerin bağıntılarını inceleyecektir” (Saussure, 1916/2001: 149). Dil biliminin tüm alt disiplinlerinde olduğu gibi, anlam bilimi üzerinde de eş zamanlı ve art zamanlı çalışmalar yapılmaktadır.

“Dilin kendi temel işlevi içinde, iletişim aracı olarak anlaşılması anlayışının benimsenmesi, dil incelemelerinde biçimsel işlevin yanı sıra anlamsal işlevi

gündeme getirmiş; hatta ilk plana geçmesini sağlamıştır” (Üstünova, 2002: 141). “Bugün anlam bilimi çalışmaları birçok araştırmacı tarafından dil bilimi açısından ele alınmakta, dilbilimsel anlam bilimi olarak yürütülmektedir. Son yıllarda edim bilimi, anlam bilimi çalışmalarında önemli bir ağırlık kazanmış bulunmakta, ayrıca metin dil bilimi, söz-eylem kuramı, gösterge bilimi, biçembilim ve yazın araştırmaları anlam bilimi incelemeleriyle birçok noktalarda kesişerek alanlar arası ortak çalışmaların gerçekleştirilmesine yol açmaktadır” (Aksan, 1998: 19).

“Kelime öğretimi çalışmalarının ilk aşaması anlamdır” (Arı, 2008: 324). Dolayısıyla kelime öğretiminin anlam bilimi ile ilişkili olduğu yadsınmamaktadır. Kelime öğretimi çalışmalarını anlam biliminin verileriyle ilişkili kılan olgulardan biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır. Boz (2009: 173), “Sözlüklerde sözlükbirimlerin tanımlanması konusunda anlambilimsel yöntem ve ölçütlerin kullanılması gerekliliği ortada.” ifadesini kullanarak kelime öğretiminde önemli bir yere sahip olan sözlüklerin anlambilimsel açıdan incelenmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. “Anlamı elde etmek, sözcüğü tanımakla mümkündür. Bu nedenle sözcüklerin bütün anlamlarının kullanımlarına yer veren sözlüklerin okullarımızda yaygın olarak kullanılması sağlanmalıdır” (İşcan, 2011: 521).

Sözcüklerin tüm anlamlarını ve kullanılışlarını örnekleyen sözlüklerin yanı sıra, dil öğretimi sürecinde öğrenciye sunulan okuma/dinleme metinlerine de büyük iş düşmektedir. Öğrenciler, kelimelerin çok anlamlılık özelliğini ancak okuma/dinleme faaliyetleri sırasında öğrenebilirler ve öğrendiklerini uygulama/pekiştirme imkânı elde edebilirler. Bir kelimenin çok anlamlılık özelliğini fark ettirmek de onun bağlam içerisinde sunulmasını gerekli kılar.

### **2.1.7.2 Metin dil bilimi ve kelime öğretimi**

Kelimelerin bir bağlam içinde ele alınması, dil biliminin anlam bilimi disipliniyle ilgili olduğu kadar metin dil bilimi disipliniyle de ilgilidir. Bu sebeple metin ve metin dil bilimi kavramlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir. “Metin dil bilimi alanının kuramsal yönelimi ve gelişim çizgisindeki çok yönlülüğü, özellikle ana dili öğretimi sürecinde metin kavramının ayrıntılı olarak ele alınmasına neden olmaktadır” (Çıkrıkçı, 2007: 56).

Metnin *alışlagelmiş* tanımı, daha çok biçimsel yapısıyla ilgilidir. “Alışlagelmiş metnin tanımı şöyledir: Metin, sonlu sayıda tümcenin bağdaşık dizisidir” (Aksan, 1982: 207). Günümüzdeki metin tanımları, anlam biliminin bulgularıyla daha fazla iç içedir. “Metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir” (Günay, 2007b: 44).

“Metin, dil biliminin yeni bir dalı olan metin dil biliminin ortaya çıkmasından önce, söyleyiş bilimi, söz bilimi ve edebiyat bilimi alanlarının çalışmaları çerçevesinde inceleniyordu” (Toklu, 2007: 125). “Metin incelemesindeki yöntemlerin gelişmesinde dil bilimi ve yazınsal gösterge bilimi alanındaki çalışmaların önemli katkıları olmuştur” (Günay, 2007b: 52).

“Metin bilimi, yazınsal iletişimin değişik düzlemlerde hangi aşamalardan geçerek geliştiğini, okur ile yazar etkileşiminde her birinin konumunun ne olduğunu ele alır” (Günay, 2007b: 491). “Metin dil biliminin amacı, metinlerin yapılarını, yani dilbilgisel ve içeriksel kurgulanış biçimlerini ve bildirişimsel işlevlerini ortaya çıkarmak ve uygulamalı örneklerle göstermektir. Böylece metin dil bilimi, metin oluşturmanın genel koşullarını ve kurallarını betimler ve bunların metnin anlaşılması için taşıdığı önemi açıklamaya çalışır” (Ayata Şenöz, 2005: 22-23).

İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında, söz varlığının zenginleştirilmesi amacıyla sunulan bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde, bir kelimenin anlamının tahmin edilebilmesi için cümlenin yeterli olmadığı, metin bağlamına ihtiyaç duyulduğu durumlar olmaktadır. “Metin bağlamı, olası birçok anlamlılığı ortadan kaldırmaya yarayabilir. Örneğin *Nina bir erkek çocuk bekliyordu* tümcesi, *Sonunda beklenen geldi / Sonunda biri geldi / Ama kızı oldu* bağlamlarında değişik anlam taşır” (Aksan, 1982: 209). Aksan’ın vermiş olduğu bu örnek, cümleyi doğru bir şekilde anlamlandırmak için metin bağlamına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Metin bağlamı, içerdiği bağlam ipuçlarının kuvvetine göre, cümle anlamı için kuvvetli bir açıklayıcı olabilir. “Metin çözümlemesinde açıklama büyük bir paya sahiptir. Bu, tıpkı, ‘*Bir adam için balık tutmaktansa ona balık tutmayı öğret.*’ şeklinde eski bir atasözüne benzerdir” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 249). Bir öğrenciye metni sistemli ve profesyonel bir şekilde çözümlemeyi öğretmek, ona tek tek cümlelerin anlamını söylemekten daha etkili bir çözüm yoludur.

“Aynı metinle ilgili iki görünümünden söz edilebilir: Bir yanda metnin bağlamı, diğer yanda metnin göndergesi vardır. İletişimde kullanılan her bildiri, bu iki gönderge içinde gerçekleşir. Bu bakımdan bağlam ya da göndergenin sözcüğün anlaşılmasında önemli bir işlevi vardır. Yani her anlam olgusunun bir gönderge (bağlam) içinde gerçekleştiği kesindir” (Günay, 2007b: 403). Anlamın bağlam içinde kesinleşmesi, bireyin algılarıyla da ilgilidir. “Bilişsel bir etkinlik olan edebî metnin anlamlandırılmasında, insanın sahip olduğu bilişsel süreçlerin anlaşılması önemli rol oynar” (Lüleci, 2010: 499).

Kelime öğretiminde birinci derecede işe koşulacak araçlar, okuma ve dinleme/izleme metinleridir. Bu sebeple öğrencilerin metni okumaya başlamadan önce metni anlamaya duyarlı ve istekli olmaları, hedef koymaları önemlidir. “Kendi amacını kendi oluşturan okuyucu ile metin arasında büyük bir etkileşim meydana gelir” (Arslan ve diğerleri, 2008: 116). “Bir metindeki bilgileri anlama, metindeki sözcüklerden oluşan anlam ifade eden birimlerin anlaşılmasına ve bu birimler arasındaki ilişkinin kurularak metnin tümüyle ilgili anlamların zihinde oluşmasına bağlıdır” (Özmen, 2001: 18). “Bireylerin metin-okur ilişkisinde kendilerine sunulan anlam evrenini iyi anlayabilmeleri; sahip oldukları sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki bilgi ve becerileriyle yakından ilgilidir” (Sever, 1997: 13). “Okuma etkinliğinin temel amacının, iletileni anlamak olduğu düşünüldüğünde; okuduğunu anlama becerisinin en temel değişkeninin *sözcük dağarcığı zenginliği* olduğu söylenebilir” (Sever, 1997: 19).

Anlamı bilinmeyen kelimelerin metin içerisindeki anlamını tahmin etmek için kelimenin önündeki ve ardındaki verileri dikkatlice tespit etmek, metin dil bilimi çalışmalarında önemli bir yer tutmaktadır. “Bir metindeki bütünlük içinde, daha önce ve daha sonra aynı sözcük, izlek, kavram ya da düşünce aynı biçimde ya da farklı biçimde yeniden kullanılabilir. Her metinde başka öğelere göre yorumlanabilecek artgönderimsel ve öngönderimsel birimler bulunur. Bu tür yapılar bağlamsal bir durumu ilgilendirir” (Günay, 2007b: 76).

Demir ve Sinan’ın (2010: 925) metin dilbilimsel yöntemlere dayanarak ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarını incelediği bir çalışmada, öğrencilere sözlük kullanma alışkanlığını edindirebilmek amacıyla, metinlerin daha fazla anlamı bilinmeyen kelime içermesi gerektiği dile getirilmiştir. Ancak anlamı bilinmeyen kelimelerin, hedef kitleye göre, metin içerisine özenle yerleştirilmesi gerekmektedir.

“Kumaş nasıl ipliklerin dokunmasıyla meydana geliyorsa; bir metin de doğru sözcüklerin, doğru anlatımların seçilmesiyle ve bunların özenle aynı yapı içerisine yerleştirilmesiyle meydana gelir” (Akbayır, 2004: 11).

### 2.1.8 Bağlam

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) bağlam, “Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce veya sonra gelen, birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim veya birimler bütünü, kontekst.” şeklinde tanımlanmıştır. Korkmaz (2007: 33) bağlamı, “Bir cümlede, bir konuşmada veya bir metin içinde yer alan herhangi bir kelimenin anlamının daha iyi belirlenebilmesi ve başka anlamlarından ayırt edilebilmesi için kendisini çevreleyen ve karşılıklı ilişkide bulunduğu öteki öge veya ögelerle oluşturduğu bütün.” şeklinde tanımlamaktadır. “Bir göstergenin, birlikte bulunduğu öteki göstergelerle oluşturduğu ve anlamını aydınlatan bu bütüne bağlam (context) adını veriyoruz” (Aksan, 1998: 75).

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da (MEB, 2012), bağlam kavramından bahsedilmiştir ve Program Sözlüğü bölümünde bağlam “Kelimeler veya ifadeler farklı bağlamlarda değişik anlamlar içerebilir.” şeklinde açıklanmıştır. Günay (2007b: 479), bağlama dayalı çıkarımı, “bir bütüncü içinde farklı yerlere yerleştirilmiş bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesi sonucu yapılan çıkarımlar” olarak tanımlamıştır.

Gencan *kelimeyi* anlam açısından incelerken onu “*temel anlam, kullanım anlamı, terim anlam ve mecaz anlam*” şeklinde sınıflandırmıştır. Sözcüğün kullanım anlamını açıklarken de şu ifadeyi kullanmıştır, “Sözcüğe asıl geçerli anlamı kazandıran, içinde bulunduğu tümcedir, metindir” (Gencan, 1971: 410). Gencan'ın *sözcüğün kullanım anlamı* tarifi, bugünkü dil bilimi kavramlarından *bağlama* karşılık gelmektedir.

“1970'lere kadar süren dönemde etkin olan metin merkezli yeni eleştiri akımına göre yazınsal metinlerin incelenmesi aşamasında bağlam kavramı önemsenmemekteydi” (Erden, 2002: 298). “Saussure'ün gösterge kuramı ve daha sonraki çalışmalarda dizge anlayışının genelleşmesiyle sözcüklerin dil içindeki yeri ve dolayısıyla bağlam kavramı önem kazanmıştır. Göstergenin bağlama göre değer kazanması, dilin bir dizge olduğunu da kanıtlar” (Aksan, 1998: 75). “Kısacası, Saussure, gösterilen ya da

sözcüğün anlamını bir karşıtsal değerler düzeni içinde, öteki sözcüklerle ilişkileri sonucu anlaşılabilir bir konu olarak ortaya koymuştur” (Kocaman, 1980: 95).

Her insan zihninin, özde, farklı bir düşünme stili vardır; buna sebep olan şey yaşanmışlıklardır, tecrübelerdir. Piaget'nin dile getirdiği *şema*, bu tecrübelerin doğal bir sonucudur. “Bireyler şemaları hiç farkında olmadan zihinlerinde taşırlar ve duydukları sözleri, gördükleri olayları bu şemalar içinde yorumlarlar, anlarlar ve belleklerine kaydederler” (Cüceloğlu, 1997: 208).

“Zihnimiz bize yalnızca tek tek sözcüklere bağlı olarak kavramları tanıma olanağını değil, aynı zamanda onların ilişkili oldukları başka kavramlarla bağlantı ve ayrımlarını tanıma olanağını da verir; ayrıca kavramların başka öğelerle ortaya koydukları kuruluşları tanıma ve çözme yetisine de sahiptir” (Aksan, 1998: 42). Burada belirtilen duruma göre, insan zihni böyle bir yetiye sahip olmasaydı, *bağlamdan* bahsetmek de mümkün olmazdı.

“Kelimeler, yansıttıkları kavramlarla ilgisi olan başka kavramlar, tasavvurlarla devamlı ilişki halindedirler” (Aksan, 1987: 47). “İnsanların idrak, bilgi ve tecrübeleri farklıdır. Hatta aynı kişinin değişik yer ve zamanlardaki idrakleri farklıdır. Bu yüzden ki, kelimelerin bir cemiyette ortak olan ve mecaz anlamları yanında, bir de çağrışım alanları vardır. Bu alanlar, şahısların idrak, bilgi ve tecrübelerinin farklılığından doğar” (Karaağaç, 2002: 26-27). “Dille iletilen mesajların algılanması, o mesajın yer aldığı bağlam içinde anlam kazanır. Kişilerin, aynı fiziksel ve toplumsal ortam içinde, farklı algılamaları vardır; bu nedenle farklı bilişsel bağlam geliştirirler” (Cüceloğlu, 1997: 207).

“Bağlamı oluşturan kavramlar aynı zamanda sözlüksel, mantıksal ve ansiklopedik bilgiler veren ve sözlüklerde, ansiklopedilerde yer alan kavramlardır” (Erden, 2002: 300). “Çoğu zaman bir bağlama yerleştirmeden bir sözcüğün anlamını vermek olanaksızdır. Sözlükler, sözcükler için sundukları bağlamın sayısı ve çeşitliliği oranında yararlıdır” (Lyons, 1983: 367).

Bağlam kavramının alt yapısında, aslında, çok anlamlılık özelliği taşıyan kelimelerin varlığı bulunmaktadır. Bu sebeple çok anlamlılık kavramını da gözden geçirmek gerekmektedir. “Her dilde birçok sözcüğün değişik anlamlarda kullanıldıkları görülür. Bir sözlük açılınca her sözcüğün üç, beş, on... anlama geldiği gözden kaçmaz” (Gencan, 1971: 423). Günay (2007b: 481) da çok anlamlılığı, “anlamsal



açından bir gösterenin (metin, sözcük) birden çok gösterilene belirtmesi durumu” olarak tanımlamaktadır. “Dilimizde çok anlamlı ve eşadlı olan yüz kelimesini alalım; bunu ek almış haliyle kullanalım: ‘yüzü...’. Kelimeyi bu haliyle duyan kimselerin zihinlerinde onun yansıttığı çeşitli anlamlardan biri ya da teker teker birkaçı belirecektir. Cümle eğer ‘yüzü asık...’ ya da ‘yüzü korkunç...’ şeklinde devam ederse bunlardan ‘surat’ anlamı belirecektir. ‘yüzü eskimiş...’ şeklinde ‘satıh’, ‘yüzü aşkın...’ kullanılışında ise ‘100’ anlamları kesinleşecektir” (Aksan, 1987: 66). Aksan, burada dile getirdiği konuyu, *boğaz* ve *kahve* kelimelerini kullanarak da dile getirmiştir.

Eğitim Bilimleri kapsamında değerlendirilen ve dil gelişimi dönemlerinden biri olan telegrafik söz döneminde, yetişkinler, çocuğu anlamak için *bağlama* başvururlar. “Çocuk, ‘Baba, seninle parka gidelim’ düşüncesini, ‘Baba park git’ telegrafik cümlesiyle ifade eder. Telegrafik cümlede genellikle isim ve fiil yer alır, diğer bütün ayrıntılar bırakılır. Bu nedenle çocuğun dilini anlamak için, çocuğun hangi durumda ve hangi amaçla bu sözü söylediğini bilmek gerekir. Bu tür konuşmaya *bağlama bağımlı* (context dependent) söz adı verilir” (Cüceloğlu, 1997: 210). Ancak buradaki *bağlama bağımlı söz* kavramı, dilbilimsel bir terim olan *anlamsal bağlam* kavramından farklı görünmektedir.

Bağlam bilgisine sıkça başvurduğumuz durumlardan biri de eşesli kelimelerin anlamını ayırt etmeye yönelik bilinç süreçleridir. “Bütünüyle ayrı kavramları dile getiren eşadlıların bir anlam bulanıklığına ve anlaşılmağına yol açması genellikle söz konusu değildir. Çünkü belli bir metnin bağlamı ve konusu içinde bu kavramlardan hangisinden söz edildiği kendiliğinden anlaşılır. Kaldı ki, çok anlamlılıkta da bir göstergenin yansıttığı kavramların hangisinin kastedildiği, bağlama bakılarak kolaylıkla aydınlanır” (Aksan: 1998: 74).

“Kelimeler değişik ve çeşitli anlamlar taşımaktadırlar. Bir kelimenin hangi anlamda kullanıldığı ancak geçtiği metin ve cümleden anlaşılabilir. Kelime çalışması esnasında metin-cümle-kelime üçgeni göz önünde tutulmalı, buna göre alıştırmalar yapılmalıdır” (Aygün, 1999). “Kelimenin yansıttığı çeşitli kavramlardan birinin kesinleşmesi, konuşma sırasında ya da yazıda üzerinde durulan konuya bağlıdır” (Aksan, 1987: 67).

“Dil birimlerinin anlam kazanmaları bir bütünlük içerisinde söz konusu olduğu gibi bu anlamın ayrımı da onun bağlamı ile mümkündür. Çünkü anlatılmak istenen anlam belirli bir bağlama dayanmakta, hatta aynı anlamı karşılıyor görünen sözcükler farklı bağlamlarda kullanım bulmaktadırlar” (Cemiloğlu, 2004: 13). Bir kelimenin bağlamı söz konusu olabileceği gibi, bir metnin bağlamından da söz edilebilir. “Cümleleri anlam bağı kurdukları -adı ne olursa- bütünlük içinde değerlendirmek şarttır” (Üstünova, 2002: 140). “Çünkü cümleyi ele alırken başındaki ve devamındaki cümlelerin etkisini düşünmek gerekir” (Yaman, 1999: 136).

Arı (2008: 313), *bağlamı*, kavram öğrenme yolları içerisinde bir başlık olarak değerlendirmektedir: “Bir kelimenin anlamı bilinmiyorsa ve farklı bağlamlarda kullanılırsa o kelimenin anlamıyla ilgili bir düşünce geliştirilebilir. Kelime daha önceden görüldüyse ya da duyulduysa metin içinde cümlenin genel anlamı da düşünülerek kelimenin anlamı anlaşılabilir”. Zihinsel sözlüğü geliştirme çalışmaları içerisinde de bağlamdan yararlanılmalıdır. Güneş (2007: 206), zihinsel sözlüğü geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler arasında “kelimenin cümle içindeki yerinden, diğer kelimelerle ilişkisinden hareketle anlamını tahmin etme” etkinliğini dile getirmiştir.

Güneş (2007: 209), kelimenin anlamını metinden bulma etkinlikleri sırasında, yeni kelimenin cümle içine yerleştiği konumun ve varsa aldığı eklerin de incelenmesi gerektiğini dile getirmektedir. Gerçekten de kelimenin cümle içindeki konumu, biçimsel yapısı, onun anlamıyla ilgili (özellikle kavram alanıyla ilgili) öğrenciye pek çok ipucu sunabilir. Bu durumda denilebilir ki bağlam, dil bilimiyle iç içe olduğu kadar dil bilgisiyle de iç içedir. Zaten Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda da dil bilgisi öğrenme alanı içinde bağlam kavramı üzerinde durulmuştur: “Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir” (MEB, 2012: 8).

Öğrencilere “bilinmeyen kelimeyi anlamak için metin içindeki diğer kelime veya kelime gruplarından nasıl yararlanması gerektiği öğretilmelidir” (Özbay, 2007: 12). “Hazırlanan ders kitaplarında seviyeye uygun kelimelerle oluşturulmuş metinler yer almalıdır; öğretilecek kelimeler, bağlam içerisinde verilmelidir” (Özbay, 2009b: 65). “Her sözcüğün anlam değerini, içinde bulunduğu metin verir” (Gencan, 1971: 425). “Başlangıç aşamasında, öğrencilerin her bir kelimenin anlamını derinlemesine

bilmeleri gerekmemektedir. Bağlantılarını kurabilecek birkaç temel kelimenin anlamının bilinmesi, metnin devamı boyunca diğer kelimelerin öğrenilmesi için öğrencilere yardımcı olabilir” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 250).

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine yapılan bir araştırmanın bulguları, *bağlam temelli kelime öğretimi* ile ilgili sonuçlar içermektedir: “Araştırma bulgularına göre öğrencilerin % 72’si, okuduğu metindeki bilmediği kelimelerin anlamını öğrenmek için hemen sözlüğe bakmayı tercih etmektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğrencilerin sadece % 16’sı bilinmeyen kelimelerin anlamını metnin bağlamından tahmin etmeye çalışmakta, bulamazsa sözlüğe bakmaktadır. Yine öğrencilerin % 83’ü, yeni karşılaştığı kelimelerin anlamını metin içi bağlama bakarak tahmin edemediğini belirtmiştir. Bu bulgular, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda öğrencilerin geçmişte oluşturdukları yaşam deneyimlerine dayalı olarak anlam oluşturma esasına dayalı *bağlam temelli kelime öğretiminin* hedeflerine yeterince ulaşmadığını göstermektedir” (Yaman, 2010: 747-748).

Yapılan araştırmalar, bağlam ipuçlarının anlama üzerinde ne derece güçlü olabildiği konusunda farklı yönde düşüncelerin olduğunu göstermektedir. Bu düşüncelerin bir bölümü, bağlam ipuçlarının anlama üzerinde güçlü etkileri olduğunu savunurken, diğer bölümü de konuya daha temkinli yaklaşmakta ve bağlam ipuçlarının her zaman etkin çalışmadığını dile getirmektedir.

“Bağlam, profesyonelce okumalar için çok önemlidir. Bağlam ipuçları, yeni kelimeleri öğrenmenin yanında özellikle metni bütünlemesine anlamak için çok gereklidir. (Greenwood ve Flanigan, 2007: 253). “Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlaşılması için öğrenciye yeterli ipucu sunan bağlamların gücüne çok önem verilir” (Gardner, 2007: 349).

“Bağlam ipuçları, kelime anlamlarının güvenilir yordayıcılarıdır (tahmincileridir). Genel olarak, bağlam ipuçları, metnin doğal yapısında bulunan düşük frekanslı kelimelerin anlamını ortaya koymamaktadır Bağlam ipuçları büyük olasılıkla, eğitimcilerin inandığı kadar sıkı çalışmaz. Bağlam ipuçları üzerinde güven vurgulayan bir strateji, gerçekte, öğrencilere bilinmeyen kelimelerin üzerinden atlayıp geçmeyi öğretebilir ya da yanlış anlamalarla sonuçlanabilir” (Schatz ve Baldwin, 1986: 451).

“Bağlam ipuçları, hedef kelime gereksiz kısımlardan arındırıldığı zaman ve anlam bütünlüğünü sağlayacak küçük yeni bilgilerin katkılarıyla daha iyi çalışır. Ya da, başka bir deyişle, anlama katkı sağlıyor gibi görünen daha fazla (ve gereksiz) bilgi, bağlam ipuçlarının daha az çalışacağı anlamına gelir. Bağlam ipuçlarının öğretimi hakkında bazı geleneksel varsayımlar titizlikle yeniden incelenmelidir. Bağlam ipuçlarının yeniden iyileştirildiği öğretim stratejileri tasarlanmalıdır” (Schatz ve Baldwin, 1986: 451).

Yapılan bir araştırmada, anlambilimsel bir dizi boyunca devam eden kelime/kelime gruplarının bağlam temelli etkinliklerle öğretilbileceği dile getirilmiştir. “Bir semantik dizi, sürekli bir dizi boyunca yerleştirilmiş birbiriyle ilgili kelimelerin basit bir anlam sıralamasıdır. Bu sıralamalar, öğrencilerin, kelimelerin anlam derecelerini ayırt etmelerine yardım eder” (Blachowicz ve Fisher, 2006). “Kelimelerin birbiriyle ilişkili gruplarda (semantik dizilerde) öğretimi yardımcı ve güçlendirici olduğu için, bu diziler öğrenciler için motive edici olmasının yanı sıra aynı zamanda teorik bir boyuta da sahiptir. Anlambilimsel diziler, çocukların, kelimelerin anlam tonları üzerinde düşünmesini ve açıklama yapmasını gerektirmektedir” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 250-251).

“Anlambilimsel diziler, öğrencilere yardımcı olmakta her zaman tek başına yeterli değildir. Söz varlığı ile idrak yeteneği arasındaki bağlantıya hitap etmek için bağlam ipuçları ve anlambilimsel diziler birleştirilmiştir. Birlikte kullanılan bu iki stratejinin gerçek yararının tek tek kelime anlamlarının metnin tamamına bağlanmasında öğrencilere yardımcı olması ve söz varlığı ile kavrayış yeteneği arasında bir köprü vazifesi görmesidir” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 251). Flanigan, bağlam ilaveli anlambilimsel dizi etkinliğinin nasıl yapılacağını ders notlarında şu şekilde dile getirmektedir (Flanigan, 2012):

---

---

## Semantic Gradients Plus Contexts

---

---

Select a word to fill in the blank in the first sentence. Then place the Word Band words along the semantic gradient. Be prepared to consider which word best fits with the context that is provided in the second sentence.

“Jimmy \_\_\_\_\_ home.”

trudged

sprinted

|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Word Bank: raced, walked, hurried, dawdled, hobbled

“Jimmy \_\_\_\_\_ home. He couldn’t wait to see the new puppy.”

---

### Şekil 1: Bağlam İlaveli Anlambilimsel Dizi Etkinliğinin Orijinal Hâli

---

---

#### Anlambilimsel Dizilere İlavenen Bağlamlar

---

---

İlk cümledeki boşluğu doldurmak için bir kelime seçiniz. Bu kelimeyi semantik dizi boyunca devam eden kelime bandından seçiniz. İkinci cümlede sunulan bağlama en uygun kelimeyi seçmek için düşünmeye hazırlıklı olunuz.

“Jimmy, eve .....

zar zor yürüdü

sürat koşusu yaptı

|-----|-----|-----|-----|-----|-----|

Kelime Bankası: koştu, yürüdü, aceleyle koştu, sallana sallana gitti, topalladı

“Jimmy, eve ..... Yeni köpek yavrusunu görmek için bekleyemedi.”

---

### Şekil 2: Bağlam İlaveli Anlambilimsel Dizi Etkinliğinin Çeviri Hâli

Bağlam temelli kelime öğretiminin tam manasıyla amacına ulaşabilmesi için yeterli *bağlamsal karşılaşmanın* yapılmış olması gerekir. “Yeni bir kelimeyi öğrenme sürecinde, bu kelimeyi metnin içinde bulma ve onu anlamlandırma daha da uzun sürecek bir sürecin ilk adımıdır. Kelimeyle ilk karşılaşma, daha sonraki durumlarda bu kelimenin hatırlanacağı anlamına gelmez. Daha sonra kelimeyi hatırladığınız durumlarda, hafızada bu kelimeyi kullanılabilir hâle getirmek ve bu kelimenin bütün anlamlarını beyinde oturtmak gereklidir. Sonunda, yeterli bağlamsal karşılaşmadan sonra bir kelime metin içinde ya da tek başına görüldüğü zaman hatırlanacaktır” (Cameron, 2002: 150).

İşitsel hafızada bağlam etkilerini sorgulayan bir araştırmaya göre (Besken ve Mulligan, 2010: 2012), anlamlı parçada duyulan kelimeler için çok az çaba harcanırken, tek başına duyulan kelimeler için daha fazla çaba harcandığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, kelime öğretiminde bağlam stratejisinin sadece okuma metinlerinde değil, dinleme/izleme metinlerinde de etkin olduğunu göstermektedir. Okuma, dinleme/izleme değişkenlerinin ele alındığı başka bir araştırmada ise (Khanna ve Boland, 2010: 180), çocukların anlam seçimi için, okuma eyleminden ziyade dinleme eylemleri sırasında bağlam ipuçlarını daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Bağlam ipuçlarını etkin kullanabilmenin yaş faktörüne göre değiştiğini açıklayan araştırmalar da bulunmaktadır. “Genç ve daha az yetenekli okuyucular daha yaşlı ve tecrübeli olanlara göre daha fazla bağlam hassasiyeti gösterirler” (Stanovich, Nathan, West ve Valarossi, 1985: 1426). Ancak bu görüşün karşısında duran bir çalışma da bulunmaktadır. “Olgun okuyucular daha fazla bağlam hassasiyeti gösterirler; çünkü onlar birçok süreci daha iyi bir biçimde gerçekleştirebilecekleri daha fazla işlevsel bellek ve kısıtlama kaynağına sahiptirler” (Khanna ve Boland, 2010: 182).

Bağlam üzerine yapılan bir başka araştırmada, bağlamın işe koşulduğu anlama stratejilerinin hafıza performansını olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. “Parçaları bütüne entegre etmek için karmaşık süreçler kullanılmıştır ve bu süreçlerin de bütünün hatırlanmasını geliştirdiği görülmüştür. Sonuçlar, hafıza performansında bağlamsal bilginin etkilerinin hem verilen açıklamaya hem de verilen uyarıcıdaki anlamsal yoğunluk seviyesine bağlı olduğunu göstermektedir” (Skinner ve Fernandes, 2010: 1332).

Bağlam ipuçlarının nasıl kullanılacağına dair yapılan bir araştırmada, görsel dikkat üzerinde durulmuştur. “Örtük anlama sahip bilginin fark edilmesi dikkate bağlıdır. Önceden göz ardı edilen içerik, birden dikkat çekici olursa bu hemen performansa dönüşür” (Goujon, Didierjean ve Marmeche, 2009: 50). Bu araştırmanın sonuçları, anlamı bilinmeyen kelime/kelime grubunun öğrenilebilmesi için öncelikle onun anlamıyla ilgili ipucu sunan kelime/kelime gruplarının daha dikkat çekici bir şekilde duyuşsal alan içine girmesi gerektiğini doğrulamaktadır.

Pichon, Swart, Vorstman ve Bergh’in birlikte yaptığı bir araştırmaya göre (2010: 458), ikinci bir dili öğrenen çocukların tek dil bilen çocuklara oranla bağlam

stratejisine daha fazla başvurduğu ortaya çıkmıştır, araştırmanın bulgularında şu ifadeler yer almaktadır: “Çalışma, yabancı dil öğreniminde bağlamın çocukların stratejik yeterliliğini ne kadar etkilediğini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Yabancı dil öğrenme tecrübesi olan öğrenciler, tecrübesi olmayan öğrencilerle karşılaştırıldığında mükemmel derecede daha fazla strateji kullanmaktadırlar”.

“Anlamsal belirsizlik bir dil içerisinde sıklıkla olur (örneğin, İngilizcedeki organ hem vücudun bir parçası hem de müzik aleti anlamına gelir), fakat bu belirsizlik bir dilin sınırlarını aşar. Böylelikle verilen kelime her iki dilde kullanılır fakat anlamları farklıdır (örneğin, İngilizcede melek sözcüğü Hollandacada iğne anlamına da gelir). İki dil bilen bireyler bu yüzden yalnızca bildikleri her dildeki anlam belirsizlikleriyle değil aynı zamanda diller arasındaki belirsizliklerle de karşı karşıya gelirler. Çok daha sıklıkla anlamsal bağlam belirsiz kelimelerin gizlendiği cümlelerde bulunur” (Degani ve Tokowicz, 2010: 1266). Bu araştırmanın sonuçları, bağlamın kullanılış alanının oldukça geniş olduğunu göstermektedir. Bir birey, ana dilinde henüz anlamını bilmediği bir kelimeyi bağlamdan hareketle öğrenmeye çalışabilir, öğrenmiş olduğu yabancı dilde/dillerde (o dil/diller içinde) aynı stratejiyi kullanabilir. Tüm bunlara ek olarak, diller arasında karşılaştığı belirsizlikleri bağlamdan hareketle belirli bilgiye dönüştürebilir.

Bağlam ile ilgili olarak yapılan araştırmaların bir kısmı, *bağlam türleri* üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmada da *bağlam türleri* önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple, farklı araştırmalarda tespit edilen bağlam türleri sınıflamaları için ayrı konu başlıklarının açılması, konunun net bir şekilde sunumunu sağlayabilmek bakımından gerekli görülmüştür.

#### **2.1.8.1 Pilkington’un bağlamsal etki sınıflaması**

Her bağlamsal karşılaşma sonucunda bir bağlamsal etki görülür. “Bireysel farklılıklara dayalı farklı bağlamsal etkiler olabilir” (Skinner ve Fernandes, 2010: 1332).

Pilkington’a göre bağlamsal etki üç şekilde ortaya çıkmaktadır. “Zayıf bir varsayım yeni bilgiyle güçlenince ortaya çıkan bağlamsal etki, yeni bilginin daha önce ulaşılan varsayıma ters düşerek onu geçersiz saydığı zaman ortaya çıkan bağlamsal etki, yeni bilginin daha önce ulaşılan bir varsayımla birleşerek bağlamsal sezdirimlere yol

açtığı zaman ortaya çıkan bağlamsal etki” (Pilkington, 1996: 157-158 akt. Erden, 2002: 300-301).

Pilkington’un yaptığı bu sınıflamaya göre, insanlar, bilişsel yapılarındaki bilgilerin yeterlilik derecesine göre, bir bilgi ile karşılaştıklarında, önceki bilgileri güçlendiren bağlamsal etki, önceki bilgileri geçersiz sayan bağlamsal etki veya önceki bilgilerin hipotez halini sezdirmeye devam eden bağlamsal etki altında kalırlar. Kelime/kelime grubu bağlamı, ipucu sunma derecesine göre, bireyin o kelime/kelime grubuyla ilgili zihinsel şemasını güçlendirebilir, yıkıp yeniden kurmasını isteyebilir veya hiç etki etmeyerek şemanın aynen kalmasına sebep olabilir. Demek ki, *bağlamsal etkiyi* de etkileyen iki olgu mevcuttur. Bunlar, bireyin ön öğrenmeleriyle ilgili birey kaynaklı durumlar ve kelime/kelime grubunun anlamına yönelik ipucu sunma derecesidir.

#### **2.1.8.2 Nist ve Olejnik’in bağlam türleri sınıflaması**

Yapılan diğer bir araştırmaya göre bağlam, farklı bir sınıflandırma olarak, iki başlıkta incelenmiştir. “*Zayıf bağlam*, kelimenin anlamı hakkında çok az ya da yanıltıcı bilgi sunar; *güçlü bağlamda* ise örtük; fakat aynı zamanda belirginlik de içeren ipuçları sunulur. *Güçlü bağlamlar* daha fazla bağlam ipucu sağlamak için oluşturulmuştur” (Nist ve Olejnik, 1995: 180).

#### **2.1.8.3 Greenwood ve Flanigan’ın zayıf bağlamları güçlendirme çalışması**

Greenwood ve Flanigan, birlikte yapmış oldukları bir çalışmada, anlamı bilinmeyen kelime ile karşılaşan öğrenciler için ne yapabileceklerini araştırmışlar ve konuyla ilgili olarak öğretmen adaylarına kelime bağlamını güçlendirmeyi önermişlerdir. Greenwood ve Flanigan, bu konudaki görüşlerini şu açıklamalarıyla dile getirmişlerdir:

“Bağlamdan hareketle yeni bir kelime öğrenmenin değişimleri oldukça zayıf olduğu için, biz üniversite öğrencilerimize bağlamı güçlendirmeyi öğretiyoruz (yani onu öğretim amaçları için kullanmayı). Biz bu işe, *zayıf* ya da *çok destekleyici olmayan* bağlam ipuçlarını tanımlayarak başlıyoruz. Örneğin, ‘*Hâkim ve davacı, durumu uzun uzadıya tartıştılar.*’ cümlesindeki bağlam, *hâkim* kelimesinin anlamını tespit etmede okuyucuya yardım etmek için yeterince açık değildir. Sonrasında, okuyucunun



yararına kasıtlı olarak bağlamı güçlendiriyoruz ve şu cümleyi sunuyoruz: '*Hâkim, son sözü söyleyen hakem, davacının 50.000 dolar tazminat ödemesine karar verdi.*'. Bu güçlendirilmiş bağlam, kelimenin anlamıyla ilgili küçük şüpheleri uzaklaştırıyor. Bağlamsal etkisi zayıf olan ikinci bir örnek cümle, şu olabilir: '*Rebecca'nın aksine, Tammy çok asık suratlıydı.*'. Bu bağlam, aslında, okuyucu için yanıltıcı olabilirdi (diyelim ki hikâyenin içinde Rebecca uzun boylu olarak tarif edilseydi, öğrenciler *asık suratlı* ifadesinin *kısa boylu* anlamına geldiği şekilde sonuç çıkarabilirdi. Güçlendirilmiş bir bağlam ile bu cümle şöyle olabilir: '*Çok sıcakkanlı olan Rebecca'nın aksine, Tammy çok asık suratlıydı.*'" (Greenwood ve Flanigan, 2007: 250).

Bu bilgiler doğrultusunda, "Öğrencilerin bağlam belirginliğinin çeşitli seviyelerini görmeye ve tartışmaya ihtiyacı vardır. Böylece onlar, nihayetinde, bağlamın nasıl destekleyici olduğunu kendi kendilerine belirleyebilirler." (Greenwood ve Flanigan, 2007: 249-250).

#### **2.1.8.4 Flanigan'a göre bağlam ipuçlarının türleri**

Flanigan (2012), bağlam ipuçlarının yaygın olarak şu dört başlıkla ortaya çıktığını açıklamaktadır ve öğrencilerden "hangi bilginin kullanılır olduğu hangi bilginin kullanılır olmadığı hakkında düşüncelerini" istemektedir:

- a) Tanımlama-Tarif Etme Yoluyla: Kelime görünmekte olan cümle içinde, doğrudan ve net bir şekilde tanımlanmıştır.

Örnek: *Hâkim, anlaşmazlığı çözmek için seçilmiş tarafsız kişi, suçlunun üzerinde karar kıldı.*

- b) Karşıtlık (Zıtlık) Yoluyla: Sıklıkla; *oysa, rağmen, aksine, tersine* gibi kelimelerle işaret verir.

Örnekler: *Jamaal'ın tertemiz odasının aksine, Jeffrey'in odası çok pisti.*

*Melisa oldukça maharetli olmasına rağmen, onun kız kardeşi beceriksiz ve sakardı.*

- c) Benzer (Yakın) Anlam Yoluyla: Cümle içindeki diğer kelimeler benzer anlamlarla kullanılır.

Örnek: *Dal gibi kadın, öylesine zayıftı ki kıyafetleri ona büyük geliyordu.*

- d) Çıkarısama (Sonuç Çıkarma) Yoluyla: Kelime anlamları doğrudan açıklanmaz, fakat bağlamdan hareketle çıkarılması gerekir.

Örnek: *Walt'un haşin davranışları, rakibinin yere yığılmasına sebep oldu.*

*Adam zıpkınla büyük balığı avladı; fakat adamın, buz tabakasındaki deliği genişletmek ve balığı buz tutmuş sudan dışarı çıkarmak için arkadaşına ihtiyacı vardı.*

### **2.1.8.5 Beck, McKeown ve McCaslin'in bağlam türleri sınıflaması**

“Tüm bağlamlar eşit oluşturulmamıştır. İki çeşit bağlamı ayırt etmek önemlidir: *Pedagojik bağlamlar ve doğal bağlamlar*” (Beck vd., 1983: 178). Beck ve arkadaşları (1983: 178-179), yapmış oldukları bu sınıflandırmada pedagojik ve doğal bağlamları, doğal bağlamın alt türlerini şu şekilde açıklamaktadır:

#### **2.1.8.5.1 Pedagojik bağlam**

*Pedagojik bağlamlar*, belirli bilinmeyen kelimeleri öğretmek amacıyla özel olarak tasarlanmıştır. Örneğin, hedef kelime **övmek** olsun, devam eden cümleyi inceleyin: *'Bütün öğrenciler, testlerde çok iyi notlar aldılar; bu sebeple öğretmenleri, çok iyi iş başardıkları için onları övdü.'* Övmek kelimesinin anlamına ulaşabilmek için, bu cümleden oldukça iyi bir fikir elde edilebilir. Bir pedagojik bağlam, kelimelerin anlamlarını göstermek için tasarlanmıştır.

#### **2.1.8.5.2 Doğal bağlam**

İkinci çeşit bağlamlar *doğal bağlamlardır*. Bunlar, yazı alanı içinde bulunan, belirli bilinmeyen kelimeyi çevreleyen basitçe oluşturulmuş çok sayıda bağlamlardır. Doğal bir bağlamın yazarı, bir kelimenin anlamını iletme niyetinde değildir. Doğal bağlamların bir süreklilik boyunca devam eden 4 çeşit kategorisi bulunmaktadır.

#### 2.1.8.5.2.1 Yanılıcı bağlam

Bu sürekliliğin bir ucunda, öğrenciye hedef kelimenin anlamını yanlış gösteren, *yanılıcı (yanlış yönlendiren) bağlamlar* vardır.

Örnek: *Sandra dans yarışmasını kazanmıştı ve izleyicilerin tezahüratları onu bir kez daha dans etmek için sahneye taşıdı. Ginny, Sandra'yı seyrederken gönülsüzce "Attığı her adım, mükemmel ve zarifti." dedi.*

Buradaki bağlam büyük olasılıkla, bir okuyucunun *gönülsüzce*'ye pozitif bir çağrışım yüklemesine neden olacaktır. Ginny'nin yorumu, onun Sandra'nın dansından hoşlandığı ve bu dansı takdir ettiği şeklinde bir inanca yol açabilir. Bizim bir an önce vurgulamak istediğimiz şey, bu gibi bağlamların kişinin kendi kendine yaptığı bir yanlış ya da bir dil yanlışlığı olmadığıdır. Düşüncelerin iletiminde kullanılan kelimeler, eğer kişi (bu kelimenin doğru) anlamını biliyorsa bir şeyler ifade eder. Bununla birlikte, gösterdiğimiz durumlar, genç öğrencilerin bu kelimelerle ilk karşılaştıkları anı temsil etmektedir. Bu sebeple, kelime anlamı hakkında yanlış hükümlerin verilmesi muhtemel olmaktadır.

#### 2.1.8.5.2.2 Yönlendirmeyen bağlam

Bağlamın sürekliliği boyunca tespit edilen bir diğer bağlam, öğrenciye hedef kelimenin anlamına özgü ipucu sunmayan *yönlendirmeyen bağlam*'dır.

Örnek: *Dan, kapının açıldığını duydu ve kimin geldiğini merak etti. Duyduğu seslerden hiçbir anlam çıkaramadı. Sonra merdivenlerdeki hantal adımlarından tanıdı ki; o, Grace teyzeydi.*

Bu örnekte *hantal*, anlaşılmayı sağlayacak hiçbir çağrışıma sahip değildir: Örneğin; *tasasız, eylemli, akraba, ağır* gibi kelimelerin hepsi, bağlama uygun olabilir.

#### 2.1.8.5.2.3 Genel bağlam

Süreklilik boyunca devam eden bir diğer bağlam, öğrenciye hedef kelimenin genel kategorisi hakkında ipucu sunan *genel bağlam*'dır.

Örnek: *Joe ve Stan, saat 7’de partiye geldi. Akşam 9:30 sularında Stan keyif almıyor gibi görünüyordu. Fakat Joe, gerçekten partide çok güzel zaman geçiriyor gibi görünüyordu. Stan “Dilerim, ben de onun gibi sokulgan olabilirim.” diye düşündü.*

Bu örnekte, partide eğlenen birisi için kullanılan bir ifade olarak, **sokulgan**’a dair sonuç çıkarmak kolaydır. Kelimenin tanımlanmamış özel karakterine rağmen (özel anlamına rağmen) bağlam ipuçları, kelimenin anlaşılmasını sağlamaktadır.

#### 2.1.8.5.2.4 Yönlendirici bağlam

Son olarak, öğrenciyi özellikle hedef kelimenin doğru ve özel anlamına yönlendiren *yönlendirici bağlama* ulaşılmıştır.

Örnek: *Kedi köpeğin üzerine atladığında, köpek yerinden sıçradı, havlamaya başladı, kitaplığın bir rafı devrildi. Hayvanlar Wendy’ye doğru koşturdu, koştururken Wendy’nin ayağına takıldılar. Wendy yere düştü ve dışarıda çığlık attı. Gürültüyü duyan anne şaşkınlıkla yukarıdan seslendi, “Bu kargaşa da nedir?”.*

Bu örnekte okuyucu, olayın açıklanmasındaki ipuçları yoluyla, *gürültü* ve *şaşkınlık* şeklindeki tanımlayıcı ifadeler sayesinde **kargaşa**’nın anlamına ulaşır. Yönlendirici bağlamlar, pedagojik bağlamlara benzerdir, şunun dışında: Bir pedagojik bağlam yazarı, *kasıtlı olarak* özel bir kelimenin anlamını iletmek niyetindedir, oysa yönlendirici bağlamlarda yazarların böyle bir niyeti yoktur (Beck vd., 1983: 178-179).

Beck ve arkadaşlarının yapmış olduğu bu sınıflama, bağlam türlerine yönelik daha ayrıntılı ve sistemli bir açıklamayı içermektedir. Bu sebeple bu araştırmada, Beck ve arkadaşlarının yukarıda değinmiş olduğumuz sınıflamasına göre hareket edilecektir.

Beck ve arkadaşlarının bağlam türleri sınıflamasına benzer bir sınıflama, Budak’ta da görülmektedir. “Sözcüğün bir bağlamda öğrenilmesi yeğlenebilir. Bağlam, sözcüğün anlamına ilişkin olarak bazen yeterli ipucu verebilir, bazen de hem hiçbir ipucu vermez hem de yanıltıcı sonuçlara da götürebilir” (Budak, 2000: 22).

Pedagojik bağlam kavramı, ilk defa Beck ve arkadaşlarının yapmış olduğu bu araştırmada dile getirilmiştir. “Birtakım bağlamların kelime anlamına net ipuçları vermek için tasarlanmış olduğu gerçeğini tekrarlamak önemli olacaktır – ki bu da

Beck ve diğerklerinin (1983) *pedagojik bağlam* olarak belirttiğı şeydir. Pedagojik bağlamlar, ipucu bakımından zengin tanımlardır” (Gardner, 2007: 358-359).

Pedagojik bağlamla tasarlanmış bir cümlede, özenle seçilmiş kelime/kelime grupları mevcuttur, hem öğretilcek kelime/kelime grubu hem de öğretilcek kelime/kelime grubunu çevreleyen diğerk kelime/kelime grupları özenle tasarlanmıştır. “Öğrenciler mevcut çeşitli bağlam ipuçlarına duyarlı hâle getirilmelidir ve onların yavaş yavaş yazarların kelimeleri özenle seçtiklerinin farkında olmaları gerekir. Öğrenciler şunun farkında olmalıdır ki; yazarlar, sayfa içinde bilgi sızdıran bu kelime seçimlerini âdeta dikkatle, kasıtlı olarak, idareli bir şekilde ve zekice zamanlarda yaparlar” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 249).

Yapılan araştırmalar, pedagojik bağlamların doğal bağlamlardan daha üstün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gerçekten de pedagojik bağlamlar, taşınabilir olmaları yönüyle kelime öğretiminde daha kullanışlıdır. “Bağlam ipuçları, taşınabilir oldukları için özenli öğrenmeyi hak eder” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 249). Çünkü pedagojik bağlamlı bir cümle, yazı alanı içindeki diğerk cümlelere ihtiyaç duymaksızın kendi kendine yeterlidir. Yalnızca o cümleden bilinmeyen kelimenin anlamını tahmin etmek mümkündür. Ancak doğal bağlamlar, kendi kendine yeterli değildir, yazı alanı içindeki diğerk cümlelere ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple taşınmaları da oldukça zordur. “Pek çok doğal oluşumlu bağlamın tahmin edilemeyen ve güvenilemeyen doğası nedeniyle, araştırmacılar bağlamın beşinci bir çeşidinin kullanımını savunurlar, bu da bilinmeyen kelimenin anlamına *kasıtlı* olarak yönlendirme amacıyla oluşturulmuş *pedagojik bağlam*’dır” (Gardner, 2007: 334).

## 2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Daha önce yapılan doktora ve yüksek lisans tezleri incelenerek, “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Bilinmeyen Kelimeler İçin Kullanılan Bağlam Türleri”ne benzer bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür.

Bağlam konusu, içeriğı itibariyle dil biliminin, daha sınırlı düşünülürse anlam biliminin ve son yıllarda metin dilbiliminin üzerinde durduğu bir konudur. Ayrıca bağlam temelli kelime öğretiminin Türkçe öğretiminden ziyade yabancı dil öğretiminde kullanıldığı dikkat çekmektedir.

Konuyla ilgili araştırmalar tarandığında, bilinmeyen kelimeler, dil öğretiminde bağlamın kullanımı, kelime öğretimi, ders kitaplarındaki ve buna paralel olarak öğrencilerdeki söz varlığı, anlama ve çözümlemede dil biliminin yeri gibi alt başlıklarla sınıflandırılabilir çalışmaları yapıldığı görülür. Bu araştırmanın fikir zeminini hazırlamış olan bu çalışmaların içeriklerine uygun başlıklarla sınıflandırmasının daha yerinde bir sıralama olacağı düşünülmüştür:

### **2.2.1 Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle İlgili Araştırma/Araştırmalar**

Batur (2006), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. Sınıf Ders Kitaplarında Geçen Bilinmeyen Kelimeleri Kazanım Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında, üç farklı sosyoekonomik düzeyden seçilen toplam 30 öğrenciye, bilinmeyen kelimelerin kazanım düzeylerini belirlemek üzere “Çalışma Yaprakları Formu” uygulamıştır. Bu formlarda, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, anne-baba mesleği ve okuyan kardeş sayısı gibi değişkenlerin bilinmeyen kelimelerin kazanımına etkisini incelemiş, bu değişkenlerin etkisini SPSS Paket Programı’yla analiz etmiştir. Araştırmanın sonucunda, kelime kazanımı üzerinde cinsiyetin etkili olmadığı; sosyoekonomik düzey, anne-baba mesleği ve okuyan kardeş sayısının etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilere uygulanan toplam 376 kelimedenden 158’i 15 ve daha fazla öğrenci tarafından bilinirken 218 kelime ortalamanın altında tanımlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe ders kitaplarında geçen bilinmeyen kelimelerin istenilen düzeyde kazanılmadığı dile getirilmiştir.

### **2.2.2 Dil Öğretiminde Bağlamın Kullanımıyla İlgili Araştırma/Araştırmalar**

Torun (2008), “Bağlam İçinde Dil Öğretimi: Özgün Canlandırma Hikâyelerle Dil Öğretiminin Çocukların İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumları Üzerine Etkisi” isimli çalışmasında, özgün canlandırma hikâyeler yoluyla yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin çocukların dil öğrenimine karşı tutumları üzerindeki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, 11–12 yaşlarında 31 tane 6. sınıf öğrencisi, çalışmanın örneklemini oluşturmuş; elde edilen veriler, tutum ölçeği, açık uçlu anket, kişisel görüşmeler ve ders değerlendirme formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, özgün canlandırma hikâyelerin çocuklarda yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutumlar edinmelerini sağladığını ve öğretmenlere hedef

dildeki kelime, dilbilgisi yapıları ve işlevleri bağlam içinde sunma ve tekrar etme imkânı verdiğini ortaya çıkarmıştır.

### **2.2.3 Kelime Öğretimiyle İlgili Araştırmalar**

#### **2.2.3.1 Türklere Türkçe kelime öğretimi**

Çeçen (2002), “İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi” isimli çalışmasında, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin geliştirilmesi için yapılabilecekleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla, yapılabileceklerin neler olduğunu ortaya koyan nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin oldukça zayıf olduğu; dramatizasyon, oyun, yarışma gibi faaliyetlerle kelime hazinesini zenginleştirmenin hedeflenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İnce (2006), “Türkçede Kelime Öğretimi” isimli çalışmasında, kelime hazinesini geliştirme yollarının ayrıntılı bir açıklamasını yapmış ve bu yolların etkililiğini araştırmıştır. Elde edilen bulgular, sözlük kullanımı, çağrışım, müzik, resim, dramatizasyon, bağlam, zihinsel imaj, oyun, kelime defteri, gözlem ve yaşantılardan yararlanma, kelime listesi, tekrar, anlam analizi, bulmacalar, birleştirilmiş yöntem, jestler, mimikler, taklit ve tasvirlerin kullanımı başlıklarıyla sınıflandırılan bu yolların kelime öğretiminde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Çelikkol (2007), “Kelime Kazanımında Müziğin Etkisi” isimli çalışmasında, 6. ve 7. sınıflarda Türkçe derslerinde kelime kazanımında müziğin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında iki ilköğretim okulundaki 6. ve 7. sınıflardan birer tane deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Ön-test ve son-test kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı araştırmanın örnekleminde 87 öğrenci yer almıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, hem 6. sınıf öğrencilerinin hem de 7. sınıf öğrencilerinin ön test ve son testleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonuçları; öğrencilere kelime gruplarının müzik eşliğinde öğretilmesinin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özer (2007), “Serbest Okuma Etkinliğinin Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkileri” isimli çalışmasında, ilköğretim okullarında Türkçe Öğretim Programı’ndaki ‘öğrencilerin sözcük dağarcığının geliştirilmesi’ amacıyla kullanılan serbest okuma

etkinliği yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmesine olan katkısını araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmasında, 2006–2007 eğitim öğretim yılı içinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerinden örneklem olarak ön test-son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. Araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır; ayrıca sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik yapılan serbest okuma etkinliğinin, öğrencilerin sözcük dağarcıkları üzerinde olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erkul (2008), “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Olaya Dayalı Metinlerin Öđrencilerin Söz Varlığını Geliřtirmedeki Etkisi” isimli çalışmasında; hikâye, roman, fabl gibi olaya dayalı metinlerin öğrencilerin söz varlıklarına ne kadar katkıda bulunduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, toplam 158 öğrenci üzerinde, ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem ile araştırma yürütölmüş ve araştırma sürecinde veri toplama tekniği olarak da anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, söz varlığını geliştirmede serbest okuma saatlerinin bir fırsat olarak değerlendirilmesi gerektiğine; bunun için de serbest okuma yapılan sınıfın öğrenci özellikleri dikkate alınarak söz varlığı açısından uygun kitapların veya metinlerin sečilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Göl (2009), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öđretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkinliđine Yönelik Bir Araştırma” isimli çalışmasında, 2006 Türkçe programına göre hazırlanmış 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime öğretimiyle ilgili etkinliklerin, öğrencilere kelimeleri öğretebilirliğini ölçmeyi; bu etkinliklerin kelime hazinesine ne derece katkı sağladığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, 6. sınıf düzeyindeki iki ayrı şubeden random yöntemiyle sečilmiř toplam 60 öğrenci oluşturmuştur. 30’ar öğrenciden oluşan iki ayrı şubede, kelime öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkinliğini tespit edebilmek için deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, kelime öğretimi ile ilgili etkinliklerin kelime öğretimine katkı sağladığı; fakat tam anlamıyla istenilen düzeye ulaşılamadığı, hatta öğrencilerin bir süre sonra kelimeyi unuttuğu dile getirilmiştir. Bununla birlikte bulmaca, boşluk doldurma gibi öğretici-eğlendirici kelime öğretimi etkinliklerinin, kelimelerin unutulmasını geciktirdiği de ortaya çıkan bulgular arasındadır.



Başdamar (2010), “Yazılı Çalışmalar Yaptırılarak Öğrencilerin Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme Uygulamaları, Etkinlikleri ve Ölçme Değerlendirmeleri” isimli çalışmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan yazılı anlatıma dönük sözcük dağarcığını zenginleştirme çalışmaları ile bu çalışmaların nasıl ölçülüp değerlendirildiğini gözler önüne sermeyi ve bu çalışmalara ilişkin önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, 240 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırmada, Türkçe ders kitaplarındaki sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliklerinde yer alan ve öğrencilerin kazanması beklenen sözcüklerin yarısına yakınının öğrencilerce sözcük dağarcıklarına yerleştirilemedikleri, sözcük dağarcıklarına yerleştirebilen kelimelerin ise günlük hayatta, yazılı ve görsel basında sıkça yer alan sözcükler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonunda sunulan önerilerde, haftalık ders programına sözcük dağarcığını zenginleştirme amacına odaklanılmasını sağlayan bir ders saatinin konulması gerektiği ve üst eğitim kurumlarına geçişi sağlayan sınavlarda sözcük dağarcığının zenginliğini sorgulayabilecek soruların sorulması gerektiği dile getirilmiştir.

### **2.2.3.2 Yabancılara Türkçe kelime öğretimi ile ilgili araştırma/araştırmalar**

Apaydın (2007), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi” isimli çalışmasında, kelimelerin hatırlanmasını ve kalıcı olmasını sağlamak amacıyla, bir kelime öğretimi yönteminin etkililik derecesini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, sözcüklerin birbirlerinden kopuk değil de kavramsal ve çağrışımsal ilişkilendirmeler eşliğinde bellekte daha kalıcı olacağı öngörüsüyle ulamsal sözcük öğretimine yönelik deneysel bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ulamsal sözcük öğretiminin hem kodlamayı hem de geri çağırmayı olumlu yönde etkilediğine ulaşılmıştır. Ayrıca, sözcük öğretiminde kalıcılığı sağlayan temel etmenin, öğretilecek bilgilerin belirli kavramsal ya da çağrışımsal ilişkilendirmeler içeren örgütlenmiş bir düzen içinde sunulması olduğu ifade edilmiştir.

#### 2.2.4 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığının Gelişimiyle İlgili Araştırmalar

Baysal (2007), “İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, MEB Yayınları’nın 2004’te hazırladığı 2006–2007 eğitim öğretim yılında da okutulan 7. sınıf Türkçe ders kitabını içerdiği kelime serveti bakımından incelemiştir. Kitapta yer alan tüm kelimelerin listesi çıkarılmış ve TDK’nin yayımladığı Türkçe Sözlük temel alınarak anlamları karşılıklarına yazılmıştır. Çalışmada en çok dikkat çeken eleştirilerden biri, kelime ve kelime grubu çalışmalarında anlamı bilinmeyen kelimelerin öğrencilere hazır olarak sunulması ve anlamlarının verilmesi yönündedir, yine bu durumun öğrencilerin sözlük kullanmalarını engelleyerek onları hazırcılığa ittiği ifade edilmiştir.

Günay-Çavdar (2007), “8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kelime Serveti Bakımından İncelenmesi” isimli çalışmasında, MEB Yayınları tarafından 2004’te basılan, 2006–2007 eğitim öğretim yılında da okutulan 7. sınıf Türkçe ders kitabını, içerdiği kelime serveti bakımından incelemiştir. Metinler taranırken, kelime sayısı değil, kavram sayısı dikkate alınmıştır. Kitapta, 43.779 adet sözcük ve 40.085 adet kavram tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, incelenen kitaptaki kavramların % 65,7’sinin çeşit olarak kullanıldığı, geriye kalan % 34,3’ününse tekrarlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Çeşit kavram sayısı dikkate alınarak değerlendirme yapıldığında kitabın kelime serveti bakımından zayıf olduğu ifade edilmiştir.

Açıkgöz (2008), “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında, 2005 Türkçe dersi öğretim programına göre hazırlanan, Özgün Yayınları tarafından hazırlanmış 6. sınıf Türkçe ders kitabının içinde geçen kelimelerin öğrencilerin söz varlığını geliştirmelerine ne kadar katkı sağladığını araştırmıştır. Kitapta yer alan tüm kelimelerin listesi çıkarılmış ve TDK’nin yayımladığı Türkçe Sözlük temel alınarak anlamları karşılıklarına yazılmıştır. Araştırmanın bulguları, kelime zenginliğinin kavram zenginliği anlamına gelmediğini ve bu sebeple Türkçe ders kitapları hazırlanırken metin seçiminde daha titiz davranılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kaya (2008), “İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Söz Varlığı İncelemesi” isimli çalışmasında, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyine yönelik hazırlanmış birer Türkçe ders kitabını, içerdiği söz varlığı bakımından incelemiştir. Örnekleme giren

kitapların künyeleri şu şekildedir: Özgün Matbaacılık tarafından 2006’da basılmış 6. sınıf Türkçe ders kitabı, Tübitay Yayınları tarafından 2004’te basılmış 7. sınıf Türkçe ders kitabı ve Koza Yayın Dağıtım tarafından 2001’de basılmış 8. sınıf Türkçe ders kitabı. Kitapların künyelerinden de anlaşıldığı üzere, 6. sınıf Türkçe ders kitabı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olup çalışma kitabı da içermektedir. 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ise, davranışçı yaklaşıma göre hazırlanmış olup tek bir kitaptan oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre, 6. sınıf Türkçe çalışma kitabındaki toplam 265 etkinliğin 68 tanesi sözcük çalışmalarına yöneliktir, sözcük çalışmalarının tüm etkinliklere oranı % 26 olarak hesaplanmıştır. 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında ise, sözcük çalışmalarına yönelik olarak verilen anlamı bilinmeyen kelimelerin neredeyse tamamı *kitap sonu sözlükçede* verilmiştir. Bu durumun, öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığını edinmesine engel olduğu belirtilmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçenin çok zengin bir dil olmasına rağmen, ilköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarının bu zenginliği yeterince yansıtamadığı yönündedir.

Ekmen (2009), “2005 Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi” isimli çalışmasında, MEB Yayınları’nın 2005 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’na göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 19 metni, içerdiği söz varlığı bakımından incelemiştir. Kitabın tamamında 10.009 kelime ve 9073 kavram olduğu tespit edilmiştir. Kavram sayısı dikkate alınarak değerlendirme yapıldığında, metinlerin söz varlığı bakımından yetersiz olduğu ifade edilmiş, hatta bu durum yurt dışındaki ders kitaplarıyla karşılaştırılmıştır. Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda her yaş grubuna ne kadar sözcük öğretilmesi ile ilgili net bilgilerin olmadığına dikkat çekilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için seviyelerine uygun kelimelerin aşamalı olarak öğretilmesi gerektiği, öğretilen kelimenin birden fazla anlamı olabileceği sebebiyle mutlaka cümle içinde öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Doğan (2009), “İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kelime Grupları Üzerine Bir Değerlendirme” isimli çalışmasında, Kaya’nın (2008) yaptığı çalışmadan farklı olarak *kelime grupları* üzerine odaklanmıştır. Çalışma, 2007–2008 eğitim öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitaplarıyla sınırlandırılmıştır. Taramalar sonucunda; 6. sınıf ders kitabında 3530, 7. sınıf ders

kitabında 6597, 8. sınıf ders kitabında 7546 tane olmak üzere toplam 17.673 kelime grubu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin daha fazla kelime grubu içermesine rağmen anlaşılmasının oldukça güç ve yorucu olduğu, 8. sınıf kitabındaki söz konusu durumun 7. sınıf kitabı için de geçerli olduğu, en az kelime grubu içeren 6. sınıf Türkçe ders kitabının ise bu konuda göreceli olarak daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Apaydın (2010), “6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından tavsiye edilen beş farklı yayınevinin (MEB Yayınları, Evrensel İletişim Yayınları, Tuna Matbaacılık, Özgün Matbaacılık, Koza Yayın Dağıtım) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. Araştırma sürecinde, ders kitabındaki metinler tarama yöntemiyle, bu metinlerdeki söz varlığı ögeleri sınıflama yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, MEB Yayınları ve Koza Yayın Dağıtım tarafından basılan 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının, içerdiği söz varlığı bakımından birbirine yakın olduğu; ancak diğer yayınevlerinin ortalama 1000’er kelime farkla birbirinden çok uzak sayıda sözcük içerdiği görülmüştür. Elde edilen bulgular, incelenen kitapların öğrencilerin söz varlığını geliştirmek için yeterince uygun olmadığını ve onların yaş seviyelerine, gelişimlerine tam olarak uymadığını göstermiştir.

Uludağ (2010), “7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi” isimli çalışmasında, 2009–2010 eğitim öğretim yılında Talim ve Terbiye Kurulu tarafından tavsiye edilen beş farklı yayınevinin (Erdem Yayınları, Harf Yayınları, Koza Yayınları, MEB Yayınları, Pasifik Yayınları) 7. sınıf Türkçe ders kitaplarını söz varlığı açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklem alanına giren kitaplar, söz varlığı en fazla olandan en aza doğru, Erdem, Harf, Pasifik, MEB, Koza Yayınları şeklinde sıralanmıştır. Araştırma bulguları, en fazla deyim, atasözü ve tekerlemenin Erdem Yayınları’nda görüldüğünü, Harf ve Pasifik Yayınları’nın atasözlerine hiç yer vermediğini göstermektedir. Ayrıca araştırmanın öneriler kısmında, kelime öğretiminde bağlama yer verilmesi gerektiği ve öğretilen kelimenin sonraki metinlerde ve çalışmalarda tekrar edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

### 2.2.5 Öğrencilerin Sahip Olduğu Söz Varlığıyla İlgili Araştırmalar

İpekçi (2005), “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemeyi, kelime serveti ile sosyo-ekonomik durum ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, 2004–2005 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, sosyo-ekonomik düzeyleri farklı 4 okuldan random yöntemiyle seçilmiş 88 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgular, üniversite mezunu anne-babaların çocuklarının, geliri yüksek olan ailelerin çocuklarının ve okul öncesi eğitimi almış olan çocukların, cümle kurma, daha fazla kelime kullanma ve uzun cümleler kurabilme gibi beceriler açısından diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonunda, kelime öğretiminde her seviyeye göre temel kelime listeleri hazırlanması gerektiği, öğrencilerin kelime servetini geliştirmek için konunun uzmanları tarafından bilimsel metot ve teknikler geliştirilmesi gerektiği, öğretilen kelimenin birden fazla anlamının olabileceği ve bu sebeple kelimelerin mutlaka cümle içinde öğretilmesi gerektiği önerilmiştir.

Kurudayıoğlu (2005), “İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında, ilköğretim II. kademe öğrencilerinin söz varlığını tespit etmeyi, aynı dönem için yazılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığını belirlemeyi, öğrencilerin sahip olduğu söz varlığıyla Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla, yedi coğrafi bölgenin her birinden iki okul belirlenmiş, toplam 14 ilköğretim okulunda 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinden 1726 öğrenciye yazılı anlatım yaptırılmıştır. Kitaplardaki söz varlığı belirlenirken ise, Elit ve MEB Yayınları'nın 2003–2004 eğitim öğretim yılında okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kelime hazinesinin sınıf seviyesine göre artış gösterdiği ve aynı artışın ders kitaplarının içerdiği kelime hazinesinde de görüldüğü belirtilmiştir. Yine elde edilen bulgulara göre, incelenen kitaplardaki söz varlığı ile öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının birbiriyle uyumsuz olduğu, öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı seviyesinin alt seviyede kaldığı saptanmıştır. Çalışmanın sonunda, sınıf seviyelerine göre hazırlanmış kelime listelerinin olması gerektiğine, öğrencilerin kelime hazinesi ile Türkçe ders kitaplarındaki kelime hazinesinin uyumlu olması gerektiğine,

öğretilmesi hedeflenen kelimelere yönelik etkinliklerin artırılması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Ünsal (2005), “İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesi / Afyon Merkez Örneği” isimli çalışmasında, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik seviyede belirlenen toplam 90 öğrenci ile sözlü mülakat yapmıştır. Bu mülakatları ses kayıt cihazı ile kaydederek onların aktif söz varlığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda, sınıf seviyesine paralel olarak aktif söz varlığında artış görülmüştür. 8. ve 11. sınıflarda üst sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin aktif söz varlığının daha fazla olduğu; 5. sınıflarda da alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilerin aktif söz varlığının daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, atasözü, deyim, vecize gibi söz varlığının zenginliğini yansıtan unsurların öğrenciler tarafından pek kullanılmadığı, bu sebeple Türkçe derslerinde türlü etkinliklerle öğrencilerimize bunların kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir.

Çıplak (2005), “Uşak Merkez İlköğretim 5, 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi” isimli çalışmasında, her sınıf düzeyinden random yöntemiyle seçilmiş 30’ar öğrenciden toplam 90 öğrenciye 3 farklı anlatım türünde (anı, atasözü açıklaması, serbest yazı) yazı yazdırmış ve bu yazılardan hareketle öğrencilerin aktif kelime hazinesini tespit etmeyi amaçlamıştır. 270 kompozisyonda, toplam 30464 kelime tespit edilmiştir ve bunların 2567’si çeşit kelime durumundadır. Kız öğrenciler çeşit kelime kullanmakta, erkek öğrencilere üstün gelmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça aktif kelime hazinesinde artış olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın dikkat çeken yönlerinden biri, 5. ve 8. sınıflarda bulunan alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin üst sosyo-ekonomik öğrencilere göre aktif kelime hazinesi bakımından daha başarılı olduğudur.

Tüysüz (2007), “Gediz (Merkez) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti” isimli çalışmasında, 8. sınıflardan random yöntemiyle seçilmiş 90 öğrenciye 3 farklı anlatım türünde (anı, otobiyografi, serbest yazı) kompozisyon yazdırmıştır. Çalışmanın sonunda, havuzda toplanan 270 kompozisyonda, 36.518 kelime tespit edilmiştir ve bunların 2813’ü çeşit kelime durumundadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyo-ekonomik seviyeleri yüksek olan öğrenciler, toplam kelime sayısı açısından daha başarılı olurken; toplam kelime çeşidi açısından orta seviyeli öğrencilerin daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet açısından kız öğrencilerin

hem toplam kelimedede, hem de çeşit kelime sayısı açısından daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Üç farklı türde yazdırılan kompozisyonlarda kullanılan toplam kelime ve çeşit sayısının an fazla anı türünde; en az ise otobiyografi türünde olduğu ortaya çıkmıştır.

Serarslan (2010), “Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında, deneysel yöntemi kullanmak üzere bir deney grubu oluşturmuş, bu gruba beş ayrı konuda, farklı zamanlarda yazılı anlatım uygulaması yaptırmıştır. Bu anlatımların incelenmesi sonucunda tespit edilen kelimeler, öğrencilerin aktif söz varlığı olarak kaydedilmiştir. Araştırmanın sonuçları, tespit edilen aktif söz varlığının arzu edilen zenginlikte anlamlı olmadığı yönündedir. Bu konudaki eksikliğin giderilebilmesi için, öğrencilerin pasif söz varlığının okuma ve dinleme, aktif söz varlığının da konuşma ve yazma becerileriyle geliştirilmesi önerilmiştir.

### **2.2.6 Metin Dil Biliminin Anlama Becerileri Üzerine Etkisiyle İlgili Araştırmalar**

Dilidüzgün (2008), “Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım” isimli çalışmasında, metin dil bilimi odaklı bakışın Türkçe öğretimine uygulanabilirliğini sorgulamayı amaçlamıştır. Çalışmada, metin dil biliminin öngördüğü ilke ve yaklaşımların Türkçe öğretiminde nasıl uygulanabileceği örnek uygulamalarla gösterilmiştir. Araştırmanın bulgularında, Türkçe öğretimi etkinliklerinin metin dil biliminin öngördüğü etkinlikler yapısından yoksun olduğu belirtilmiştir.

Başusta (2009), “Okuma Eğitiminde Metin Dil Biliminin Kullanımı” isimli çalışmasında, metin dil biliminin ortaya koyduğu metin çözümleme yöntemlerinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerine katkıda bulunup bulunmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, 20’si deney, 21’i kontrol grubunda bulunan toplam 41 öğrenci üzerinde deneysel yöntemle çalışılmıştır. Araştırma sürecinde öğrencilerin erişileri, *Okuduğunu Anlama Becerisi Testi* ile ölçülmüştür. Derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubu ile metin dil bilimsel çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubunun erişileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, okuduğunu anlama ve yorumlama

becerileri üzerinde, metin çözümlene yönteminin olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir.

## 2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesinden ve ilgili araştırma sonuçlarından elde edilen çıkarımlar dile getirilmiştir. Alanyazın taramasının sonucuyla ilgili ulaşılan çıkarımların daha düzenli sunulabilmesi için iki ayrı başlığın açılmasının yararlı olacağı düşünülmüştür:

### 2.3.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesine Genel Bir Bakış

Bu araştırma, en genel başlığıyla *ana dili öğretimi* kapsamında ve biraz daha daraltılmış bir alanla *kelime öğretimi* çerçevesinde tasarlanmıştır. Bu sınırlar içerisinde, kuramsal çerçeveye ilişkin bilgiler derlenirken, öncelikle, *dil, ana dili, ana dili öğretimi, ana dili öğretimine yapılandırmacı yaklaşımın etkileri, yapılandırmacı yaklaşım eşliğinde hazırlanan ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları, kelime öğretimi, anlamı bilinmeyen kelimeler, sözlük kullanma alışkanlığı* kavramları üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın daha da sınırlayıcı yönünü oluşturan alt başlık ise, *kelime öğretimi* kapsamında değerlendirilen *bağlama dayalı kelime öğretimidir*. Bağlama dayalı kelime öğretimi, bir kelimenin/kelime grubunun anlamının içinde bulunduğu bağlama göre tahmin edilmesini öngören bir kelime öğretimi metodudur. Bağlama dayalı kelime öğretimini tam manasıyla anlamak ise, bağlamla ilgili alanyazın taramasını zorunlu kılmıştır ve bu doğrultuda bağlam kavramını içinde barındıran *dil bilimi, anlam bilimi ve metin dil bilimi* konuları üzerinde durulmuştur.

*Dil* başlığı altında toplanan kuramsal çerçevede, dilin hem biyolojik hem sosyolojik temelleri olduğu anlaşılmış ve dile yakıştırılan *büyülü/mucizevi* sıfatları dikkate değer görülmüştür. *Ana dili* etrafında toplanan kuramsal çerçevede ise öncelikle, *ana dil* ve *ana dili* kavramlarının karıştırılmaması gerektiği hatırlanmıştır. Bu farkın ayırtına varmak, ana dili ile ilgili sistemli düşünebilmenin ilk adımlarından biridir.



Birey, ana dilinin imkânlarından eğer yeterli miktarda beslenmişse, onun kendini en iyi ifade edebileceği dil, ana dili olacaktır. Özdemir'in (2011) konuyla ilgili olarak dile getirmiş olduğu "evreni söze dönüştürme, sözcükleştirme, ana dilinin toprağında gerçekleştirilebilir" ifadesi, aslında, ana dilinin niçin önemli olduğuyla ilgili pek çok soruya cevap vermektedir. İnsanlar çok çeşitli duygularını jest ve mimikleriyle birleştirerek (dil yetisi varsa) *ana dilinin toprağında* dile getirirler, *sohbete koyulabilmek* için *ana dili toprağına* ihtiyaç vardır, başarılı sanatsal/kurmaca ve düşünsel metinler oluşturmak çoğu zaman *ana dili toprağında* mümkündür. Elbette bunun tersi durumlar da olabilir. Yabancı bir dili/dilleri bilmek bireyin varlığına daima zenginlik katar. Burada ana dilini önemli kılan durum ise, ana dilini korumanın ve geliştirmenin millet olma bilinciyle iç içe olduğudur. Her ülkenin ana dili öğretimi programı tasarlaması ve bu program kapsamında ana dilini korumak/geliştirmek adına söz varlığı gelişimi çalışmalarına yer vermesi gerekmektedir. Bu durumda, öğretim programının hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli eğitim-öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarının önemi ve etkinliği devamlı sorgulanmalıdır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesine yönelik yapılan alanyazın taramasının sonucunda, tüm konu alanı ders kitaplarında olduğu gibi Türkçe ders kitaplarının da henüz önemini yitirmemiş eğitim öğretim materyalleri olarak varlığını devam ettirdiği anlaşılmıştır. Bu noktaya özellikle değinilmek istenmiştir. Çünkü; teknolojinin ilerlemesi, bireysel alım gücünün artması ve devletin eğitim-öğretime ayırdığı bütçenin artması gibi siyasi-teknolojik-ekonomik gelişmeler, her türlü öğretim materyalini olumlu/olumsuz etkileyebilmekle birlikte, elbette ki ders kitaplarını da etkileyecektir. Data bank işlevindeki çeşitli materyallerin basılı ders kitaplarını rafa kaldırıp kaldırmayacağı bir merak konusudur. Ancak burada unutulmaması gereken, tasarlı/tasarlanacak olan tüm materyallerin birer araç olduğu, dolayısıyla ders kitaplarının da bir amaç değil, araç olduğudur. Türkçe dersi hedefleri için, önemini yitirmeyecek olan asıl olgu, okuma ve dinleme/izleme metinleridir.

Türkiye'de, yapılandırmacı yaklaşımın kabul edilmesiyle birlikte, her konu alanı programında olduğu gibi, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda da önemli değişikliklere gidilmiştir. Bu değişikliğin göze çarpan ilk özelliği, kitaplarda, ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı şeklinde üçlü bir tasarıma gidilmesidir. Yeni bir eğitim felsefesinin kabul edilmesi ve

ders kitaplarında üçlü tasarıma gidilmesi, beraberinde çeşitli soru işaretleri getirmiş ve bu sorulara cevap bulunmak üzere yapılan araştırmaların sayısı artmıştır. Ders kitaplarındaki metinler ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler esas alınarak programın söz varlığını zenginleştirme ile ilgili hedeflerinin ulaşılabilirlik düzeyleri üzerinde tartışılmıştır.

Söz varlığının zenginleştirilmesi ile ilgili olarak ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında karşılaşılan ve çoğu araştırmacının ortak noktada birleştiği sorunlardan biri, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda hangi yaş grubuna ne kadar yeni kelime/kelime grubu öğretileceğinin ve hangi kelime/kelime gruplarının öğretileceğinin belirlenmemiş olmasıdır. Programda sadece, anlamı bilinmeyen kelime/kelime gruplarının metindeki tüm kelime/kelime gruplarının yüzde beşini geçmemesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencinin metni anlayabilmesi açısından bu kararın olumlu bir tarafı olmakla birlikte eksik bir tarafı da vardır. Öğretim programı, öğrencilere öğretilmek istenen kelime/kelime gruplarından sınıf seviyesine göre değişen ve önceden tasarlanmış bir havuz oluşturmalı mıdır, yüzde beşlik sınır her uzunluktaki metin için (örneğin kısa bir şiir metni için) ne kadar söz varlığı gelişimi sağlar, öğretilmesi amaçlanan kelime/kelime grupları içinde bulunduğu kavram alanına göre dengeli dağıtılmış mıdır? Bu soruların cevabı, mevcut programda söz varlığının gelişime yönelik birtakım eksiklikler olduğunu göstermektedir.

Kuramsal çerçevede ve ilgili araştırmalarda ortaya çıkan tüm sonuçlar, *bir kişinin söz varlığı kapasitesinin onun ne kadar anladığının güçlü bir tahmincisi olduğu* noktasında birleşmiştir. Dolayısıyla kelime öğretiminin önemi yadsınmamaktadır.

İlköğretim ikinci kademedeki kelime öğretimiyle ilgili yapılan bir araştırmada (Okur, 2007), kelime/kelime grubunu sık tekrar etmenin onun anlamını öğretmek için yeterli olmadığı görülmüştür. Demek ki, tekrardan ziyade nitelikli öğretim önemlidir. Yine ilköğretim ikinci kademedeki kelime öğretimi kapsamında sözlük kullanma alışkanlığını değerlendiren bir diğer araştırmanın sonuçları (Yaman, 2010), programda yer alan “Metnin bağlamından hareketle kelime/kelime gruplarının anlamını çıkarır.” kazanımına rağmen öğrencilerin kelime/kelime grubunun anlamını tahmin etme çalışmalarını aksattığını ortaya koymuştur. Bu tespit, bağlam temelli kelime öğretiminde sorunlar olduğunu göstermektedir.

Bağlam temelli kelime öğretiminin istenen seviyeye ulaşabilmesi için, dil bilimi ve anlam biliminin verilerinden faydalanmak gerekmektedir. Burada özellikle öğretmenlere önemli bir iş düşecektir. Dil bilimi ve anlam bilimi çerçevesinde bağlam kavramını iyi anlayan bir öğretmen, öğrencilerine de kelime/kelime grubunun anlamına yönelik ipucu sunan kelime/kelime gruplarını fark etmek noktasında iyi bir rehber olabilecektir. Böyle bir rehberliğin sonucunda öğrenciler de yavaş yavaş anlam biliminin yöntemlerinden nasıl faydalandığını öğrenebilecektir. Çoğu dil bilimci (Çıkrıkçı, 2007; Günay, 2007b; İşeri, 2007; Kıran, 1996; Kocaman, 2009), anlama/anlatma eylemlerindeki kalitenin artması amacıyla üniversitelerde dil bilimi, anlam bilimi, metin dil bilimi gibi derslere ayrılan sürenin de artması gerektiğini savunmaktadır.

Kuramsal çerçeveyi oluşturmaya yönelik yapılan taramalar sonucunda, yerli kaynaklarda bağlama yönelik çalışmalar olmakla birlikte bağlam türlerinin ayrı bir başlık olarak açılmadığı ve sistemli bir şekilde incelenmediği görülmüştür. Bu sebeple yabancı kaynaklar taranmıştır. Bağlam türleri kapsamında farklı sınıflamalar tespit edilmiştir. Kelime öğretimi amacıyla, zayıf bağlamlı kelimelerin bağlamının kasıtlı olarak güçlendirildiği çalışmalar dikkate değer görülmüştür. Ayrıca bağlam temelli kelime öğretiminin gelişigüzel yapılmaması gerektiği, gelişigüzel yapıldığı takdirde öğrenci için olumsuz durumlar oluşturabileceği ve bu öğretim metodu için daha profesyonelce hazırlanmış cümlelere/paragraflara/metinlere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır.

Bağlam türleri ile ilgili yapılan farklı sınıflamalar arasında detaylı ve sistemli olması sebebiyle Beck ve arkadaşlarının (1983: 177-181) bağlam türleri sınıflaması tercih edilmiştir. Sınıflama içerisinde özellikle *pedagojik bağlam* kavramı, araştırmacıların üzerinde ortak karar kıldığı olumlu birtakım özellikleriyle, kelime öğretiminde yeni kapılar açacak gibi görünmektedir.

### **2.3.2 İlgili Araştırmalara Genel Bir Bakış**

Bu araştırmayı ilgilendiren diğer araştırmalar değerlendirildiğinde, ilgili diğer araştırmaların bazı konularda ortak noktalarda birleştikleri, bazı konularda da fikir ayrılığına düştükleri gözlemlenmiştir. Ayrıca ilgili araştırmaların bir kısmının, bir

konuya değişik yönden baksalar da aynı çatı altında toplandığı görölmüştür. Bu bölümde, tüm bunların genel bir değerlendirmesi yapılacaktır.

İlgili araştırmaların bir kısmı (Başdamar, 2010; Batur, 2006; ıplak, 2005; een, 2002; Gül, 2009; Kurudayıoğlu, 2005; Serarslan, 2010; Ünsal, 2005), öğrencilerin, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik kazanımlara yeterince erişemediğini kanıtlamaktadır. Söz konusu araştırmalarda ortaya çıkan bu sonuç, Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirmeye yönelik durumunun da denetlenmesini gerekli kılmıştır. Elbette öğretim programlarının çıktılarının değerlendirilebilmesi/tartışılabilmesi için ilgili konu alanı ders kitaplarının incelenmesi, göz ardı edilemeyecek çalışmalardandır.

Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirmeye yönelik durumunu değerlendirmek üzere yapılan araştırmalar (Açıkgoz, 2008; Apaydın, 2010; Baysal, 2007; Doğan, 2009; Ekmen, 2009; Günay-avdar, 2007; Kaya, 2008; Uludağ, 2010); metinlerin söz varlığını zenginleştirme amacına yeterince dönük olmadığı, aynı yaş seviyesine hitap eden farklı yayınevlerince basılmış Türkçe ders kitaplarının söz varlıkları arasında derin farklar olduğu, söz varlığının zenginliğini yansıtan deyim-atasözü-vecize gibi söz kalıplarının öğretimine yeterli yer ayrılmadığı, programın konuyla ilgili net bilgiler içermeyişi sebebiyle kitaplardaki kelime öğretimi çalışmalarının aşamalı bir şekilde ilerlememesi gibi olumsuz noktalarda birleşmiştir.

Geleneksel yaklaşımla hazırlanan ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarına yönelik araştırmalar (Kaya, 2008; Kurudayıoğlu, 2005), söz varlığının gelişimiyle ilgili etkinliklerin yetersiz olduğu ve bu etkinliklerin artması gerektiği noktasında birleşmiştir. Nitekim yapılandırmacı yaklaşımın kabul edilmesiyle birlikte yeni programda söz varlığının zenginleşmesine yönelik etkinliklerin niceliğinin ve niteliğinin arttığı bilinmektedir. Ayrıca geleneksel yaklaşımla hazırlanan ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının sonuna eklenen *kitap sonu sözlükenin* sözlük kullanma alışkanlığını engellediği, böyle bir uygulamanın kitaplardan kaldırılması gerektiği (Kaya, 2008) dikkate değer bir bulgu olarak görölmüştür. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında ise *kitap sonu sözlükeye* yer verilmemiştir. Bu sonuç, öğretim programı çıktılarının ve ilgili konu alanı ders kitaplarına yönelik denetlemelerin yeni gelişmelere yön verdiğini, ilgili araştırmaların tam da bu noktada ne kadar gerekli olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Söz varlığının zenginleştirilmesi amacına yönelik olumsuzlukları gidermek üzere yapılan araştırmaların bir kısmının kanıtlanmış çözüm yollarından olduğu, bir kısmının da kanıtlanması gereken çözüm önerilerinden olduğu gözlemlenmiştir. Kanıtlanmış çözüm yolları içerisinde; kelime öğretiminde müziğin etkili bir yöntem olduğu (Çelikkol, 2007), serbest okuma metinlerinin kelime kazanımını olumlu yönde etkilediği (Özer, 2007), kelimelerin birbirinden kopuk olarak değil de birbiriyle ilişkilendirerek yapıldığı ulamsal kelime öğretiminin daha etkili olduğu (Apaydın, 2007), olay ağırlıklı metinlerle desteklenen kelime öğretimi etkinliklerinin kelime kazanımına olumlu katkı sağladığı (Erkul, 2008; Torun, 2008) şeklinde sonuçlar yer almıştır. Ayrıca dramatizasyon-oyun-yarışma gibi eğlendirici etkinliklere kelime öğretimi etkinlikleri içerisinde yer verilebileceği (Çeçen, 2002), benzer şekilde bulmaca-boşluk doldurma etkinliklerinin kelime öğretimine olumlu katkı sağlayacağı (Gül, 2009), kelime öğretiminin her sınıf seviyesine göre daha net hedeflerle aşamalı olarak devam etmesi gerektiği (İpekçi, 2005) ve kelime öğretimine özel bir ders saati ayrılması gerektiği, yerleştirmeye yönelik yapılan sınavlarda bireyin kelime kazanımını ölçen sorulara yer ayrılması gerektiği (Başdamar, 2010) şeklinde öneriler getirilmiştir. Mevcut durum düşünülecek olursa, bu önerilerden son ikisinin henüz gerçekleşmediği söylenebilir. Ayrıca İnce'nin (2006) çalışması, kelime öğretimiyle ilgili farklı pek çok metodu tek çatı altında topladığından dikkate değer görülmüştür.

Söz varlığı gelişimi üzerindeki faktörlerin irdelendiği araştırmalarda, bu faktörlerden bir kısmının birbirine eş ya da benzer sonuçlar doğurduğu, bir kısmının da birbirine zıt sonuçlar doğurduğu dikkati çekmiştir. Söz konusu araştırmaların bir kısmında (Batur, 2006; İpekçi, 2005) sosyo-ekonomik düzey ve anne-babanın eğitim durumu faktörlerinin aynı yönde çalıştığı; faktörlerin düzeyindeki seviye artışının kelime kazanımını da olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Cinsiyet faktörüyle ilgili ortaya çıkan sonuçlar da şaşırtıcı niteliktedir. Nitekim bir araştırmada (Batur, 2006) cinsiyet faktörünün söz varlığının gelişimi üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılırken, başka bir araştırmada (Çıplak, 2005) kız öğrencilerin daha çok çeşit kelime kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Batur (2006) ve İpekçi'nin (2005) çalışmalarında sosyo-ekonomik düzeyin yükselmesi ile kelime kazanımında artış olması arasında doğru orantı kurulurken, Ünsal (2005) ve Çıplak'ın (2005) çalışmalarında farklı yönde sonuçlar ortaya çıkmıştır; bu sonuçlara göre ilköğretim

birinci ve ikinci kademedeki alt sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin söz varlığının daha zengin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte söz konusu araştırmaların farklı yönde sonuçlar doğurması da oldukça olağan görülmüştür. Çünkü söz varlığını geliştirme süreci çok sayıda farklı alanlarla devamlı etkileşim hâlinindedir, bu sebeple karmaşık bir boyuta sahiptir. Bir öğrencinin sosyo-ekonomik düzeyi veya anne-babasının eğitim düzeyi düşük ya da orta hâlli olabilir; buna rağmen beslendiği kültür kaynağı kuvvetli olabilir. Öğrenci, Türkçeyi tüm zenginlikleriyle çok iyi kullanan öğretmenlerinden, halk ağzındaki kelimeleri çok iyi yansıtan dedelerinden-ninelerinden, günümüz şartlarını düşünecek olursak yazılı-basılı medya araçlarından söz varlığını geliştirme noktasında beslenebilmektedir.

Bu araştırmaya yönelik ilgili araştırmalar taranırken, söz varlığını geliştirme uygulamalarının dil bilimi/anlam bilimi/metin dil bilimi verileriyle temellendirildiği çalışmalar aranmış; ancak konuyla ilgili yeterince çalışma olmadığı, var olan çalışmaların da (Başusta, 2009; Dilidüzgün, 2008) söz varlığını geliştirme amacı etrafında değil, metni anlama ve yorumlama amacı etrafında toplandığı görülmüştür. Söz konusu araştırmalar, ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretiminin dil bilimi/anlam bilimi/metin dil bilimi verilerinden yoksun kaldığını düşündürmektedir.

Bu araştırmayla ilgili diğer araştırmaların değerlendirilmesi sonucunda, yalnızca üç araştırmada (Ekmen, 2009; İpekçi, 2005; Torun, 2008), kelime öğretiminin bağlam içinde gerçekleştirilmesinin önemine değinildiği görülmüştür. Bunlar arasında Torun'un (2008) yapmış olduğu araştırma, diğer ikisine nazaran bağlamla ilgili daha ayrıntılı bilgiler içermektedir; araştırmada kelimelerin/kelime gruplarının, hatta dil bilgisi yapılarının bağlam içinde öğretiminin, daha nitelikli ve kalıcı öğrenmeleri sağladığı gözlemlenmiştir.

Bu araştırma, söz varlığının gelişimiyle ilgili bağlam temelli etkinliklere dönük olarak, “*Ne yapmalı?*”dan ziyade “*Nasıl yapmalı?*” sorusuna cevap bulmayı amaçlamaktadır. Söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamaların bağlam içerisinde yapılması gerektiği, ilgili araştırmalardan da anlaşıldığı üzere araştırmacıların hemfikir olduğu bir noktadır. Ancak kitaplardaki mevcut bağlamların *nasıl* oluşturulduğu, yeni oluşturulacak bağlamların *nasıl* oluşturulması gerektiği konusu, bu araştırmanın açığa çıkarmayı amaçladığı konulardandır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

“Bilimsel araştırmalar, genel anlamda toplumun refahını gerçekleştirmek ve artırmak bakımından ortaya çıkan sorunların çözümüne yardımcı olabilmek için, çeşitli bilim alanlarında girişilen ve katkıda bulunmayı amaçlayan orijinal çalışmalardır” (Türkbal, 2003: 30). “Bilimsel yöntem bir problemin, olayın gerekli bilimsel özelliklere uygun çözülmesini sağlayan, belli etkinlikleri önceden belirlenen yollar bütünüdür” (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 4).

“Araştırma yöntemi, araştırmanın amacını gerçekleştirebilmek için kullandığı genel yaklaşımdır. Araştırma tekniği ise, araştırma yönteminin gerçekleştirilebilmesi için kullanılan bilgi toplama aracıdır”(Türkdoğan, 2000: 9).

Araştırmanın bu kısmında, üzerinde çalışılan konuya hangi araştırma modeliyle yaklaşıldığı, araştırma kapsamında ne tür verilerin ne tür araçlarla toplandığı, toplanan verilerin hangi tür analizlerle çözümlendiği üzerinde durulmuştur.

#### 3.1 ARAşTIRMA MODELİ

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında anlamı bilinmeyen kelimeler için kullanılan bağlam türlerini tespit etmeyi amaçlamıştır ve bu amaçla araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsemiştir. Nicel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman inceleme yöntemi ve tarama tekniği birlikte kullanılmıştır.

“Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca araştırmanın hipotezlere dayandırılması ve bu hipotezleri test etmesi nicel araştırmanın üzerinde durduğu en belirgin prensiptir” (Ekiz, 2003: 93).

“Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 89). “Dokümanların kayıtlar, fotoğraflar veya metinler gibi materyalleri içermesinden dolayı araştırmacı tarafından yorumlanması gerekmektedir” (Akturan, 2008: 119). Bu araştırmanın dokümanlarını, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki bağlam temelli etkinlikler oluşturmaktadır. Nicel veriler, bu etkinliklerde yer alan kelime/kelime gruplarını çeşitli değişkenler açısından incelemek üzere hazırlanmış olan *Kelime Değerlendirme Formu* ile elde edilmiştir.

Ayrıca araştırma kapsamına giren kitaplarda, kelime öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri sınıflandırabilmek ve bağlam temelli etkinliklerin bu sınıflama içindeki yerini saptayabilmek amacıyla tarama tekniği tercih edilmiştir. “Tarama yöntemi, araştırmaya konu olan olay ve olgulara ilişkin durumun, içinde bulunduğu koşullarda tanımlanmasını amaçlayan yöntemdir” (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 21). “Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2000: 77).

### 3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığı, Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın bildirmiş olduğu *2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı İçin Ücretsiz Dağıtımına Tabi Ders Kitabı Listesi*'nde yer alan tüm Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitapları oluşturmaktadır. Ücretsiz dağıtımına tabi tüm Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitapları, içerisindeki tüm bağlam temelli etkinliklerle birlikte incelenmek istenmiş ve kapsamın tümü incelenmek istendiğinden herhangi bir örnekleme yöntemine gidilmemiştir.

Araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders ve çalışma kitapları; Evren Yayınları 6. sınıf, MEB Yayınları 7. sınıf, Koza Yayınları 7. sınıf, Pasifik Yayınları 7. sınıf, MEB Yayınları 8. sınıf, Tav Yayınları 8. sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarından oluşmaktadır. Tav Yayınları'nın 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibariyle Türkiye'de 8. sınıflarda okutulmakta olan iki tür basımı bulunmaktadır. Bunların ilki 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle kabul edilmiş olup Tav Yayınları I olarak isimlendirilmiş, ikincisi de 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl



süreyle kabul edilmiş olup Tav Yayınları II olarak isimlendirilmiştir. Sonuçta, bu kitaplarda bulunan bağlam temelli etkinliklerin hepsi incelenmiştir.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın verileri, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bulunan bağlam temelli etkinlikleri inceleyebilmek amacıyla hazırlanan *Kelime Değerlendirme Formu* ile elde edilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik hazırlanan Kelime Değerlendirme Formu, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kelimenin/kelime grubunun içinde yer aldığı bağlam türüyle ilişkisi sorgulanacak olan çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Bu değişkenler, incelenecek kavramın kelime mi / kelime grubu mu olduğu, kelime/kelime grubunun Türkçe kökenli olup olmadığı, kelimenin/kelime grubunun ait olduğu kitabın sınıf düzeyi ve yayınevi türü, kelime/kelime grubunun ait olduğu etkinliğin beceri alanı, kelime/kelime grubunun ait olduğu metnin türü ve metin yazarının yerli olup olmadığı, kelime/kelime grubu bağlamının etkinliklerde yeniden hatırlatılıp hatırlatılmadığı şeklinde bağımsız değişkenler olarak tasarlanmıştır. Formun ikinci bölümünde ise, kelimenin/kelime grubunun hangi bağlam türüne girdiğine yönelik bilgiler işlenmiştir. Bağımlı değişkenler olarak tasarlanan bu ikinci bölümde bağlam türlerine ilişkin sonuçları genel ve ayrıntılı yönüyle inceleyebilmek için iki madde açılmıştır. Birinci madde, bağlam türünün genel kategorisini sorgularken, ikinci madde bağlam türünün ayrıntılı kategorisini sorgulamaktadır.

Kelime Değerlendirme Formu hazırlanırken araştırılmak istenen kapsam, kod ve kategorilere dönüştürülmüş; bu süreçte Türkçe Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinin ve bir araştırmacının görüşleri alınarak veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

### 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, *Kelime Değerlendirme Formu*'nun bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki toplam 299 kelime/kelime grubuna uygulanmasıyla

toplanmıştır. Ayrıca, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin diğer kelime öğretimi etkinlikleri içerisindeki yerini belirlemek amacıyla öğrenci çalışma kitaplarına yönelik doküman taraması yapılmış ve elde edilen sonuçlar tablolarla yorumlanmıştır.

Aslında bağlam temelli etkinliklerde toplam 303 kelime/kelime grubu tespit edildiği hâlde, bunların 4'ü araştırma kapsamına girmemiştir. Çünkü bu 4 kelime/kelime grubu, metinlerde bulunmamaktadır ve bir bağlam içerisinde bulunmayan kelime/kelime gruplarının anlamının metin bağlamından hareketle tahmin edilmesi mümkün değildir.

Kelime Değerlendirme Formu'nun kullanılabilirliği ve kontrol edilebilirliği açısından, her formun üst bölümüne, hangi kelime/kelime grubunun incelendiği, kelime/kelime grubunun ders kitabı içinde geçtiği sayfa sayısı ve kelime/kelime grubunun içinde bulunduğu bağlam bilgilerine yer verilmiştir. Ayrıca her kelime/kelime grubuna ve dolayısıyla her forma bir numara verilmiştir.

Bağlam temelli etkinliklerinde *kelime* ve *kelime grupları* üzerinde çalışıldığı için, atasözleri ve özdeyişler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ancak verilerin toplanması sırasında, deyimler, (etkinliklerde en az iki kelime şeklinde karşılaştığı için) kelime grupları kategorisine dâhil edilmiştir. “Deyim, gerçek anlamından farklı bir anlam taşıyan ve çekici bir anlatım özelliğine sahip olan *kelime* veya *kelime grubudur*” (Korkmaz, 2007: 66).

Araştırmanın asıl verilerini Kelime Değerlendirme Formu ile elde edilen veriler oluşturmakla birlikte, araştırma sürecinin başında, Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında söz varlığını zenginleştirmeye ilgili etkinliklerin de genel bir değerlendirmesi yapılmak istenmiştir. Bu sebeple önce, serbest okuma metinleri dışındaki her metnin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içerip içermediğine bakılmıştır. Metinlerin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik sunduğu etkinliklerin sınıflaması yapılmıştır. Söz varlığı gelişimiyle ilgili sunulan etkinlik türlerinin çeşitli değişkenlere göre dağılım bilgileri elde edilmiştir. Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin diğer söz varlığı gelişimi etkinlikleri arasındaki yeri de bu bilgiler yardımıyla öğrenilmiştir.

Verilerin toplanması sırasında, araştırma kapsamındaki kelime/kelime gruplarının bağlam türlerini tespit etmek amacıyla, araştırmacı da dâhil olmak üzere dört alan

uzmanıyla çalışılmıştır. Dört çalışmacının üçü Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunu olup biri Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunudur.

### 3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada Kelime Değerlendirme Formu ile elde edilen veriler, SPSS 13.0 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Veri dağılımının normal olup olmadığına karar vermek ve bu kararın sonucuna göre verilere uygulanacak testleri belirlemek amacıyla Shapiro Wilk Testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda verilerin ( $p < .01$ ) normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle araştırmada nonparametrik testler kullanılmıştır.

Ayrıca, Kelime Değerlendirme Formu'nda bulunan on üç değişkenin her birinin basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayıları tespit edilmiş, hiçbir katsayının veri dağılımının normal olduğunu gösteren ölçütler içinde olmadığı gözlenmiştir, bu durum da veri dağılımının normal olmadığını doğrulamaktadır.

“SPSS paket programı, içinde çok sayıda istatistikî analiz tekniklerini bulunduran, hem verilerin girilip sınıflandırılmasına hem de verilerin değişik analiz tekniklerine kolayca aktarılmasına ve analiz edilmesine büyük kolaylık sağlayan bir programdır” (İslamoğlu, 2003: 197). “SPSS paket programı ile sosyal alanlar başta olmak üzere her türlü verinin istatistiksel analizlerini kolaylıkla yapmak mümkündür” (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004: 141).

SPSS paket programı aracılığıyla öncelikle, Kelime Değerlendirme Formu içerisinde bulunan tüm maddelerin frekansları (sıklıkları) alınmıştır. Böylece bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki kelime/kelime gruplarının bağlam türlerine göre dağılımı ve çeşitli değişkenlere göre dağılımı incelenmiştir. Frekans alma işleminin ardından, bağlam türlerinin değişkenler içerisindeki dağılımını ayrıntılı bir şekilde incelemek üzere çapraz analizler yapılmıştır. Çapraz analizleri, ikili değişkenler için kullanılan Mann Whitney-U testleri ve üçlü değişkenler için kullanılan Kruskal Wallis-H testleri takip etmiştir. Böylece bağlam türlerinin çeşitli değişkenler içerisindeki dağılımının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı, farklılaşıyorsa anlamlı farkın hangi bağlam türünden kaynaklandığı belirlenmeye çalışılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

#### 4.1 SÖZ VARLIĞINI ZENGİNLEŞTİRME AMACIYLA HAZIRLANAN ETKİNLİKLERE İLİŞKİN BULGULAR

Tarama metoduyla incelenen Türkçe dersi çalışma kitaplarında, bazı metinlerin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içermediği gözlenmiştir. Bu sebeple öncelikle, incelenen her kitabın söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik sunan ve sunmayan metin sayıları tespit edilmiştir. Bu sayım sırasında, serbest okuma metinleri hiçbir etkinlik içermediği için sayılmamıştır. Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içeren metin yoğunluğundan hareketle Türkçe ders kitaplarının bu konudaki hassasiyeti gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sayıları ve Metinlerin Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Etkinliklere Yer Verme Oranları<sup>1</sup>

Yayınevi - Sınıf	Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içeren metin sayısı	Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içermeyen metin sayısı	Toplam Metin Sayısı	Ders kitabının söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içeren metinlere yer verme oranı
Evren - 6	21	4	25	(21/25) % 84
MEB - 7	20	5	25	(20/25) % 80
Koza - 7	20	4	24	(20/24) % 83
Pasifik - 7	22	2	24	(22/24) % 91
MEB - 8	17	8	25	(17/25) % 68
Tav – 8 (I. Kitap)	29	2	31	(29/31) % 93
Tav – 8 (II. Kitap)	23	2	25	(23/25) % 92
Tüm Kitaplar	152	27	179	(152/179) % 84

<sup>1</sup> Tabloda “Tav – 8 (I. Kitap)” olarak adlandırılan kitap, 2008-2009 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle geçerli, “Tav – 8 (II. Kitap)” olarak adlandırılan kitap ise 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle geçerlidir.

Tablo 1'e göre, metinlerin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içermesi bakımından % 93 oranla en hassas kitabın Tav Yayınları 8. sınıf (I. kitap) Türkçe ders kitabı olduğu görülmektedir. Kitabın içermiş olduğu toplam 31 metnin yalnızca 2'sinde söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik verilmemiştir. En düşük hassasiyetin ise % 68 oranla MEB Yayınları, 8. sınıf Türkçe ders kitabında olduğu görülmektedir. Toplam 8 metinde söz varlığını zenginleştirmeye yönelik hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. Ayrıca genel bir oranlama yapılacak olursa, tüm ders kitaplarında toplam 179 metin bulunmaktadır. Bunların 152'si söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içermektedir. 27'si ise söz varlığını zenginleştirmeye yönelik herhangi bir etkinlik içermemektedir. Bu durum söz varlığının zenginleştirilmesi açısından ders kitaplarında % 84 oranında hassasiyet olduğunu, dolayısıyla % 16 oranında kayıp olduğunu göstermektedir.

Tablo 2. Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Yer Verdiği Tüm Etkinliklerin Miktarları<sup>2</sup>

Kitap Türü	Evren-6	MEB-7	Koza-7	Pasifik-7	MEB-8	Tav-8 (I)	Tav-8 (II)	Toplam
Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik miktarı	26	28	32	27	23	37	31	204

Tablo 2'de görüldüğü üzere, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik en fazla etkinliğe yer veren kitap, 37 etkinlikle Tav Yayınları 8. sınıf (I. kitap) Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. İkinci sırada 32 etkinlikle Koza Yayınları 7. sınıf, üçüncü sırada 31 etkinlikle Tav Yayınları 8. sınıf (II. Kitap), dördüncü sırada 28 etkinlikle MEB Yayınları 7. sınıf, beşinci sırada 27 etkinlikle Pasifik Yayınları 7. sınıf, altıncı sırada 26 etkinlikle Evren Yayınları 6. sınıf Türkçe çalışma kitabı yer almaktadır. En az etkinliğin ise MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında olduğu görülmüştür. Tüm Türkçe çalışma kitaplarında ise söz varlığını zenginleştirmeye yönelik olarak toplam 204 etkinliğe yer verilmiştir.

<sup>2</sup> Bazı etkinlikler, içeriğinde birden fazla amaç taşımış ve bu sebeple iki ya da daha fazla bölüme ayrılmıştır. Örneğin *Söz Varlığımızı Zenginleştirelim* başlığıyla verilen bir etkinlik hem sözlük çalışması hem bulmaca çalışması içerebilmektedir. Bu nedenle bu tür etkinlikler 1. etkinlik – 1. kısım, 1. etkinlik, 2. kısım şeklinde kısım sayısı kadar parçalanmış ve sayılmıştır.

Görüldüğü üzere Tablo 2'nin sonuçları, Tablo 1 ile tutarlılık göstermektedir. Her iki tablonun sonuçlarına göre de, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinliklere yer verme düzeyi, Tav Yayınları 8. sınıf (I. kitap) Türkçe ders kitabında diğer kitaplara nazaran daha yüksek bulunmuştur. MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinliklere yer verme düzeyi ise diğer kitaplara nazaran daha aşağı seviyededir.

Tablo 3. Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarında Söz Varlığını Zenginleştirmek Amacıyla Verilmiş Etkinlik Çeşitleri, Çeşitlerin Tüm Kitaplardaki Toplam Miktarları, Etkinlik Çeşidinin Yer Aldığı ve Yer Almadığı Kitapların Listesi

Etkinliğin çeşidi		Etkinlik çeşidine dair tüm kitaplarda toplam etkinlik sayısı (Büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.)	Etkinlik çeşidine yer veren Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları	Etkinlik çeşidine yer vermeyen Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları
Kelime/kelime grubunun anlamını metin bağlamından hareketle bulmaya yönlendiren etkinlikler (Bağlam temelli etkinlikler)	Bağlama yönlendirdikten sonra kontrol amaçlı sözlüğe de yönlendiren etkinlikler	36 etkinlik	(Toplam) 60 etkinlik	Tüm kitaplar
	Yalnızca metin bağlamından hareketle anlamlandırma isteyen, sözlük kontrolü yaptırmayan etkinlikler	24 etkinlik		Evren – 6 MEB – 7 Koza – 7 Pasifik – 7 MEB – 8 Tav – 8 (I)
Kelime/kelime grubunun anlamını, cümle kurma (cümlede kullanma) yöntemiyle öğreten etkinlikler		47 etkinlik	Tüm kitaplar	_____
Kelime/kelime grubunun anlamını, yalnızca sözlüğe yönlendirme yoluyla öğreten etkinlikler		39 etkinlik	Tüm kitaplar	_____
Kelime/kelime grubunu ait olduğu anlam ile eşleştirerek öğreten etkinlikler		25 etkinlik	Tüm kitaplar	_____
Kelime/kelime grubunun anlamını bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinlikler		20 etkinlik	Evren – 6 MEB – 7 Koza – 7 MEB – 8 Tav – 8 (I) Tav – 8 (II)	Pasifik - 7
Anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinlikler		7 etkinlik	Koza – 7 MEB – 8 Tav – 8 (I)	Evren – 6 MEB – 7 Pasifik – 7 Tav – 8 (II)
Kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe		6 etkinlik	Koza – 7	Evren – 6

ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinlikler	Tav – 8 (II)	MEB – 7 Pasifik – 7 MEB – 8 Tav – 8 (I)
--------------------------------------------------------------------------	--------------	--------------------------------------------------

Tablo 3 incelendiğinde, bazı etkinlik çeşitlerinin bazı Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bulunmadığı gözlenmektedir. Tav Yayınları 8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabında yalnızca metin bağlamından hareketle anlamlandırma isteyen, sözlük kontrolü yaptırmayan etkinliklere yer verilmediği görülmektedir. Pasifik Yayınları 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında, kelime/kelime grubunun anlamını bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinliklere yer verilmemiştir. Evren Yayınları 6. sınıf, MEB Yayınları 7. sınıf, Pasifik Yayınları 7. sınıf ve Tav Yayınları 8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında; anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinliklere yer verilmemiştir. Ayrıca, kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinliklere de Evren Yayınları 6. sınıf, MEB Yayınları 7. sınıf, Pasifik Yayınları 7. sınıf, MEB Yayınları 8. sınıf ve Tav Yayınları 8. sınıf (I) Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer verilmemiştir. Diğer etkinlik çeşitlerine ise (bağlama yönlendirdikten sonra kontrol amaçlı sözlüğe de yönlendiren etkinliklere, kelime/kelime grubunun anlamını cümle kurma yöntemiyle öğreten etkinliklere, kelime/kelime grubunun anlamını yalnızca sözlüğe yönlendirme yoluyla öğreten etkinliklere ve kelime/kelime grubunu ait olduğu anlam ile eşleştirerek öğreten etkinliklere) araştırma kapsamında incelenen tüm Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında rastlanmıştır.

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere, her etkinlik çeşidine dair etkinlik miktarları toplanırsa, Tablo 2'de de belirtildiği üzere toplam 204 etkinlik tespit edilmiş olur. Söz varlığını zenginleştirme ile ilgili toplam 204 etkinlik içerisinde en fazla karşılaşılan etkinlikler, 60 etkinlik sayısı ile bağlam temelli etkinlikler olmuştur. Bağlam temelli bu 60 etkinliğin 36'sı, öğrenciyi sözlük kontrolüne de yönlendirmekte iken 24'ü yönlendirmemektedir. Bağlam temelli etkinliklerden sonra en fazla karşılaşılan söz varlığını zenginleştirme ile ilgili etkinlikler, 47 etkinlik sayısı ile cümle kurma yöntemi ile öğreten etkinliklerdir. 39 etkinlik sayısı ile sözlüğe yönlendirme yoluyla öğreten etkinlikler üçüncü sırada yer almaktadır. Dördüncü sırayı, 25 etkinlik sayısı ile eşleştirme yoluyla öğreten etkinlikler kaplamaktadır. 20 etkinlik sayısı ile bulmaca yöntemi ile öğreten etkinlikler beşinci

sırada yer almaktadır. Altıncı sırada 7 etkinlikle anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinlikler yer almaktadır. Son sırada ise 6 etkinlikle anlamı öğrencinin kendisinin açıklamasını isteyen etkinlikler yer almaktadır.

Buraya kadar etkinlik çeşitlerinin nicel değerleri gözlenmiş oldu. Ancak bir de söz varlığını zenginleştirme ile etkinlik çeşitlerinin söz varlığını zenginleştirme ile ilgili tüm etkinlikler (toplam 204 etkinlik) içerisindeki oranlarını sadeleştirilmiş bir tablo ile vermek yararlı olacaktır:

Tablo 4. Söz Varlığını Zenginleştiren Etkinlik Çeşitlerinin Söz Varlığını Zenginleştirme İle İlgili Tüm Etkinlikler (Toplam 204 Etkinlik) İçerisindeki Oranları

Söz varlığını zenginleştirme ile ilgili etkinlik çeşitleri		Etkinlik çeşidinin tüm kitaplardaki toplam sayısı		Etkinlik çeşidine ait miktarın söz varlığını zenginleştirme ile ilgili toplam etkinlik sayısına oranı	
Kelime/kelime grubunun anlamını metin bağlamından hareketle bulmaya yönlendiren etkinlikler (Bağlam temelli etkinlikler)	Bağlama yönlendirdikten sonra kontrol amaçlı sözlüğe de yönlendiren etkinlikler	36	(Toplam)	%18	(Toplam)
	Yalnızca metin bağlamından hareketle anlamlandırma isteyen, sözlük kontrolü yaptırmayan etkinlikler	24	60	%11	%29
Kelime/kelime grubunun anlamını, cümle kurma (cümlede kullanma) yöntemiyle öğreten etkinlikler		47		%23	
Kelime/kelime grubunun anlamını, yalnızca sözlüğe yönlendirme yoluyla öğreten etkinlikler		39		%20	
Kelime/kelime grubunu ait olduğu anlam ile eşleştirerek öğreten etkinlikler		25		%12	
Kelime/kelime grubunun anlamını bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinlikler		20		%10	
Anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinlikler		7		%3	
Kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinlikler		6		%3	

Tablo 4'e göre söz varlığını zenginleştirme ile ilgili en fazla karşılaşılan etkinlik çeşidinin %29 oranla bağlam temelli etkinlikler olduğu görülmektedir. En az etkinlik çeşidi ise, birbirine çok yakın etkinlik miktarlarıyla %3 oranında belirlenen, anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinlikler ile kelime/kelime



grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinlikler olarak tespit edilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarında Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Etkinlik Çeşitlerinin Çalışma Kitaplarına Göre Ayrıntılı Dağılımı

Kelime/Kelime grubu öğretiminde kullanılan etkinlik çeşitleri	Evren-6	MEB-7	Koza-7	Pasifik-7	MEB-8	Tav-8 (I. kitap)	Tav-8 (II. kitap)	Etkinlik türündeki toplam etkinlik sayısı		
Bağlam temelli etkinliklerin sayısı	Bağlama yönlendirdikten sonra sözlük kontrolü yaptırmayan etkinliklerin sayısı	7	6	5	2	1	3	0	24	Toplam 60
	Bağlama yönlendirdikten sonra kontrol amaçlı sözlüğe de yönlendiren etkinliklerin sayısı	7	4	4	3	4	9	5	36	
Yalnızca sözlüğe yönlendiren etkinliklerin sayısı	2	6	3	7	3	2	16	39		
Anlamı cümlede kurma yoluyla öğreten etkinliklerin sayısı	6	3	9	13	7	7	2	47		
Bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinliklerin sayısı	3	6	2	0	4	3	2	20		
Eşleştirme yoluyla öğreten etkinliklerin sayısı	1	3	4	2	2	10	3	25		
Anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinliklerin sayısı	0	0	2	0	2	3	0	7		
Kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinliklerin sayısı	0	0	3	0	0	0	3	6		
Türkçe çalışma kitabındaki toplam etkinlik sayısı	26	28	32	27	23	37	31	204		

Tablo 5'te hangi Türkçe öğrenci çalışma kitabının hangi etkinlik çeşidine ne kadar yer verdiği bir bütün olarak net bir şekilde görülmektedir. Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının yer vermediği etkinlik çeşitleri de tablodan hareketle çıkarılabilmektedir.

Tablo 6. Bağlam Temelli Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları

Araştırma kapsamında incelenen kitaplar	Bağlam Temelli Etkinlikler		Kitapta, bağlam temelli toplam etkinlik sayısı	Kitaptaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam etkinlik sayısı	Toplam Oran
	Bağlama yönlendirdikten sonra sözlük kontrolü yaptırmayan etkinliklerin sayısı / söz varlığını zenginleştirme ile ilgili diğer etkinlikler içindeki ağırlığı	Bağlama yönlendirdikten sonra kontrol amaçlı sözlüğe de yönlendiren etkinliklerin sayısı / söz varlığını zenginleştirme ile ilgili diğer etkinlikler içindeki ağırlığı			
Evren-6	7 / %27	7 / %27	14	26	% 54
MEB-7	6 / %21	4 / %14	10	28	% 35
Koza-7	5 / %16	4 / %12	9	32	% 28
Pasifik-7	2 / %7	3 / %11	5	27	% 18
MEB-8	1 / %4	4 / %17	5	23	% 21
Tav-8 (I)	3 / %8	9 / %24	12	37	% 32
Tav-8 (II)	0 / %0	5 / %16	5	31	% 16

Tablo 6'ya göre, söz varlığını zenginleştirme ile ilgili etkinliklere yer verirken bağlam temelli etkinliklere en fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitabı, % 54 oranla Evren Yayınları 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu sırayı % 35 oranla MEB-7. sınıf, %32 oranla Tav-8. sınıf (I), %28 oranla Koza-7. sınıf, %21 oranla MEB-8. sınıf, %18 oranla Pasifik-7. sınıf ve %16 oranla Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı takip etmektedir.

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere, bağlam temelli etkinliklere yer verme hassasiyetinin en fazla olduğu kitap türü, Evren Yayınları 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu hassasiyetin en az olduğu kitap ise, Tav Yayınları 8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı olarak tespit edilmiştir.

Ayrıca sözlük kontrolüne yönlendirmeyen bağlam temelli etkinliklere söz varlığını zenginleştiren etkinlikler içinde en fazla yer veren Türkçe öğrenci çalışma kitabı, %27 yoğunlukla Evren-6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı ise, bu etkinlik türüne hiç yer vermemiş, bağlam temelli tüm etkinliklerinde sözlük kontrolü yaptırmıştır. Sözlük kontrolüne yönlendiren bağlam temelli etkinliklerde de yine en fazla yoğunluk (%27 oranla) Evren-6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabında görülmektedir. Sözlük kontrolüne

yönlendiren bağlam temelli etkinliklerin yoğunluğunun en az olduğu kitap ise %11 oranla Pasifik-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır.

Tablo 7. Yalnızca Sözlüğe Yönlendiren (Bağlam Çalışması Yaptırmaksızın) Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları

Araştırma kapsamında incelenen kitaplar	Kitapta, yalnızca sözlüğe yönlendiren etkinliklerin sayısı	Kitaptaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam etkinlik sayısı	Oran
Evren-6	2	26	% 7
MEB-7	6	28	% 21
Koza-7	3	32	% 9
Pasifik-7	7	27	% 25
MEB-8	3	23	% 13
Tav-8 (I)	2	37	% 5
Tav-8 (II)	16	31	% 51

Tablo 7'ye göre, söz varlığını zenginleştirme ile ilgili etkinliklere yer verirken yalnızca sözlüğe yönlendiren etkinliklere en fazla yer veren Türkçe öğrenci çalışma kitabı, %51 oranla Tav Yayınları 8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu sırayı %25 oranla Pasifik-7. sınıf, %21 oranla MEB-7. sınıf, %13 oranla MEB-8. sınıf, %9 oranla Koza-7. sınıf, %7 oranla Evren-6. sınıf ve %5 oranla Tav-8. sınıf (I) Türkçe öğrenci çalışma kitabı takip etmektedir.

Tablo 7'den anlaşılacağı üzere, yalnızca sözlüğe yönlendiren etkinliklere en fazla (%51 oranla) Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı yer verirken en az düzeyde ise (%5 oranla) Tav-8. sınıf (I) Türkçe öğrenci çalışma kitabı yer vermektedir.

Tablo 8. Anlamı Cümle Kurma Yoluyla Öğreten Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları

Araştırma kapsamında incelenen kitaplar	Kitapta, anlamı cümle kurma yoluyla öğreten etkinliklerin sayısı	Kitaptaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam etkinlik sayısı	Oran
Evren-6	6	26	% 23
MEB-7	3	28	% 10
Koza-7	9	32	% 28
Pasifik-7	13	27	% 48
MEB-8	7	23	% 30
Tav-8 (I)	7	37	% 18
Tav-8 (II)	2	31	% 6

Tablo 8'e göre, söz varlığını zenginleştirme amacına yönelik olarak kelime/kelime grubunun anlamını cümle kurma yoluyla öğreten etkinliklere en fazla yer veren Türkçe öğrenci çalışma kitabı, %48 oranla Pasifik Yayınları 7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu sırayı %30 oranla MEB-8. sınıf, %28 oranla Koza-7. sınıf, %23 oranla Evren-6. sınıf, %18 oranla Tav-8. sınıf (I), %10 oranla MEB-7. sınıf ve %6 oranla Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı takip etmektedir.

Tablo 8'in sonuçlarına göre, anlamı cümle kurma yoluyla öğreten etkinliklere en fazla yer ayıran kitap, Pasifik-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır, en az yer ayıran ise Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır.

Tablo 9. Kelime/Kelime Grubunun Anlamını Bulmaca Çözme Yoluyla Öğreten Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları

<b>Araştırma kapsamında incelenen kitaplar</b>	<b>Kitapta, bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinliklerin sayısı</b>	<b>Kitaptaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam etkinlik sayısı</b>	<b>Oran</b>
Evren-6	3	26	% 11
MEB-7	6	28	% 21
Koza-7	2	32	% 6
Pasifik-7	0	27	% 0
MEB-8	4	23	% 17
Tav-8 (I)	3	37	% 8
Tav-8 (II)	2	31	% 6

Tablo 9'a göre, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik verilen etkinlikler içerisinde bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinliklere en fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitabı, %21 oranla MEB-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu sırayı, %17 oranla MEB-8. sınıf, %11 oranla Evren-6. sınıf, % 8 oranla Tav-8. sınıf (I), % 6 oranla Koza-7. sınıf ve Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabı takip etmektedir. Pasifik-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı ise söz varlığını zenginleştirmeye yönelik olarak bu etkinlik türüne hiç yer vermemiştir.

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere, söz varlığını zenginleştirme ile ilgili etkinlikler içerisinde, bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinliklere diğer kitaplara nazaran en fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitabı, MEB-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Diğer kitaplara nazaran en düşük seviyede kalan ise, bu etkinlik türüne hiç yer vermemiş olan Pasifik-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır.

Tablo 10. Kelime/Kelime Grubunu Ait Olduğu Anlam ile Eşleştirerek Öğreten Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları

Araştırma kapsamında incelenen kitaplar	Kitapta, eşleştirme yoluyla öğreten etkinliklerin sayısı	Kitaptaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam etkinlik sayısı	Oran
Evren-6	1	26	% 3
MEB-7	3	28	% 10
Koza-7	4	32	% 12
Pasifik-7	2	27	% 7
MEB-8	2	23	% 8
Tav-8 (I)	10	37	% 27
Tav-8 (II)	3	31	% 9

Tablo 10'a göre, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik verilen etkinlikler içerisinde kelime/kelime grubunu ait olduğu anlam ile eşleştirerek öğreten etkinliklere en fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitabı, %27 oranla Tav-8. sınıf (I) Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu sırayı, %12 oranla Koza-7. sınıf, %10 oranla MEB-7. sınıf, %9 oranla Tav-8. sınıf (II), %8 oranla MEB-8. sınıf, %7 oranla Pasifik-7. sınıf ve %3 oranla Evren-6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı takip etmektedir.

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere, söz varlığını zenginleştirme ile ilgili etkinlikler içerisinde, eşleştirme yoluyla öğreten etkinliklere diğer kitaplara nazaran en fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitabı, Tav-8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Diğer kitaplara nazaran en az yer veren ise, Evren-6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır.

Tablo 11. Anlamı Verilmiş Kelime/Kelime Grubunun Kendisini Bulduran Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları

Araştırma kapsamında incelenen kitaplar	Kitapta, anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinliklerin sayısı	Kitaptaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam etkinlik sayısı	Oran
Evren-6	0	26	% 0
MEB-7	0	28	% 0
Koza-7	2	32	% 6
Pasifik-7	0	27	% 0
MEB-8	2	23	% 8
Tav-8 (I)	3	37	% 8
Tav-8 (II)	0	31	% 0

Tablo 11’de görüldüğü üzere, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik verilen etkinlikler içerisinde anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinliklere en fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitapları, %8 oranla MEB-8. sınıf ve Tav-8. sınıf (I) Türkçe öğrenci çalışma kitaplarıdır. İkinci sırada, %6 oranla Koza-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı bulunmaktadır. Ayrıca, Evren-6. sınıf, MEB-7. sınıf, Pasifik-7. sınıf ve Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik olarak bu etkinlik türüne hiç yer verilmemiştir.

Tablo 12. Kelime/Kelime Grubunun Anlamını Sözlüğe ve Bağlama Yönlendirmeksizin Öğrencinin Açıklamasını İsteyen Etkinliklere Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yer Verme Oranları

Araştırma kapsamında incelenen kitaplar	Kitapta, anlamı öğrencinin kendisinin açıklamasını isteyen etkinliklerin sayısı	Kitaptaki söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam etkinlik sayısı	Oran
Evren-6	0	26	% 0
MEB-7	0	28	% 0
Koza-7	3	32	% 9
Pasifik-7	0	27	% 0
MEB-8	0	23	% 0
Tav-8 (I)	0	37	% 0
Tav-8 (II)	3	31	% 10

Tablo 12’de görüldüğü üzere, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik verilen etkinlikler içerisinde kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinliklere en fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitabı, % 10 oranla Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. İkinci sırada %9 oranla Koza-7. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı bulunmaktadır. Evren-6. sınıf, MEB-7. sınıf, Pasifik-7. sınıf, MEB-8. sınıf ve Tav-8. sınıf (I) Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında, söz varlığını zenginleştirme ile ilgili olarak bu etkinlik türüne hiç yer verilmemiştir.

## 4.2 BAĞLAM TÜRLERİNİN VE BAĞLAM TÜRLERİYLE İLİŞKİSİ İNCELENEN DEĞİŞKENLERİN FREKANSLARI

Bu bölümde, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının hangi bağlam türlerine girdiği ve ilişkisinin incelendiği değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdiğiyle ilgili analizlere yer verilecektir.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi üzerine temellendirilen bağlam türlerinin, hem genel bir sınıflama ile, hem de ayrıntılı bir sınıflama ile analiz edilmesi istenmiştir. Bağlam türleri öncelikle pedagojik bağlamlar ve doğal bağlamlar olarak ikiye ayrıldığı için, bu bağlam türleri *üst bağlam türleri* olarak isimlendirilmiştir. Sonrasında üst bağlam türlerinin de kendi içerisinde daha ayrıntılı analiz edilmesine imkân veren *alt bağlam türleri* oluşturulmuştur. Böylece bağlam türlerinin genel ve ayrıntılı bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Analizleri yansıtan tabloların sıralanmasıyla ilişkili olarak, üst bağlam türlerine ve alt bağlam türlerine yönelik ön bilgilerin sunulması gerekli görülmüştür. Çünkü, araştırma sürecindeki her bir analiz (Kruskal Wallis-H testleri hariç), önce üst bağlam türleri içerisinde, sonra alt bağlam türleri içerisinde gerçekleştirilmiştir. Analizlere yönelik tabloların sunumunda da bu ilkeyle hareket edilmiştir.

Ancak bu analizlerin öncesinde, araştırma sürecini etkilemiş olan başka bir ön bilginin daha verilmesi uygun olacaktır: Araştırma kapsamında incelenmiş olan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde toplam 303 kelime/kelime grubu tespit edilmiş olup bunların 299'unun incelenmesine karar verilmiştir. Çünkü 303 kelime/kelime grubu içerisindeki 4 kelime/kelime grubunun metnin yazı alanı içerisinde bulunmadığı, dolayısıyla bağlamdan hareketle anlamlandırılmayacağı düşünülmüştür. Bu kelime/kelime gruplarının hangileri olduğuna ilişkin bilgiler, Tablo 13 aracılığıyla sunulmuştur:

Tablo 13: Okuma, Dinleme/İzleme Metni İçerisinde Görünmediği/Duyulmadığı Hâlde Bağlamdan Hareketle Anlamlandırılması İstenen Kelime/Kelime Grupları

Kelime/Kelime Grubu	Sınıf Düzeyi	Yayınevi Türü	Metnin Başlığı
rafine	7. sınıf	MEB Yayınları	“Bozkırın Tezenesi”
medyatik	7. sınıf	MEB Yayınları	“Bozkırın Tezenesi”
şöhret	7. sınıf	MEB Yayınları	“Bozkırın Tezenesi”
men etmek	7. sınıf	Koza Yayınları	“Son Kuşlar”

Tablo 13’te görüldüğü üzere, araştırma kapsamında incelenen kitaplarda, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelimelerden 4’ü, metnin yazı alanı içerisinde bulunmamaktadır. Söz konusu bulgu, kelimenin/kelime grubunun bağlam içerisinde değerlendirilmesini imkânsız kılmaktadır.

Tablo 14. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının *Üst* Bağlam Türlerine İlişkin Frekans Değerleri

Pedagojik bağlamlı mı/ Doğal bağlamlı mı?	Frekans	Yüzde (%)
Pedagojik bağlam	86	28,8
Doğal bağlam	213	71,2
Toplam	299	100,0

Tablo 14’te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde geçen toplam 299 kelime/kelime grubu üzerinde yapılan genel bağlam türleri sınıflamasına göre, 86 kelime/kelime grubu (%29) pedagojik bağlam türündedir, 213 kelime/kelime grubu (%71) doğal bağlam türündedir.

Tablo 15. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının *Alt* Bağlam Türlerine İlişkin Frekans Değerleri

Ayrıntılı bir sınıflamayla hangi bağlam türündedir?	Frekans	Yüzde (%)
Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	86	28,8
Doğal / Yanıltıcı bağlam	3	1,0
Doğal / Yönlendirmeyen bağlam	72	24,1
Doğal / Genel bağlam	57	19,1
Doğal / Yönlendirici bağlam	81	27,1



Toplam	299	100,0
--------	-----	-------

Tablo 15’te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde geçen toplam 299 kelime/kelime grubu üzerinde yapılan alt bağlam türleri sınıflamasına göre, 86 kelime/kelime grubu (%29) pedagojik bağlamlıdır ve alt türleri yoktur; 3 kelime/kelime grubu (%1) doğal bağlamlıdır ve yanıltıcı bağlam türündedir, 72 kelime/kelime grubu (%24) doğal bağlamlıdır ve yönlendirmeyen bağlam türündedir, 57 kelime/kelime grubu (%19) doğal bağlamlıdır ve genel bağlam türündedir, 81 kelime/kelime grubu (%27) doğal bağlamlıdır ve yönlendirici bağlam türündedir.

Tablo 16. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine İlişkin Frekans Değerleri

Sınıf Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
6. sınıf	65	21,7
7. sınıf	113	37,8
8. sınıf	121	40,5
Toplam	299	100,0

Tablo 16’da görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde geçen toplam 299 kelime/kelime grubunun 65’i (%22) 6. sınıf düzeyindeki metinlerde, 113’ü (%38) 7. sınıf düzeyindeki metinlerde, 121’i (%40) 8. sınıf düzeyindeki metinlerde yer almaktadır.

Tablo 17. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne İlişkin Frekans Değerleri

Yayınevi Türü	Frekans	Yüzde (%)
MEB Yayınları	74	24,7
Evren Yayınları	65	21,7
Koza Yayınları	41	13,7
Pasifik Yayınları	21	7,0
Tav Yayınları (I. Kitap)	41	13,7
Tav Yayınları (II. Kitap)	57	19,1
Toplam	299	100,0

Tablo 17’de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde bulunan toplam 299 kelime/kelime grubunun 74’ü

(%25) MEB Yayınları'na, 65'i (%22) Evren Yayınları'na, 41'i (%14) Koza Yayınları'na, 21'i (%7) Pasifik Yayınları'na, 41'i (%14) Tav Yayınları'na (I. Kitap) ve 57'si (%19) Tav Yayınları'na (II. Kitap) ait Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında geçmektedir.

Tablo 18. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Beceri Alanına İlişkin Frekans Değerleri

Beceri Alanı	Frekans	Yüzde (%)
Okuma	195	65,2
Dinleme / İzleme	104	34,8
Toplam	299	100,0

Tablo 18'de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde bulunan toplam 299 kelime/kelime grubunun 195'i (%65) okuma beceri alanında, 104'ü ise (%35) dinleme/izleme beceri alanında yer almaktadır. Bu durum aynı zamanda, 195 etkinliğin okuma metinlerinde geçtiğini, 104 etkinliğin ise dinleme/izleme metinlerinde geçtiğini doğrulamaktadır. Ayrıca beceri alanı değişkeni aslında, beşli değişken olup (okuma, konuşma, yazma, dinleme/izleme, dil bilgisi) konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerine rastlanmamıştır.

Tablo 19. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri

Metin Türü	Frekans	Yüzde (%)
Sanatsal / kurmaca ağırlıklı	148	49,5
Düşünce ağırlıklı	151	50,5
Toplam	299	100,0

Tablo 19'da görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 148'i (%49) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde, 151'i (%51) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmektedir.

Tablo 20. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri

Sanatsal/kurmaca metnin türü	Frekans	Yüzde (%)
Sanatsal / kurmaca ağırlıklı değil	151	50,5
Şiir	48	16,1
Masal	14	4,7
Hikâye	55	18,4
Fabl	5	1,7
Tiyatro	19	6,4
Roman	7	2,3
Toplam	299	100,0

Tablo 20’de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 151’i (%51) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinler içinde değildir, 48’i (%16) sanatsal/kurmaca ve şiir türündedir, 14’ü (%5) sanatsal/kurmaca ve masal türündedir, 55’i (%18) sanatsal/kurmaca ve hikâye türündedir, 5’i (%2) sanatsal/kurmaca ve fabl türündedir, 19’u (%6) sanatsal/kurmaca ve tiyatro türündedir, 7’si (%2) sanatsal/kurmaca ve roman türündedir.

Tablo 21. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Düşünce Ağırlıklı Metin Türüne İlişkin Frekans Değerleri

Düşünce ağırlıklı metnin türü	Frekans	Yüzde (%)
Düşünce ağırlıklı değil	148	49,5
Deneme	20	6,7
Makale	29	9,7
Anı	32	10,7
Söyleşi	21	7,0
Biyografi	3	1,0
Gezi yazısı	11	3,7
Köşe yazısı	4	1,3
Konferans	1	0,3
Eleştiri	3	1,0
Söylev	27	9,0
Toplam	299	100,0

Tablo 21’de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 148’i (%49) düşünce ağırlıklı değildir; 20’si (%7) düşünce ağırlıklı ve deneme türünde, 29’u (%10) düşünce ağırlıklı ve makale türünde, 32’si (%11) düşünce ağırlıklı ve anı türünde, 21’i (%7) düşünce ağırlıklı ve söyleşi türünde, 3’ü (%1) düşünce ağırlıklı ve biyografi türünde, 11’i (%4) düşünce ağırlıklı ve gezi yazısı türünde, 4’ü (%1) düşünce ağırlıklı ve köşe yazısı türünde, 1’i (%0,3) düşünce ağırlıklı ve konferans türünde, 3’ü (%1) düşünce ağırlıklı ve eleştiri türünde ve 27’si (%9) düşünce ağırlıklı ve söylev türündedir.

Tablo 22. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının İçerisinde Yer Aldığı Metnin Yazarının Yerli Olup Olmadığına İlişkin Frekans Değerleri

Metnin Yazarı	Frekans	Yüzde (%)
Yerli	281	94,0
Yabancı	18	6,0
Toplam	299	100,0

Tablo 22’de görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 281’i (%94) yazarı yerli olan metinlerde, 18’i (%6) yazarı yabancı olan metinlerde geçmektedir.

Tablo 23. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Sorulan Kavramların Kelime Ya Da Kelime Grubu Bilgisine İlişkin Frekans Değerleri

İncelenen kavram, kelime mi/kelime grubu mu?	Frekans	Yüzde (%)
Kelime	220	73,6
Kelime grubu	79	26,4
Toplam	299	100,0

Tablo 23’te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kavramın 220’si (%74) kelime şeklinde, 79’u (%26) kelime grubu şeklinde sorulmuştur.

Tablo 24. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının Köken Bilgisine İlişkin Frekans Değerleri

Kelime/kelime grubu, Türkçe kökenli midir?	Frekans	Yüzde (%)
Türkçe kökenlidir.	112	37,5
Yabancı kökenlidir.	155	51,8
Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimeler barındırmaktadır.	32	10,7
<b>Toplam</b>	<b>299</b>	<b>100,0</b>

Tablo 24’te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 112’si (%37) Türkçe kökenlidir, 155’i (%52) yabancı kökenlidir, 32’si (%11) hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerin bir araya gelmesinden oluşmuş kelime gruplarıdır.

Tablo 25. Bağlam Temelli Kelime Öğretimi Etkinliklerinde Geçen Kelimelerin/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu Metin Bağlamının Hatırlatılıp Hatırlanmadığına İlişkin Frekans Değerleri

Etkinlikte, bağlam yeniden hatırlanmış mıdır?	Frekans	Yüzde (%)
Hatırlanmıştır.	60	20,1
Hatırlanmamıştır.	239	79,9
<b>Toplam</b>	<b>299</b>	<b>100,0</b>

Tablo 25’te görülebileceği üzere, araştırma kapsamında incelenen bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen toplam 299 kelime/kelime grubunun 60’ında (%20) kelime/kelime grubu bağlamı hatırlanmıştır, 239’unda (%80) ise bağlam hatırlanması yapılmamıştır.

### 4.3 BAĞLAM TÜRLERİNİN TÜM DEĞİŞKENLERE GÖRE AYRINTILI DAĞILIMINI VE YÜZDELERİNİ GÖSTEREN ÇAPRAZ BULGULAR (CROSSTAB ANALİZ)

Tablo 26. Üst Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımını ve Yüzdeğini Gösteren Çapraz Bulgular

	Genel Bağlam Türleri	Toplam
--	----------------------	--------

		Pedagojik Bağlam		Doğal Bağlam	
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	Sıklık (frekans)	16	49	65
		Yüzde (%)	18,6	23,0	21,7
	7. sınıf	Sıklık (frekans)	39	74	113
		Yüzde (%)	45,3	34,7	37,8
Toplam	8. sınıf	Sıklık (frekans)	31	90	121
		Yüzde (%)	36,0	42,3	40,5
	Toplam	Sıklık (Frekans)	86	213	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 26'dan anlaşılacağı üzere, araştırma kapsamında tespit edilen 86 pedagojik bağlamlı kelime/kelime grubunun 16'sı (%19) 6. sınıf düzeyindedir, 39'u (%45) 7. sınıf düzeyindedir, 31'i (%36) 8. sınıf düzeyindedir. Doğal bağlamlı olarak tespit edilen 213 kelime/kelime grubunun 49'u (%23) 6. sınıf düzeyinde, 74'ü (%35) 7. sınıf düzeyinde, 90'ı (%42) 8. sınıf düzeyindedir.

Tablo 27. *Alt Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular*

		Alt Bağlam Türleri					Toplam	
		Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam	Doğal / Yönlendirici Bağlam		
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	Sıklık (frekans)	16	1	8	22	18	65
		Yüzde (%)	18,6	33,3	11,1	38,6	22,2	21,7
	7. sınıf	Sıklık (frekans)	39	1	23	19	31	113
		Yüzde (%)	45,3	33,3	31,9	33,3	38,3	37,8
Toplam	8. sınıf	Sıklık (frekans)	31	1	41	16	32	121
		Yüzde (%)	36,0	33,3	56,9	28,1	39,5	40,5
	Toplam	Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 27'den anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlam dışında kalan toplam 213 doğal bağlamlı kelime/kelime grubunun 3'ü yanıltıcı bağlam türünde, 72'si yönlendirmeyen bağlam türünde, 57'si genel bağlam türünde, 81'i yönlendirici bağlam türünde tespit edilmiştir. 3 yanıltıcı bağlamlı kelime/kelime grubunun 1'i (%33) 6. sınıf düzeyindedir, 1'i (%33) 7. sınıf düzeyindedir, 1'i (%33) 8. sınıf düzeyindedir. 72 yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grubunun 8'i (%11) 6. sınıf düzeyinde, 23'ü (%32) 7. sınıf düzeyinde, 41'i (%57) 8. sınıf düzeyindedir. 57

genel bağlamlı kelime/kelime grubunun 22'si (%39) 6. sınıf, 19'u (%33) 7. sınıf, 16'sı (%28) 8. sınıf düzeyindedir. 81 yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grubunun 18'i (%22) 6. sınıf, 31'i (%38) 7. sınıf, 32'si (%40) 8. sınıf düzeyindedir.

Tablo 28. *Üst* Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

		Genel Bağlam Türleri		Toplam	
		Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam		
Yayınevi Türü	MEB	Sıklık (frekans)	27	47	74
		Yüzde (%)	31,4	22,1	24,7
	Evren	Sıklık (frekans)	16	49	65
		Yüzde (%)	18,6	23,0	21,7
	Koza	Sıklık (frekans)	16	25	41
		Yüzde (%)	18,6	11,7	13,7
	Pasifik	Sıklık (frekans)	6	15	21
		Yüzde (%)	7,0	7,0	7,0
	Tav (I)	Sıklık (frekans)	10	31	41
		Yüzde (%)	11,6	14,6	13,7
	Tav (II)	Sıklık (frekans)	11	46	57
		Yüzde (%)	12,8	21,6	19,1
	Toplam	Sıklık (Frekans)	86	213	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 28'den anlaşılacağı üzere, araştırma kapsamında tespit edilen 86 pedagojik bağlamlı kelime/kelime grubunun 27'si (%31) MEB, 16'sı (%19) Evren, 16'sı (%19) Koza, 6'sı (%7) Pasifik, 10'u (%12) Tav (I), 11'i (%13) Tav (II) Yayınları Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bulunmaktadır. 213 doğal bağlamlı kelime/kelime grubunun 47'si (%22) MEB, 49'u (%23) Evren, 25'i (%12) Koza, 15'i (%7) Pasifik, 31'i (%15) Tav (I), 46'sı (%22) Tav (II) Yayınları Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bulunmaktadır.

Tablo 29. *Alt* Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

		Alt Bağlam Türleri				Toplam	
		Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendir-meyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam	Doğal / Yönlendirici Bağlam	
MEB	Sıklık (frekans)	27	1	12	11	23	74
	Yüzde (%)	31,4	33,3	16,7	19,3	28,4	24,7
Evren	Sıklık (frekans)	16	1	8	22	18	65

Yayınevi Türü	Koza	Yüzde (%)	18,6	33,3	11,1	38,6	22,2	21,7
		Sıklık (frekans)	16	1	9	7	8	41
	Pasifik	Yüzde (%)	18,6	33,3	12,5	12,3	9,9	13,7
		Sıklık (frekans)	6	0	4	5	6	21
	Tav (I)	Yüzde (%)	7,0	,0	5,6	8,8	7,4	7,0
		Sıklık (frekans)	10	0	9	5	17	41
	Tav (II)	Yüzde (%)	11,6	,0	12,5	8,8	21,0	13,7
		Sıklık (frekans)	11	0	30	7	9	57
	Toplam	Yüzde (%)	12,8	,0	41,7	12,3	11,1	19,1
		Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 29'dan anlaşılacağı üzere, 3 yanıltıcı bağlamli kelime/kelime grubunun 1'i (%33) MEB Yayınları'na, 1'i (%33) Evren Yayınları'na, 1'i (%33) Koza Yayınları'na aittir. 72 yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime grubunun 12'si (%17) MEB, 8'i (%11) Evren, 9'u (%12) Koza, 4'ü (%6) Pasifik, 9'u (%12) Tav (I), 30'u (%42) Tav (II) Yayınları'na aittir. 57 genel bağlamli kelime/kelime grubunun 11'i (%19) MEB, 22'si (%39) Evren, 7'si (%12) Koza, 5'i (%9) Pasifik, 5'i (%9) Tav (I), 7'si (%12) Tav (II) Yayınları'na aittir. 81 yönlendirici bağlamli kelime/kelime grubunun 23'ü (%28) MEB, 18'i (%22) Evren, 8'i (%10) Koza, 6'sı (%7) Pasifik, 17'si (%21) Tav (I), 9'u (%11) Tav (II) Yayınları'na aittir.

Tablo 30. Üst Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Beceri Alanına Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

		Genel Bağlam Türleri		Toplam	
		Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam		
Beceri Alanı	Okuma	Sıklık (frekans)	62	133	195
		Yüzde (%)	72,1	62,4	65,2
	Dinleme/İzleme	Sıklık (frekans)	24	80	104
		Yüzde (%)	27,9	37,6	34,8
Toplam	Sıklık (Frekans)	86	213	299	
	Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	

Tablo 30'dan anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlamli 86 kelime/kelime grubunun 62'si (%72) okuma beceri alanına dâhildir, 24'ü (%28) dinleme/izleme beceri alanına dâhildir. 213 doğal bağlamli kelime/kelime grubunun 133'ü (%62) okuma beceri alanına, 80'i (%38) dinleme/izleme beceri alanına dâhildir.



Tablo 31. *Alt* Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Beceri Alanına Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

			Alt Bağlam Türleri				Toplam	
			Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam		Doğal / Yönlendirici Bağlam
Beceri Alanı	Okuma	Sıklık (frekans)	62	2	28	41	62	195
		Yüzde (%)	72,1	66,7	38,9	71,9	76,5	65,2
	Dinleme/ İzleme	Sıklık (frekans)	24	1	44	16	19	104
		Yüzde (%)	27,9	33,3	61,1	28,1	23,5	34,8
Toplam		Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 31’den anlaşılacağı üzere, 3 yanıltıcı bağlamli kelime/kelime grubunun 2’si (%67) okuma beceri alanına, 1’i (%33) dinleme/izleme beceri alanına dâhildir. 72 yönlendirmeyen bağlamli kelime/kelime grubunun 28’i (%39) okuma beceri alanına, 44’ü (%61) dinleme/izleme beceri alanına dâhildir. 57 genel bağlamli kelime/kelime grubunun 41’i (%72) okuma beceri alanına, 16’sı (%28) dinleme/izleme beceri alanına dâhildir. 81 yönlendirici bağlamli kelime/kelime grubunun 62’si (%77) okuma beceri alanına, 19’u (%23) dinleme/izleme beceri alanına dâhildir.

Tablo 32. *Üst* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

			Genel Bağlam Türleri		Toplam
			Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam	
Metin Türü	Sanatsal/kurmaca ağırlıklı	Sıklık (frekans)	29	119	148
		Yüzde (%)	33,7	55,9	49,5
	Düşünce ağırlıklı	Sıklık (frekans)	57	94	151
		Yüzde (%)	66,3	44,1	50,5
Toplam		Sıklık (Frekans)	86	213	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 32’den anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlamli 86 kelime/kelime grubunun 29’u (%34) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde, 57’si (%66) düşünce ağırlıklı metinlerde yer almaktadır. Doğal bağlamli 213 kelime/kelime grubunun 119’u (%56) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde, 94’ü (%44) düşünce ağırlıklı metinlerde yer almaktadır.

Tablo 33. *Alt* Bağlam Türlerde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

		Alt Bağlam Türleri					Toplam	
		Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam	Doğal / Yönlendirici Bağlam		
Metin Türü	Sanatsal/kurmaca ağırlıklı	Sıklık (frekans)	29	2	34	32	51	148
		Yüzde (%)	33,7	66,7	47,2	56,1	63,0	49,5
	Düşünce ağırlıklı	Sıklık (frekans)	57	1	38	25	30	151
		Yüzde (%)	66,3	33,3	52,8	43,9	37,0	50,5
Toplam		Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 33'ten anlaşılacağı üzere, yanıltıcı bağlamlı 3 kelime/kelime grubunun 2'si (%67) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde, 1'i (%33) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmektedir. Yönlendirmeyen bağlamlı 72 kelime/kelime grubunun 34'ü (%47) sanatsal kurmaca ağırlıklı, 38'i (%53) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmektedir. Genel bağlamlı 57 kelime/kelime grubunun 32'si (%56) sanatsal/kurmaca ağırlıklı, 25'i (%44) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmektedir. Yönlendirici bağlamlı 81 kelime/kelime grubunun 51'i (%63) sanatsal/kurmaca ağırlıklı, 30'u (%37) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmektedir.

Tablo 34. *Üst* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Sanatsal/Kurmaca Ağırlıklı Metin Türlerindeki Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

		Genel Bağlam Türleri		Toplam
		Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam	
Sanatsal/kurmaca değil.	Sıklık (frekans)	57	94	151
	Yüzde (%)	66,3	44,1	50,5
Şiir	Sıklık (frekans)	6	42	48
	Yüzde (%)	7,0	19,7	16,1
Masal	Sıklık (frekans)	6	8	14
	Yüzde (%)	7,0	3,8	4,7
Sanatsal/Kurmaca Ağırlıklı Metin Türü	Hikâye Sıklık (frekans)	14	41	55
	Yüzde (%)	16,3	19,2	18,4

Fabl	Sıklık (frekans)	1	4	5
	Yüzde (%)	1,2	1,9	1,7
Tiyatro	Sıklık (frekans)	1	18	19
	Yüzde (%)	1,2	8,5	6,4
Roman	Sıklık (frekans)	1	6	7
	Yüzde (%)	1,2	2,8	2,3
Toplam	Sıklık (Frekans)	86	213	299
	Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 34'ten anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlamlı 86 kelime/kelime grubunun 57'si (%66) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 6'sı (%7) şiir türünde, 6'sı (%7) masal türünde, 14'ü (%16) hikâye türünde, 1'i (%1) fabl türünde, 1'i (%1) tiyatro türünde, 1'i (%1) roman türündeki metinlerde geçmektedir. Doğal bağlamlı 213 kelime/kelime grubunun 94'ü (%44) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 42'si (%20) şiir türünde, 8'i (%4) masal türünde, 41'i (%19) hikâye türünde, 4'ü (%2) fabl türünde, 18'i (%8) tiyatro türünde, 6'sı (%3) roman türündeki metinlerde geçmektedir.

Tablo 35. *Alt* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Sanatsal/Kurmaca Ağırlıklı Metin Türlerindeki Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

		Alt Bağlam Türleri					Toplam
		Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendir-meyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam	Doğal / Yönlendirici Bağlam	
Sanatsal/ Kurmaca değil.	Sıklık (frekans)	57	1	38	25	30	151
	Yüzde (%)	66,3	33,3	52,8	43,9	37,0	50,5
Şiir	Sıklık (frekans)	6	0	17	10	15	48
	Yüzde (%)	7,0	,0	23,6	17,5	18,5	16,1
Sanatsal/ Kurmaca Ağırlıklı Metin Türü	Masal Sıklık (frekans)	6	1	3	3	1	14
	Yüzde (%)	7,0	33,3	4,2	5,3	1,2	4,7
Hikâye	Sıklık (frekans)	14	1	9	11	20	55
	Yüzde (%)	16,3	33,3	12,5	19,3	24,7	18,4
Fabl	Sıklık (frekans)	1	0	0	3	1	5
	Yüzde (%)	1,2	,0	,0	5,3	1,2	1,7
Tiyatro	Sıklık (frekans)	1	0	5	5	8	19
	Yüzde (%)	1,2	,0	6,9	8,8	9,9	6,4
Roman	Sıklık (frekans)	1	0	0	0	6	7
	Yüzde (%)	1,2	,0	0	,0	7,4	2,3

Toplam	Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299
	Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 35'ten anlaşılacağı üzere, yanıltıcı bağlamlı 3 kelime/kelime grubunun 1'i (%33) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde geçmemektedir; 1'i (%33) masal türünde, 1'i (%33) hikâye türündeki metinlerde geçmektedir. Yönlendirmeyen bağlamlı 72 kelime/kelime grubunun 38'i (%53) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 17'si (%24) şiir, 3'ü (%4) masal, 9'u (%12) hikâye, 5'i (%7) tiyatro türündeki metinlerde geçmektedir. Genel bağlamlı 57 kelime/kelime grubunun 25'i (%44) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 10'u (%18) şiir türünde, 3'ü (%5) masal türünde, 11'i (%19) hikâye türünde, 3'ü (%5) fabl türünde, 5'i (%9) tiyatro türündeki metinlerde geçmektedir. Yönlendirici bağlamlı 81 kelime/kelime grubunun 30'u (%37) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 15'i (%19) şiir türünde, 1'i (%1) masal türünde, 20'si (%25) hikâye türünde, 1'i (%1) fabl türünde, 8'i (%10) tiyatro türünde, 6'sı (%7) roman türündeki metinlerde geçmektedir.

Tablo 36. *Üst* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Düşünce Ağırlıklı Metin Türlerindeki Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

		Genel Bağlam Türleri		Toplam	
		Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam		
Düşünce Ağırlıklı Metin Türü	Düşünce ağırlıklı değil.	Sıklık (frekans)	29	119	148
		Yüzde (%)	33,7	55,9	49,5
	Deneme	Sıklık (frekans)	11	9	20
		Yüzde (%)	12,8	4,2	6,7
	Makale	Sıklık (frekans)	12	17	29
		Yüzde (%)	14,0	8,0	9,7
	Anı	Sıklık (frekans)	16	16	32
		Yüzde (%)	18,6	7,5	10,7
	Söyleşi	Sıklık (frekans)	9	12	21
		Yüzde (%)	10,5	5,6	7,0
	Biyografi	Sıklık (frekans)	2	1	3
		Yüzde (%)	2,3	,5	1,0
	Gezi yazısı	Sıklık (frekans)	4	7	11
		Yüzde (%)	4,7	3,3	3,7
	Köşe yazısı	Sıklık (frekans)	1	3	4
		Yüzde (%)	1,2	1,4	1,3
	Konferans	Sıklık (frekans)	0	1	1

		Yüzde (%)	,0	,5	,3
	Eleştiri	Sıklık (frekans)	1	2	3
		Yüzde (%)	1,2	,9	1,0
	Söylev	Sıklık (frekans)	1	26	27
		Yüzde (%)	1,2	12,2	9,0
		Sıklık (Frekans)	86	213	299
Toplam		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 36'dan anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlamlı olarak tespit edilen 86 kelime/kelime grubunun 29'u (%34) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 11'i (%13) deneme türünde, 12'si (%14) makale türünde, 16'sı (%19) anı türünde, 9'u (%10) söyleşi türünde, 2'si (%2) biyografi türünde, 4'ü (%5) gezi yazısı türünde, 1'i (%1) köşe yazısı türünde, 1'i (%1) eleştiri türünde, 1'i (%1) söylev türündeki metinlerde bulunmaktadır. Doğal bağlamlı olarak tespit edilen 213 kelime/kelime grubunun 119'u (%56) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 9'u (%4) deneme, 17'si (%8) makale, 16'sı (%7) anı, 12'si (%6) söyleşi, 1'i (%1) biyografi, 7'si (%3) gezi yazısı, 3'ü (%1) köşe yazısı, 1'i (%1) konferans, 2'si (%1) eleştiri, 26'sı (%12) söylev türündeki metinlerde bulunmaktadır.

Tablo 37. *Alt Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Düşünce Ağırlıklı Metin Türlerindeki Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular*

		Alt Bağlam Türleri					Toplam
		Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam	Doğal / Yönlendirici Bağlam	
Düşünce ağırlıklı değil	Sıklık (frekans)	29	2	34	32	51	148
	Yüzde (%)	33,7	66,7	47,2	56,1	63,0	49,5
Deneme	Sıklık (frekans)	11	0	0	3	6	20
	Yüzde (%)	12,8	,0	,0	5,3	7,4	6,7
Makale	Sıklık (frekans)	12	0	6	7	4	29
	Yüzde (%)	14,0	,0	8,3	12,3	4,9	9,7
Anı	Sıklık (frekans)	16	1	3	6	6	32
	Yüzde (%)	18,6	33,3	4,2	10,5	7,4	10,7
Düşünce Ağırlıklı Metin Türü	Söyleşi Sıklık (frekans)	9	0	2	5	5	21
	Yüzde (%)	10,5	,0	2,8	8,8	6,2	7,0
Biyografi	Sıklık (frekans)	2	0	1	0	0	3
	Yüzde (%)	2,3	,0	1,4	,0	,0	1,0

	(%)						
Gezi yazısı	Sıklık (frekans)	4	0	0	1	6	11
	Yüzde (%)	4,7	,0	,0	1,8	7,4	3,7
Köşe yazısı	Sıklık (frekans)	1	0	1	0	2	4
	Yüzde (%)	1,2	,0	1,4	,0	2,5	1,3
Konferans	Sıklık (frekans)	0	0	0	1	0	1
	Yüzde (%)	,0	,0	,0	1,8	,0	,3
Eleştiri	Sıklık (frekans)	1	0	0	1	1	3
	Yüzde (%)	1,2	,0	,0	1,8	1,2	1,0
Söylev	Sıklık (frekans)	1	0	25	1	0	27
	Yüzde (%)	1,2	,0	34,7	1,8	,0	9,0
Toplam	Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299
	Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 37'den anlaşılacağı üzere, yanıltıcı bağlamlı 3 kelime/kelime grubunun 2'si (%67) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 1'i (%33) anı türündeki bir metinde bulunmaktadır. Yönlendirmeyen bağlamlı 72 kelime/kelime grubunun 34'ü (%47) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 6'sı (%8) makale, 3'ü (%4) anı, 2'si (%3) söyleşi, 1'i (%1) biyografi, 1'i (%1) köşe yazısı, 25'i (%35) söylev türündeki metinlerde bulunmaktadır. Genel bağlamlı 57 kelime/kelime grubunun 32'si (%56) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 3'ü (%5) deneme, 7'si (%12) makale, 6'sı (%10) anı, 5'i (%9) söyleşi, 1'i (%2) gezi yazısı, 1'i (%2) konferans, 1'i (%2) eleştiri, 1'i (%2) söylev türündeki metinlerde bulunmaktadır. Yönlendirici bağlamlı 81 kelime/kelime grubunun 51'i (%63) düşünce ağırlıklı metinlerde geçmemektedir, 6'sı (%7) deneme, 4'ü (%5) makale, 6'sı (%7) anı, 5'i (%6) söyleşi, 6'sı (%7) gezi yazısı, 2'si (%3) köşe yazısı, 1'i (%1) eleştiri türündeki metinlerde bulunmaktadır.

Tablo 38. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Yazarına Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

Metin Yazarı	Yerli	Sıklık (frekans)	Genel Bağlam Türleri		Toplam
			Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam	
			Yüzde (%)	Yüzde (%)	
Metin Yazarı	Yerli	Sıklık (frekans)	82	199	281
		Yüzde (%)	95,3	93,4	94,0
	Yabancı	Sıklık (frekans)	4	14	18
		Yüzde (%)	4,7	6,6	6,0

Toplam	Sıklık (Frekans)	86	213	299
	Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 38'den anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlamlı olarak tespit edilen 86 kelime/kelime grubunun 82'si (%95) yerli yazarlar tarafından yazılmış metinlerde, 4'ü (%5) yabancı yazarlar tarafından yazılmış metinlerde bulunmaktadır. Doğal bağlamlı olarak tespit edilen 213 kelime/kelime grubunun 199'u (%93) yerli yazarlar tarafından yazılmış metinlerde, 14'ü (%7) yabancı yazarlar tarafından yazılmış metinlerde bulunmaktadır.

Tablo 39. *Alt* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Yazarına Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

		Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Alt Bağlam Türleri				Toplam	
			Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam	Doğal / Yönlendirici Bağlam		
Metin Yazarı	Yerli	Sıklık (frekans)	82	2	72	52	73	281
		Yüzde (%)	95,3	66,7	100,0	91,2	90,1	94,0
	Yabancı	Sıklık (frekans)	4	1	0	5	8	18
		Yüzde (%)	4,7	33,3	,0	8,8	9,9	6,0
Toplam	Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299	
	Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tablo 39'dan anlaşılacağı üzere, yanıltıcı bağlamlı 3 kelime/kelime grubunun 2'si (%67) yerli yazarlar tarafından yazılmış metinlerde, 1'i (%33) yabancı yazarlar tarafından yazılmış metinlerde bulunmaktadır. Yönlendirmeyen bağlamlı 72 kelime/kelime grubunun tamamı (%100) yerli yazarlar tarafından yazılmış metinlerde bulunmaktadır. Genel bağlamlı 57 kelime/kelime grubunun 52'si (%91) yerli yazarlar tarafından yazılmış metinlerde, 5'i (%9) yabancı yazarlar tarafından yazılmış metinlerde bulunmaktadır. Yönlendirici bağlamlı 81 kelime/kelime grubunun 73'ü (%90) yerli yazarlar tarafından yazılmış metinlerde, 8'i (%10) yabancı yazarlar tarafından yazılmış metinlerde bulunmaktadır.

Tablo 40. *Üst* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kavramların Kelime Ya Da Kelime Grubu Oluşuna Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

	Genel Bağlam Türleri		Toplam
	Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam	

Kelime mi, kelime grubu mu inceleniyor?	Kelime	Sıklık (frekans)	64	156	220
		Yüzde (%)	74,4	73,2	73,6
	Kelime grubu	Sıklık (frekans)	22	57	79
		Yüzde (%)	25,6	26,8	26,4
Toplam		Sıklık (Frekans)	86	213	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 40'tan anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlamlı olarak tespit edilen 86 kavramın 64'ü (%74) kelime şeklindedir, 22'si (%26) kelime grubu şeklindedir. Doğal bağlamlı olarak tespit edilen 213 kavramın 156'sı (%73) kelime şeklindedir, 57'si (%27) kelime grubu şeklindedir.

Tablo 41. *Alt* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kavramların Kelime Ya Da Kelime Grubu Oluşuna Göre Dağılımını ve Yüzdelerini Gösteren Çapraz Bulgular

	Kelime	Sıklık (frekans)	Alt Bağlam Türleri				Toplam	
			Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam		Doğal / Yönlendirici Bağlam
Kelime mi, kelime grubu mu inceleniyor?	Kelime	Sıklık (frekans)	64	2	55	49	50	220
		Yüzde (%)	74,4	66,7	76,4	86,0	61,7	73,6
	Kelime grubu	Sıklık (frekans)	22	1	17	8	31	79
		Yüzde (%)	25,6	33,3	23,6	14,0	38,3	26,4
Toplam		Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 41'den anlaşılacağı üzere, yanıltıcı bağlamlı 3 kavramın 2'si (%67) kelime, 1'i (%33) kelime grubu şeklindedir. Yönlendirmeyen bağlamlı 72 kavramın 55'i (%76) kelime, 17'si (%24) kelime grubu şeklindedir. Genel bağlamlı 57 kavramın 49'u (%86) kelime, 8'i (%14) kelime grubu şeklindedir. Yönlendirici bağlamlı 81 kavramın 50'si (%62) kelime, 31'i (%38) kelime grubu şeklindedir.

Tablo 42. *Üst* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Türkçe Kökenli Olup Olmadığıyla İlgili Durumlarını Gösteren Çapraz Bulgular

Türkçe kökenlidir.	Sıklık (frekans)	Genel Bağlam Türleri		Toplam
		Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam	
		35	77	112



Kelime/kelime grubu Türkçe kökenli midir?	Yabancı kökenlidir.	Yüzde (%)	40,7	36,2	37,5
		Sıklık (frekans)	38	117	155
	Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimeler barındırmaktadır.	Yüzde (%)	44,2	54,9	51,8
		Sıklık (frekans)	13	19	32
Toplam		Yüzde (%)	15,1	8,9	10,7
		Sıklık (Frekans)	86	213	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 42'den anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlamlı olarak tespit edilen 86 kelime/kelime grubunun 35'i (%41) Türkçe kökenlidir, 38'i (%44) yabancı kökenlidir, 13'ü (%15) hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerden oluşmuştur. Doğal bağlamlı olarak tespit edilen 213 kelime/kelime grubunun 77'si (%36) Türkçe kökenlidir, 117'si (%55) yabancı kökenlidir, 19'u (%9) hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimeler barındırmaktadır.

Tablo 43. Alt Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Türkçe Kökenli Olup Olmadığıyla İlgili Durumlarını Gösteren Çapraz Bulgular

		Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Alt Bağlam Türleri				Toplam	
			Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam	Doğal / Yönlendirici Bağlam		
Kelime/kelime grubu Türkçe kökenli midir?	Türkçe kökenlidir.	Sıklık (frekans)	35	2	12	20	43	112
		Yüzde (%)	40,7	66,7	16,7	35,1	53,1	37,5
	Yabancı kökenlidir.	Sıklık (frekans)	38	0	51	35	31	155
		Yüzde (%)	44,2	,0	70,8	61,4	38,3	51,8
	Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimeler barındırmaktadır.	Sıklık (frekans)	13	1	9	2	7	32
		Yüzde (%)	15,1	33,3	12,5	3,5	8,6	10,7
Toplam	Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299	
	Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tablo 43'ten anlaşılacağı üzere, yanıltıcı bağlamlı 3 kelime/kelime grubunun 2'si (%67) Türkçe kökenlidir, 1'i (%33) hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerin bir araya gelmesinden oluşmuştur. Yönlendirmeyen bağlamlı 72 kelime/kelime grubunun 12'si (%17) Türkçe kökenlidir, 51'i (%71) yabancı kökenlidir, 9'u (%12) hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerden oluşmaktadır. Genel bağlamlı 57

kelime/kelime grubunun 20'si (%35) Türkçe kökenlidir, 35'i (%61) yabancı kökenlidir, 2'si (%4) hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerden oluşmaktadır. Yönlendirici bağlamlı 81 kelime/kelime grubunun 43'ü (%53) Türkçe kökenlidir, 31'i (%38) yabancı kökenlidir, 7'si (%9) hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerden oluşmaktadır.

Tablo 44. *Üst* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Etkinlikler Sırasında Bağlamlarının Yeniden Hatırlatılma Durumunu Gösteren Çapraz Bulgular

		Genel Bağlam Türleri		Toplam	
		Pedagojik Bağlam	Doğal Bağlam		
Kelime/kelime grubu bağlamı, etkinliklerde yeniden hatırlatılmış mı?	Hatırlatılmıştır.	Sıklık (frekans)	15	45	60
		Yüzde (%)	17,4	21,1	20,1
	Hatırlanmamıştır.	Sıklık (frekans)	71	168	239
		Yüzde (%)	82,6	78,9	79,9
Toplam		Sıklık (Frekans)	86	213	299
		Yüzde (%)	100,0	100,0	100,0

Tablo 44'ten anlaşılacağı üzere, pedagojik bağlamlı olarak tespit edilen 86 kelime/kelime grubunun 15'inde (%17) etkinlikler sırasında yeniden bağlam hatırlatması yapılmıştır, 71'inde (%83) yeniden bağlam hatırlatması yapılmamıştır. Doğal bağlamlı olarak tespit edilen 213 kelime/kelime grubunun 45'inde (%21) etkinlikler sırasında yeniden bağlam hatırlatması yapılmıştır, 168'inde (%79) yeniden bağlam hatırlatması yapılmamıştır.

Tablo 45. *Alt* Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Bağlamlarının Etkinlikler Sırasında Yeniden Hatırlatılma Durumunu Gösteren Çapraz Bulgular

		Alt Bağlam Türleri				Toplam		
		Pedagojik bağlamdır ve alt sınıfı yoktur.	Doğal / Yanıltıcı Bağlam	Doğal / Yönlendir-meyen Bağlam	Doğal / Genel Bağlam		Doğal / Yönlendirici Bağlam	
Kelime/kelime grubu bağlamı, etkinliklerde yeniden hatırlatılmış mı?	Hatırlatılmıştır.	Sıklık (frekans)	15	0	17	8	20	60
		Yüzde (%)	17,4	,0	23,6	14,0	24,7	20,1
	Hatırlanmamıştır.	Sıklık (frekans)	71	3	55	49	61	239
		Yüzde (%)	82,6	100,0	76,4	86,0	75,3	79,9
Toplam		Sıklık (Frekans)	86	3	72	57	81	299

Tablo 45'ten anlaşılacağı üzere, yanıltıcı bağlamlı 3 kelime/kelime grubunun hiçbirisinde etkinlikler sırasında yeniden bağlam hatırlatması yapılmamıştır. Yönlendirmeyen bağlamlı 72 kelime/kelime grubunun 17'sinde (%24) bağlam yeniden hatırlatılmıştır, 55'inde (%76) bağlam hatırlanmamıştır. Genel bağlamlı 57 kelime/kelime grubunun 8'inde (%14) bağlam yeniden hatırlatılmıştır, 49'unda (%86) bağlam hatırlanmamıştır. Yönlendirici bağlamlı 81 kelime/kelime grubunun 20'sinde (%25) bağlam yeniden hatırlatılmıştır, 61'inde (%75) bağlam hatırlanmamıştır.

#### 4.4 BAĞLAM TÜRLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞIP FARKLILAŞMADIĞINI GÖSTEREN MANN WHİTNEY – U TESTLERİ

Tablo 46. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	147,62	12695,00			
Doğal bağlam	213	150,96	32155,00	-,325	8954,000	,745
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 46'dan anlaşılacağı üzere, araştırma kapsamında tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının ait olduğu sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U= 8954,000; p> .05).

Tablo 47. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Yayınevi Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	135,25	11631,50			
Doğal bağlam	213	155,96	33218,50	-1,911	7890,500	,056
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 47’de görüldüğü üzere, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının bünyesinde bulunduğu yayınevi türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $U= 7890,500$ ;  $p> .05$ ).

Tablo 48. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Beceri Alanına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	139,72	12016,00			
Doğal bağlam	213	154,15	32834,00	-1,583	8275,000	,113
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 48’de görüldüğü üzere, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının dâhil olduğu beceri alanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $U= 8275,000$ ;  $p> .05$ ).

Tablo 49. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	173,59	14928,50			
Doğal bağlam	213	140,48	29921,50	-3,461	7130,500	,001
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 49’a göre, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının ait olduğu metin türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır: Pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının sıra ortalaması 173,59; doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının sıra ortalaması 140,48’dir ( $U= 7130,500$ ;  $p< .01$ ).

Tablo 50. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metin Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	126,14	10848,00			
Doğal bağlam	213	159,63	34002,00	-3,269	7107,000	,001
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 50’ye göre, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının ait olduğu sanatsal / kurmaca ağırlıklı metin türleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır: Pedagojik bağlamlı

kelime/kelime gruplarının sıra ortalaması 126,14; doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının sıra ortalaması 159,63'tür ( $U = 7107,000$ ;  $p < .01$ ).

Tablo 51. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Düşünce Ağırlıklı Metin Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	163,25	14039,50			
Doğal bağlam	213	144,65	30810,50	-1,800	8019,500	,072
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 51'de görüldüğü üzere, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının ait olduğu düşünce ağırlıklı metin türleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $U = 8019,500$ ;  $p > .05$ ).

Tablo 52. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Metin Yazarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	147,95	12724,00			
Doğal bağlam	213	150,83	32126,00	-,631	8983,000	,528
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 52'de görüldüğü üzere, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının ait olduğu metnin yazarının yerli olup olmadığıyla arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $U = 8983,000$ ;  $p > .05$ ).

Tablo 53. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kavramların Kelime/Kelime Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	148,74	12792,00			
Doğal bağlam	213	150,51	32058,00	-,209	9051,000	,834
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 53'te görüldüğü üzere, tespit edilen pedagojik bağlamlı kavramlarla doğal bağlamlı kavramların kelime ya da kelime grubu olup olmadığıyla arasında anlamlı bir farklılık yoktur ( $U = 9051,000$ ;  $p > .05$ ).

Tablo 54. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının Köken Bilgisi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	149,80	12883,00			
Doğal bağlam	213	150,08	31967,00	-,028	9142,000	,978
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 54'te görüldüğü üzere, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının Türkçe kökenli olup olmadığıyla arasında anlamlı bir farklılık yoktur (U= 9142,000; p> .05).

Tablo 55. Üst Bağlam Türlerinde Tespit Edilen Kelime/Kelime Gruplarının, İçerisinde Bulunduğu Bağlamın Hatırlatılıp Hatırlatılmadığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Bağlam türlerinin genel sınıflaması	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Pedagojik bağlam	86	153,92	13237,50			
Doğal bağlam	213	148,42	31612,50	-,719	8821,500	,472
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 55'te görüldüğü üzere, tespit edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarıyla doğal bağlamlı kelime/kelime grupları arasında bağlamın hatırlatılma durumuna göre anlamlı bir farklılık yoktur (U= 8821,500; p> .05).

Tablo 56. Alt Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Metin Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Metin türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı	148	168,88	24993,50			
Düşünce ağırlıklı	151	131,50	19856,50	-3,864	8380,500	,000
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 56'ya göre, alt bağlam türlerinin görüldüğü kelime/kelime gruplarının metin türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır: Sanatsal / kurmaca ağırlıklı metinlerin sıra ortalaması 168,88; düşünce ağırlıklı metinlerin sıra ortalaması 131,50'dir (U= 8380,500; p< .01).

Tablo 57. Alt Bağlam Türlerindeki Kelime/Kelime Gruplarının Metin Yazarı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Metin yazarı	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Yerli	281	147,92	41566,00	-1,698	1945,000	,090

<b>Yabancı</b>	18	182,44	3284,00
<b>Toplam</b>	299		

Tablo 57'ye göre, alt bağlam türlerinin görüldüğü kelime/kelime gruplarının metin yazarı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (U= 1945,000; p> .05).

Tablo 58. Alt Bağlam Türlerde Tespit Edilen Kavramların Kelime/Kelime Grubu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<b>Kelime mi, kelime grubu mu?</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Kelime</b>	220	146,01	32122,50			
<b>Kelime grubu</b>	79	161,11	12727,50	-1,376	7812,500	,169
<b>Toplam</b>	299					

Tablo 58'e göre, alt bağlam türleri olarak tespit edilen kavramların kelime ya da kelime grubu olup olmadığına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (U= 7812,500; p> .05).

Tablo 59. İncelenen Kelime/Kelime Gruplarında Tespit Edilen Alt Bağlam Türlerinin Kelime/Kelime Grubu Bağlamının Hatırlatılıp Hatırlatılmadığına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Mann Whitney-U Testi Sonuçları

<b>Kelime/kelime grubu bağlamı, etkinliklerde yeniden hatırlatılmış mı?</b>	<b>N</b>	<b>Sıra Ortalaması</b>	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>Z</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Hatırlatılmıştır.</b>	60	158,10	9486,00			
<b>Hatırlatılmamıştır.</b>	239	147,97	35364,00	-,839	6684,000	,401
<b>Toplam</b>	299					

Tablo 59'a göre, alt bağlam türlerinin görüldüğü kelime/kelime gruplarının bağlamın hatırlatılıp hatırlatılmadığı durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (U= 6684,000; p> .05).

**4.5 KELİME DEĞERLENDİRME FORMUNDAKİ ÜÇLÜ VE DAHA FAZLA DEĞİŞKENLİ GRUPLARIN ORTALAMALARI ARASINDAKİ FARKLILIKLARI TEST ETMEK AMACIYLA YAPILAN KRUSKAL WALLİS – H TESTLERİ**

Tablo 60. Kelime/Kelime Gruplarının Ait Olduğu *Sınıf Düzeylerinin* Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	147,62				
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	131,33				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	178,74	4	17,051	,002	Pedagojik-Yönlendirmeyen
Doğal/Genel bağlam	57	120,49				Pedagojik-Genel
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	148,44				Yönlendirmeyen-Genel
Toplam	299					Yönlendirmeyen-Yönlendirici
						Genel-Yönlendirici

Tablo 60'tan anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının ait olduğu sınıf düzeylerinin alt bağlam türlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2(4) = 17,051; p < .01$ ].

Kruskal Wallis-H testi sonrasında anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere, tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olarak Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=71,65) yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=88,88) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2421,000; p < .05).

Pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=77,49) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=63,71) arasında, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1978,500; p < .05).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=75,69) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=51,50) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1282,500; p < .01).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=85,22) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=69,70) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı



kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2324,500; p< .05).

Ayrıca genel bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=61,89) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=74,86) arasında, yönlendirici bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1874,500; p< .05).

Tablo 61. Kelime/Kelime Gruplarının Ait Olduğu *Yayınevi Türlerinin* Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	135,25				
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	101,50				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	189,42	4	21,233	,000	Pedagojik-Yönlendirmeyen
Doğal/Genel bağlam	57	137,69				Yönlendirmeyen-Genel
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	141,08				Yönlendirmeyen-Yönlendirici
Toplam	299					

Tablo 61'den anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının ait olduğu yayınevi türlerinin alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2 (4) = 21,233$ ; p< .01].

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=66,73) yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=94,75) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1998,000; p< .01).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=75,01) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=52,35) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1331,000; p< .01).

Ayrıca yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=90,30) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=65,18) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1958,500; p< .01).

Tablo 62. Kelime/Kelime Gruplarının Ait Olduğu *Beceri Alanlarının* Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	139,72				
Doğal/Yanıtıcı bağlam	3	147,83				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	189,36	4	29,411	,000	Pedagojik-Yönlendirmeyen
Doğal/Genel bağlam	57	139,96				Yönlendirmeyen-Genel
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	133,07				Yönlendirmeyen-Yönlendirici
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 62'den anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının ait olduğu beceri alanlarının alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2 (4) = 29,411$ ;  $p < .01$ ].

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=67,55) yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=93,78) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2068,000;  $p < .01$ ).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=74,42) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=53,11) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1374,000;  $p < .01$ ).

Ayrıca yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=92,25) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=63,44) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1818,000;  $p < .01$ ).

Tablo 63. Kelime/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu *Sanatsal/Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türünün* Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	126,14				
Doğal/Yanıtıcı bağlam	3	174,50				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	139,93	4	18,485	,001	Pedagojik-Genel
Doğal/Genel bağlam	57	160,59				Pedagojik-Yönlendirici
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	175,93				Yönlendirmeyen-Yönlendirici
<b>Toplam</b>	<b>299</b>					

Tablo 63'ten anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının içerisinde bulunduğu sanatsal/kurmaca ağırlıklı metin türlerinin alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2 (4) = 18,485$ ;  $p < .01$ ].

Anlamlı farkın kaynağını bulmak üzere yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre, pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=65,39) genel bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=81,97) arasında, genel bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1882,500;  $p < .01$ ).

Pedagojik bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=70,85) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=97,96) arasında, yönlendirici bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2352,500;  $p < .01$ ).

Ayrıca yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile (SO=67,10) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları (SO=85,80) arasında, yönlendirici bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2203,000;  $p < .01$ ).

Tablo 64. Kelime/Kelime Gruplarının İçerisinde Bulunduğu *Düşünce Ağırlıklı Metnin Türünün* Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Pedagojik bağlam	86	163,25				
Doğal/Yanıltıcı bağlam	3	120,83				
Doğal/Yönlendirmeyen bağlam	72	172,50	4	16,488	,002	Pedagojik-Genel
Doğal/Genel bağlam	57	135,20				Pedagojik-Yönlendirici
Doğal/Yönlendirici bağlam	81	127,43				Yönlendirmeyen-Genel
Toplam	299					Yönlendirmeyen-Yönlendirici

Tablo 64'ten anlaşılacağı üzere, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının içerisinde bulunduğu düşünce ağırlıklı metin türlerinin alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2 (4) = 16,488$ ;  $p < .01$ ].

Anlamli farkin kaynagini bulmak uzere yapilan Mann Whitney-U testi sonuclarina gore, pedagojik baglamli kelime/kelime gruplari ile (SO=77,86) genel baglamli kelime/kelime gruplari (SO=63,16) arasinda, pedagojik baglamli kelime/kelime gruplarinin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1947,000; p< .05).

Pedagojik baglamli kelime/kelime gruplari ile (SO=94,38) yonlendirici baglamli kelime/kelime gruplari (SO=72,98) arasinda, pedagojik baglamli kelime/kelime gruplarinin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2590,500; p< .01).

Yonlendirmeyen baglamli kelime/kelime gruplari ile (SO=71,65) genel baglamli kelime/kelime gruplari (SO=56,61) arasinda, yonlendirmeyen baglamli kelime/kelime gruplarinin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=1573,500; p< .05).

Yonlendirmeyen baglamli kelime/kelime gruplari ile (SO=88,28) yonlendirici baglamli kelime/kelime gruplari (SO=66,98) arasinda, yonlendirmeyen baglamli kelime/kelime gruplarinin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır (U=2104,000; p< .01).

Tablo 65. Kelime/Kelime Gruplarının *Türkçe Kökenli Olma Durumlarının* Alt Bağlam Türlerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Bağlam Türleri	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p	Anlamli Fark
Pedagojik bağlam	86	149,80				
Doğal/Yaniltıcı bağlam	3	132,17				
Doğal/Yonlendirmeyen bağlam	72	179,44	4	17,598	,001	Pedagojik-Yonlendirmeyen
Doğal/Genel bağlam	57	146,44				Yonlendirmeyen-Genel
Doğal/Yonlendirici bağlam	81	127,21				Yonlendirmeyen-Yonlendirici
Toplam	299					

Tablo 65'ten anlasilacagi uzere, baglam temelli kelime ogretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarinin Türkçe kökenli olma durumlarının alt bağlam türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, alt bağlam türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2 (4) = 17,598$ ; p< .01].

Anlamli farkin kaynagini bulmak uzere yapilan Mann Whitney-U testi sonuclarina gore, pedagojik baglamli kelime/kelime gruplari ile (SO=72,72) yonlendirmeyen baglamli kelime/kelime gruplari (SO=87,60) arasinda, yonlendirmeyen baglamli

kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $U=2512,500$ ;  $p < .05$ ).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile ( $SO=71,73$ ) genel bağlamlı kelime/kelime grupları ( $SO=56,50$ ) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $U=1567,500$ ;  $p < .01$ ).

Yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime grupları ile ( $SO=91,21$ ) yönlendirici bağlamlı kelime/kelime grupları ( $SO=64,37$ ) arasında, yönlendirmeyen bağlamlı kelime/kelime gruplarının lehine istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ( $U=1893,000$ ;  $p < .01$ ).

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçları, araştırma sürecinde yapılan çalışmaların iki aşamalı olması sebebiyle iki bölümde incelenmiştir. Araştırma sürecinin birinci aşamasını, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki söz varlığını zenginleştirme amaçlı tüm etkinlikler oluşturmaktadır. Bu yön doğrultusunda, öğrenci çalışma kitaplarının kelime öğretimine yönelik sunduğu etkinliklerin niceliği ve niteliği üzerine tartışılmak istenmiştir. Araştırmanın bu birinci aşaması, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında bulunan tüm kelime öğretimi etkinlikleri içindeki durumunu daha sağlıklı analiz edebilmek için gerekli bir çalışma olarak düşünülmüştür.

Araştırma sürecinin ikinci aşamasını ise, birinci aşama üzerine inşa edilmiş ve araştırmanın gövdesini/asıl gayesini taşıyan analizler oluşturmaktadır. Kelime değerlendirme formlarındaki verilerin bir sonucu olarak ortaya çıkan bu analizler, anlamı bilinmeyen kelimeler için kullanılan bağlam türlerini göstermekte ve bağlam türlerinin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisine cevap vermektedir. Araştırma sürecinin iki aşamalı olması sebebiyle, araştırmanın sonuçları da iki bölüm aracılığıyla sunulmuştur. Ayrıca tartışma bölümü için ayrı bir başlık açılmıştır.

##### 5.1.1 Söz Varlığını Zenginleştirmeye Yönelik Öğrenci Çalışma Kitaplarında Ortaya Çıkan Sonuçlar

1. Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında, serbest okuma metinleri haricindeki etkinlik destekli tüm metinlerin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik/etkinlikler içermesi beklenir. Ancak araştırmanın sonuçları, çalışma

kitaplarında söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinlik içermeyen metinlerin olduğunu, bu durumun da ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirmeye yönelik hassasiyetini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Konuya yönelik yapılan inceleme sonuçlarına göre, bünyesinde yer verdiği her metne söz varlığını zenginleştirme amaçlı etkinlik koyma bakımından hassasiyeti en yüksek olan kitabın Tav Yayınları (I) 8. sınıf, en düşük olan kitabın ise MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı olduğu anlaşılmıştır. İncelenen diğer kitaplarda da bu konuda %100 hassasiyetin olmadığı görülmüştür. Türkçe dersinde söz varlığını zenginleştirmede kullanılacak en önemli kaynaklar, metinlerdir. Bu sebeple, hiçbir metinde söz varlığı gelişimi programı aksatılmamalıdır.

2. Araştırma kapsamında incelenen tüm kitaplarda söz varlığını zenginleştirmeye yönelik toplam 204 etkinlik tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin %18'i (37 etkinlik) Tav Yayınları (I) 8. sınıf, % 16'sı (32 etkinlik) Koza Yayınları 7. sınıf, % 15'i (31 etkinlik) Tav Yayınları (II) 8. sınıf, % 14'ü (28 etkinlik) MEB Yayınları 7. sınıf, % 13'ü (27 etkinlik) Pasifik Yayınları 7. sınıf, % 13'ü (26 etkinlik) Evren Yayınları 6. sınıf ve % 11'i (23 etkinlik) MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının söz varlığını zenginleştirmeye yönelik tutumlarının aynı olmadığı görülmektedir.
3. Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinliklerin niteliği üzerine yapılan incelemeler sonucunda, bu etkinliklerin çeşitli alt başlıklara bölünebileceği görülmüştür. Bu etkinlikler, *kelime/kelime grubunun anlamını metin bağlamından hareketle bulmaya yönlendiren etkinlikler (bağlam temelli etkinlikler)*, *kelime/kelime grubunun anlamını yalnızca sözlüğe yönlendirme yoluyla öğreten etkinlikler*, *kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinlikler*, *kelime/kelime grubunun anlamını cümle kurma (cümlede kullanma) yöntemiyle öğreten etkinlikler*, *anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinlikler*, *kelime/kelime grubunu ait olduğu anlam ile eşleştirerek öğreten etkinlikler* ve *kelime/kelime grubunun anlamını bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinlikler* olarak yedi başlıkta toplanmıştır. Ayrıca bağlam temelli etkinliklerin de kendi içinde iki kısma ayrıldığı görülmüştür; bu etkinliklerin bir kısmı

bağlama yönlendirdikten sonra kontrol amaçlı sözlüğe de yönlendirirken bir kısmı sözlük kontrolü yaptırmamaktadır.

4. Söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinliklerin analizi sırasında, bazı etkinlik çeşitlerinin her öğrenci çalışma kitabında olmadığı tespit edilmiştir. Bu etkinlikler; yalnızca metin bağlamından hareketle anlamlandırma isteyip sözlük kontrolü yaptırmayan etkinlikler, kelime/kelime grubunun anlamını bulmaca çözme yoluyla öğreten etkinlikler, anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinlikler ve kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinliklerdir. Sözlük kontrolü yaptırmayan bağlam temelli etkinlikler yerine sözlük kontrolü yaptıran bağlam temelli etkinliklerin tercih edilmesi, kelime öğretiminin niteliği açısından çok daha olumlu bir durumdur. Ancak diğer etkinlik çeşitlerinin olmaması durumuna aynı şey söylenememektedir. Çünkü kelime öğretimi etkinliklerinin çeşitliliği demek, aynı zamanda kelime öğretimi niteliğinin artması demektir.
5. Hangi etkinlik çeşidinin en fazla tercih edildiğini belirlemek üzere yapılan incelemeler sonucunda, bağlam temelli etkinliklere diğer kelime öğretimi etkinliklerinden daha sık yer verildiği tespit edilmiştir. Bağlam temelli etkinliklerin de % 60'ı sözlük kontrolü yaptırmakta, % 40'ı sözlük kontrolüne yönlendirmemektedir. Bu sonuç, bağlam temelli kelime öğretimi etkinlikleri için % 40'lık bir kayıp ve kontrolsüzlük demektir.
6. Ayrıca bağlam temelli tüm etkinliklerin diğer kelime öğretimi etkinlikleri içindeki genel oranı % 29'dur. Bağlam temelli etkinlikleri; % 23 oranla kelime/kelime grubunun anlamını cümle kurma (cümlede kullanma) yöntemiyle öğreten etkinlikler, % 20 oranla kelime/kelime grubunun anlamını yalnızca sözlüğe yönlendirme yoluyla öğreten etkinlikler takip etmektedir. En az yer verilen etkinlik çeşitleri ise % 3'er oranla anlamı verilmiş kelime/kelime grubunun kendisini bulduran etkinlikler ve kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinliklerdir. Kelime/kelime grubunun anlamını sözlüğe ve bağlama yönlendirmeksizin öğrencinin açıklamasını isteyen etkinlikler, oldukça kontrolsüz görünmektedir; bununla birlikte özellikle mecaz anlam kazanmış kelimelerin/kelime gruplarının öğrenciler tarafından açıklanmasının istenmesi, bu etkinlik türünün niteliğinin artmasını sağlayabilir.



7. Türkçe öğrenci çalışma kitaplarının hangi etkinlik çeşidine ağırlık verdiğini belirlemek üzere yapılan incelemeler sonucunda; Evren Yayınları 6. sınıf, MEB Yayınları 7. sınıf ve Koza Yayınları 7. sınıf kitabının bağlam temelli kelime öğretimine ağırlık verdiği, Pasifik Yayınları'nın anlamı cümle kurma yöntemi ile öğreten etkinliklere ağırlık verdiği, Tav Yayınlar (I) 8. sınıf kitabının bağlam temelli etkinliklerin yanı sıra eşleştirme yoluyla öğreten etkinliklere ağırlık verdiği ve Tav Yayınları (II) 8. sınıf kitabının direkt sözlüğe yönlendiren etkinliklere ağırlık verdiği tespit edilmiştir. Ayrıca, eğlenceli olması sebebiyle öğrencilerin dikkatini çeken *bulmaca yoluyla kelime öğretimi etkinliklerine* en fazla, MEB Yayınları 7. ve 8. sınıf ile Evren Yayınları 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının yer verdiği görülmüştür.
8. Araştırmanın en önemli soru işaretlerinden biri, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerine Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının ne kadar yer ayırdığı idi. En fazla yer ayıran Türkçe öğrenci çalışma kitabı, % 53 oranla Evren Yayınları 6. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabıdır. Bu sırayı % 35 oranla MEB-7. sınıf, %32 oranla Tav-8. sınıf (I), %28 oranla Koza-7. sınıf, %21 oranla MEB-8. sınıf, %18 oranla Pasifik-7. sınıf ve %16 oranla Tav-8. sınıf (II) Türkçe öğrenci çalışma kitabının takip ettiği tespit edilmiştir.
9. Bağlam temelli etkinlikler iki bölümde incelendiği için (bağlam çalışmasının ardından sözlük kontrolü yaptıranlar ve yaptırmayanlar), bu konudaki analizlerin de daha ayrıntılı sonuçlandırılması gerekmektedir. Ayrıca bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin tam manasıyla amacına ulaşabilmesi için öğrenciyi muhakkak sözlük kontrolüne yönlendirmesi beklenmektedir. Oysa bu konuya, tüm kitaplar aynı hassasiyetle yaklaşmamıştır. Tav Yayınları (II) 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabı, bağlam temelli etkinliklere ağırlık vermesi bakımından son sırada olmasına karşın, bünyesinde bulundurduğu bağlam temelli etkinliklerin tümünde sözlük kontrolüne de yönlendirmiştir. Aynı şekilde MEB Yayınları 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının da bu konuya hassas yaklaştığı gözlemlenmiştir. Diğer kitaplar için de aynı hassasiyetin gösterilmesi beklenmektedir.

### 5.1.2 Bağlam Türlerinin Tespitine Yönelik Bağlam Temelli Etkinliklerde Ortaya Çıkan Sonuçlar

1. Anlamı bilinmeyen kelime/kelime gruplarının bağlam türlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, *genel bir yaklaşımla* analiz edilerek incelenen kelime/kelime gruplarının %71'inin *doğal bağlamla* oluşturulduğu, kalan %29'ununsa *pedagojik bağlamla* oluşturulduğu tespit edilmiştir. Kelime öğretiminde daha avantajlı olduğu pek çok araştırmacı tarafından kabul edilen pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarına, tahmin edilemeyen doğası sebebiyle araştırmacıların tedirgin yaklaştıkları doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarından daha az yer verilmektedir.
2. Anlamı bilinmeyen kelime/kelime gruplarının bağlam türlerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırma sonuçlarına göre, *ayrıntılı bir yaklaşımla* analiz edilerek incelenen kelime/kelime gruplarının %29'unun *pedagojik bağlam*; *doğal bağlamlar* içinde %27'sinin *yönlendirici bağlam*, %24'ünün *yönlendirmeyen bağlam*, %19'unun *genel bağlam*, %1'ininse *yanıltıcı bağlam* türünde olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar, doğal bağlamlar grubunda değerlendirilen yönlendirici bağlamlar ile yönlendirmeyen bağlamların oranlarının birbirine çok yakın olduğunu ve bu yönüyle de araştırmalarda dile getirildiği üzere doğal bağlamların güvenilemeyen bir doğası olduğunu kanıtlar niteliktedir.
3. Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen ve üzerlerinde Kelime Değerlendirme Formu'nun uygulandığı kelime/kelime gruplarının %40'ının 8. sınıf düzeyinde, %38'inin 7. sınıf düzeyinde, %22'sinin ise 6. sınıf düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu durum, metin bağlamından hareketle anlamlandırılması istenen kelime/kelime gruplarının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığını göstermektedir.
4. Pedagojik ve doğal bağlam türündeki kelime/kelime gruplarının sınıf düzeyine göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan çapraz analizlerin sonucuna göre; pedagojik bağlamların 7. sınıf düzeyine kadar artış gösterdiği ve 8. sınıfta yeniden azalma eğiliminde olduğu, doğal bağlamların ise sınıf seviyesi yükseldikçe artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, doğal bağlamların sınıf düzeyine göre kendi içindeki dağılımını belirlemek amacıyla yapılan çapraz

analizler sonucunda, yönlendirmeyen ve yönlendirici bağlamların sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı, genel bağlamların sınıf düzeyi yükseldikçe azaldığı, yanıltıcı bağlamların da sınıf düzeylerine eşit miktarda dağıldığı gözlenmiştir.

5. Araştırmanın sonuçları, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde bulunan toplam 299 kelime/kelime grubunun %25'inin MEB Yayınları'na, %22'sinin Evren Yayınları'na, %19'unun Tav Yayınları'na (II. Kitap), %14'ünün Tav Yayınları'na (I. Kitap), %14'ünün Koza Yayınları'na ve %7'sinin Pasifik Yayınları'na ait Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunduğunu göstermektedir. Bu durum, MEB Yayınları'nın bağlam temelli kelime öğretimi etkinlikleri içerisinde diğer yayınevi türlerine nazaran daha fazla kelime/kelime grubu barındırdığını, Pasifik Yayınları'nın ise en alt sırada yer aldığını göstermektedir.
6. İncelenen kelime/kelime gruplarında ortaya çıkan bağlam türlerinin çeşitli değişkenlere göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan çapraz analizler, ders kitabı hazırlayıcılarını ilgilendirecek sonuçlar içermektedir. Sonuçlar, pedagojik bağlamlara en fazla MEB Yayınları'nın yer verdiğini, bu sırayı Evren, Koza ve Tav (II) Yayınlarının takip ettiğini; doğal bağlamlara da en fazla Evren Yayınları'nın yer verdiğini, bu sırayı MEB, Tav (II) ve Koza Yayınları'nın takip ettiğini göstermektedir. Pasifik ve Tav (I) Yayınları, her iki sıralamada da son sıralarda bulunmaktadır.
7. Kendi içinde gruplara ayrılan doğal bağlam türlerine yönelik yapılan incelemelerin sonucunda, diğer doğal bağlam türlerine üstünlüğü kabul edilen yönlendirici bağlamlara en fazla MEB Yayınları'nın yer verdiği tespit edilmiştir. Genel bağlamların en fazla Evren Yayınları'nda, yönlendirmeyen bağlamların en fazla Tav (II) Yayınları'nda bulunduğu; yanıltıcı bağlamların da MEB, Evren ve Koza Yayınları'na eşit miktarda dağıldığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, hem pedagojik hem yönlendirici bağlamlar sıralamasında ilk sırayı alan MEB Yayınları'nın bağlam ipuçlarını daha etkin kullandığı anlaşılmaktadır.
8. Kelime Değerlendirme Formu'ndaki *beceri alanı* değişkeni, beşli bir değişken (okuma, konuşma, yazma, dinleme/izleme, dil bilgisi) olmasına karşın, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen kelime/kelime gruplarının % 65'i okuma

beceri alanında, % 35'i ise dinleme/izleme beceri alanında bulunmaktadır. Bu durum, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin okuma ve dinleme/izleme metinlerine paralel gittiğini göstermektedir.

9. Bağlam temelli etkinliklerinde incelenen kelime/kelime gruplarının ait olduğu metinlerin % 51'inin düşünce ağırlıklı, % 49'ununsa sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinler olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki kelime/kelime gruplarının metin türlerine dengeli dağıldığını göstermektedir. Fakat metin türlerinin açılımı yapıldığında aynı dengeli dağılım söz konusu değildir. İncelenen kelime/kelime gruplarının düşünce ağırlıklı metinler içinde anı, makale, söylev, söyleşi ve deneme; sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinler içinde hikâye ve şiir türündeki metinlerde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. En az karşılaşılan metin türleri ise, düşünce ağırlıklı metinler içinde konferans, eleştiri, biyografi; sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinler içinde fabl, roman, masal ve tiyatro olarak belirlenmiştir. Sonuçta, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde tespit edilen kelime/kelime gruplarının düşünsel ve sanatsal/kurmaca metinlere dengeli dağıldığı; ancak düşünsel ve sanatsal/kurmaca metinler içerisindeki alt metin türlerine dengeli dağılmadığı tespit edilmiştir.
10. Pedagojik bağlamların sıklıkla yer aldığı düşünsel metinler üzerinde yapılan ayrıntılı analizlerin sonucuna göre, anı türündeki metinler pedagojik bağlama en çok karşılaşılan metinler olarak tespit edilmiştir, anı türünü ise makale ve deneme türleri takip etmektedir. Pedagojik bağlamların sıklıkla yer aldığı sanatsal/kurmaca metinler de alt başlıklara ayrılarak incelenmiş ve hikâye türünün bu türler içinde ilk sırada yer aldığı görülmüştür. Hikâye türünü, şiir ve masal türü takip etmektedir. Sonuçlar, hem pedagojik ve doğal bağlamların hem de doğal bağlamın alt türlerinin metin türlerinin ayrıntılı analizine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir.
11. Pedagojik ve doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarının sanatsal/kurmaca ve düşünce ağırlıklı metinlere dağılımını belirlemek amacıyla yapılan incelemelerin sonucunda, düşünce ağırlıklı metinlerde daha çok pedagojik bağlamların tercih edildiği, sanatsal/kurmaca ağırlıklı metinlerde ise daha çok doğal bağlamların tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu durum, düşünce ağırlıklı metinlerin kelime öğretiminde de düşünsel boyutunu kullandığını

göstermektedir. Ayrıca doğal bağlam türleri üzerinde yapılan incelemelerde, doğal bağlam türlerine ağırlık veren metinlerin çoğunlukla yönlendirici bağlam türündeki kelime/kelime gruplarından oluştuğu görülmüştür. Yönlendirici bağlam türlerinin sıklıkla yer aldığı metin türleri, hikâye ve şiir olarak tespit edilmiştir.

12. Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde bulunan kelime/kelime gruplarının % 94'ünün yerli yazarlar tarafından yazılmış metinlerde, % 6'sının ise yabancı yazarlar tarafından yazılmış metinlerde bulunduğu; % 52'sinin yabancı kökenli, % 37'sinin Türkçe kökenli ve % 11'inin hem Türkçe hem yabancı kökenli kelimelerden oluştuğu tespit edilmiştir. Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde sorulan kelime/kelime gruplarının neredeyse tamamına yakın çok büyük bir bölümünün yerli yazarların yazmış olduğu metinlerden seçilmiş olmasına rağmen, kelime/kelime gruplarının yarısının yabancı kökenli kelimelerden oluşması oldukça dikkat çekicidir.
13. Anlamı bilinmeyen kelimeler için kullanılan bağlam türlerinin Türkçe kökenli olup olmadığıyla ilgili yapılan incelemeler sonucunda, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının çoğunluğunun yabancı kökenli kelime/kelime gruplarından oluştuğu tespit edilmiştir. Bu durum, özellikle yabancı kökenli kelimelerin anlamının iletimi için pedagojik bağlamlı cümlelerin tasarlandığını göstermektedir. Doğal bağlam türlerinin Türkçe kökenli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan incelemeler sonucunda ise, yönlendirici ve yanıltıcı bağlam türlerinin çoğunlukla Türkçe kökenli kelime/kelime gruplarından oluştuğu, yönlendirmeyen ve genel bağlam türlerinin çoğunlukla yabancı kökenli kelime/kelime gruplarından oluştuğu gözlemlenmiştir.
14. Araştırmanın sonuçlarına göre, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinde incelenen kavramların % 74'ü kelimelerden, % 26'sı ise kelime gruplarından oluşmaktadır. Ayrıca bu kelime/kelime gruplarının % 80'inde etkinlikler sırasında bağlama yönelik yeniden hatırlatma yapılırken, % 20'sinde bağlama yönelik hatırlatma yapılmamıştır. Bu sonuçlar, bağlam temelli etkinliklerde *kelime grubu öğretiminden ziyade kelime öğretimi* çalışmalarına ağırlık verildiğini, öğrenciye bağlamın yeniden hatırlatılmasına çoğunlukla başvurulmadığını göstermektedir.

- 15.** Üst ve alt bağlam türlerinin çeşitli değişkenler içerisindeki dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan analizler sonucunda, üst bağlam türlerinin (ayrıntılı metin sınıflandırmasına gitmeden) sanatsal/kurmaca ağırlıklı ve düşünce ağırlıklı metinler içerisinde farklı dağılımlar gösterdiği; ayrıca (ayrıntılı metin sınıflandırmasına giderek) sanatsal/kurmaca ağırlıklı metin türleri (şiir, masal, hikâye, fabl, tiyatro, roman) içerisinde de farklı dağılımlar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Alt bağlam türlerininse pek çok değişkene göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı gözlenmiştir. *Sınıf düzeyi, yayınevi türü, beceri alanı, metin türü, sanatsal/kurmaca ağırlıklı metin türü, düşünce ağırlıklı metin türü, kelime/kelime grubunun Türkçe kökenli olup olmadığı*, alt bağlam türlerinin dağılımının anlamlı bir şekilde farklılaştığı değişkenlerdir.
- 16.** Alt bağlam türlerinin yayınevi türü, beceri alanı ve köken bilgisi değişkenleri içerisindeki dağılımının anlamlı bir şekilde farklılaşmasına sebep olan bağlam türünün yönlendirmeyen bağlamlar olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerinin alt bağlam türleri içerisindeki dağılımının yönlendirmeyen, pedagojik ve yönlendirici bağlamlar lehine çalıştığı; düşünce ağırlıklı metin türlerinin alt bağlam türleri içerisindeki dağılımının yönlendirmeyen ve pedagojik bağlamlar lehine çalıştığı; sanatsal/kurmaca ağırlıklı metin türlerinin alt bağlam türleri içerisindeki dağılımının yönlendirici ve genel bağlamlar lehine çalıştığı gözlenmiştir. Sonuçlar, dağılımların farklılaşmasının çoğunlukla yönlendirmeyen bağlamlardan kaynaklandığını; yönlendirmeyen bağlamların anlamlı bir farklılığa sebep olamadığı değişkeninse, sanatsal/kurmaca ağırlıklı metin türü değişkeni olarak belirlendiğini ortaya koymaktadır.
- 17.** Söz varlığını zenginleştirme ile ilgili bağlam temelli etkinliklerde incelenen kelime/kelime gruplarının %1'inin TDK'nin hazırlamış olduğu Güncel Türkçe Sözlük'te bulunmadığı tespit edilmiştir. Bunlar; *münci* [MEB-8. sınıf, *Atatürk'ten Anılar*], *reyha* [Tav (I)-8. sınıf, *Türküler Dolusu*], *kürem kürem uçmak* [Tav (II)-8. sınıf, *Sığırcık Kayası*] kelime/kelime gruplarıdır. Güncel Türkçe Sözlük'ün anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili öğrenci ihtiyacına cevap vermesi ve halk ağzındaki zenginlikleri yansıtması beklenmektedir.
- 18.** Verilerin toplanması sırasında dikkat çeken noktalardan biri de, bağlam temelli etkinliklerde tespit edilen kelime/kelime gruplarından 4'ünün metin içerisinde

bulunmaması idi. Özellikle orijinal hâli kısaltılarak ders kitabına alınan metinlerde, çıkarılan kısımlardaki kelime/kelime gruplarının sorulduğu gözlenmiştir. Örneğin Koza Yayınları'nın 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki *Son Kuşlar* başlıklı metinde, *men etmek* kelime grubu hikâyenin orijinal metninde bulunmakta, ancak kısaltılarak ders kitabına alınan metinde bulunmamaktadır. Söz varlığının gelişimine yönelik bağlam temelli etkinliklerde öğretilmesi amaçlanan kelime/kelime gruplarının metnin ders kitabına alınan bölümü içerisinde olması gerekmektedir.

### 5.1.3 Tartışma

Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarına %29'luk bir dilimde rastlanırken, doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarına da geri kalan %71'lik bir dilimde rastlanmıştır. Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde pedagojik bağlamlar, doğal bağlamlardan daha kullanışlı ve güvenilirdir. Araştırmayla ilgili olarak yapılan alanyazın taraması gözden geçirilecek olursa, araştırmacıların (Beck vd., 1983; Gardner, 2007; Greenwood ve Flanigan, 2007) bu konuda görüş birliği gösterdiği fark edilmektedir. Türkçe ders kitaplarında, yazarların kelimeleri özenle ve kasıtlı bir şekilde seçtiği pedagojik bağlamla tasarlanmış cümlelere ağırlık verilmelidir. Bu konuya özen gösterilmesi, söz varlığı gelişimi programının daha kontrollü ilerlemesini sağlar. Ancak doğal bağlamlı kelime/kelime grupları için aynı durum söz konusu olamamaktadır. Doğal bağlamın ağırlıklı olduğu metinlerde, yazar, bir kelimenin/kelime grubunun anlamını öğretmek niyetinde değildir, bu da söz varlığı gelişimi programının kontrolsüz ilerlemesine sebep olmaktadır.

Doğal bağlam türlerinin bağlam temelli etkinliklerdeki kelime/kelime gruplarına dağılımını belirlemek amacıyla yapılan analizlerde, sıklıkla kullanılan doğal bağlam türünün yönlendirici bağlamlar olduğu ve en az kullanılan doğal bağlam türünün de yanılıcı bağlamlar olduğu tespit edilmiştir. Yönlendirici bağlamların diğer doğal bağlam türlerine oranla daha sık kullanılması ve yanılıcı bağlamların diğer doğal bağlam türlerine oranla daha az kullanılması, Türkçe ders kitaplarının lehine bir durumdur. Çünkü doğal bağlam türlerinin yoğun olduğu ve yazarın kelime öğretmek niyetinde olmadığı metinlerde, yönlendirici bağlamların bulunması da ipucu

zenginliği demektir. Ayrıca yanılıcı bağlamların öğrenciyi kelime/kelime grubu anlamının tam tersine yönlendiren doğası, kelime öğretiminde aksamalara ve zaman kaybına sebep olmaktadır.

Yönlendirici bağlamlar ve yanılıcı bağlamlarla ilgili olarak ortaya çıkan bu sonuçlar, Türkçe ders kitapları için olumlu bir durumdur. Ancak, şüphe uyandıran bir durum da söz konusudur. Araştırmanın bulgularında, yönlendirici bağlamlar ile yönlendirmeyen bağlamların oranlarının birbirine çok yakın olduğu gözlenmiştir. Bu gözlem, doğal bağlamların güvenilemeyen bir doğası olduğunu ifade eden Gardner'ın (2007) tespitini; ayrıca gereksiz ayrıntılardan arındırılmayan bağlam ipuçlarının eğitimcilerin inandığı kadar iyi çalışmayacağını dile getiren Schatz ve Baldwin'in (1986) tespitini doğrulamaktadır. Eğer söz varlığını zenginleştirme programına yönelik bilinçli bir planlama söz konusu olsaydı, yönlendirmeyen bağlamların oranıyla yönlendirici bağlamların oranı arasındaki farkın belirgin olması ve bu farkın yönlendirici bağlamlar lehine olması beklenirdi. Var olan durum ise, çok da planlı olmayan bir sürecin sonucu olarak yönlendirici bağlamlara daha çok karşılaşıldığını ve mevcut Türkçe ders kitaplarının bağlam türleri ile ilgili kuramsal alt yapıdan yoksun kaldığını düşündürmektedir. İşte bu çalışma, temel araştırma problemi etrafında, ders kitabı hazırlayıcılarına bağlam türlerine yönelik kuramsal alt yapı sunmayı ve bağlam türlerine yönelik pratik örnekler vermeyi amaçlamaktadır.

Alanyazın taramasında değinilen araştırmalar hatırlanacak olursa, bazı araştırmacılar (Stanovich, Nathan, West ve Valarossi, 1985: 1426) erken yaşlarda bağlam bilgisine başvurma durumunun daha yoğun olduğunu savunurken, bazı araştırmacılar da (Khanna ve Boland, 2010: 182) bağlam bilgisine başvurma durumunun ilerleyen yaşlarda daha çok olgunlaştığını dile getirmekteydi. Bu iki karşıt görüşe göre Türkiye'deki durumun hangi tarafta olduğuna bakılırsa, bağlam bilgisine başvurma durumunun ilerleyen yaşlarda daha çok olgunlaştığı fikrinin benimsendiği görülür. Ancak asıl sorgulanması gereken, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki kelime/kelime gruplarının yaş seviyesine göre artıp artmadığı değil; hangi bağlam türlerinin hangi yaş seviyesine göre artması/azalması gerektiğidir.

Erken yaşlarda, özellikle altıncı sınıf düzeyinde, pedagojik bağlamla tasarlanmış cümlelere ağırlık verilmelidir. Çünkü erken yaşlardaki bireyler, metin bağlamından hareketle kelime/kelime grubunun anlamı sorulduğu zaman, paragraftan/metnin tamamından ziyade yalnızca cümleye odaklanma eğilimi gösterebilir. Bu da



kelime/kelime grubunun pedagojik bağlamla tasarlanmış bir cümle ile sunumunu gerekli kılar.

Araştırma bulgularında dikkat çeken noktalardan biri, MEB Yayınları'nın, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliği miktarı sıralamasında en alt sırada kaldığı; fakat bu etkinliklerde sorduğu kelime/kelime grubu miktarında en üst sırada yer aldığıdır. Evren Yayınları'nda da aynı durum söz konusudur, yayınevinin sunduğu bağlam temelli kelime öğretimi etkinliği miktarı az, bu etkinliklerde sorduğu kelime/kelime grubu miktarı fazladır. Demek ki, sunulan etkinlik miktarının az olması, sorulan kelime/kelime gruplarının da az olduğu manasına gelmemektedir. Ancak yine de Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının bu konuda daha dengeli bir görünüm sergilemesi beklenmektedir.

Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin beceri alanlarına dağılımını incelemek üzere yapılan analizlerin sonucunda, etkinliklerin yalnızca okuma ve dinleme/izleme beceri alanlarında dağılım gösterdiği; konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında bağlam temelli hiçbir kelime öğretimi etkinliğine rastlanmadığı görülmüştür. Hâlbuki dil becerilerinin gelişimine yönelik her alanda olduğu gibi, söz varlığı gelişimi alanında da etkinliklerin beceri alanlarına dengeli dağılması beklenmektedir. Nitekim Serarslan'ın da (2010) belirttiği gibi, öğrencilerin pasif kelime hazinesi okuma ve dinleme becerisiyle aktifleştirilebilir, aktif kelime hazineleri de konuşma ve yazma becerileriyle kalıcı hâle getirilebilir. Bir metin dinleme/izleme metni diye, metindeki bağlam temelli kelime öğretimi etkinliğini her zaman dinleme/izleme beceri alanında sunmak doğru bir yöntem değildir. Örneğin konuşma ve yazma alanında da bağlam temelli kelime öğretimi etkinliği uygulanabilir; öğrencilerden bir kelimeyi/kelime grubunu genel ve yönlendirici bağlamla sözlü/yazılı anlatmaları, pedagojik bağlamla bir cümle tasarımları istenebilir. Yahut dil bilgisi beceri alanında, kelime/kelime grubunun cümle içindeki konumundan ve aldığı eklerden onun ne tür bir kavram olabileceğiyle ilgili ipuçlarını bulma çalışmaları yaptırılabilir. Bu tarz çalışmalar, hem söz varlığı gelişimi programının tüm beceri alanlarına dengeli dağılmasını hem de öğrencilerin bağlam bilgisinden nasıl faydalandığını keşfetmelerini sağlar. “Ana dilin yetkin kullanımı, eğitimin yalnızca bir tek aşaması gerçekleştirilebilecek bir beceri değildir” (Adalı, 2012).

Kelime öğretiminde hangi tür metinlerin etkili olabileceğiyle ilgili araştırmalar (Erkul, 2008; Torun, 2008), olaya dayalı metinlerin kelime kazanımında daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Fakat, incelenen kelime/kelime gruplarının ayrıntılı metin türlerine dağılımını belirlemek amacıyla yapılan analizlerin sonucunda, aslında çok daha fazla yararlanılabilecek bazı metin türlerinden çok az oranda yararlandığı görülmüştür. Tiyatro, masal ve fabl metinleri, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çok keyif aldığı metinler olmasına rağmen bu metin türlerinde bağlama dayanarak sorulan kelime/kelime gruplarının sayısı oldukça azdır. Örneğin birer tiyatro metni olan Karagöz-Hacivat metinlerinde, metinlerin doğası gereği yanlış anlamaya dayalı diyaloglar söz konusudur; bu yanlış anlamaları giderecek şekilde Hacivat, pedagojik bağlamı ya da yönlendirici bağlamı cümle/cümlelerle konuşturulabilecekken böyle bir yönleme başvurulmamıştır.

Bağlam temelli etkinliklerde incelenen kelime/kelime gruplarının metin türlerine dağılımıyla ilgili ortaya çıkan sonuçlar, pedagojik bağlamı kelime/kelime gruplarına, sanatsal/kurmaca metinlere oranla düşünce ağırlıklı metinlerde daha fazla karşılaştığı yönündedir. Sanatsal/kurmaca metinlerde ise daha çok, doğal bağlamı kelime/kelime gruplarına karşılaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar, metin türlerinin doğası gereği olağan görülmüştür. Çünkü, bir kelimenin anlamını kasıtlı olarak iletmek niyetini *taşıyan* pedagojik bağlam yazarı, düşünce ağırlıklı bir metnin yazarı ile tutarlılık gösterir. Aynı şekilde sanatsal/kurmaca metinlerde yazar, düşünsel metinlerin yazarları gibi hareket etmeyip kendi sanat anlayışı çerçevesinde yazınsal bir ürün tasarlar; dolayısıyla sanatsal/kurmaca ağırlıklı metnin yazarı, bir kelimenin anlamını iletmek niyetini *taşımayan* doğal bağlam yazarı ile tutarlılık gösterir. Ancak, bu durumların tersi de elbette olabilmektedir. Düşünce ağırlıklı metinlerde doğal bağlamlar olabileceği gibi, sanatsal ağırlıklı metinlerde de pedagojik bağlamlar olabilir. Böyle bir durum, tutarsızlık değil; çeşitlilik anlamına gelir.

Yabancı yazarlı metinler, Türk yazarlarının kontrolünün dışında kaldığı için, bu metinlerde her zaman pedagojik bağlamla tasarlanmış cümlelere rastlamak zordur. Elbette rastlanıldığı durumlar da olabilir, böyle bir durum hem dünya edebiyatını tanıtmak hem kelime öğretimini desteklemek açısından oldukça olumlu bir durum olarak karşılanır. Fakat kelimeler için kuvvetli ipuçları sunan yabancı yazarlı metinleri keşfetmek ve kullanmak, özellikle güncel dünya edebiyatı takip edilmeye çalışıldığında - başarılıabilirse çok değerli bir çalışma olmakla birlikte - zaman ve

emek kaybına sebep olabilir. Bu sebeple Türkçe ile beslenmiş ve Türkçenin çeşitli zenginliklerini yansıtabilecek yerli yazarların metinlerinden özellikle yönlendirici bağlamlar ve pedagojik bağlamlar noktasında faydalanılmalıdır.

Bu araştırmanın sonuçları, pedagojik bağlam türünün özellikle yabancı kökenli kelimelerin öğretiminde kullanıldığını göstermektedir. Yabancı kökenli kelimeler, Türkçe kökenli kelimeler kadar sık kullanım alanına sahip olmadığı için metin yazarının pedagojik bağlama başvurusu, normal karşılanması gereken bir durumdur. Ayrıca, yabancı kökenli kelimeler için kullanılan doğal bağlamların, sıklıkla yönlendirmeyen bağlamlardan oluştuğu gözlenmiştir. Bu durum, yabancı kökenli kelimelerin bir kısmının ipucu bakımından zengin olduğunu, bir kısmının da hiçbir ipucu içermediğini göstermektedir. Yabancı kökenli kelimelere yer veren Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, bu kelimeleri pedagojik ya da yönlendirici bağlamla tasarlamış olmaları gerekmektedir.

Bağlam temelli etkinliklerin %80'inde bağlama yönelik yeniden hatırlatma yapılmaması, öğrenci çalışma kitaplarında sorgulanması gereken bir durumdur. Bu durumun bağlam türüne, yaş seviyesine ve hatta metin uzunluğuna göre değişen bir görünüm sergilemesi beklenir. Bağlam türüne göre düşünülecek olursa, pedagojik bağlamlı bir kelime/kelime grubunun yeniden öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerde hatırlatılması, kitap hazırlayıcıları için çok zor bir durum değildir; çünkü pedagojik bağlamlı kelime/kelime grubu, doğası itibarıyla yalnızca bir cümleden ibarettir ve çok rahat taşınabilir. Oysa doğal bağlamlı kelime/kelime grupları için aynı durum söylenemez. Doğal bağlamlı kelime/kelime gruplarını hatırlatabilmek için metinde onu çevreleyen pek çok ipucuna bakmak gerekir ki bu ipuçlarının tamamını taşımak, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarını taşımak kadar kolay değildir.

Bağlama yönelik hatırlatma durumunun yaş seviyesine ve metin uzunluğuna göre de değişkenlik göstermesi gerekmektedir; örneğin altıncı sınıf seviyesindeki öğrenciler uzun bir metinde bağlamı yeniden görebilmek için normalden daha fazla zaman harcayabilir ve çoğu zaman öğretmenin/arkadaşlarının yardımlarıyla kelime/kelime grubunun geçtiği yeri bulabilir. Dolayısıyla uzun metinler, bağlam hatırlatmasının yapılmadığı etkinlikler için bir olumsuzluktur. İlköğretim ikinci kademedeki zihinsel olgunluğa bağlı olarak yaş seviyesi arttıkça hatırlama davranışının da artış gösterdiği bilinmektedir. Bu nedenle sınıf seviyesi yükseldikçe bağlama yönelik hatırlatma

yapılmayabilir. Fakat sınıf seviyesi yükselse bile uzun metinlerde bağlama yönelik hatırlatma yapılması, hem öğrenci için kolaylık hem derse ayrılan süre için ekonomiklik demektir.

Öğrencilerin bağlam ipuçlarını etkili sonuçlar alabilecek şekilde kullanabilmeleri için, ana dili öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. “Dil öğretmenlerinin görevlerini yerine getirebilmek için ciddiyetle kültür, bağlam, pedagojik uygulama arasındaki ilişkilerin farkında olmasına ihtiyacı vardır” (Badger ve MacDonald, 2007: 215). Öğrencilere zengin ipuçlarını değerlendirebileceği ortamlar oluşturulmalıdır. “Sınıfındaki tek öğretmenin sen olmadığını hatırla. Gerekli zaman, fırsat ve ön yönergeler verildiğinde, kendi öğrencilerin de çeşitli stratejiler geliştirebilirler” (Greenwood ve Flanigan, 2007: 253).

## 5.2 ÖNERİLER

### 5.2.1 Türkçe Ders Kitabı Hazırlayıcılarına Öneriler

1. Ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde, öncelikle, pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının bulunduğu metinler tercih edilebilir.
2. Pedagojik bağlamlı kelime/kelime gruplarının bulunduğu metinler seçilirken Türkçenin ve Türk Edebiyatı'nın zenginliğini yansıtacak mevcut metinlerden yararlanılabildiği gibi, yeni oluşturulacak metinler de pedagojik bağlam türündeki kelime/kelime gruplarıyla tasarlanabilir.
3. Kelime/kelime gruplarının pedagojik bağlamla oluşturulamadığı, doğal bağlam türünün kullanıldığı durumlarda; bağlam, yönlendirici bağlam türünde oluşturulabilir.
4. Bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerindeki beceri alanlarının yalnızca okuma ve dinleme/izleme alanlarında toplandığı görülmüştür. Konuşma, yazma ve dil bilgisi beceri alanlarında da bağlamdan ve bağlam türlerinin kuramsal alt yapısından faydalanılmalıdır. Konuşma ve yazma beceri alanlarında, öğrencilerden, bir kelimenin/kelime grubunun anlamına yönelik ipucu taşıyan cümleler tasarlamaları istenebilir. Dil bilgisi beceri alanında, bir kelimenin/kelime grubunun cümle içindeki dilbilgisel işlevinden hareketle, onun

ne tür bir anlam taşıdığı bulunmaya çalışılabilir. Bağlam temelli etkinlikler dâhil tüm kelime öğretimi etkinlikleri, tüm beceri alanlarında uygulanabilir.

5. Tiyatro metinleri grubunda değerlendirilen Karagöz-Hacivat metinlerinde, Karagöz karakteri tarafından yanlış anlaşılan ve aynı zamanda bağlam temelli etkinlikte de sorulan anlamı bilinmeyen kelime/kelime grubu, Hacivat karakteri aracılığıyla pedagojik ya da yönlendirici bir bağlamla sunulabilir.

### 5.2.2 Diğer Öneriler

1. “Sözlük bilim çalışmaları tek başına değil, bazen de dil biliminin bir başka dalı olan anlam bilimiyle eğitim bilimlerinden ve de diğer disiplinlerden destek alınarak yürütülmelidir” (Karadüz, 2009: 648). Sözlüklerde, madde başı birimlerin temel ve yan anlamlarını örnekleyen cümlelerin pedagojik bağlamlı cümlelerden seçilmesi önerilir. Böylece kelime/kelime grubunun anlamı, daha kalıcı bilgiye dönüşebilir.
2. Çeşitli konularda tasarlanan afişlerde ve tanıtım yazılarında, okuyucunun anlamını bilemeyeceği; fakat aynı zamanda içerik için önemli olan bazı kelime/kelime gruplarının pedagojik bağlamla tasarlanması önerilebilir.
3. İnternet ortamında, sosyal paylaşım sitelerinde, söz varlığı gelişimi programlarında kullanılmak üzere, kelime/kelime grubunun anlamı hakkında zengin ipuçlarına sahip cümlelerin paylaşımı sağlanabilir. Böylece mevcut kaynaklardan zengin bir veri tabanı elde edilebilir.
4. Kelime öğretimi üzerinde çalışan araştırmacılara, bağlam temelli kelime öğretimi etkinliklerinin etkinliği üzerine deney ve kontrol gruplu (deneysel) araştırmalar yapmaları önerilebilir. Kontrol grubunda yalnızca sözlük çalışmalarının, deney grubunda ise önce tahmin sonra sözlük çalışmalarının yaptırıldığı bir araştırma, konu ile ilgili daha ayrıntılı fikirler edinilmesine yardımcı olabilir.
5. Pedagojik bağlamların diğer bağlam türlerinden üstün olup olmadığını daha net bir şekilde ortaya koymak için, deney ve kontrol gruplu (deneysel) araştırmalar yapılması önerilebilir.
6. Ortaya çıkan bağlam türlerinin hangi sözcük türlerinde yoğunlaştığı araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2012, 1 Ocak). Anadili Olarak Türkçe Eğitimi Üstüne. [http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/1983s379-380/1983s379-380\\_05\\_O\\_ADALI.pdf](http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/1983s379-380/1983s379-380_05_O_ADALI.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Açıkgöz, B. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akalın, Ş. H. (2011, 19 Ekim). Türk Dili Dünya Dili. [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru\\_haluk\\_akalin\\_turk\\_dili\\_dunya\\_dili.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_turk_dili_dunya_dili.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Akbayır, S. (2004). *Metin Bilgisi: Okuma, Anlama, Yorumlama, Çözümleme*. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Akçamete, G. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Okumalarının Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-753.
- Akerson, F. E. (2008). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. (İkinci Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Aksan, D. (1975). Ana Dili. *Türk Dili*, 285, 423-434.
- Aksan, D. (1982). *Dilbilim Seçkisi: Günümüz Dilbilim Çevirileriyle İlgili Yazılardan Çeviriler*. Ankara: TDK Yayınları: 493.
- Aksan, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Aksan, D. (1989). *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1969*. (İkinci Baskı). Ankara: TDK Yayınları: 302.
- Aksan, D. (1998). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin Zenginlikleri, İncelikleri*. Ankara: Bilgi Kitabevi.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil I*. (Dördüncü Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Her Yönüyle Dil III*. (Dördüncü Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

- Akturan, U. (2008). Doküman İncelemesi. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Türker Baş ve Ulun Akturan (Editörler). s. 117-126. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitim Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.
- Altun, M. (2012, 11 Mayıs). Dil Nedir? <http://dilbilimi.net/geneldilbilimi.htm> adresinden erişilmiştir.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Apaydın, N. (2010). *6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2008). Kelime Öğretimi. *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. C. Yıldız (Editör). (İkinci Baskı), s. 311-333. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Arı, G. (2011). Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme / İzleme Metinleri ile Yazma Görevleri Arasındaki Tür Uyumu. *Turkish Studies*, 6(3), 489-511.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Kırmızı, F. S., Yaylı, D., Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ekin Basım Yayım Dağıtım.
- Aslan, C. (2007). Türkçe Ders Kitaplarında Türkçe Olmayan Sözcükler'in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Dil Dergisi*, 133, 7-20.
- Aşıcı, M. (2006). Öğrenme Anlayışlarının Işığında Ders Kitabı Hazırlama / Türkçe Örneği. *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Editörler). (İkinci Baskı), s. 243-303. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, M. (2007). *Dilbilim El Kitabı*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Aygün, M. (1999). Yabancı Dil Dersinde Sözcük Öğretimi ve Sözcük Dağarcığını Geliştirme Teknikleri. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 78, 5-16.

- Badger, R., MacDonald, M. N. (2007). Culture, Language, Pedagogy: The Place of Culture in Language Teacher Education. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2), 215-227.
- Bağcı, F. G. (2006). Anlam Bilimi. *Türk Dili Kitabı*. G. S. Yüksekaya (Editör). s. 154-162. İstanbul: Duyap Yayıncılık.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin Grameri*. (İkinci Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Başusta, K. C. (2009). *Okuma Eğitiminde Metin Dil Biliminin Kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı Çalışmalar Yaptırılarak Öğrencilerin Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme Uygulamaları, Etkinlikleri ve Ölçme Değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Erzinan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzinan.
- Batur, Z. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. Sınıf Ders Kitaplarında Geçen Bilinmeyen Kelimeleri Kazanım Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., McCaslin, E.S. (1983). Vocabulary Development: All Context Are Not Created Equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177-181.
- Besken, M., Mulligan, N. W. (2010). Context Effects In Auditory Implicit Memory. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 63(10), 2012-2030.
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, 185, 8-21.
- Binyazar, A. (1983). Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım. *Türk Dili*, 379-380, 57-73.



- Blachowicz, C. Z. ve Fisher, P. J. (2006). *Teaching Vocabulary in All Classrooms*. USA: Upper Saddle River: Pearson Education.
- Boz, E. (2009). Sözlükbirimlerin Tanımlanmasına Anlambilimsel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 4(4), 172-183.
- Bozkurt, F. (1995). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Budak, Y. (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Cameron, L. (2002). Measuring Vocabulary Size In English As An Additional Language. *Language Teaching Research*, 6(2), 145-173.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. (Dördüncü Baskı). İstanbul: Alfa Akademi: Motif Matbaacılık.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Corballis, M. C. (2003). *İşareten Konuşmaya Dilin Kökeni ve Gelişimi*. (Çeviren Aybek Görey). İstanbul: Kitap Yayınevi. (Eserin orijinali 2002'de yayımlandı).
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları*. (Yedinci Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavdar, F. G. (2007). *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kelime Serveti Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çeçen, M. A. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinde Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çeçen, M. A., Çiftçi, Ö. (2008). Millî Eğitim Şûralarında Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ile İlgili Görüş ve Kararlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 25-38.
- Çelikkol, Ö. (2007). *Kelime Kazanımında Müziğin Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelikpazu, E. E., Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.

- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metin Dilbiliminin Temel Kavramlarının Anadili Öğretimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 138, 43-57.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak Merkez İlköğretim 5. 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Davis, F. B. (1944). Fundamental Factors of Comprehension in Reading. *Psychometrika*, 9, 185-197.
- Degani, T., Tokowicz, N. (2010). Semantic Ambiguity Within And Across Languages: An Integrative Review. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 63(7), 1266-1303.
- Demir, C. (2006). Türkçe / Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 207-225.
- Demir, C. (2009). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları. *Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar*. Ankara: TDK Yayınları: 972.
- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 177-192.
- Demir, S., Sinan, A. T. (2010). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Metin Dilbilimsel Yöntemler Işığında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(1), 886-929.
- Demirel, M. ve Koç, G. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 27, 174-180.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem: Öncü Basımevi.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, Y. (2009). *İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Kelime Grupları Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Dolunay, S. K. (2007). Okul Kültürü ve Türkçe Öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 9-22.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Dersi Öğretimi Programında Genel Amaçlar – Hedef/Kazanımlar İlişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 149-158.
- Durukan, E. (2009). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinleri Anlamaya Yönelik Sorular Üzerine Taksonomik Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 84-93.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekmen, H. (2009). *2005 Programına Göre Hazırlanan 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Epçaçan C., Erzen M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Erden, A. (2002). *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*. İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 163-172.
- Ergin, M. (1994). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Erkul, A. B. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Olaya Dayalı Metinlerin Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmedeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Flanigan, K. (2012, 15 Mart). Types Of Context Clues. [http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson\\_images/lesson1089/types\\_context\\_clues.pdf](http://www.readwritethink.org/files/resources/lesson_images/lesson1089/types_context_clues.pdf) adresinden erişilmiştir.

- Freebody, P. ve Anderson, R. C. (1983). Effects of Vocabulary Difficulty, Text Cohesion, and Schema Availability on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 18, 277-294.
- Gairns, R., Redman, S. (1986). *Working With Words: A Guide To Teaching And Learning Vocabulary*. USA: Cambridge University Press.
- Gardner, D. (2007). Children's Immediate Understanding of Vocabulary: Context and Dictionary Definitions. *Reading Psychology*, 28, 331-373.
- Gencan, T. N. (1971). *Dilbilgisi*. (İkinci Baskı). Ankara: TDK Yayınları: 334.
- Goujon, A., Didierjean, A., Marmeche, E. (2009). Semantic Contextual Cuing and Visual Attention. *Journal Of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(1), 50-71.
- Göçer, A. (2007). *Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleriyle Öğretmen Adayları İçin*. Niğde: Öncü Kitap.
- Göçer, A. (2010). İlköğretim İkinci Kademedeki Kullanılan Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarının İşlevselliğinin Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1116-1134.
- Göçer, A. (2012, 15 Nisan). Türk Dili ile İlgili Sözlüklere Genel Bir Bakış ve Günümüz İlköğretim Sözlükleri. [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali\\_gocer\\_turk\\_dili\\_sozlukler\\_genel\\_bakis.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ali_gocer_turk_dili_sozlukler_genel_bakis.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1135-1173.
- Greenwood, S. C., Flanigan, K. (2007). Overlapping Vocabulary and Comprehension: Context Clues Complement Semantic Gradients. *The Reading Teacher*, 61(3), 249-254.
- Gül, D. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkinliğine Yönelik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Gül, İ. (1998). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Samsun: [y.y.].
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. (Üçüncü Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gülseren, C., Batur, Z. (2009). Sözlüklerin Niteliği ve İşlevsel Özelliği Bağlamında Sözlük Okuma Alışkanlığının Ana Dili Becerilerine Etkisi Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *Turkish Studies*, 4(4), 135-147.
- Günay, V. D. (2007a). *Sözcükbilime Giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, V. D. (2007b). *Metin Bilgisi*. (Üçüncü Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündoğdu, A. E. (2011). İlköğretim Sekizinci Sınıf Dinleme Metinlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1217-1227.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Gürses, R. (2009). Türkçenin Zenginlikleri ve Anlatım Gücü. *Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar*. Ankara: TDK Yayınları: 972.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İslamoğlu, A. H. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- İşcan, A. (2007). Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.
- İşcan, A. (2011). Anlam Bilgisi Konularının Öğretimi. *Turkish Studies*, 6(2), 503-522.

- İşcan, A., Efendioğlu, S., Ada, Ş. (2007). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Edebi Metinlerin Öğrencilere Estetik Zevk Kazandırmadaki Rolü. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 59-76.
- İşeri, K. (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- Karaağaç, G. (2002). *Dil, Tarih ve İnsan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karadağ, Z. Ş., Karaşah, E. (2007). İlköğretim 6.-8. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminin Bilişsel Açıdan İncelenmesi. *III. Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu*. İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, Sözcük Anlamı ve Öğrenme Üzerine. *Turkish Studies*, 4(4), 636-649.
- Karahan, L. (2008). *Türkçede Söz Dizimi*. (13. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2009). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi. *Turkish Studies*, 4(8), 23-30.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. (İkinci Baskı). Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C. (8-9 Eylül 2011). Türkçenin Güncel Sorunları. *IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Program ve Sunu Özetleri*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya.
- Kaya, E. (2008). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Sözvarlığı İncelemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Khanna, M. M., Boland, J. E. (2010). Children's Use Of Language Context In Lexical Ambiguity Resolution. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 63(1), 160-193.

- Kıran, Z. (1984). Dilbilim ve Temel İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 87-96.
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim Akımları*. (İkinci Baskı). Ankara: Onur Yayınları.
- Kocakaplan, M. (2006). Dili İnceleme Türleri. *Türk Dili Kitabı*. G. S. Yüksekaya (Editör). s. 38-40. İstanbul: Duyap Yayıncılık.
- Kocaman, A. (1980). Dilbilimsel Anlambilim. *Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kocaman, A. (2009). *Dil ve Eğitimi Düşünmek*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı: Altan Basım.
- Korkmaz Z. (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar I*. Ankara: TDK Yayınları: 629.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: TDK Yayınları: 575.
- Korkmaz, Z. (2010, 29 Aralık). “Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını” Uluslar Arası Bilgi Şöleni Üzerine Görüşler. [http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/2002s602/2002\\_602\\_02\\_Z\\_KORKMAZ.pdf](http://www.tdkdergi.gov.tr/TDD/2002s602/2002_602_02_Z_KORKMAZ.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Kurtul, K. (1999). *Bağlamda Sözcük Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lüleci, M. (2010). Bilişsel Dilbilim, Şiirin Bilişsel Söylemi ve Sisler Bulvarı’nda Bilişsel Etkinleştirme. *Turkish Studies*, 5(4), 479-501.
- Lyons, J. (1983). *Kuramsal Dilbilime Giriş*. (Çev. A. Kocaman). Ankara: TDK Yayınları.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları. (Eserin orijinali 1970’te yayımlandı.)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012, 1 Ocak). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012, 1 Ocak). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Mutlu, H. K. (2009). Türkçe Öğretiminde Sözlükçülük Tekniği Açısından Tematik Sözlükler. *Turkish Studies*, 4(4), 814-822.
- Nist, S. L., Olejnik, S. (1995). The Role Of Context And Dictionary Definitions On Varying Levels Of Word Knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 172-193.
- Okur, A., Yıldız, C. (2010). İlköğretim Okullarında Okuma Etkinliklerinde Göz Ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 753-773.
- Okur, A. (2011). İlköğretim Türkçe Sözlükleri Üzerine. *Turkish Studies*, 6(1), 1567-1583.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. (İkinci Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. (Üçüncü Baskı). Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009b). *Anlama Teknikleri: I Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2011, 31 Aralık). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi. [http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/emin\\_ozdemir\\_anadili\\_ogretimi.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/emin_ozdemir_anadili_ogretimi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Özer, Ö. (2007). *Serbest Okuma Etkinliğinin Öğrencilerin Sözcük Kazanımına Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisan tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özkan, S. U. (2004). *Dil Seviyesi ve Bağlam Etkileşiminin Boşluk Doldurma ve Eşleştirme Kelime Testlerindeki Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.



- Özmen, R. G. (2001). Okuma Becerisi. *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1 - 8*. L. Küçükahmet (Editör). s. 17-59. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pichon, E. L., Swart, H. D., Vorstman, J., Bergh, H. V. (2010). Influence Of The Context Of Learning A Language On The Stratejic Competence Of Children. *International Journal Of Bilingualism*, 14(4), 447-465.
- Richaude F., Gauquelin M., Gauquelin F. (1990). *Çok Hızlı Okuma Teknikleri*. (Çev. A. Sarp). Ankara: Nil Yayınları.
- Sapir, E. (1921). *Language*. New York: Harcourt Brace.
- Saussure, F. D. (2001). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları. (Eserin orijinali 1916'da yayımlandı.).
- Schatz, E. K., Baldwin, R. S. (1986). Context Clues Are Unreliable Predictors Of Word Meanings. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 439-453.
- Sekier, E. (11-13 Mayıs 2000). Türkçe Öğretiminde Uygulanan Yöntemler ve Teknikler. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyum Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Serarslan, N. (2010). *Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (Dördüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Skinner, E. I., Fernandes, M. A. (2010). Effect Of Study Context On Item Recollection. *The Quarterly Journal Of Experimental Psychology*, 63(7), 1318-1334.

- Söylemez, A. S. (2001). *Bağlam İçinde Kelime Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Bolu.
- Stanovich, K. E., Nathan, R. G., West, F, Valarossi, M. (1985). Children's Word Recognition In Context: Spreading Activation Expectancy and Modularity. *Child Development*, 56, 1418-1428.
- Şengül, M. (2009). Sosyal Farklılıklardan Kaynaklanan Dil Kullanımı ve Türkçe Eğitimine Yönelik Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 4(8), 2166-2180.
- Şenöz, C. A. (2005). *Dilbilim: Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Toklu, M. O. (2007). *Dilbilime Giriş*. (İkinci Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 36-57.
- Torun, F. P. (2008). *Bağlam İçinde Dil Öğretimi: Özgün Canlandırma Hikâyelerle Dil Öğretiminin Çocukların İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana.
- Tural, S. (2009). Türkçenin Gücünde Birleşmek. *Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar*. Ankara: TDK Yayınları: 972.
- Türkbal, A. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: [y.y.].
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. (Onuncu Baskı). Ankara: TDK Yayınları: 549.
- Türkdoğan, O. (2000). *Bilimsel Araştırma Metodolojisi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tüysüz, H. (2007). *Gediz (Merkez) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uludağ, Ç. (2010). *7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ünal, M. (2003). *Bağlamın Kelime Öğrenimine Katkısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Konya.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar ile Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazinesi / Afyon Merkez Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Üstünova, K. (2002). *Dil Yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Vardar, B. (1968). *Dilbilim Sorunları*. [y.y.]: Yeni İnsan Yayınları.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. Ankara: TDK Yayınları: 492.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri: Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. K., Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 4, 749-769.
- Yaman, E. (1999). *Türkiye Türkçesinde Zaman Kaymaları*. Ankara: TDK Yayınları: 730.
- Yaman, H., Koçmar, Y., Çiftlik, T. ve Sancak, H. (2-4 Temmuz 2009). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Ürgüp, Göreme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yaman, H. (2010). Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 735-751.
- Yazıcıoğlu, Y., Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003a). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003b). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

**EK. 1 PEDAGOJİK BAĞLAM TÜRÜNÜ ÖRNEKLEYEN KELİME  
DEĞERLENDİRME FORMLARI**

**Kelime / Kelime Grubu:** *dış kapının mandalı*      **Kelime / Kelime Grubu No:** 95      **Geçtiği Sayfa Sayısı:** 57

**Kelime Bağlamı:** "Aileye uzak birilerinden bahsederken '*dış kapının mandalı*' deyiveririz."

<b>KELİME DEĞERLENDİRME FORMU</b>	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> (2) 7. Sınıf (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) MEB Yayınları      (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları      (5) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları      (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma      (4) Dinleme / İzleme (2) Yazma      (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı <input checked="" type="checkbox"/> (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Sanatsal / Kurmaca değil.      (5) Fabl (2) Şiir      (6) Tiyatro (3) Masal      (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Düşünce ağırlıklı değil.      (5) Söyleşi      (9) Konferans <input checked="" type="checkbox"/> (2) Deneme      (6) Biyografi      (10) Eleştiri (3) Makale      (7) Gezi Yazısı      (11) Söylev (4) Anı      (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma Metni (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	(1) Kelime <input checked="" type="checkbox"/> (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. (2) Yabancı kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Hatırlanmamıştır.
<b>(Bağlam Türleri Bölümü)</b>	
Bağlamın Genel Kategorisi:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Pedagojik Bağlam (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

Kelime/Kelime Grubu: *dogma*

Kelime/Kelime Grubu No: 123

Geçtiği Sayfa Sayısı: -

**Kelime Bağlamı:** "Ben manevi miras olarak hiçbir ayet, hiçbir dogma, hiçbir donmuş ve kalıplaşmış kural bırakmıyorum."

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> (2) 7. Sınıf (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	(1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) <input checked="" type="checkbox"/> (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	(1) Okuma <input checked="" type="checkbox"/> (2) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı <input checked="" type="checkbox"/> (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri <input checked="" type="checkbox"/> (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	(1) Okuma Metni <input checked="" type="checkbox"/> (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Hatırlatılmamıştır.
<b>(Bağlam Türleri Bölümü)</b>	
Bağlamın Genel Kategorisi:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Pedagojik Bağlam (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**Kelime Bağlamı:** "Artık belirli bir biçime bürünmüş; *yabancıl*, korkunç, sevmeyen ve sevilmeyen, dövüşken bir kurt olup çıkmıştı."

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf (2) 7. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	(1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları <input checked="" type="checkbox"/> TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> Okuma (4) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal <input checked="" type="checkbox"/> Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Okuma Metni (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	(1) Yerli <input checked="" type="checkbox"/> Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> Hatırlatılmamıştır.
(Bağlam Türleri Bölümü)	
Bağlamın Genel Kategorisi:	<input checked="" type="checkbox"/> Pedagojik Bağlam (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	<input checked="" type="checkbox"/> Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

## EK. 2 YANILTICI BAĞLAM TÜRÜNÜ ÖRNEKLEYEN KELİME DEĞERLENDİRME FORMLARI

Kelime / Kelime Grubu: *hâli vakti yerinde olmak* Kelime / Kelime Grubu No: 62 Geçtiği Sayfa Sayısı: 100

**Kelime Bağlamı:** "Daniel ve Anna'nın çocukları yokmuş. Hâlleri vakitleri yerinde olduğundan, çocuksuz olmak karı kocayı çok üzmemiş. Ama her ikisi de iyi kalpli insanlar olduğundan, yalnızlıklarını gidermek için türlü yollara sapor, huysuz ihtiyaçlar gibi yaşamazlarmış."

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	<input checked="" type="checkbox"/> 6. Sınıf <input type="checkbox"/> 7. Sınıf <input type="checkbox"/> 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	<input type="checkbox"/> MEB Yayınları <input type="checkbox"/> Pasifik Yayınları <input checked="" type="checkbox"/> Evren Yayınları <input type="checkbox"/> TAV Yayınları (I) <input type="checkbox"/> Koza Yayınları <input type="checkbox"/> TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> Okuma <input type="checkbox"/> Dinleme / İzleme <input type="checkbox"/> Yazma <input type="checkbox"/> Dil Bilgisi <input type="checkbox"/> Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı <input type="checkbox"/> Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	<input type="checkbox"/> Sanatsal / Kurmaca değil. <input type="checkbox"/> Fabl <input type="checkbox"/> Şiir <input type="checkbox"/> Tiyatro <input checked="" type="checkbox"/> Masal <input type="checkbox"/> Roman <input type="checkbox"/> Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Düşünce ağırlıklı değil. <input type="checkbox"/> Söyleşi <input type="checkbox"/> Konferans <input type="checkbox"/> Deneme <input type="checkbox"/> Biyografi <input type="checkbox"/> Eleştiri <input type="checkbox"/> Makale <input type="checkbox"/> Gezi Yazısı <input type="checkbox"/> Söylev <input type="checkbox"/> Anı <input type="checkbox"/> Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Okuma Metni <input type="checkbox"/> Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> Yerli <input type="checkbox"/> Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input type="checkbox"/> Kelime <input checked="" type="checkbox"/> Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	<input type="checkbox"/> Türkçe kökenlidir. <input type="checkbox"/> Yabancı kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	<input type="checkbox"/> Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> Hatırlanmamıştır.
(Bağlam Türleri Bölümü)	
Bağlamın Genel Kategorisi:	<input type="checkbox"/> Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	<input type="checkbox"/> Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. <input checked="" type="checkbox"/> Doğal / Yanıltıcı Bağlam <input type="checkbox"/> Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam <input type="checkbox"/> Doğal / Genel Bağlam <input type="checkbox"/> Doğal / Yönlendirici Bağlam



**Kelime Bağlamı:** "Öyle ya doğa olaylarını izlemek için teknolojik araçların bulunmadığı Orta Anadolu'nun kavruk ilçesindeki bu insanlar nasıl yönlendireceklerdi doğayla ilişkilerini? Doğayı gözlemeye ilkbaharda başladık. Her baharda Hızır'ı görme umudumuz yeniden yeşerirdi içimizde çiğdemlerle birlikte....Sonra gözümüzü toprağa dickerdik. Şimdiki gibi yağmur yağınca mazot kokmazdı toprak, toprak kokardı."

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf ( <input checked="" type="checkbox"/> ) 7. Sınıf (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	(1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	( <input checked="" type="checkbox"/> ) Okuma (4) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	( <input checked="" type="checkbox"/> ) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	( <input checked="" type="checkbox"/> ) Okuma Metni (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	( <input checked="" type="checkbox"/> ) Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	( <input checked="" type="checkbox"/> ) Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	( <input checked="" type="checkbox"/> ) Türkçe kökenlidir. (2) Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Hatırlatılmamıştır.
<b>(Bağlam Türleri Bölümü)</b>	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. ( <input checked="" type="checkbox"/> ) Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

Kelime/Kelime Grubu: *partial*

Kelime/Kelime Grubu No: 194

Geçtiği Sayfa Sayısı: -

**Kelime Bağlamı:** “O *partial* kılıklı ve hayırsever adamcağızın kendisi için yeni bir iktisadi sistem icat etmiş olduğunu fark ettim. İnsanların dürüstlüğüne güveniyordu. Tasarruf hesabına para yatırarak yerde, hemşerilerinin minnet duygularını bir banka hesabı gibi kullanıyordu.”

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf (2) 7. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	(1) Okuma <input checked="" type="checkbox"/> Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman <input checked="" type="checkbox"/> Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	(1) Okuma Metni <input checked="" type="checkbox"/> Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	(1) Yerli <input checked="" type="checkbox"/> Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	<input checked="" type="checkbox"/> Türkçe kökenlidir. (2) Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> Hatırlatılmamıştır.
<b>(Bağlam Türleri Bölümü)</b>	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. <input checked="" type="checkbox"/> Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**EK. 3 YÖNLENDİRMEYEN BAĞLAM TÜRÜNÜ ÖRNEKLEYEN KELİME  
DEĞERLENDİRME FORMLARI**

Kelime / Kelime Grubu: *müstahak*

Kelime / Kelime Grubu No: 89

Geçtiği Sayfa Sayısı: 54

**Kelime Bağlamı:** "KARAGÖZ – Hacı Cavcav, bu hırsız acemi mi imiş? / HACİVAT – Allah müstahakım versin, eve beraber girmedik ya! Ne bileyim acemi mi? / KARAGÖZ – Hırsız iyice tanımadan ne çaldığını nasıl bulacağım?"

<b>KELİME DEĞERLENDİRME FORMU</b>	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> (2) 7. Sınıf (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma (4) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir <input checked="" type="checkbox"/> (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma Metni (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Hatırlatılmıştır. (2) Hatırlatılmamıştır.
<b>(Bağlam Türleri Bölümü)</b>	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**Kelime Bağlamı:** "Annemin ufak tefek dediği şeyler Paşa'nın mirasından çini soba ile borular, ayaklı gaz lambası, bir yiğün Fransızca mecmua, eski bir dolap, birkaç da tencereydi. 'Küçük odaya bunlardan girilmiyor doğrusu. Satmaktan başka çare yok!'"

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> 7. Sınıf (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	(1) Okuma <input checked="" type="checkbox"/> Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman <input checked="" type="checkbox"/> Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	(1) Okuma Metni <input checked="" type="checkbox"/> Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	<input checked="" type="checkbox"/> Hatırlatılmıştır. (2) Hatırlatılmamıştır.
(Bağlam Türleri Bölümü)	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**Kelime Bağlamı:** "Uzunışek oynarken eşeğin sırtına atıyoruz diye yanlışlıkla kaldırımı düşürmüş çocuklar. Ağlaya ağlaya eve koşup anne babalarından güneş istiyorlar fakat yalnızca *nasihat* alıyorlarmış. Çocuklar günlerce beklemişler ve sonunda, bu oyun işi güneşsiz olmayacak diyerek aralarında bir grup kurup güneşi aramaya karar vermişler."

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf (2) 7. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	(1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları <input checked="" type="checkbox"/> (3) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma (4) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro <input checked="" type="checkbox"/> (3) Masal (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma Metni (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Hatırlatılmıştır. (2) Hatırlatılmamıştır.
(Bağlam Türleri Bölümü)	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**EK. 4 GENEL BAĞLAM TÜRÜNÜ ÖRNEKLEYEN KELİME  
DEĞERLENDİRME FORMLARI**

Kelime / Kelime Grubu: *yontucu*

Kelime / Kelime Grubu No: 2

Geçtiği Sayfa Sayısı: 10

**Kelime Bağlamı:** "Kuklacı'nın evi... Küçük bir oda, küçük bir pencere ve önünde küçük, basit kukla işleme tezgâhı... Birkaç parça odun, keser, yontucu..."

<b>KELİME DEĞERLENDİRME FORMU</b>	
Sınıf Düzeyi:	<input checked="" type="checkbox"/> 6. Sınıf <input type="checkbox"/> 7. Sınıf <input type="checkbox"/> 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	(1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları <input checked="" type="checkbox"/> Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> Okuma (4) Dinleme / İzleme <input type="checkbox"/> Yazma (5) Dil Bilgisi <input type="checkbox"/> Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı <input type="checkbox"/> Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir <input checked="" type="checkbox"/> Tiyatro (3) Masal (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Okuma Metni <input type="checkbox"/> Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> Yerli <input type="checkbox"/> Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> Kelime <input type="checkbox"/> Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	<input checked="" type="checkbox"/> Türkçe kökenlidir. <input type="checkbox"/> Yabancı kökenlidir. <input type="checkbox"/> Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> Hatırlatılmamıştır.
<b>(Bağlam Türleri Bölümü)</b>	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**Kelime Bağlamı:** "Hatta zeybek oyununun kadınlı erkekli oynanmasını, salonlarda gösterilir şekilde icra edilmesini söylemiştir: 'Zeybek oyununu salonlarımızda, müsamerelerimizde oynayabiliriz. Zeybek dansı her sosyal toplulukta kadınlı beraber oynanabilir ve oynanmalıdır.'"

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	<input checked="" type="checkbox"/> 6. Sınıf (2) 7. Sınıf (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	(1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları <input checked="" type="checkbox"/> Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> Okuma (4) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı <input checked="" type="checkbox"/> Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri <input checked="" type="checkbox"/> Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> Okuma Metni (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> Hatırlatılmamıştır.
(Bağlam Türleri Bölümü)	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yamıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**Kelime Bağlamı:** "Muhsin ve arkadaşları 1932 yılının ilk aylarında Akın'ı oynamak üzere hazırlığa başlıyorlar. Dekorlar, kostümler yapılıyor. Roller dağıtılıp ezberleniyor."

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> (2) 7. Sınıf (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma (4) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı <input checked="" type="checkbox"/> (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev <input checked="" type="checkbox"/> (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma Metni (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Hatırlatılmamıştır.
<b>(Bağlam Türleri Bölümü)</b>	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (4) Doğal / Genel Bağlam (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam



**EK. 5 YÖNLENDİRİCİ BAĞLAM TÜRÜNÜ ÖRNEKLEYEN KELİME  
DEĞERLENDİRME FORMLARI**

**Kelime/Kelime Grubu:** antika

**Kelime/Kelime Grubu No:** 103

**Geçtiği Sayfa Sayısı:** -

**Kelime Bağlamı:** “Hanım, dedi. Bak peşin haber vereyim. El sürmek, dokunmak yasak. Bunlar antika şeylerdir çünkü. Sonra yavaş yavaş annemle halamın arasına girdi. Müzeye geledi bir hafta oluyor, dedi. Ama bin senelik.”

<b>KELİME DEĞERLENDİRME FORMU</b>	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> (2) 7. Sınıf <input type="checkbox"/> (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) MEB Yayınları      (4) Pasifik Yayınları <input type="checkbox"/> (2) Evren Yayınları      (5) TAV Yayınları (I) <input type="checkbox"/> (3) Koza Yayınları      (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	(1) Okuma <input checked="" type="checkbox"/> (2) Dinleme / İzleme <input type="checkbox"/> (3) Yazma      (4) Dil Bilgisi <input type="checkbox"/> (5) Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı <input type="checkbox"/> (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca değil.      (5) Fabl <input type="checkbox"/> (2) Şiir      (6) Tiyatro <input type="checkbox"/> (3) Masal      (7) Roman <input checked="" type="checkbox"/> (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Düşünce ağırlıklı değil.      (5) Söyleşi      (9) Konferans <input type="checkbox"/> (2) Deneme      (6) Biyografi      (10) Eleştiri <input type="checkbox"/> (3) Makale      (7) Gezi Yazısı      (11) Söylev <input type="checkbox"/> (4) Anı      (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	(1) Okuma Metni <input checked="" type="checkbox"/> (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Yerli <input type="checkbox"/> (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Kelime <input type="checkbox"/> (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Yabancı kökenlidir. <input type="checkbox"/> (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Hatırlatılmıştır. <input type="checkbox"/> (2) Hatırlatılmamıştır.
<b>(Bağlam Türleri Bölümü)</b>	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. <input type="checkbox"/> (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam <input type="checkbox"/> (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam <input type="checkbox"/> (4) Doğal / Genel Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**Kelime Bağlamı:** "Evlerin güneş görmeyen yerlerinde penceresi çok yüksek ve küçük odalarımız vardı. Kilerdi, şimdiki marketlere benzerdi. İçinde ne yoktu ki? Un torbaları, pekmez ve turşu küpleri, ters çevrilip kuma gömülmüş peynir çömllekleri, tavana asılan kurutulmuş sebzeler, teker yapılmış kavurma."

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> (2) 7. Sınıf (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	(1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) <input checked="" type="checkbox"/> (3) Koza Yayınları (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma (4) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı <input checked="" type="checkbox"/> (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev <input checked="" type="checkbox"/> (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Okuma Metni (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	(1) Türkçe kökenlidir. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlatılmış mı?	(1) Hatırlatılmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Hatırlatılmamıştır.
(Bağlam Türleri Bölümü)	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

**Kelime Bağlamı:** "Koca dağ, dipten doruğa sığırcık kaynıyordu. Sevimli ala sığırcıkların kimi konuyor, kimi kalkıyordu. Şamataları yeri göğü tutmuştu. Taşların dibi, otların arası yumurta bezeliydi. Sarı, kocaman ağızları, tüysüz, şiş karınlarıyla yavrular vardı. Temmuz sıcağının yakıcılığında annelerinin kanat serinliğini arıyorlardı."

KELİME DEĞERLENDİRME FORMU	
Sınıf Düzeyi:	(1) 6. Sınıf (2) 7. Sınıf <input checked="" type="checkbox"/> (3) 8. Sınıf
Yayınevi Türü:	(1) MEB Yayınları (4) Pasifik Yayınları (2) Evren Yayınları (5) TAV Yayınları (I) (3) Koza Yayınları <input checked="" type="checkbox"/> (6) TAV Yayınları (II)
Beceri Alanı:	(1) Okuma <input checked="" type="checkbox"/> (2) Dinleme / İzleme (2) Yazma (5) Dil Bilgisi (3) Konuşma
Metin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Sanatsal / Kurmaca ağırlıklı (2) Düşünce Ağırlıklı
Sanatsal / Kurmaca Ağırlıklı Metnin Türü:	(1) Sanatsal / Kurmaca değil. (5) Fabl (2) Şiir (6) Tiyatro (3) Masal (7) Roman <input checked="" type="checkbox"/> (4) Hikâye
Düşünce Ağırlıklı Metnin Türü:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Düşünce ağırlıklı değil. (5) Söyleşi (9) Konferans (2) Deneme (6) Biyografi (10) Eleştiri (3) Makale (7) Gezi Yazısı (11) Söylev (4) Anı (8) Köşe Yazısı
Metin Okunan Bir Metin mi, Dinlenen/İzlenen Bir Metin mi?	(1) Okuma Metni <input checked="" type="checkbox"/> (2) Dinleme / İzleme Metni
Metnin Yazarı:	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Yerli (2) Yabancı
Kelime mi Kelime Grubu mu?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Kelime (2) Kelime Grubu
Kelimenin / Kelime Grubu Türkçe kökenli midir?	<input checked="" type="checkbox"/> (1) Türkçe kökenlidir. (2) Yabancı kökenlidir. (3) Hem Türkçe hem yabancı kökenli kelime/kelimeler barındırmaktadır.
Kelime Bağlamı, Etkinliklerde Yeniden Hatırlanmış mı?	(1) Hatırlanmıştır. <input checked="" type="checkbox"/> (2) Hatırlanmamıştır.
(Bağlam Türleri Bölümü)	
Bağlamın Genel Kategorisi:	(1) Pedagojik Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (2) Doğal Bağlam
Bağlamın Alt Kategorisi:	(1) Pedagojik bağlamdır ve alt kategorisi yoktur. (2) Doğal / Yanıltıcı Bağlam (3) Doğal / Yönlendirmeyen Bağlam (4) Doğal / Genel Bağlam <input checked="" type="checkbox"/> (5) Doğal / Yönlendirici Bağlam

## ÖZGEÇMİŞ

Derya ATAK, 1987 yılında Bilecik'te doğdu. İlköğrenimini aynı ilde Bayırköy İlköğretim Okulu'nda, orta öğrenimini Bilecik Ertuğrul Gazi Lisesi'nde tamamladı. 2005 yılında Ertuğrul Gazi Lisesi'nden, 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2009 yılında, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaya hak kazandı. 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Bilecik/Osmaneli Çok Programlı Lisesi'nde; 2010-2011 eğitim öğretim yılının II. döneminde Bilecik/Osmaneli Ticaret Meslek Lisesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanında vekil öğretmenlik yaptı. 2010-2011 eğitim öğretim yılının I. döneminde Osmaneli İlköğretim Okulu'nda, Sınıf Öğretmenliği alanında vekil öğretmenlik yaptı. Eylül 2012'de Ağrı ilinin Patnos ilçesine, Cumhuriyet Ortaokulu'na Türkçe Öğretmenliği görevini yapmak üzere MEB personeli olarak atandı. 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bilecik'e tayini gerçekleşti. Şu an Bilecik'te, Edebalı Ortaokulu'nda Türkçe Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

**El-mek:** [deryaakkaya1987@gmail.com](mailto:deryaakkaya1987@gmail.com)