

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ BÖLÜMÜ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI**

**OKUMA AJANDASININ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
SÖZ VARLIĞI GELİŞTİRMEYE YÖNELİK
TUTUMLARINA VE AKADEMİK
BAŞARILARINA ETKİSİ**

Görkem ARSLAN

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üye. Banu ÖZDEMİR

Kütahya, 2018

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okuma Ajandasının Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



.../.../.....

Görkem ARSLAN

Kabul ve Onay

Görkem ARSLAN'ın hazırladığı “Okuma Ajandasının Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oy birliği ile kabul edilmiştir.

.../.../.....

Dr. Öğr. Üye. Banu ÖZDEMİR (Danışman)

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Dr. Öğr. Üye. Nuray KAYADİBİ

Doç.Dr. Baykal BİÇER
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Ön Söz

Çağdaş eğitim anlayışı, öğrencilerin okul yaşamlarında edindikleri yaşantıların gerçek yaşam becerileri hâline gelebilmesi için; eğitimin etkili iletişim kurabilen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, öğrenme sorumluluğunu alabilen, alternatif yöntemler geliştirerek gerçek yaşam sorunlarına çözümler bulabilen bireyler yetiştirme görevini öne çıkarmıştır. Bilgiye ulaşma becerisine sahip bireyler yoluyla, bilginin sürekli güncellenen ve değişen yapısına ayak uyduran toplumlar oluşturmak amaçlanmıştır.

Yeni anlayış tüm dünyada hızla gelişen pedagoji, psikoloji ve eğitim bilimlerine verilen önemi artırmış; alternatif yöntem ve tekniklerle, bireylerin gözlenebilen ve ölçülebilen özelliklerinden hareketle gözlenemeyen ve ölçülemeyen özelliklerini ortaya koymayı eğitimin başat öğelerinden biri olarak öne çıkarmıştır.

Ana dili eğitimi, ülkemizde ve tüm dünyada, ana dilinde iletişim ve düşünme becerilerini geliştirmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Türkçe dersi için hazırlanan yeni öğretim programlarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi yoluyla toplumsal yaşamda etkin bir varlık sergileyebilen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir.

Birey davranışlarının yordayıcılarından biri olduğu kabul edilen tutumlar, yaşantılar yoluyla oluşturulan zihinsel kalıplardır. Algımız ve davranışlarımız üzerindeki etkisi, tutumların ölçülmesi ve nihayetinde de değiştirilmesi hususunu önemsememiz gerektiğini gösterir. Eğitimde dersler yoluyla kazandırılması planlanan becerilerin edinilip edinilmemesi de öğrencilerin derslere yönelik tutumlarına bağlı olmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde, araştırma konusuna bağlı olarak; okuma becerisi, söz varlığı, akademik başarı, tutum kavramı, tutumların ölçülmesi ile ilgili bilgiler verilerek araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Problem

durumuna bağlı olarak da araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ortaya konmuş; araştırmada kullanılan terimler açıklanmıştır.

İkinci bölümde; evren, örneklem, veri toplama teknikleri ve araçlarının geliştirilmesi, veri çözümleme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri hakkında bilgiler verilerek araştırmanın yöntemi ortaya konmuştur.

Üçüncü bölümde; toplanan veriler değerlendirilmiş, elde edilen bulgular istatistiksel yöntemlerle ortaya konmuştur.

Dördüncü bölümde araştırma sonuçları tartişılmış, bu sonuçlardan hareketle önerilere yer verilmiştir.



Teşekkür

Araştırma sürecinde deneyimlerini benimle paylaşırken gösterdiği cömert tavrı ve akademik donanımı kadar sabrı ve hoşgörüsüyle de rehberim olan danışmanım Dr. Öğr. Üye. Banu Özdemir'e, araştırmamda veri toplama aracı olarak kullandığım ölçeği geliştirirken bana bilgi ve deneyimiyle destek olup cesaret aşılayan Doç. Dr. Fulya Topçuoğlu Ünal'a, lisans eğitimimin başlangıcından bu yana hep yanımda olan Dr. Öğr. Üye. Ömer İnce ve Dr. Öğr. Üye. Ali Türkel'e, tevazusuyla örnek aldığım Prof. Dr. Kürşad Yılmaz'a; tükenmez bir güç ve sevgiyle yanımda olan -rahmetli- annem başta olmak üzere aileme, sevgili eşime ve canım oğluma sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul ve Onay	ii
Ön Söz.....	iii
Teşekkür.....	v
Kısaltmalar Cetveli	ix
Özet	x
Abstract	xi
Birinci Bölüm.....	1
Kuramsal Çerçeve.....	1
Söz Varlığı.....	2
Söz varlığını oluşturan unsurlar	7
Söz varlığının geliştirilmesinde dil becerilerinin rolü.....	19
Tutum.....	30
Tutumların oluşumu ve temel öğeleri.....	30
Tutumların ölçülmesi	32
Akademik Başarı.....	33
İlgili Araştırmalar.....	34
Araştırmanın Amacı ve Önemi	55
Problem Cümlesi.....	56
Alt Problemler.....	56
Varsayım ve Sınırlılık	57
Tanımlar / Terimler.....	57
İkinci Bölüm	58
Yöntem.....	58
Araştırmanın Modeli.....	58
Çalışma Grubu	60
Veri Toplama Araçları	60
Söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi	61
Madde havuzu oluşturma.....	61
Uzman görüşüne başvurma (kapsam geçerliliği).....	61
Ön deneme	62
Yapı geçerliliği.....	62
Güvenirlilik hesaplama	63
Bulgular	63
Okuma ajandası.....	67
Öğrencilerin ön test ve son test akademik başarı puanları.....	70
Araştırmanın Uygulama Aşamaları	71
Verilerin Analizi	71
Üçüncü Bölüm	74
Bulgular ve Yorumlar	74
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
Dördüncü Bölüm.....	79
Sonuç, Tartışma ve Öneriler	79
Sonuç	84
Öneriler	85
Kaynaklar	84

Ekler.....	110
Öz Geçmiş.....	113



Tablolar Dizini

Tablo 1. Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü	59
Tablo 2. Çalışma Grubu	60
Tablo 3. Çalışma Grubu Akademik Not Ortalamaları	60
Tablo 4. SVTÖ Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	64
Tablo 5. Ölçek Puanları ile Ölçüt Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları	65
Tablo 6. Faktörlerin Güvenirlilik Katsayıları	66
Tablo 7. Faktörlerin ve Ölçeğin Alt-Üst Grup Bağımsız Örneklemeler t-testi Sonuçları ..	66
Tablo 8. Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Testten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	67
Tablo 9. Öğrencilerin I. Dönem Sonu (Ön Test) Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	70
Tablo 10. Öğrencilerin II. Dönem Sonu (Son Test) Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları	71
Tablo 11. Araştırma Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	72
Tablo 12. Deney Grubunun Akademik Başarı Ön Test Son Test Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları	74
Tablo 13. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Ön Test Son Test Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları	75
Tablo 14. Deney Grubunun Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Bağımlı t Testi Sonuçları	76
Tablo 15. Kontrol Grubunun Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Bağımlı t Testi Sonuçları	77
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bağımlı t Testi Sonuçları	77

Kısaltmalar Cetveli

Akt.	: Aktaran
ANOVA	: Varyans Analizi
Ed.	: Editör
F	: f değeri
f	: Frekans
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Testi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n	: Öğrenci sayısı
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık Düzeyi
S.	: Standart Sapma
S	: Sayı
Sd.	: Serbestlik Derecesi
s.	: Sayfa sayısı
t	: t değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu
SVTÖ	: Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
vd.	: Ve diğerleri
Yay.	: Yayınları
X	: Ortalama

Özet

Okuma Ajandasının Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi

Dil becerilerinin edinilmesi ve sergilenmesinde önemli rol oynayan söz varlığı, bir dilin anlama ve anlatma kabiliyetinin taşıyıcısı olan sözcük ve söz gruplarını kapsar. Ortaokullarda sürdürülmekte olan Türkçe derslerindeki temel amaç; öğrencilerin dil becerilerini edinerek bunları etkin bir biçimde kullanmaları yoluyla kültürel aktarımı ve toplumsal iletişimi sağlamaktır. Pasif söz varlığını geliştirmede dinleme ve okuma, aktif söz varlığını geliştirmede ise yazma ve konuşma becerileri işe koşulmaktadır.

Yarı deneysel desende gerçekleştirilen bu araştırmada, okuma ajandasının ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koyma amaçlanmıştır. Bu amaçla gerçekleştirilen sekiz haftalık uygulamada; bir ortaokulun beşinci sınıf öğrencileri üzerinde, araştırmacı tarafından geliştirilen “okuma ajandası uygulaması” gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği ile öğrencilerin akademik başarılarını yansıtan dönem sonu ve dönem başı akademik notları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, araştırmacı tarafından geliştirilen okuma ajandası uygulamasının öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Akademik başarı, ana dili, söz varlığı, tutum, Türkçe öğretimi.

Abstract

Effects Of Reading Agenda On Students' Behavior Towards Improving Vocabulary and Academic Success

Vocabulary which has important role in acquiring and presenting linguistic skills covers words and word groups. The main aim of the Turkish courses in middle schools is; is to provide cultural transmission and social communication through the effective use of linguistic skills by students. Listening and reading are employed in developing passive vocabulary whilst speaking and writing are employed in developing active vocabulary.

Purpose of the research is to show effects of reading agenda on middle school students' behaviors towards developing vocabulary and their academic success'. Quasi experimental design method which is commonly used in educational areas is employed in this research. For this purpose a reading agenda technique developed by the researcher is applied on 5th grade students for 8 weeks.

For data collection, Behavior Scale Towards Developing Vocabulary developed by the researcher and students' grades at the beginning and at the end of the term are used.

At the end of the research, it is observed that the reading agenda technique developed by the researcher has positive effects on students' behaviors towards developing vocabulary and their academic successes.

Keywords: Academic success, behavior, native language, teaching Turkish, vocabulary.

Birinci Bölüm

Giriş

Anlama ve anlatmanın gerçekleşebilmesi için gerekli olan sözcük ve söz gruplarını kapsayan söz varlığı, 1-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) okuma becerisi başlığı altında ele alınmaktadır. Söz varlığı geliştirmekteki amaç, öğrencilerin yeni kelime ve kelime gruplarını öğrenerek bu kelime ve kelime gruplarına anlamına ve görevine uygun biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Türkçe Öğretim Programı'nda Söz Varlığı başlığı altında ele alınan kazanımlar incelendiğinde, dil bilgisi alanı içerisine giren 'sözcük türleri' konusuna yönelik kazanımlara da yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlarda, sözcük türlerinin cümleye kattıkları anlamların fark edilmesi üzerinde yoğunlaşmakta, anlamdan bağımsız ele alınan dil bilgisi kuralları, anlam ile ilişkilendirilmektedir. Bu da programın öğrenme-öğretme sürecine bütüncül bir anlayışla yaklaşmakta olduğunu ortaya koyar.

Dil becerileri ile söz varlığı arasındaki ilişkiyi bir kağıdın iki yüzüne benzetmek yanlış olmayacaktır. Dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin kelime hazinesine bağlıdır (Karatay, 2007). Aynı şekilde, aktif ve pasif söz varlığının geliştirilebilmesi için, dil becerilerinin işe koşulması gerekmektedir. Buradan hareketle, dil becerileri ile söz varlığı arasındaki ilişkinin karşılıklı belirleyicilik taşıdığı söylenebilir. Türkçe Öğretim Programı'nda birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin "sözlü iletişim", "okuma" ve "yazma" alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir. Programda söz varlığını geliştirme, Türkçe öğretiminin özel amaçları arasında görülmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Söz varlığı, tüm disiplinler için gerekli ön koşuldur. Anlama ve anlatmanın gerçekleşebilmesi için bireyin öncelikle yeterli sayıda sözcük bilmesi, söz varlığının belirli ölçüde gelişmiş olması gerekmektedir. Ana dilinin söz varlığını

gereken düzeyde öğrenmemiş bir öğrencinin akademik ya da sosyal alanda başarılı olması beklenemez.

Bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının okul başarılarını etkilediğini ortaya koyan araştırmalara göz atıldığında (Ağgön ve Yazıcı, 2010) tutumun ölçülmesinin ne kadar önemli olduğu konusu açıklığa kavuşmaktadır. Tüm derslerin temeli olan söz varlığının geliştirmeye yönelik tutumları ölçmenin önemi de yukarıdaki gerekçelere dayanarak görülebilmektedir.

Söz Varlığı

Söz varlığı, bireylerin hayatın her alanında ihtiyaç duyacakları sözcük ve sözleri içerir. Birey sözcüklerle düşünür, sözcüklerle algılar, kendini sözcüklerle ifade eder. Bu bakımdan bireyin düşünme becerilerini edinmesi, geliştirebilmesi, sürdürebilmesi, çevresinde olup bitenleri algılaması ve kendini ifade edebilme düzeyi, söz varlığının zenginliğine bağlıdır. Ana dili eğitiminde de yabancı dil öğretiminde de söz varlığını zenginleştirme, dil öğrenmede en önemli aşamalardan biridir. Yalnızca dil öğrenmede değil diğer tüm alanlarda zengin ve gelişmeye her an açık bir söz varlığı, bireyi hem akademik hem de sosyal yönden başarılı kılacaktır.

Söz varlığı; bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük dağarcığı, kelime hazinesi olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlük, 2005). Ülkemizde söz varlığı ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ise söz varlığının tanımındaki bu derinliksiz yaklaşımın terk edildiği, söz varlığının daha geniş bir kavram olduğu fikri üzerinde görüş birliğine varıldığı görülmektedir.

Aksan (2002) söz varlığını şöyle açıklar:

Bir dilin kendi öğelerinden oluşan, kimi zaman yabancı öğelerin de girdiği temel söz varlığı; dildeki öteki sözcüklerin yanı sıra, bilim, teknik, sanat ve zanaat alanlarının kavramları olan terimler; söz varlığının bir başka kesimi deyimler; her dilde, belli bir durumu, olayı, insanların tutum ve davranışlarını belirlemek üzere, birden çok sözcükle anlatım bulan bu öğelerden başka, bir ulusun bilgeliğini, yaşam deneyimlerini yansıtan ve kuşaktan kuşağa aktarılan atasözleri; insanların toplum yaşamlarında, belli bir kültürün ürünü olarak kullandıkları ilişki sözleri (kalıp sözler); kalıplaşmış biçimde, çoğu kez dilden dile geçen kalıplaşmış sözler; dile büyük bir anlatım gücü kazandıran ikilemeler, söz varlığını meydana getiren unsurlardır (s. 13-14).

“Bir milletin dünyaya bakış açısı, alışkanlıkları, yaratılış karşısında tutum ve davranışı kısacası kendisini başka milletlerden farklı kılan her şeyi dili ile hayat bulur, yine dil içindeki söz varlığı sayesinde korunarak geliştirilir ve nakledilir.” (Pilav, 2008).

Türkçe dersi bireylere dil becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen bir ders olduğuna göre öğrencilere söz varlığı kazandırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. “Dil becerilerinin bireye kazandırılması ve bireyin bu becerileri aktif olarak kullanabilmesi, edinilmiş zengin kelime hazinesine bağlıdır.” (Karatay, 2007). Nitekim, söz varlığının geliştirilmesi Türkçe Öğretim Programı’nın (2018) genel amaçları arasında gösterilmiştir: “Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması”

Söz varlığını geliştirme, Türkçe Öğretim Programı’nda (2018) genel amaçlar arasında gösterilmesine rağmen, Türkçe kitaplarında yer alacak metinlerin taşınması beklenen nitelikler arasında her metinde kaç tane bilinmeyen sözcük olması gerektiği, söz varlığını geliştirme konusunda hangi çalışmalara yer verilmesi gerektiği hususuna değinilmemiştir. “Oysa Batılı ülkelerde ana dili öğretiminde kazandırılması planlanan kelimelerin hangileri olduğunu gösteren ‘temel kelime listeleri’ hususunda sürekli ve çok ciddi çalışmalar yapılmaktadır.” (Tosunoğlu, 2000, s.144).

İngilizler ve Almanlar, okul öncesi çocuklarına 2000 kelime, 7-12 yaş grubundaki çocuklarına en az 5000 kelime öğretmeyi hedeflemektedirler. Bir insanın günlük hayatında azami 3000 kelime kullandığını kültürlü bir insanın kelime dağarcığında yaklaşık olarak 22000-27000 kelime bulundurmasının, kullanmasının gerektiğini, kendini yetiştirmiş bir insanın ise 40000 kelime bilmesi gerektiğini tespit etmişler ve eğitimde hedef göstermişlerdir. (Karakuş, 2000, s. 128).

Ders kitaplarında yer verilen araç metinlerin söz varlığı kazandırma işlevine yönelik amaçlı olarak seçilmesi gerekmektedir fakat Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlere ilişkin kriterler arasında bu husustan bahsedilmemiştir.

Söz varlığı, 2018 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı’nda, 2. sınıf seviyesinden başlamak üzere, okuma becerisi başlığı altında ele alınmıştır. 5-8. sınıflarda dil bilgisi kurallarına yönelik kazanımlarla harmanlanarak hazırlanan

söz varlığı kazanımları; söz varlığının yalnızca okuma becerisi ve dil bilgisi alanı ile ilişkili bir öğrenme alanı olduğu izlenimi oluşturmaktadır. Oysaki söz varlığı, tüm beceri alanlarını ilgilendiren bir birikimdir.

Türkçe Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıf) “söz varlığı” başlığı altında sunulan kazanımlar şöyledir:

“T.2.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.

a) Resimli sözlük, sözlük, kelime haritası, kelime kartları ve benzer araçlardan yararlanır.

b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

T.2.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.

T.2.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.

T.3.3.7. Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder.

a) Resimli sözlük, kavram haritası, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü ve benzer araçlardan yararlanır.

b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır.

T.3.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.3.3.9. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.3.3.10. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.4.3.7. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.4.3.8. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.4.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.4.3.10. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.

T.4.3.11. Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.

T.4.3.12. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlüklerden kontrol etmeleri sağlanır.

b) Öğrencilerin yeni öğrendikleri kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturmaları sağlanır

T.5.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.5.3.7. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.

T.5.3.8. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.

T.5.3.9. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.

T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.

T.6.3.14. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.

T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak), karşıtlık (tezat) ve abartma (mübalağa) söz sanatları verilir.

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder. Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşurma (intak) ve karşıtlık(tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.

T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.

Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.”

Söz varlığına ilişkin kazanımların, yukarıda görüldüğü gibi, yalnızca okuma becerisi ile ilişkili olarak ele alınmış olması; becerilere bir bütün olarak yaklaşmayı gerektiren Türkçe öğretiminde kılavuz niteliğindeki öğretim programının bir eksikliği olarak göze çarpmaktadır. Türkçe dersinde bütün kazanımların beceri alanlarının tümüne temas edecek biçimde yapılandırılması gerekmektedir.

2. sınıftan 8. sınıfa doğru sarmal bir yapıyla ilerleyen söz varlığı kazanımları, öğretim programının sarmal yapısına uygun şekilde planlanmış olmakla birlikte kazanımların gitgide dil bilgisi ağırlıklı hâle geliyor oluşu dikkat çekmektedir. Dil bilgisi konularının söz varlığı başlığı altında okuma becerisinin içinde yer alması her ne kadar dil bilgisini teorik olmaktan çıkarmak amacını taşısa da yine diğer beceri alanlarıyla (dinleme, konuşma, yazma) ilişkisiz olarak ele alınmış olması, öğretmenlerin dil bilgisi konularını ayrı bir ders olarak ele almalarına sebep olabileceği gibi birtakım sakıncaları beraberinde getirecektir.

Söz varlığını oluşturan unsurlar

Genel terminolojide söz varlığı kavramı; sözcük hazinesi, deyimler, atasözleri, ikilemeler, ilişki sözleri, özdeyişler, terimler, yabancı sözcükler ve çeviri ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle, söz varlığı başlığı altında yer alan alt kavramlar bu bölümde açıklanacaktır.

Sözcük hazinesi (Temel söz varlığı)

Bir dilin söz varlığı, temelini sözcüklerden alır. Söz varlığının diğer unsurları, söz varlığına dayanarak oluşturulur ve çağrıştırılır. Aksan (1996, s.7) kelime hazinesini, söz varlığının bir bölümü olarak kabul ettiği “temel söz varlığı” kavramıyla karşılamıştır.

Kelime hazinesi Türkçe Sözlük'te, "bir kişinin, bir topluluğun ya da bütün bir dilin sahip olduğu söz ya da kelimeler bütünüdür" (Türkçe Sözlük, 2005, s. 1807) şeklinde tanımlanmıştır. Korkmaz (1992, s. 100) kelime hazinesini, "bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı" biçiminde ele alır.

"İster bir konuşma, ister bir yazı parçasında olsun dilde en etkili, en güçlü birimler sözcüklerdir." (Aksan, 1998, s.61). İnsanlar kelimelerle düşünür. Ergin'e (1998) göre kelime, "Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur." (s.95). Korkmaz (2003) ise kelimeyi "Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir." şeklinde tanımlamıştır (s. 6).

"Bireyin gösteren-gösterilen arasındaki ilişkiyi algılaması, dış dünyadaki varlık ve kavramları ayırıştırarak içselleştirmesi (...)" (Göçer, 2009) için sözcük hazinesine sahip olması, sözcükleri anlamına uygun kullanması, sözcüklerin anlamlarını öğrenebilmesi gerekmektedir.

Ana dil derslerinde amaç, bireylerin temel dil becerilerini geliştirmektir. Bu yolla, bireylerin öğrendikleri dilde dinledikleri, okudukları bir metni anlamaları, kavramaları; duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmeleri hedeflenir. Bir dili öğrenebilmek için öncelikle o dilin sözcük hazinesine yeterli düzeyde vâkıf olmak gerekmektedir. Bu nedenle dil öğretiminin amacına ulaşabilmesi, kelime hazinesinin geliştirilmesine bağlıdır. "Kelime hazinesinin zenginliği öğrencilerin sadece dil derslerinde başarılı olmasını sağlamakla kalmamakta diğer derslerdeki akademik başarıyı da doğrudan etkilemektedir." (Blachowicz ve Fisher; Akt.: Özbay, Uyar ve Büyükikiz, 2011). "Genel akademik başarı ile kelime hazinesi ve kelime bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yapılan çalışmalarda başarılı ve başarısız öğrencilerin kelime hazineleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir." (Naggy ve Herman; Akt.: Özbay, Uyar ve Büyükikiz, 2011).

"Kelime hazinesi dili kullanan bireylerin hem akademik hem de gündelik hayatta anlama ve anlatma becerilerinin sınırlarını belirlemektedir." (Özbay, Büyükikiz, Uyar, 2011). Öyle ki kelime hazinesinin akıl yürütme gücünü

etkilediğini ortaya koyan araştırmalar vardır (White ve Alexander, 1988). Korkmaz (1992), kelime hazinesini, “Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı” olarak tanımlamaktadır.

Sözcük hazinesi ile ilgili yapılan araştırmaların son yüzyılda yoğunlaştığı görölmektedir. Susan Watts-Taffe ve M. F. Graves’e göre bu araştırmaların ortak sonuçları şöyledir:

1. Kelime hazinesi bilgisi, kendini ifade edebilme yeterliliğinin en önemli yordayıcılarından biridir.
2. Metinde yer alan kelimelerin güçlüğü, doğrudan metnin okunabilirlik düzeyini etkilemektedir.
3. Kelime hazinesi öğretilimi doğrudan okuduğunu anlamayı geliştirmektedir.
4. Alt sosyo-ekonomik düzeydeki çevrelerde büyüyen çocukların bu durumu okula başlamadan geniş bir kelime hazinesi bilgisine sahip olmaları engelleyebilir ve okula başladıklarında yeterli kelime hazinesini kazanma konusunda büyük sıkıntılar yaşayabilirler.
5. Ailenin ekonomik durumu, eğitimi vb. durumlar konusunda problemlili olan çocuklar, bu problemlere sahip olmayan sınıf arkadaşlarına göre daha az kelime hazinesi bilgisine sahiptirler.
6. Problemlili çocukların okul başarısızlığı altında yatan önemli faktörlerden biri kelime bilgisi yetersizliği olabilir (Akt.: Graves ve Watts-Taffe, 2002).

İletişim zenginliği kelime zenginliğine bağlıdır. “Bu nedenle eğitim öğretilimin her kademesinde, geçici veya daimi, her programa kişisel kelime servetini artırmaya yönelik açık ve anlaşılır hedefler koymak zorundayız.” (Demir, 2006, s.208).

Bazı araştırmacılara göre, kelime hazinesi yetersizliği okul başarısızlığına neden olan değişkenler arasındadır (Ryder ve Graves, 1994). “Çocukların kelime hazinelerindeki farklılıklar okul eğitimi başlamadan gelişir ve eğitimsel başarılarındaki eşitsizlikteki anahtar rollerden birini üstlenir.” (Hart ve Risley, 2005; Akt.: Yıldırım, 2010).

Kelime hazinesinin artış düzeyinde zekâ düzeyi ve çevresel etmenler önemli rol oynamaktadır. Sözcük hazinesinin gelişimini etkileyen çevresel etmenler arasında başat etmen ailedir. Yapılan araştırmalar, ailenin eğitim ve

ekonomik düzeyinin çocuklardaki kelime bilgisinin gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur. Özellikle düşük ekonomik düzeyden gelen çocukların kendi sınıf düzeylerinin altında bir kelime bilgisine sahip olduğu tespit edilmiştir (Châll ve Snow, 1988). Bu sebeple Türkçe derslerinin söz varlığını geliştirme ile ilgili temel hedefi, öğrencilerin söz varlığı edinme ile ilgili yaşantılarını mümkün olduğunca zenginleştirmek ve sosyo-ekonomik farklılıklar gibi çevresel etmenlerin öğrencilerin sözcük hazinesi birikimleri arasında oluşturduğu uçurumları ortadan kaldırmaktır. “Farklı deneyimlerden gelen öğrenciler, kelimelerle farklı dil becerilerini kapsayan çoklu deneyim ve tekrarlarla (dinleme, yazma, konuşma ve okuma) ne kadar çok karşılaşma imkânı yakalarlarsa o kadar çok o kelimeleri öğrenme fırsatı bulurlar.” (Graves ve Watts-Taffe, 2002; Nagy, Herman ve Anderson, 1985).

Kelime hazinesi ile okuduğunu anlama becerisi arasında karşılıklı belirleyicilik ilişkisi mevcuttur. Stahl ve Nagy'nin (2006) gerçekleştirdiği bir araştırmaya göre okuduğunu anlama ve kelime bilgisi arasındaki korelasyon .85 ile .95 arasında değişmektedir. “Geniş kelime hazinesine sahip öğrenciler daha zayıf kelime hazinesine sahip olan öğrencilerle karşılaştırıldığında, okuduğunu anlamaları daha iyidir ve başarı testlerinden daha yüksek notlar alırlar.” (Stahl ve Fairbanks; Akt.: Çetinkaya, 2002).

Sözcük hazinesi, “derinlemesine sözcük hazinesi” ve “yüzeysel sözcük hazinesi” olmak üzere ikiye ayrılır:

Yüzeysel sözcük hazinesi, sözcüklerin tüm manalarını ve farklı kullanım biçimlerini kavramadan edinilmiş sözcükleri içerirken, derinlemesine sözcük hazinesi; bir sözcüğün eş, zıt, mecaz, yan, terim, deyim vb. anlam ve kullanım alanlarını da bilmeyi içerir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin birlikte gruplar hâlinde veya eşli çalışabilecekleri ortamların oluşturulmasının, farklı dilsel etkinlik (dinleme, konuşma, yazma, okuma) ortamlarının sağlanmasının, kelime oyunlarının kullanılmasının, bilinen ile bilinmeyen arasında bağlantılar oluşturulmasının, kelimelerin farklı anlamlarının öğretilmesinin (eş sesli, eş anlamlı, zıt anlamlı), kelimelerin görsel ve sözel olarak sunulmasının (ikili kodlama), öğrencilere kelimelerin anlamlarını ortam ipuçlarını kullanarak nasıl elde edeceklerinin kazandırılmasının, bilinmeyen kelimelerin eklerinden ve köklerinden faydalanarak kelimelerin anlamlarına nasıl ulaşılacağını ifade edilmesinin, doğrudan öğretim sürecinin zenginleştirilmesinin, çok kelimeyi yüzeysel olarak öğretmektense daha az kelimeyi detayları ile öğretme ilkesinin benimsenmesinin ve öğretmenlerin kelime hazinesi öğretim sürecine ilişkin olumlu

tutum ve yüksek güdülenme göstermelerinin ve öğrencilere bu özellikleri kazandırmalarının kelime hazinesini geliştirme sürecini etkileyen unsurlar olarak belirtmişlerdir (Blachowicz ve Fisher, 2004; Bromley, 2007; Graves ve Watts-Taffe, 2002; Marzano, 2009; Nagy, 1988; Nagy ve Scott, 2000; Paivio, 1990; Rupley, Logan ve Nichols, 1998-1999; Vacca vd., 2009; Watts, 1995; Akt.:Yıldırım, 2010).

Türkçe derslerinde tüm dilsel becerilerin etkileşimli bir biçimde işe koşulması yoluyla zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanır. Düşünce ile sözcükler arasındaki karşılıklı belirleyicilik ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin, yüzeysel değil derinlemesine ve aynı zamanda dinamik bir söz varlığı birikimi edinmeleri, ulaşılması gereken en önemli hedeflerden biri olmalıdır. Derinlemesine sözcük hazinesi geniş olan bir birey ile yüzeysel sözcük hazinesi geniş olan bir birey arasında, hem dil becerilerini hem de düşünme becerilerini edinme ve kullanma biçimi farklı olacaktır.

“Bir kişinin konuşmalarında ve yazılarında anlamını bilerek kullandığı kelimelerin toplamına “aktif kelime serveti”; kişinin okuduğu ve işittiği zaman anlamını çıkarabildiği; ama kendi cümlelerinde kullanamadığı kelimelerin toplamına ise “pasif kelime serveti” denmektedir.” (Karakuş, 2000, s. 128-129). Aktif ve pasif kelime serveri, girift yapıdadır. “Pasif (edilgen) dil, bireyin dinlerken, okurken anladığı, anlamını bildiği kelimelerden, aktif (etkin) dil ise bireyin konuşma eylemlerine yansıyan kelimelerden oluşur.” (Yapıcı, 2005, s. 84; Tosunoğlu, 2000, s.144; Güleriyüz, 2003, s. 13; Çifçi, 1991, s. 8; Akt.: Demir, 2006). Öğrencinin pasif kelime hazinesi ile aktif kelime hazinesi arasındaki fark ne kadar büyükse öğrenci o kadar ‘Anlıyorum ama konuşamıyorum.’, ‘Öğretmenim, dilimin ucunda ama anlatamıyorum.’ yakınmalarında bulunacaktır.

Aktif ve pasif sözcük hazinesi arasındaki fark büyüdükçe birey kendini ve duygularını ifade edemeyen, ifade edemediği için de gitgide iletişimden ve sosyal yaşamdan kaçınan bir birey hâline gelecektir. Türkçe derslerinde planlanan sözcük hazinesi geliştirme çalışmaları, okuma ve dinleme yoluyla edinilen pasif sözcük dağarcığının yazma ve konuşma yoluyla aktif hâle getirilmesini sağlamaya yönelik olmalıdır. Nitekim yeni programda “Öğrenciler yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaya ve günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.” denilerek aktif kelime hazinesine dikkat çekilmektedir (Türkçe Öğretim Programı, 2018).

Karadağ (2005) ve Kurudayıoğlu (2005) tarafından eşzamanlı olarak gerçekleştirilen çalışmalarda, Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesinin öğrencilerin kelime hazinesine uygunluğu araştırılmış ve sonuçta ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime hazinesi yönünden % 50- % 60 arasında öğrencilerin kelime hazinelerine uygun olmadığı ortaya konmuştur. Ülkemizde öğrencilerin pek çoğu, okulda kullanılan ders kitapları dışında herhangi bir okuma materyali kullanmamaktadır. Bu sebeptendir ki özellikle temel eğitim düzeyinde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin amaçlı olarak seçilmesi önem arz etmektedir.

Deyimler

Deyimler, ait oldukları milletin gelenek ve göreneklerini, kültürel birikimini, yaşam biçimini yansıtan; zihin kıvraklığı ile meydana getirilmiş, bir olay ya da durumu ilgi çekici ve çoğu zaman nükteli bir biçimde ifade etmeye yarayan söz öbekleridir. Türkçede “gözden düşmek”, “kılı kırk yarmak” gibi sözcük grubu biçiminde oluşturulmuş deyimlerin yanında, “Atı alan Üsküdar’ı geçti.”, “Hâlep oradaysa arşın burada.” gibi cümle biçiminde oluşturulmuş deyimler de vardır.

Türkçe Sözlük’te (2005) deyimler “Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, ilgi çekici bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği, tabir” olarak tanımlanır (s. 517). Deyimler, somutlaştırma adını verdiğimiz anlam olayına yer vererek anlatımı oldukça güç bir durumu ince benzetme ve kinayelerle başarılı bir şekilde ortaya koyarlar (Pilav, 2008).

Karahan (1994)’a göre “deyimler bir milletin gelenek ve göreneklerini, inançlarını ve hayat felsefelerini yansıtır.” (Akt.: Pilav, 2008) Kültürün en önemli taşıyıcısı olan dil, içindeki söz varlığına ait bir unsur olan deyimler sayesinde yeni nesilleri geçmişe ve geleceğe bağlar. Çünkü “(...)birçok deyim oluşumunda tarihi bir olay, ibret verici bir durum ve esprili de olsa güldürürken düşündürülen bir hadise söz konusudur.” (Pilav, 2008). Bir dilin söz varlığının en güçlü öğelerinden biri olan deyim, milletin aktif kelime hazinesinde yer alan, akıl ürünü söz oyunları olarak tanımlanabilir.

Çotuksöken (1992) deyim için, “En az iki sözcükten kurulan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü artıran, anlam yönünden yer yer mantık dışına taşan bölümleri olabilen, yapısındaki kimi sözcükleri anlam değişmesine uğrayan,

kalıplaşmış söz öbeklerine verilen addır." (s.5) tanımını yapar. Genel terminoloji incelendiğinde, deyimlerin özellikleri hakkında şöyle bir maddelendirme yapılabilir:

1. Deyimler, mecazlı anlatım ürünleridir. Türkçe deyimler üzerinde Dil Devrimi öncesi yapılmış kapsamlı bir araştırma çalışması bulunmaması, araştırmacılar arasında bazı kafa karışıklıkları ve kavram karmaşaları yaratsa da pek çok araştırmacı deyimlerin az veya çok mecazlı bir anlama sahip olduğu görüşünde birleşmektedir. Osman Bolulu'ya göre mecazlar deyimlerin ayrılmaz bir niteliği gibidir (Bolulu, 1998, s. 17).

2. Deyimler, kalıplaşmış söz öbekleridir. Bu bakımdan deyimlerin "söz dizimi bozulamaz" (Kartal, 1990, s. 4) ve "bir deyimün sözcükleri değiştirilip yerlerine -aynı anlamda da olsa- başka sözcükler konulamaz" (Aksoy, 1989, s. 38). Bu kalıplaşmışlığına rağmen bir deyim, söz içinde çekime girebilir. Örneğin, "kılıfına uydur-" bir deyimdir ve söz içinde, "Kılıfına uydurdum.", "Kılıfına uydursa da", "Ancak sen kılıfına uydurabilirdin.", "Kılıfına uymuş." vb. biçimler alabilir. Bu biçimler de deyimdir (Özezen, 2001).

3. Deyimler, anonim yapılarıdır. İlk olarak kim tarafından yaratıldıkları bilinmez, hâlka mal olmuş, ortak kültürün bir ögesi hâline gelmiş sözlerdir. Öyle ki bir dilin farklı lehçelerinde aynı deyimleri bulmak mümkündür. Çotuksöken'e göre deyimlerin kaynakları, "Nasrettin Hoca ve Bektaşî fıkraları, masallar, efsaneler, tarihsel olaylar, hâlk arasında yaşanan olaylar ve başka ülkelerle kültür etkileşimi"dir (Çotuksöken, 1992, s. 6).

4. Deyimler kısa ve öz bir anlatıma sahiptir. "Bir küçük söz dağarcığına koca bir âlem sığdırılmıştır." (Aksoy, 1989, s. 47).

Toplumların yüzyıllara dayanan dilsel ve kültürel birikiminin ve soyut düşünme becerisinin bir ürünü olan deyimler, îcâz ile mecâzın bir araya gelerek yarattıkları sanatsal söyleyişlerdir.

Atasözleri

Bir dilin söz varlığının en güçlü unsurlarından biri de atasözleridir. Atasözleri, atalarımızın deneyimlerinden ve yaşam felsefelerinden yola çıkarak

düstur hâline getirdikleri öğüt verici sözlerdir. Atasözleri bir milletin anlatım zenginliğini, hayal, duygu ve fikir kuvvetini yansıtan birer ayna işlevi görürler. Türkçe atasözlerinin ilk şekillerine Kaşgarlı Mahmut'un Divân-ı Lügâti't Türk adlı eserinde rastlanır.

Aksoy (1981)'a göre atasözlerinin işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

“1. Sosyal olayların nasıl olageldiklerini -uzun bir gözlem ve deneme sonucu olarak- tarafsızca bildiren atasözleri vardır: Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür. Minareyi çalan kılıfını hazırlar. Araba kırılınca yol gösteren çok olur. Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek içer gibi.

2. Tabiat olaylarının nasıl olageldiklerini -uzun bir gözlem sonucu olarakbelirten atasözleri vardır: Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır. Kork aprilin beşinden, öküzü ayırır eşinden. Zemheride kar yağmadan kan yağması iyi. Mart yağar nisan övünür, nisan yağar insan övünür gibi.

3. Sosyal olayların nasıl olageldiklerini uzun bir gözlem ve deneme sonucu olarak bildirirken bundan ders almamızı (açıkça söylemeyip dolayısıyla) hatırlatan atasözleri vardır: Ağlamayan çocuğa meme vermezler, Öfke ile kalkan ziyan ile oturur. Mahkeme kadıya mülk değil. Sona kalan dona kalır... gibi. Bu sözlerin altında “istemelisin ki elde edesin”, “insan kendisini öfkeye kaptırmasın”... dersleri bulunmaktadır.

4. Denemelere ya da mantığa dayanarak doğrudan doğruya ahlak dersi ve öğüt veren atasözleri vardır: Çirkefe taş atma, üstüne sıçrar. Ayağını yorganına göre uzat. Bugünkü işini yarına bırakma. Yoldan kal, yoldaştan kalma ...gibi.

5. Birtakım gerçekler, felsefeler, bilgece düşünceler bildirerek (dolayısıyla) yol gösteren atasözleri vardır: Bal bal demekle ağız tatlı olmaz. Ak akçe kara gün içindir. Korkunun ecele faydası yoktur. Taşıma su ile değirmen dönmez ...gibi.

6. Töre ve gelenekleri bildiren atasözleri vardır: Dost başa bakar, düşman ayağa. Bir fincan kahvenin kırk yıl hatırı var. Kızını dövmeyen dizini döver. Kız beşikte, çeyiz sandıkta... gibi.

7. Kimi inanışları bildiren atasözleri vardır: Kırk yılda bir ölen olur, eceli gelen ölür. Ananın bahtı kızma. Akacak kan damarda durmaz. Baykuşun kısmeti ayağına gelir ... gibi.” (s. 21-22).

“Atalarımızın uzun denemelere dayanan yargılarını genel kural, bilgece düşünce ya da öğüt olarak düsturlaştırıp ve kalıplaşmış biçimleri bulunan kamuca benimsenmiş özsözler” (Aksoy, 1981, s. 36) olarak tanımlanan atasözleri, yazılı

ve sözlü anlatıma canlılık ve güç katmasının yanında, toplumun gelenek ve görenekleri hakkında bilgileri de içermesi bakımından önemli bir yere sahiptir.

İkilemeler

Anlatımı zenginleştirmek, kolaylaştırmak ve çeşitli duygusal-düşünsel ayrıntıları vurgulamak için kullanılan ikilemeler de söz varlığının önemli bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Anlatıma yaptığı bu katkıların yanında, ikilemelerin anlatıma estetik bir yan kazandırdığı da bir gerçektir.

Korkmaz (1992) ikilemeyi; “ Aynı, yakın ya da zıt anlamlı iki veya daha çok kelimenin bir tek kelime gibi anlam göstermek üzere yan yana gelmesi” (s.82) şeklinde tanımlar. “İkileme anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek, kavram zenginleştirmek amacıyla, aynı sözcüğün tekrar edilmesi ve anlamları birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirine yakın yahut karşıt olan ya da sesleri birbirini andıran iki sözün yan yana kullanılmasıdır.” (Hatiboğlu, 1982, s. 51). Erdem (2005), “Aynı kelimenin tekrarıyla oluşan yapılar ikileme değil yinelemedir.” biçiminde dile getirdiği görüşle, ikilemelerin aynı sözcüklerin tekrarıyla oluşamayacağını ifade eder.

“İkileme; Türkçenin zenginliğidir, yaratma gücüdür. İkileme Türkçenin yüzyıllar boyunca ilişki hâlinde bulunduğu Sanskritçe, Farsça, Arapça, Fransızca gibi dillerde az bulunan bir özelliktir.” (Hatiboğlu, 1981, s. 9). İkilemelerin varlığı, Orhon Yazıtları’na kadar dayanır. “Orhon Yazıtları’nda çok sayıda ikileme kullanılmış olması, Türkçenin ilk yazılı ürünlerinde dahi ikilemelerin kullanıldığı gerçeğini ortaya koymaktadır: altun kümüş (KT K 11), arķış tirkış ‘kervanlar’ (KT G 8), at kü ‘ad va ün, ad ve san’ (KT D 25) vb.” (Tekin, 2003, s.194-195).

Aksan (2004), ikilemeleri şöyle açıklamaktadır:

1. Değişik sözcük türlerinden aynı sözcüğün yinelendiği örnekler: Ad: kapı kapı, sayfa sayfa; Sıfat: koca koca, sarı sarı; Belirteç: zaman zaman, yavaş yavaş; Ulaş: geze geze, durup durup; Eylem: durdu durdu, oturur, oturur; Ünlem: of of, vay vay.

2. Değişik sözcük türlerinden eş anlamlı kurulanlar: Ad: çarşı pazar, ev bark; Sıfat: derme çatma, doğru dürüst; Belirteç: açık seçik, sarmaş dolaş; Ulaş: ezile büzüle, düşünüp taşınıp; Ortaç: bitmiş tükenmiş, yenmez yutulmaz; Eylem: ağlamış sızlamış, yazdı çizdi.

3. Değişik sözcük türlerinden ters anlamlılarla kurulanlar: Ad: yer gök, ölüm kalım; Sıfat: büyük küçük, erkekli kadınlı; Belirteç: ileri geri, er geç; Ulaş: bata çıka, gidip gelip; Ortaç: olur olmaz, gelen giden; Eylem: durdu durmadı, istesin istemesin.

4. Yansımali ikilemeler:

a) Yalnızca bir eylem, bir oluş, bir durum için kullanılanlar: horul horul (uyumak), tıpış tıpış (yürümek).

b) Derece gösteren farklı biçimleri olan yansımali ikilemeler: çıtır çıtır-çatır çatır-çatır çutur; kıtır kıtır-katır katır-katır kutur.

c) İki ögesi aynı seslerden kurulu yansımali ikilemeler: şırıl şırıl, ciyak ciyak. Bir ögesi farklı ün ya da ünsüzlerden kurulu yansımali ikilemeler: gacır gucur, şangır şungur. d)Yansımali eylemlerden oluşmuş ulaçlarla kurulu ikilemeler: hıçkır hıçkır, ıkına sıkına, oflaya puflaya.

5. Ön sesi “m” ile değiştirilerek yüklenen ikilemeler: okul mukul, araba maraba; özel adlarla kurulabilirler: Ayşe Mayşe, Ankara Mankara (s.194-197).

Türkçenin doğduğu günlerden bu yana en güçlü ve kalıcı unsurlarından biri olan ikilemelerdeki bu çeşitlilik, Türkçe konuşan coğrafyadaki dilsel ve kültürel birikimin çok boyutlu yapısını da gözler önüne sermektedir.

İlişki sözleri

Bir dilin söz varlığı, çeşitli öğelerden oluşur. Bu öğelerin bir kısmı, konuşan kişinin her kullanımda özgürce seçebildiği, bağımlı ve bağımsız kullanılabilen, sözlüklerde madde başı olan sözcüklerdir (elma, uzay, cam, söz, ile, gibi, koş- (mak), ara-(mak), vb.). Bunların yanında bir başka grup da, her zaman belirli bir biçimde kullanılan atasözleri, deyimler, ikilemeler ve kalıp sözlerden oluşan kalıplaşmış öğeleri içerir (Gökdayı, 2008)

Araştırmacıların *kalıp söz* ve *kültür birim* olarak da adlandırdığı ilişki sözleri, Aksan (1996)’a göre, “Bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması adet olan birtakım sözlerdir.”(s.35). “Kalıp sözler, sayı ve kişi öğeleri dışında değişmeyen ve kullanımları çok sınırlı olan birimlerdir.” (Tannen vd. 1981, s. 38). Kalıp sözler/ilişki sözleri/kültür birimler; “önceden belirli bir biçime girip öylece hafızada saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeden veya dilbilgisel olarak ayrıştırılmadan olduğu gibi hatırlanarak kullanılan, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşan dizidir.” (Wray 2002; Akt.: Gökdayı, 2008).

Ölüm, doğum, evlenme gibi özel durumlarda duygularımızı açıklamak, belirtmek için kullanılan ilişki sözleri, kalıp söz veya kültür birimleri; Türkçenin gelenek ve göreneklerini, Anadolu hâlkının gündelik yaşam biçimini de yansıtan bir özelliğe sahiptir. Kalıp sözler, sözlü ve yazılı iletişim sırasında çok fazla çaba gerektirmeden, kısa zamanda söylenip anlaşılabilirdiğinden sözlü ve yazılı iletişimde konuşanlar/yazanlar ve dinleyenler/okuyanlar için, söz varlığının kullanımı kolay ve cazip birimleri olmaktadır (Gökdayı, 2008, s. 89-110). Söz varlığının bir kültürel hafıza olduğu gerçeği, ilişki sözlerinin bu özelliğinde de belirgin şekilde ortaya çıkmaktadır. Bireyler ilişki sözlerini anlam ve kullanım özelliklerine uygun şekilde öğrendiklerinde, tıpkı diğer söz varlığı unsurlarında olduğu gibi, içinde yaşadıkları toplumun aktif kelime hazinesinde yer alan kültürel kodları da edineceklerdir.

Özdeyişler (Kalıplaşmış ifadeler)

Alanında uzmanlaşmış ya da buldukları konum, statü, görev, sınıf itibarıyla belli bir saygınlığa erişmiş ünlü kişilerin karşılaştıkları belli durumlar karşısında söyledikleri özlü sözlere *özdeyiş*, *vecize* ya da *kalıplaşmış ifadeler* adı verilmektedir. Karataş (2007) vecizeyi “Az sözle çok şey anlatan, ima eden hikmetli, veciz söz.” (s. 506) şeklinde tanımlar. Eski dilde “cümle-i hikemiye, kelim-i kibar” biçiminde de adlandırılan özdeyişler, TDK Türkçe Sözlük’te (2005) “Bir düşünceyi, bir duyguyu, bir ilkeyi kısa ve kesin bir biçimde anlatan, genellikle kim tarafından söylendiği bilinen özlü söz, vecize, ülger, kelimikibar, aforizm, aforizma, motto.” biçiminde tanımlanmaktadır. Kanuni’nin “Olmaya devlet cihanda bir nefes sıhhat gibi.”, J. Caesar’ın “Sen de mi Brutus?”, Sinoplu Diogenes’in “Gölge etme başka ihsan istemem (istememez)” sözleri, bu hususta örnek verilebilir.

Özdeyişlerin bir tür olarak yazın hayatımıza girişi Tanzimat Dönemi’ne denk gelir. Mevlana gibi, Yunus gibi, Bektaşî gibi büyük düşünürler yetiştirmiş olan Türkçedeki var olan özdeyişlerin farkına varılmasındaki bu geç kalınmışlık, özdeyişlerin taranması, tanımlanması ve sınıflandırılmasında aksaklıklara yol açmıştır.

Türk yazınında vecize (özdeyiş) türü anıldığında akla ilk olarak Cenap Şahabeddin’in Tiryaki Sözleri (1978) gelir. Bıçakçızade İsmail Hakkı’nın İlmin

Hayatın Bencesi de yazarın vecizelerinden oluşan müstakil bir eserdir (Karataş, 2007, s. 506).

Aktif kelime hazinesinin ifade alanı bulduğu yazma ve konuşma yoluyla ortaya koyulan özdeyişler, bireyin kültürel seviyesi hakkında bilgi verecek niteliktedir. Birey, ne kadar çok okursa o kadar çok sayıda özdeyişe ulaşacak; bu özdeyişleri öncelikle pasif kelime hazinesinde depolayacak, ardından da aktif kelime hazinesi yoluyla toplumsal iletişimde güçlü birer iletişim silahı olarak kullanacaktır. Söyleyenin zekâ kıvraklığı ve dilsel estetik gücünü ortaya koyan özdeyişler, kullanıldıkları yazı ve konuşmalara hem etkileyicilik hem de vuruculuk özellikleri katacaktır.

Terimler

Terimler; bilim, sanat, spor ve zanaat dallarının kendine has terminolojisinde yer alan özel kelimelerdir. Bir milletin bilim, sanat, spor ve zanaatte ne kadar geliştiğinin göstergesi olan terimler, gösteren olarak tektir, terim olarak kullanılan sözcüklerin eş anlamlıları yoktur. Terimler; aynı kavram dünyasına sahip insanların kendi arasında anlaşmayı sağlamak amacıyla belirli kelimelere farklı anlamlar yükleyip kelimeleri anlamlandırdıkları söz varlıklarıdır (Yavuz ve Gürlek, 2012).

Terimlerin genel özelliklerini Zülfikar (1991) şu şekilde sıralamaktadır (Akt.: Pilav, 2008):

1. Terimler, bir bilimsel kavrama tek karşılığı bulunan kelimelerdir.
2. Terimlerin anlamları sabittir ve cümle içinde de olsa değişik anlamlarda kullanılamazlar.
3. Terimlerin bildirdiği anlam yoruma açık değildir ve karşıladıkları kavramı net, açık ve kesin bir biçimde bildirirler.
4. Terimler hâlkın söz varlığında yer almazlar ama hâlk ağzında kullanılıp da sonradan terim özelliği kazanmış kelimeler vardır. (s. 21-22).

Kendi terimlerini üretebilen bir dil, gelişmiş bir toplumun göstergesidir. Başka kültür dillerinde türetilen terimleri aynen dile aktarmak o dilin gelişimini engelleyecektir (Pilav, 2008).

Terimler; bilim, teknik, sanat dallarında; öğrenimde; felsefe ve dinde, genel kültür dilindeki sözcüklerden daha önemli bir yer tutar. Terimleri kaldırırsanız insan

beyninin en yüce ürünlerini de bir anda kargaşalığa atmış olursunuz. Uygarlık da, kültür de yerinde sayar. Bilim ve teknik adamları, filozoflar, sanatçılar, birbirlerinin dilinden anlamaz olurlar; ortak anlaşma aracı ve dayanışma ortadan kalkar. (Dizdaroğlu, 1988, s.12).

Bir alanda bilgiye ulaşabilmek ve bu bilgileri paylaşabilmek için terimlerin pasif ve aktif söz varlığına katılmış olması gerekmektedir.

Yabancı sözcükler ve çeviri ifadeler

Diller, iletişimin bir aracı olmalarının ve iletişimi yönlendirmelerinin yanında, iletişimden etkilenirler ve iletişimin boyut ve karakterine göre değişim ve dönüşüme uğrarlar. İnsanlar arası iletişimde olduğu gibi toplumlar arası iletişimde de etkileşim söz konusudur. Diller, bu etkileşimin bir sonucu olarak, birbirlerinden sözcükler alırlar, birbirlerine sözcükler verirler.

Türkçe de diğer tüm diller gibi iletişimde bulunduğu çeşitli milletlerin dillerinden çok sayıda kelime almıştır. 10. yy. itibarıyla İslam'ın etkisiyle Arapça ve Farsça, 19. yy. itibarıyla de uluslararası gelişmelerin etkisiyle İngilizce ve Fransızca; Türkçeye pek çok kelime vermiştir. Öyle ki bu diller, Türkçenin varlığını tehdit eder konuma kadar gelmişlerdir.

Aksan (2004)'a göre yabancı dillerden gelen kelimeler şu şekilde tasnif edilebilir:

“1. Sözcük bilimde alışılmış terimleriyle yerleşmiş yabancı sözcükler, bir dilin ses eğilim kurallarına uymuş, yabancılığı artık belli olmayan ögeler: Farsça kaynaklı kösele, çerçeve, Arapça kaynaklı sabun, surat, sandık, Hollandaca kaynaklı ortanca

2. Yerleşmemiş yabancı sözcükler: Bunlar dilin ses eğilim kurallarına uymayan, yabancılığı hemen göze batan kelimelerdir. Oksijen, lokomotif, devalüasyon gibi.” (s.29).

Kültürel etkileşimin bir sonucu olarak dilimize yerleşen yabancı sözcüklerin yanında, çeviri ifadeler de vardır. “Banyo yapmak” yerine “duş almak”, “imdat” yerine “yardım edin”, “Allah'a emanet ol.” yerine “Kendine iyi bak.” biçimindeki kullanımlar, çeviri ifadelerine örnek verilebilir.

Söz varlığının geliştirilmesinde dil becerilerinin rolü

Ana dili yaşam boyu kullanılacak becerileri içerdiğine göre ana dili eğitimi de yaşam boyu öğrenmede işe yarayacak becerilerin kazandırılmasına dayanır.

Ana dilini iyi, doğru ve güzel kullanan bireylerin yanında zihinsel becerileri gelişmiş, okuyan, araştıran ve ana dilini kullanmaktan zevk alıp ana dilinin varlığını korumayı görev edinmiş bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu amaçla, çağın gerisinde kalmadan yapılandırılmış, gelişmeye ve dönüşmeye açık, toplumumuzun kültürel birikimini – geliştirilmek üzere – nesillere aktaran bir ana dili eğitimi anlayışı yerleştirilmeye çalışılmaktadır.

Öğrencilerin okula başlamadan önce belirli bir oranda edindikleri dil becerileri, örgün eğitimin başlamasıyla birlikte planlı ve programlı olarak ele alınmaktadır. Dil becerilerinin her biri, bir bütünün parçası olarak düşünülmekte ve hepsinin dengeli gelişimi için çalışmalar yürütülmektedir. Dil becerilerinin hepsine birden belirli bir düzeyde hâkim olmadıkça o dil tam olarak biliniyor sayılamaz (Doğan, 2009). Bütünün parçaların toplamından daha anlamlı olduğu anlayışı temele alınarak Türkçe dersinin işlenişi bütüncül bir yaklaşımla planlanmalı ve dersler bu yaklaşımla sürdürülmelidir.

Templin'e göre (1995; Akt.: Kurudayıoğlu, 2005, s. 10), kelime hazinesi aktif-pasif (etken-edilgen), kullanma-kavrama, gerçek-potansiyel, şifreleyici-şifre çözücü, üretici-alıcı vb. terimlerle karşılanmalıdır. Kişi, okurken ve dinlerken pasif kelime hazinesi, yazarken ve konuşurken ise aktif kelime hazinesi devreye girer. Bireyin pasif kelime hazinesi, aktif kelime hazinesinden daha zengindir. Söz varlığını geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda amaç, bütün dil becerilerinin iş birlikli olarak çalıştırılması ve bu yolla aktif söz varlığı ile pasif söz varlığı arasındaki farkın en aza indirilmesidir.

Söz varlığının geliştirilmesinde okuma becerisinin rolü

Dil bilimciler, dil ile düşünceyi dinamik bir etkileşim süreci içerisinde olan bir bütün olarak görürler. 'Her metin bir dil ürünü' olduğuna göre, okuma da dil yoluyla iletişim kurma biçimidir. Bir metnin dil yönünden anlaşılması demek, o metnin düşünce yönünden de anlaşılması demektir. Okuma becerisinin geliştirilmesi, aynı zamanda düşünme becerisinin de geliştirilmesi demektir.

Bir toplumun okuma düzeyi ile medeniyet düzeyi doğru orantılıdır. Dünyadaki en gelişmiş toplumlar, en çok okuyan toplumlardır.

Dilin en güzel ürünleri, yazı yoluyla nesillere aktarılır. Dilin nesilden nesile, doğru ve etkili biçimde aktarılmasında önemli bir rolü olan yazılı metinleri

okumak, anlamak ve okumaktan zevk almak; Türk millî eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır. UNESCO, okuryazar olma durumunu; “Bireyin, yaşamsal faaliyetlerini kolaylaştırmak için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri öğrenecek; bu bilgi ve becerileri kendisinin ve toplumun gelişiminde sürekli kullanacak kadar okuma, yazma ve aritmetikte hünerli olması” (Lyman 1973; Akt.: Yılmaz, 1990, s. 7) şeklinde açıklar.

Okumak, gözlerimizle gördüğümüz harf, sembol ve grafikleri anlamlandırmaktır. Okuma sırasında gözlerimiz sabit durmaz. Kelimeler üzerinde sıçrama ve duraklamalar yapar. Bu duraklama ve sıçramalar sırasında gözler, bir fotoğraf makinesi gibi, sözcüklerin fotoğraflarını çeker ve bu fotoğrafları sinir hücreleri yoluyla beyne iletir. (Güneş, 2014)

İyi bir okuyucunun gözleri, hiç okumayan-az okuyan birine göre daha az sayıda sıçrama ve duraklama yapar. Hiç okumayan veya az okuyan bireylerin gözleri, çok sayıda sıçrama, duraklama, geri dönüşler yapar ve bir sözcüğü anlamlandırabilmek için aynı sözcüğü birden fazla kez okur.

Okuma, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kuran; bedensel, ruhsal, toplumsal pek çok yönü olan; bilinci hem ‘oluşturan’ hem de geliştiren; son derece karmaşık ve kişisel bir süreçtir. İlköğretimden üniversiteye kadar, bütün okul programları içinde okuma en önemli yeri oluşturur (Karabay ve Kuşdemir Kayıran, 2010). “Aynı zamanda günlük yaşama ayak uydurabilmek için de iyi bir okuma gerekir.” (Özçelik, 1992, s. 101-102).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyler, kendi okumalarından sorumludurlar. Tıpkı “öğrenme sorumluluğunu almak” gibi, “okuma sorumluluğunu almak” da okuma becerisi edinimi sürecinin nihai hedefidir. Okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek, okuma becerisi açısından Türkçe dersinin ilk hedefidir ancak bağımsız okumalar yapabilen, okuma materyalini seçebilen bireyler yetiştirmedikçe okuma becerisi ile ilgili amaç ve hedeflere ulaşmış sayılmayız.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma becerisi üç temel beceriye bağlıdır (Güneş, 2014): Görme becerileri, anlama becerileri, zihinde yapılandırma becerisi.

Okumanın tüm unsur ve adımları önemli olmakla birlikte, en önemli unsuru, tüm kaynaklarda “sözcük tanıma” olarak geçmektedir. Zaten,

yapılandırmacı yaklaşımda da sözcük tanıma olgusu vurgulanır ve akıcı okuma için sözcük tanıma ön koşul olarak görülür.

Sözcük tanıma, bireyin ön bilgilerine dayanarak sözcükleri anlamlandırması sürecidir ki bu, yani “ön bilgiler” konusu, okumayı ve anlamlandırmayı kişisel hâle getiren şeydir.

Bir dilin okuru olabilmek için öncelikle o dildeki tüm sözcüklerin mümkün olan en çok sayıda anlamını bilmek gerekir. Bu sebeple, tüm dillerin öğretiminde sözcük tanıma öncelik verilir. Sözcük tanıma okuma gelişimini, okuma gelişimi de sözcük tanımayı etkilemektedir.

Türkçe derslerinde, okuma becerisi de dâhil olmak üzere tüm dil becerilerinde temel gaye; kelime hazinesini zenginleştirerek, daha kolay ve çabuk anlayan, anlatan, geniş bir düşünce dünyasına sahip bireyler yetiştirmektir.

Okuma, birinci sınıfta, programın belirttiği amaca ulaşılmakla sonuçlanmadığı gibi, ilkokul sonunda ve sonraki öğrenim kademelerinde de son noktasına gelemmez. “Okumada gelişme, hayat boyu sürer.” (Öz, 2001, s. 193).

Metinler, tek başlarına, bilgi/söz yığınından ibarettirler. Birey, doğru ve hızlı algılama becerisini kullanarak metni anlamlandırır. Yani, metnin anlamı, bireyin algısına bağlıdır. Bu yüzden, yapılandırmacı yaklaşım, zihinsel becerilerin ve algının geliştirilmesine öncelik vermektedir. Okuma becerisi geliştikçe diğer tüm dilsel beceriler de gelişecektir. Zaten, dil becerileri bir bütündür.

Okumanın öğretimi, öğretmenin öğrenciyi güdülemesi ve okumayı öğrenci için bir zevk hâline getirmesi durumunda kolayca başarıya ulaşılabilecek bir süreçtir. “Okumayı alışkanlık hâline getirmemiş, dersler dışında okumayı bırakmış bir çocuk, diğer beceri alanlarında ne kadar başarılı olursa olsun, Türkçe dersinden başarılı olmuş sayılamaz.” (Öz, 2001, s.193). Çocuklarda okuma alışkanlığı geliştirmek, tüm sorumluluğu öğretmenin üstüne yüklenebilecek bir hedef olmasa da bu konuda öğretmenin de sacın bir ayağı olduğu, yadsınamaz.

Türkçe dersi, tüm çocukların belirli bir düzeyde okuma alışkanlığı edinmesini değil; çocukların okumayı alışkanlık hâline getirmesini sağlamayı amaçlar. Okuduğunu anlayan bireyler yetiştirmek, Türkçe dersinin okuma becerisi açısından ilk hedefidir ancak bağımsız okumalar yapabilen, okuma materyalini

seçebilen bireyler yetiştirmedikçe okuma becerisi ile ilgili amaç ve hedeflere ulaşmış sayılmayız.

MEB'in 2006 yılında yayımladığı Türkçe Öğretim Programı'na göre: "Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir." (TTK Türkçe Öğretim Programı, 2006, s. 6)

Programda okuma kuralları, metni anlama ve çözümlenme, metni değerlendirme ve okumanın bir alışkanlık hâline getirilmesi, okuma becerisi başlığında ele alınırken; söz varlığını zenginleştirme, tüm beceri alanlarında ele alınmıştır.

Dil gelişimi, hayat boyu gerçekleşen bir süreç olarak görüldüğü için, okuma da bu sürece uygun olarak hayat boyu geliştirilmesi gereken bir beceri olarak yansıtılmış ve bu amaca uygun olarak hedef ve kazanımlar belirlenmiştir.

Metni anlama ve çözümlenme hedefine yönelik olarak gerçekleştirilen, hâlihazırdaki okuma çalışmalarında öğretmenler, çalışma kitabı ve kılavuz kitabın kendilerine sunmuş olduğu sınırlı ve yüzeysel etkinliklerle yetinmek zorunda kalmaktadır. Derslerde bir kısır döngü biçiminde tekrarlanan bu yapı, Türkçe derslerinde ulaşılmak istenen nihaî amaçların pek çoğunun askıya alınmasına, ihmal ve ihlal edilmesine yol açmaktadır. Ortaokulu, liseyi ve hatta üniversiteyi bitiren öğrencilerde bile okuduğu metni anlama, metinle ilgili çıkarımlarda bulunma becerisi gelişmemektedir.

Yeni programa göre de okuma becerisini ve alışkanlığını geliştirmek, Türk millî eğitiminin genel amaçları arasında yer almaktadır. Türkçe dersi öğretim programında okuma öğrenme alanının kazanımları 1. sınıfta okumanın öğrenilmesine odaklanırken, 2, 3 ve 4. sınıflarda aşamalı bir şekilde okuduğunu anlama, metin türlerini ayırt etme, okuduklarını canlandırma, görsellerle metin ilişkisini kavrama, metni bütünlük içinde anlama, metnin bölümleri/sahneleri arasındaki ilişkileri kavrama, kelimeleri kullanıldığı bağlam içinde anlamlandırma, akıcı bir şekilde okuma, yazarın bir görüşü veya konuyu gerekçe ve kanıtlarla nasıl desteklediğini anlama gibi becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. "*Söz Varlığı*", okuma becerisine ait kazanımların bir alt başlığı olarak ele alınmıştır (Türkçe Öğretim Programı, 2018).

Programda yer alan okuma öğrenme alanında; metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanımlara yer verilmiştir. Okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılmıştır.

Demirel'e (2003) göre "Okuma, yazının anlamlı ses hâline dönüşmesidir." (s.77). Okuma; "Yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan dinamik bir anlam kurma sürecidir." (Akyol, 2006, s. 29). "Bu süreçte ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve semboller beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilir ve anlamlandırılır." (Özbay, 2007, s. 4). Bu beceri, ilköğretim çağında edinilen bir beceridir. Bu çağda gerçekleştirilemeyen okuma kazanımları; düşünme becerilerinin yeterince gelişmemesine, her alandaki öğrenmelerin eksik kalmasına, kişinin hayat karşısında gitgide daha donanımsız bir hâle gelmesine sebep olur.

540 bin öğrenci arasında yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavının 2015 sonuçlarına göre, Türkiye 72 ülke arasında 50. sırada yer aldı.

PISA Ulusal Raporu'nda paylaşılan sonuçlardan anlaşıldığı üzere, Türkiye, okuma başarısı bakımından her yıl biraz daha geriye doğru gitmektedir. Okuduğunu anlamayan bireylerin diğer disiplinlerde de başarılı olmalarının beklenemeyeceği tezini PISA istatistikleri de desteklemektedir. Eğitim programları üzerinde yapılan çok sayıda değişikliğe rağmen ülkemizin PISA ve OECD eğitim endekslerinde gösterdikleri bu başarısızlık, toplumun tamamını ilgilendiren, ülkemizin geleceğini negatif yönde etkileyeceği aşikar olan bir olumsuzluktur.

Okuma becerisi, düşünme becerilerinin gelişimi bakımından önem taşımakta, diğer beceri alanlarını da kapsayan öğrenmeleri gerçekleştirmekte anahtar konumundaki beceri alanı olarak görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda, okuma becerisini yeterli düzeyde edinmiş olan bireylerin sayısal derslerdeki başarılarının arttığı ortaya konmuştur.

Okuma, çeşitli konularda bilgi sağlar, deneyimlerden yararlanma fırsatı verir ve olayları, olguları, durumları anlayabilmemize yardımcı olur. "Okumak,

insana birikim kazandırdığı gibi insanın düşüncelerini, duygularını, hayallerini, isteklerini sözlü ve yazılı olarak anlatma ihtiyacı hissettirir; insanı konuşmaya ve yazmaya yönlendirir.” (Altuntaş, 2012).

Temel dil becerilerinin bir bütün olduğu ve her bir becerinin diğerleriyle birlikte paralel olarak geliştirilmesi gerektiği görüşünde alan uzmanları birleşmektedirler. Bu görüşten yola çıkarak; iyi bir konuşmacının; aynı zamanda iyi bir okuyucu, iyi bir yazar ve iyi bir dinleyici olduğu söylenebilir.

Eğitimde bilgi ve birikim edinme sürecinde en etkili yol, okumaktır. Okunan bir metinde ne kadar çok anlamı bilinmeyen kelime varsa, metin o kadar güçleşir. Okuma ile kelime edinimi, birbirini karşılıklı olarak etkileyen alanlardır. Bir birey, bildiği kelime sayısı kadar okuduğunu anlayacak, okuduğu metin kadar da yeni ve farklı kelimeler öğrenecektir. Denilebilir ki okuma becerisi, öğrencilerin pasif söz varlığını geliştirmede en etkili yoldur.

Söz varlığının geliştirilmesinde dinleme becerisinin rolü

Pasif söz varlığının geliştirilmesine etki eden beceri alanlarından biri de dinlemedir. Dinleme, bireyin anne karnından itibaren kazanmaya başladığı, edindiği ilk dil becerisidir. Bireyler; iletişim kurmak, öğrenmek, anlamak, rahatlamak ya da zevk almak için dinlerler. “Fikirleri, istekleri, duyguları ve ihtiyaçları karşılıklı olarak birbirine iletmek amacıyla başvuru alan dinleme; bireysel, sosyal ve toplumsal ilişkilerde başarılı olmanın da ön şartıdır.” (Karakuş Tayşi, 2016).

Türkçe derslerindeki anlamıyla dinleme becerisi; “sözlü iletişim sürecinde etkili anlama ve cevap verme yeteneği” (Johnson, 1951, s. 58); “konuşulan kelimelere dikkat etmek, seslerin yanı sıra onları anlamak” (Hampleman, 1958, s. 49); “işitmeyi, anlamayı, anlaşılabilir bilgileri önceki bilgilerle bütünleştirmeyi ve gerekirse cevap vermeyi içeren aktif bir süreç” (Wol , Marsnik, Tacey ve Nichols, 1983); “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” (Demirel, 1999, s. 33); “seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla ve onlara dikkati vermeye başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla süren ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç” (Ergin ve Birol, 2000, s.

115); “sesleri anlamaya çalışmak, çaba gerektiren bilinçli bir süreç” (Yangın, 2002, s. 45) olarak tanımlanmaktadır (Akt.: Doğan, 2016).

Dinleme, günlük yaşantıda bireyin en çok başvurduğu dil becerisidir. “Konuşma ile dönüşümlü gerçekleşebilen tartışma ortamları ile bireye kavradığını kullanarak üretebilmesi açısından zaman kaybı olmadan ve doğal bir imkân hazırlar.” (Baş, 2010). “Yapılan araştırmalar, bir kişinin insanlarla birlikte olduğu sürenin % 42’sini dinlemekle geçirdiğini, öğrencilerin okulda öğretmen ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlediklerini, okul başarısının da öğrencinin dinleme yeteneğine sıkı sıkıya bağlı olduğunu göstermektedir” (Göğüş, 1978, s. 227). Bu bakımdan, dinleme, diğer tüm beceri alanları için temel teşkil eden ilk öğrenmelerin gerçekleştiği bir girdi ortamıdır. Bireyler, içine doğdukları ve içinde yaşadıkları dilin söz varlığı unsurlarını ilk olarak dinleme yoluyla edinirler. Bulut’a göre (2013) dinleme, “(...) öğrencinin bundan önce karşılaşmadığı kelimelerle, tesadüfi ya da kasıtlı da olsa karşı karşıya kaldığında etkili bir öğrenme yoludur”.

Bilgi birikimi elde etmek, daha önce kazanılmış deneyimlerden yararlanarak yeni durumlara uygun davranış ve tutum geliştirmek, zamanında kazanılmış iyi bir dinleme becerisiyle yakından ilgilidir. “Dinleme becerisi ilk olarak ailede gelişmeye başlar. Bu beceri daha sonra eğitim kurumlarında planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılır.” (Emiroğlu ve Pınar, 2013)

Türkçe Öğretim Programı’nın (2018) özel amaçları arasında, dinlemenin alıcı söz varlığını geliştirmede okuma ile birlikte etkili olduğuna dair “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” ifadesi yer bulmuştur. Türkçe kitaplarında 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm sınıf düzeylerinde her temada üç okuma, bir de dinleme/izleme metnine yer verilerek alıcı söz varlığının geliştirilmesi için öğrencilere fırsat yaratılmaktadır. Alıcı yöndeki söz varlığı, dinleme ve okuma becerisi ile oluşur ve gelişir. “Bebek, anne karnında işittiği ana diline ait ses unsurları ile bir yönüyle alıcı söz varlığının ilk evrelerinin temelini atar.” (Baş, 2010). Bu gerekçelere dayanarak, dinleme becerisinin söz varlığını geliştirmede ilk adım olduğu söylenebilir.

Söz varlığının geliştirilmesinde konuşma becerisinin rolü

Dinleme ve okuma yoluyla edinilen pasif söz varlığı girdilerinin aktif çıktılar hâline dönüştürüldüğü, dilde en sık ifade bulunduğu ortam; konuşmadır. Konuşma; bireyin toplumla iletişim kurmak, duygu ve düşüncelerini ifade etmek amacıyla kullanılan bir dil becerisidir.

“Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır.” (Demirel, 1999, s. 40). “Konuşma, zihinsel bir çabayla, zihinsel birikimle oluşturulan iletinin dil aracılığıyla karşıdakine sunulmasıdır.” (Adalı, 2003, s. 27). “Konuşma, insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesidir.” (Çongur, 1995a, s. 42).

“İnsan ömrü boyunca okuyup yazmadan hayatını devam ettirebilir, ancak konuşma ve dinleme eylemlerini yapmadan yaşantısına devam etmesi söz konusu değildir.” (Topçuoğlu Ünal ve Özden, 2012, s. 136). Konuşma, toplumsal iletişimde önemli bir rol oynamasının yanında, bir sanattır da. Güzel konuşan, duygu ve düşüncelerini zengin bir anlatımla hazırlıklı veya hazırlıksız konuşmalarla ortaya koyabilen kişiler; toplumda saygı uyandırır. Öyle ki bütün liderlerin toplumları yönlendirmede kullandıkları en etkili yöntem, konuşmadır.

Yazma ve konuşma becerileri, aktif söz varlığının ifade imkanı bulunduğu beceri alanlarıdır. Bireyler, konuşma becerisini yazma becerisinden daha sık kullanırlar. “Günümüzde dünyada yaklaşık 3000 konuşma dili varken bunların yaklaşık sadece 200’ünde yazı dili bulunmaktadır.” (Tompkins, 1998, s. 304; Akt. Doğan, 2009). “Öğrencilerin kelime dağarcığının zenginleştirilerek anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için duygu, düşünce ve tasarılarını sözle anlatmaya isteklendirilmesi gerekir.” (Sever, Kaya ve Aslan; 2006, s. 26).

Araştırmalar, günümüzün % 50 ile % 80’lik bölümünü iletişim kurmakla geçirdiğimizi gösteriyor. “Bu iletişim için ayrılan zamanın % 45’ini dinleyerek, % 30’unu konuşarak, % 16’sını okuyarak, % 9’unu yazarak harcıyoruz.” (Nalıncı, 2000; Akt.: Demir, 2006). İletişimin %30’luk dilimini oluşturan konuşma becerisinin önemine istinaden, öğrencilerin pasif söz varlığında yer alan edinimlerin aktif söz varlığına yansıtılmasını sağlamak için Türkçe derslerinde

hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma çalışmalarının bilinçli, titiz ve planlı bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisi de bütün beceriler gibi uygulama yoluyla kazanılabilen bir beceridir. “Öğrencinin bir kelimeyi doğru ve kalıcı olarak öğrenebilmesi için onu kendi cümlelerinde birkaç kez kullanıp etkisini dinleyen üzerinde görmesi (tecrübe etmesi) gerekir.” (Demir, 2006).

Öğrencilerin yüzeysel değil derinlemesine bir söz varlığına sahip olmalarını sağlamak için, onlara, okuma ve dinleme yoluyla edindikleri pasif söz varlığını aktif söz varlığına dönüştürecek, rahat, kaliteli ve huzurlu bir konuşma eğitimi ortamı sağlanması önemlidir. Öğrenciler, kendilerini ifade etmeleri için motive edilmelidir. “Bir kelimeyi bilmek demek; o kelimeyi doğru yazmak, doğru telaffuz etmek, anlamını bilmek, sözlü ve yazılı anlatımda kelimeyi yerli yerinde kullanmak demektir.” (Pilav, 2008).

“Amerika Birleşik Devletleri’nde Texas Üniversitesinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre insanlar, okuduklarının % 10'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, sadece işittiklerinin % 20'sini, görüp işittikten sonra söylediklerinin % 80'ini, gördüklerinin % 30'unu, yapıp söylediklerinin % 90'ını hatırlamaktadır.” (Demirel, 1995, s. 79). Konuşmanın öğrenmedeki bu öneminden yola çıkılarak denilebilir ki konuşma, kişinin öğrendiği yeni söz varlığı unsurlarını ifade ve tekrar etme, pekiştirme ve zihninde derinleştirme ortamıdır. Kişiler, kendilerini sözlü olarak ifade etme ortamı buldukça, konuştukları kişilerden yeni söz varlığı unsurları edinecekler, iletişimlerini zenginleştirebilmek için yeni ve farklı söz varlığı unsurlarını kullanma gereği duyacaklardır. Bu da gösteriyor ki konuşma becerisi; pasif söz varlığı girdilerinin aktif söz varlığı çıktılarına dönüştüğü bir iletişim ortamı yaratmasının yanında, aynı zamanda hem aktif hem de pasif söz varlığına yeni unsurların katılmasını sağlayan bir öğrenme ortamı da yaratabilecek özelliğindedir.

Söz varlığının geliştirilmesinde yazma becerisinin rolü

Yazma, konuşma becerisiyle birlikte, dil becerilerinin “anlatma” boyutuyla ilgili bir beceridir. Konuşmadan farklı olarak, düşünceler üzerinde düşünmeyi, belli formatif kalıp ve kurallara uymayı, doğru sözcük ve sözcük gruplarını seçebilmeyi gerektirir. Konuşma, toplumsal iletişim içerisinde kendiliğinden öğrenilirken yazma becerisinin öğrenilmesi ve geliştirilebilmesi için formal eğitim

gereklidir. Yazma, bir dili konuşabilmenin doğal bir uzantısı olmadığı için doğuştan gelen bir özellik değildir. “Dinleme ve konuşma becerilerinin aksine okuma becerisiyle birlikte daha geç dönemlerde örgün eğitimde öğrenilir.” (Özdemir, 2014). Yazma eğitiminin temel amacı ise, “öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade ettikleri metinler oluşturma becerisi kazandırmak”tır. (Coşkun, 2013b, s.259).

“Herhangi bir konudaki duygu, hayal ya da zihindeki özgün fikirlerin, yapılandırılmış bilgilerin belli bir düzen ve bütünlük içinde yazılı olarak ifade edilmesi” olarak tanımlanan yazma, bireyin yaşamı boyunca kendini doğru ve amacına uygun şekilde ifade etmesinde ve iletişim kurmada en etkili araçlardan biridir (MEB, 2006, s. 7; Güneş, 2007, s. 160; Göçer, 2010).

Okuma ve dinleme yoluyla edinilen söz varlığı unsurlarının ifade bulduğu en yetkin ortam, yazma becerisidir. Düzenli olarak yazma ve duygu ve düşüncelerini çeşitli vesilelerle muhataplarına sözle aktarma alışkanlığına ve anlayışına sahip olan bireyler, alıcı kelime hazinesinden üretici kelime hazinesine kelimeleri aktararak bu kelime hazinelerini zenginleştirdikleri gibi alıcı kelime hazinesini yeniden doldurma yoluna da gideceklerdir (Pilav, 2008, s. 42-43).

“Okuma alışkanlığının yazma becerisinin edinilip geliştirilmesindeki etkisi gibi bireyin sözcük dağarcığının zenginliği ve gözlem gücü de yazma becerisini doğrudan etkilemektedir.” (Göçer, 2013). İlk duyulduğunda kısa süreli belleğe alınan kelimeler, uzun süreli belleğe aktarılmazlarsa çabuk unutulurlar. “Tekrar, bu aktarımın sağlanmasında önemli bir unsurdur.” (Çetinkaya, 2005). Yazma becerisi etkinlikleri; yeni öğrenilen kelimelerin tekrar edilerek pekiştirilmesine olanak sağlar.

Yazma becerisi bireylerin tüm yaşamları süresince kullanacakları, akademik başarıyı artıran önemli bir beceri olarak kabul edilir. Bu bağlamda yazma becerisinin gelişmesi okuma ve eleştirel düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Okuma yoluyla yeni sözcükler, yeni ifadeler ve yeni düşünceler elde edilir. “İnsanlar okudukça yazılı anlatımlarında düşüncelerini yazılı olarak ne ölçüde doğru ya da yanlış ifade ettiklerini değerlendirebilir ve eleştirel düşünerek yazma becerilerini geliştirebilirler.” (Carter vd, 2002, s. 246; Akt.: Özdemir, 2014).

Yazılı anlatım, “Bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre düzenleme; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma; düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma işlemi” olarak tanımlanmaktadır (Kavcar 1986, s. 79; Demirel 1999, s. 59; Ağca 1999, s. 109; Akt: Temizkan, 2010). Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır (Ungan, 2007). Böylece yazma becerisi geliştirildikçe, tıpkı konuşma becerisi gibi, birey yeni söz varlığı unsurları arayışına girecektir.

Tutum

Tutumlar; bireyin kendine yahut çevresindeki bireylere, kurumlara, olaylara, durumlara ve objelere yönelik olarak yaşantılar yoluyla geliştirdiği olumlu ya da olumsuz davranış eğilimleri olarak tanımlanabilir.

Birey davranışlarının yordanmasında önemli bir unsur olarak görülen tutumlar, sosyal psikologlar tarafından olduğu kadar eğitimciler tarafından da incelenmeye değer görülmektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur ki bireyin öğrenmeye, öğrenilecek materyale, öğretmene, derse, konuya yönelik tutumları, okul başarısını etkilemektedir.

Öncül (2000), tutum kavramını, “Belirli kişilere, nesnelere, olaylara ya da kurumlara vb. karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız gibi) davranmamıza yol açan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim” şeklinde açıklamıştır. Tutum, genel olarak bir davranışa hazırlık sağlayan eğilimdir (Kâğıtçıbaşı, 2006, s. 102; Akt. Özdemir, 2008).

Tutumların oluşumu ve temel öğeleri

Tutumlar doğarken sahip olduğumuz özellikler değildir. Doğumdan yetişkinliğe kadar zaman içinde öğrenilir, değişip gelişirler. Yapılan araştırmalar, tutumların öncelikle anne-baba etkisiyle oluştuğunu, ergenlik dönemi ile birlikte çevre etkisinin güçlü bir şekilde devreye girdiğini, genç yetişkinlik evresinde ise tamamen yerleşerek katı bir hâl aldığını ortaya koymaktadır. Morgan’a göre

tutumlar yirmili yaşlardan itibaren hayat boyu devam etmekte ve kişiler daha tutucu olmaktadır (Morgan, 1995, s. 386).

“Tutumlar sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir.” (Kâğıtçıbaşı, 1999, s. 103). Bu açıdan, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olduğu ortaya çıkmaktadır:

Bilişsel öge, tutum objesi hakkındaki bilgi ve inançlardan oluşur. Bu bilgi ve inançlar kimi zaman bireyin doğrudan yaşantısı yoluyla edinilirken kimi zaman sosyal öğrenme, taklit vb. yollarla edinilir.

Duyuşsal öge, tutum objesine yönelik olarak hissedilenlerden mürekkeptir. Erdoğan (1999, s. 366), tutumun duyuşsal ögesini, tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici olan yönü olarak tanımlamıştır. Bilişsel yönünden çok duyuşsal yönü güçlü olan tutumların değiştirilmesi güçtür çünkü tutumun duyuşsal yönü, bireyin inançlarını, değerlerini ve kanılarını da içermektedir.

Davranışsal öge, bireyin tutum objesine yönelik davranış ya da sözlerini içerir. “Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan bir birey, o nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, ona yardım etmeye meyillidir. Bir nesneye ilişkin tutumu olumsuz olan birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, onu eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir.” (Hotaman, 1995, s. 13-16).

Tutumlar ile davranışlar arasındaki ilişki konusunda araştırmacılar tarafından farklı görüşler öne sürülmektedir. Örneğin, Edwards (1957) tutumlar ve davranışların çok yakın ilişkide bulduklarını söylerken Fishbein aksini iddia etmektedir (Akt.: Özmenteş, 2006, s. 2). Noll ve Scannell tutum ölçekleri puanları ve davranışlar arasında .50 ve .60 düzeyinde bir korelasyon olduğu sonucuna varmışlardır (Akt.: Özmenteş, 2006, s. 3). Bu korelasyon her ne kadar çok güçlü değilse de tutumların davranışlara yönelik eğilimleri belirlemede etkili olduğu sonucu çıkarılabilir. Davranışlar yalnızca tutumlardan değil çevresel etmenlerden de etkilenir. Tutumlar ölçülürken, gerçekçi bir sonuca ulaşabilmek için, tutumları ölçmekte kullanılan aracın niteliği, ölçümün yapıldığı mekan ve zaman, ölçmeye karışan hatalar da göz önünde bulundurulmalıdır.

Tutumların ölçülmesi

Tutum, soyut bir kavram olduğundan doğrudan ölçmeye tâbi tutulamaz. “İnsanlar görüşlerinin farkındadır ama tutumlarının tam olarak farkında olmayabilirler.” (Tezbaşaran, 1997). Tutumun psikolojik bir obje olması, soyut karmaşık yapısı dolayısıyla ölçülmesi zordur. “Tutum doğrudan gözlenebilen bir özellik değil ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolayı olarak varsayılan ve o bireye atfedilen bir eğilimdir.” (Kâğıtçıbaşı, 1983, s. 85).

Phillips’e göre tutumlar, bir etkinlik için hazırbulunuşluk koşuludur. “Tutumlar, bireyin zihninde bulunmakta, birçok düşünce ve davranışa temel oluşturmaktadırlar.” (Phillips, 2003, s. 3; Akt.: Öz, 2014). “Tutum, öğrenmeyle kazanılan, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olabilen bir olgudur.” (Ülgen 1996; Akt.: Ayaydın ve Kurtuldu, 2010). “Tutum, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla birey davranışlarının önemli ve kritik bir yordayıcısı olarak görülen psikolojik bir yapıdır.” (Anderson 1988). “Tutumlarla davranışlar arasında bir ilişki olduğu sayıtlısı kabul edildiğinde tutumların davranışları, davranışların da tutumları etkileyebileceği düşüncesi ortaya çıkmaktadır.” (Arul, 2002, s.2; Akt.: Özdemir, 2008). Ballachey (1962) tutumun, herhangi bir sosyal varlığa karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu varlığın lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluştuğunu belirtmektedir (s.177). Tutum, “Bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir.” (Smith, 1998, s.453; Akt.: Özbay, Uyar ve Bağcı, 2008).

Tutumların fiziksel bir boyutu olmadığı için ölçülmeleri güçtür. Çünkü tutumlar gizli ya da varsayılan gerçeklerdir. Bireylere herhangi bir obje ya da konu ile ilgili tutumları sorulduğunda çoğunlukla tam bir cevap vermezler, yüzeysel ya da yanlış ifadelerde bulunurlar. “Bu nedenle bireylerin tutumlarını öğrenmek için onların düşünceleri, duyguları ve tepki eğilimleri ile ilgili olarak tutum ölçekleri geliştirilir.” (Thurstone, 1967; Tavşancıl, 2005; Akt.: Salman ve Kılınç, 2007).

Tutumların ölçülebilmesi için, tutumun varlığının araştırılması, bilinmesi ve bireyin davranışlarının gözlenmesi gerekmektedir. Çünkü “Tutum, davranışın gerisinde bulunan zihinsel bir hazırlık olduğundan doğrudan değil dolaylı yoldan yani bireyin tutum maddelerine verdiği cevaplara bakılarak ölçülebilir.” (Silah,

2000). Tutumlar, diğer psikolojik değişkenlerde görüldüğü gibi doğrudan gözlemlenemeyen gizli ve kuramsal değişkenlerdir. “Tutumların varlıkları ve boyutları ancak etkiledikleri davranışlar gözlemlenerek anlaşılabilir. Bu nedenle tutumlar ile davranışlar arasında paralel bir ilişkiden söz etmek mümkündür.” (İnceoğlu, 2004, s. 151).

“Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinimi yaratmaktadır.” (İsen ve Batmaz, 2002; Akt.: Açıkgöz ve Güngör, 2006). Bu sebeple tutumlar, eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. “Bireylerin tutumları, sevgileri, nefretleri, ve davranışlarını önemli ölçüde etkiler.” (Morgan 1991; Akt.: Demirci, 2006). “Tutumların ölçülmesi, ilgili nesne ya da duruma ilişkin insanların sahip oldukları tutum derecesinin bilinmesi birçok alanda istenen bir durumdur.” (Erkuş 2003; Akt.: Aktaş ve Alıcı, 2012). Tutumlar klasik ya da edimsel koşullanma, taklit etme, sosyal öğrenme gibi yollarla öğrenilen davranış eğilimleri olduğuna göre bir tutumun öğretilmesi, öğrenilmiş bir tutumun olumluya ya da olumsuzu çevrilmesi yahut tamamen ortadan kaldırılması mümkündür. “Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme; derse katılma isteği, karşılık vermektan tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içerir.” (Özçelik 1998; Akt.: Kenar ve Balcı, 2012). Eğitim-öğretim süreçlerinde tutumların ölçülmesi; öğrenenin tutumlarını tespit ederek gelecekteki davranışlarını yordamak, öğrenende henüz var olmayan bir tutum geliştirmek, öğrenenin var olan tutumlarını istendik yönde değiştirmek yahut öğrenenin var olan tutumlarına göre eğitim-öğretim sürecindeki mevcut tercihlerini öğrenmek amacıyla yapılır.

Akademik Başarı

Başarı; bireyin yeteneklerini, yeterliliklerini, zihinsel ve ruhsal olgunluğunu çaba ve birikimleri ile birleştirecek, bir yaşantılar dizgesinin sonunda elde ettiği istendik sonuçtur. Kişinin yetenek ve yetişmeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünüdür (TDK, 2005).

Akademik başarı ise “Öğrencilerin okulda okutulan derslerde gösterdikleri başarı, bu başarıyı derecelendiren notlardır.” (Deveci, 2014). “Öğrencinin bir dersteeki çalışmalarını yansıtan, o dersten aldığı sınıf geçme notunun aritmetik

ortalamasıdır.” (Özdemir, 2008). Ülkemizde çocukluk, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerinin okulda geçirildiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda akademik başarının hem öğrenciler hem de aileler için önemli bir gösterge olduğu aşikardır. “Akademik amaçlara yönlendirilmemiş öğrencilerin okulda kendini gerçekleştirme motivasyonları düşük olmakta ya da hiç bulunmamaktadır.” (Yavuzer, 1993, s.190–191).

Araştırmalar, öğrencilerin okul öğrenmelerine ilişkin algıları ile öğretmene ve derse ilişkin tutumlarının akademik başarı kavramını etkilediğini ortaya koymaktadır (Origlia ve Ouillon, 1987; Yenidünya, 2005, s.58; Akt.: Özdemir, 2008). Bu çalışmada öğrencilerin akademik başarı ölçütü olarak Türkçe dersi 1. ve 2. dönem sonu not ortalamaları referans alınmıştır.

İlgili Araştırmalar

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (2015) anahtar yetkinlikler arasında yer alan ana dilde iletişimin dil becerilerinin etkileşimli bir biçimde geliştirilmesi ile mümkün olacağı belirtilmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi dil becerileri ile söz varlığı arasında karşılıklı belirleyicilik ilişkisi söz konusudur. Dinleme ve okuma becerilerinde pasif söz varlığı, yazma ve konuşma becerilerinde ise aktif söz varlığı devreye girmektedir. Söz varlığının dil becerileri ve dolayısıyla ana dilde iletişim üzerindeki bu bilinen etkisi, söz varlığını geliştirmeye yönelik alternatif yaklaşımları öne çıkarmış; söz varlığını geliştirme ve tespit konusunda pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir.

10. Kalkınma Planı’nda (2014-2018) yer alan

“306. Türkçedeki bozulma ve yabancılaşmanın önüne geçmek amacıyla bilim, eğitim, öğretim ve yayın kuruluşları başta olmak üzere, hayatın tüm alanlarında Türkçenin doğru ve etkin kullanımı sağlanacaktır.

307. Türkçenin dünyada tanınan ve daha fazla konuşulan bir dil olmasına yönelik çalışmalar desteklenecektir.

308. Okuma kültürü yaygınlaştırılacak, çocukların erken yaşlarda kültür ve sanat eğitimi almaları sağlanacaktır.”

ifadelerini temele alan Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi kapsamında 23-24 Ekim 2015 tarihlerinde gerçekleştirilen MEB Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştayı, “Türkiye’deki öğrencilerin söz varlığının belirlenmesi için

büyük çaplı bir araştırmanın nasıl gerçekleştirilebileceğini tüm boyutlarıyla ortaya koyma”yı amaçlamıştır (MEB Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştay Kitapçığı, 2015).

MEB Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Çalıştay’ının gerçekleştirilmesinin ardından 2016’da yayımlanan Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı, 22/12/2015 tarihli makam oluruyla 5000 adet basılmıştır.

Derginin söz varlığına ayrılan bu özel sayısının dayandığı gerekçe şöyle açıklanmıştır:

Türkçenin söz varlığı sınıf seviyelerine göre tasnif edilmediğinden bazı ders kitaplarında kullanılan dilin veya seçilen metinlerin öğrencilerin seviyelerine hitap etmede sıkıntılı olduğu, gerek araştırma makalelerinde gerekse Bakanlığın müfredat yenileme raporlarında dile getirilmiştir. Bu sebeple, sınıf seviyelerine uygun kullanım sıklığı sözlüklerinin hazırlanması da elzem bir ihtiyaç hâlini almıştır. Öğrencilerin; duygu ve düşüncelerini ifade edebilen, okuduğunu anlayan, sentezleyen ve yorumlayabilen bireyler olarak yetişmeleri temel hedeflerdendir. Bu temel amaca katkıda bulunabilmek için Millî Eğitim dergisi bu sayıyı “Söz Varlığı Özel Sayısı” olarak belirlemiştir. (MEB, 2016)

Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı’nda yer alan otuz altı makalede; Türkçe söz varlığının tespiti ve geliştirilmesi, yurtdışında yapılan söz varlığı çalışmaları, söz varlığı çalışmalarında izlenecek yol ve yöntem önerileri, ilkokul-ortaokul-lise düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin söz varlığına ilişkin betimleyici araştırmalar, söz varlığını geliştirme alanında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, söz varlığını geliştirme konusunda öğretmen yeterlilikleri, ders kitaplarında ve çocuk edebiyatı ürünlerinde yer verilen metinlerin söz varlığı unsurlarının tespiti, yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığı alanının yeri, söz varlığı derlemi ve sosyal medyadaki söz varlığının incelenmesi gibi geniş bir konu yelpazesi göze çarpmaktadır.

“Söz Varlığı Terminolojisi Üzerine Bir Analiz Çalışması” adlı makalesiyle Söz Varlığı Özel Sayısına katkıda bulunan Onan (2016), makalesinde, ana dili öğretimi literatüründen derlenen ve bu alandaki akademik çalışmalarda kullanım sıklığının yüksek olması gerektiği düşünülen 25 kavram üzerinde durmuştur. Ana dili eğitiminde söz varlığı çalışmalarının ortak bir terminolojide buluşmasının öneminden söz edilen çalışmada, “Kelime, Kavram, Terim, Kelime Hazinesi,

Derlem, Kelime Ailesi, Kavram Alanı (Dil Alanı), Kelime Kalitesi, Kelime Sıklığı, Kelime Yaygınlığı, Kelime Türü, Alıcı Kelime Hazinesi, Üretici Kelime Hazinesi, Derinlik, Genişlik, Ağırlık, Anlam Alanı, Anlam Değeri, Alt Anlamlılık, Kronem Farkı, Sözlüksel Alan, Zihinsel Sözlük, Sözlükbirim, Biçimbirim” kavramları tanımlanmış, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde ve söz varlığı çalışmalarındaki işlevleri çerçevesinde ele alınarak açıklanmıştır.

Keklik’in (2016) “Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığını Belirlemeye Yönelik Çalışmalarda Yöntem Sorunu” başlıklı makalesinde, Türkiye’deki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmaları, yöntemleri açısından incelenmiştir. Araştırmacının sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı söz varlığını belirlemeye yönelik yapılan araştırmalarda evrenin sınırlandırılmasında, örneklem seçiminde, öğrenci sayısında ve yazı yazdırma sayısında sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Özel isimler, sayılar, deyimler, atasözleri ve ikilemelerin sayımındaki farklılıklara dikkat çekilen çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik araştırmaların güvenilir ve geçerli olabilmesi için ortak ölçütlerin belirlenmesi, evren ve örneklem, veri toplama aracı ile veri analizi basamaklarına dikkat edilmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

“Yurt Dışında Yapılmış Söz Varlığı Çalışmalarının Yöntemleri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı makalede Esgin (2016), NRP tarafından da değerlendirmeye alınan ve ERIC veri tabanından elde edilmiş okuma odaklı 10 çalışmayı amaçları ve yöntemleri bakımından incelemiş, çalışmaların araştırma yöntemlerini irdelemiştir. Söz varlığı konusunda Batı’da öne çıkan tartışmalara da yer verilen makalede, yurt dışında yapılan söz varlığı araştırmalarının hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılarak geliştirildiğine dikkat çekilmiştir.

Yaman (2016), “Söz varlığının tespiti ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalarda köken ve yapı bakımından tümüyle Türkçeye ait olan sözler mi esas alınmalıdır?” sorusuna cevap aradığı “Türkçenin Güncel Söz Varlığı” adlı çalışmasında, Türkçenin söz varlığı üzerine yapılacak araştırmalardan beklentisini “Her biri bir yanda kalmış olan Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Özbek, Kazak, Kırgız, Uygur, Karakalpak, Yakut, Tuva, Altay, Kafkas, Tatar, Başkurt, Karaçay, Malkar, Gagavuz, Çuvaş lehçeleri, ulu Türk dili çınarının dallarıdır. Türk dilinin gerçek söz varlığını belirlemek için yukarıdaki Türk yazı

dillerinin söz varlığını da incelemek ve bu büyük hazineye ulaşmak gerekir.” sözleriyle özetlemiştir.

Türkçenin bir bilim dili olamayacağı, diğer dillerden daha zor ve kullanışsız olduğu yargılarına karşı çıkan Güneş’in (2016) “Türkçenin Öğretim Üstünlükleri ve Zenginlikleri” adlı makalesinde; Türkçenin ses zenginliği, ses-harf ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme, zihinsel sözlük geliştirme gibi özellikleriyle hem zihinsel becerileri geliştirmede hem de eğitim öğretim sürecinin yürütülmesinde kolaylıklar sağladığı ifade edilmiştir. Güneş, çalışmasının sonunda, Türkçenin zengin ve güçlü özelliklerini ortaya çıkaran araştırmaların desteklenmesi, bu konuda bir bilinç oluşturulması yönündeki kanaatini dile getirmiştir.

“Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada Kurudayıoğlu ve Soysal (2016), Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarını (1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006 ve 2015) söz varlığını geliştirme alanına yaklaşımları bakımından incelemiştir. Programların söz varlığı açısından giderek artan bir niteliğe sahip olduğu, her programın söz varlığına yönelik birtakım eksiklikler taşıdığı, sınıf seviyelerine yönelik kelime listelerinin olmayışının programlarda büyük bir boşluk yarattığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Demir (2016), “Türkçe Eğitim-Öğretim Programları ve Kişisel Söz Varlığı” ile Tanzimat’tan günümüze uygulanan hiçbir eğitim programında söz varlığının geliştirilmesine yönelik esas ve uygulamalara yer verilmemiş olmasından yakınmıştır. Kitapçıların raflarını dolduran niteliksiz sözlüklerin varlığını eleştiren Demir, eğitim kademelerine uygun temel söz varlığı listeleri oluşturularak bu niteliksiz sözlükçülük anlayışının önüne geçilebileceği kanaatini öne sürmüştür; kişisel söz varlığının tespiti, geliştirilmesi, eğitim-öğretim programlarına yansıtılması konusunu ulusal ve uluslararası çalışmalara değinerek ele almıştır.

“Kelime Öğretiminde Hedef Kelimelerin Belirlenmesi”nde Tağa (2016), öncelikle kelime seçiminde etkili olan faktörlerden söz etmiş, ardından alanyazında kelime seçimine ilişkin bahsi geçen yaklaşımlara değinmiştir. Sonuç

olarak, kelime seçimi yaklaşımları arasından en uygun yaklaşımın seviye yaklaşımı olduğu kanaatini dile getirmiştir.

Deniz ve Öztürk (2016)'ün “Yeni Bir Kod Sistemi Olarak Grafik Simgelere Dayalı Söz Varlığının Geliştirilmesi” adlı çalışması, Türkiye'deki kamusal alanlarda kullanılan grafik simgelerin ortaklık bakımından ne durumda olduğu ve mevcut standartlara uygunluk düzeyi ekseninde şekillenen tarama modelli bir araştırmadır. Çalışma kapsamında Ankara ili sınırlarındaki dört farklı kamusal alanda yer alan grafik simgeler incelenmiştir. İncelenen grafik simgelerin çoğunun herhangi bir standarda uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Deniz ve Alkol (2016)'un gerçekleştirdiği, betimsel analiz niteliğindeki “Mesleki Dilin Söz Varlığı ve Terim” adlı çalışmada ise mesleki dilde temel söz varlığının özelliklerinin ve tespitinin nasıl yapılacağını tarama yoluyla ortaya koymak amaçlanmıştır. “Günlük dildeki sözcükler terim olabilir mi ve terimler, terim olmaktan hangi durumlarda çıkar? Terimlerin tek anlamlılığı mutlak bir zorunluluk mudur? Bir terim aynı anda birden fazla mesleğe ait olabilir mi? Terimlerin derleneceği metinlerin niteliği ne olmalıdır?” sorularına verilecek cevapların mesleki dilde söz varlığı tespiti konusunda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Demirci ve Baş (2016) tarafından ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı unsurlarını tespit etmek ve kelime öğrenme stratejilerine uygun geliştirilen etkinliklerin öğrencilerin mevcut söz varlığı kullanımları üzerinde nasıl bir değişiklik yarattığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri “İlkokul 3. Sınıflarda Söz Varlığının Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması” adlı çalışma; araştırmacılar tarafından geliştirilen ‘Söz Varlığı Geliştirme Kitabı’ adlı etkinlik materyalini içermesi bakımından dikkat çekicidir.

“2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre 5-8. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetlerini Geliştirmeye Yönelik Bir Değerlendirme” adlı çalışmada Takıl (2016), ortaokul düzeyindeki öğrencilerin kelime servetlerinin nasıl artırılabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmada; kelimelerin temel, yan, eş, sesteş, zıt, somut, soyut, mecaz anlamlarını, eş-dizim ve çağrışım alanlarını kapsayacak nitelikte etkinlikler hazırlanması gerektiği dile getirilmiş, bu hususta kullanılabilecek etkinlikler önerilmiştir.

Uluçay'ın(2016) etkinlik temelli kelime öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin anlam derinliğine etkisi olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği “Etkinlik Temelli Kelime Öğretiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelimelerin Anlam Derinliğine Yansıması” adlı, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende planlanmış olan araştırmada, öğrenme stratejilerine göre öğrencilerde dil farkındalığı oluşturmak amacıyla hazırlanan kelime öğretimi etkinliklerinin geleneksel yöntemle oranla yeni öğrenilen kelimelerin anlamlarını derinleştirmede daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Karatay (2016), Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı için hazırladığı “6-8. Sınıf Öğrencilerinin Mecazlı Dili Anlama Düzeyleri” adlı betimsel alan araştırmasında, öğretmen ve öğrencilerden topladığı nitel ve nicel verilerden yararlanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin mecazlı dili anlama düzeylerinin 50-62 puan aralığında olduğu, mecazlı dili anlama konusunda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu, 7-8. sınıflarda -soyut düşünme becerisinin de gelişmiş olmasından dolayı- mecazlı dili anlama başarısının daha yüksek olduğu, mecazlı dili anlayan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu belirlenmiştir.

“Ortaokul Öğrencilerinin Anlamını Bilmediği Kelimeler Üzerine Bir Araştırma”da Kurnaz ve Çeçen (2016), ortaokul öğrencilerinin anlamını bilmediği kelimelerin neler olduğunu ve bu kelimelerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin 74 farklı kelimenin anlamını bilmediği, anlamı bilinmeyen kelime ortalamasının 5,84 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin anlamını bilmediği yabancı dil kökenli kelime sayısının sınıf düzeyi arttıkça anlamlı düzeyde azaldığı ifade edilen çalışmada, sınıf ve cinsiyetin anlamı bilinmeyen kelime sayısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Ortaokul 5. sınıflarda çoklu ortamdaki gelen uyarıların öğrencilerin kavramları anlamlandırma eğilimleri üzerine etkisini inceleyen deneysel bir araştırma olan “Ortaokul Öğrencilerinin Kavramları Anlamlandırma Eğilimleri”nde deney grubundaki öğrencilere resimler, animasyonlar, fotoğraflar, kavram bulmacaları vb. öğelerden oluşan çoklu bir kavram öğrenme ortamı

sunulmuş; kontrol grubunda ise kavram öğretimi öğretim programındaki etkinliklerle sürdürülmüştür. Beydoğan ve Hayran (2016), elde ettikleri bulgular çerçevesinde öğretmenlere ve öğreticilere kavram öğretimindeki eksiklerin giderilmesine, kavram öğretimi sürecinde kullanılan öğretim materyallerinin geliştirilmesine yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır.

“Ortaöğretim Öğrencilerinin Sözlüklere Yönelik Tutumları”nı inceleyen Can ve Deniz (2016); Yaman ve Dağtaş (2013) tarafından geliştirilen “Sözlüklere Yönelik Tutum Ölçeği” ile kendi hazırladıkları “Kişisel Bilgi Formu”nu kullanarak, Diyarbakır’daki iki ortaöğretim kurumundan topladıkları veriler üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, aile aylık gelir düzeyi ve ana dili değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı; sınıf düzeyine göre ise istatistiksel olarak anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Akaydın ve Çeçen (2016) ise özel sayıda yer alan “Ortaokul Öğrencileri İçin Kelime Bilgi Düzeyi Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı Geliştirme Çalışması” ile, alana, ortaokul öğrencilerinin kelime bilgi düzeyini ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir dereceli puanlama anahtarı kazandırmışlardır.

Pilav (2016), özel sayı için, Şirin Erdoğan ile birlikte “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Bilgilendirici Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi” adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin hangi değerleri ilettiğini tespit etmek ve bu değerlerin dağılımını belirlemek amacıyla Türkçe ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki değerler göz önünde bulundurularak bir liste oluşturulmuş ve metinler teker teker taranmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe ders kitapları oluşturulurken metinlerde millî, ahlaki ve evrensel değerlere yeterince yer verilmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

“Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının ‘Sözlük Bilgisi ve Sözcük Öğretimi’ne Yönelik Yeterlikleri” adlı çalışmasında Göçer (2016); öğrencilerin anlama ve anlatma temel beceri alanlarındaki yeterlikleri doğrudan doğruya sahip

oldukları söz varlıklarının yeterliklerine bağlı olduğunu belirterek Türkçe öğretmeni ve öğretmen adaylarının sözlük bilgisi ve sözcük öğretimine yönelik yeterlikleri ile ilgili durum tespiti yapmak amacıyla yola çıktığını ifade etmiştir. Göçer; araştırmasındaki çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmen adaylarının sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi açısından Türkçe öğretmenlerine göre daha iyi bir pedagojik yeterliğe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından anlaşılmaktadır ki Türkçe öğretmenleri, öğrenim görmekte oldukları fakültelerden mezun olduklarında sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi açısından pedagojik yeterliliklerini yitirmektedir.

Yıldız (2016), “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Hazırlıklı Konuşmalarındaki Söz Varlıkları” başlıklı çalışmasında ana dili Türkçe olan üniversite 1. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıklarının belirlenmesi amacıyla doküman incelemesi gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin konuşmalarında toplam ve farklı kelime sayısının daha fazla olduğu, konuşmalarda kelime türü olarak en fazla isimlerin kullanıldığı, atasözü kullanılmadığı, az sayıda ikileme ve özdeyiş kullanıldığı tespit edilmiştir.

Aytan (2016)’ın “Türk Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Söz Varlığı Çalışması: Atasözleri” başlığıyla hazırladığı çalışmada ise modern çocuk edebiyatı mecrasında eser veren 11 yazarın (Mustafa Ruhi Şirin, Üzeyir Gündüz, H. Salih Zengin, Hüseyin Emin Öztürk, Gülten Dayıoğlu, Aytül Akal, Ayla Çınaroğlu, Mavisel Yener, Fatih Erdoğan, Sevim Ak ve Yalvaç Ural) kaleme almış olduğu 106 eser, atasözlerini barındırması yönüyle içerik analizine tâbi tutulmuştur. Araştırma sonucunda, incelenen 106 eserde toplam 67 atasözü kullanıldığı tespit edilmiş; çocuk kitabı yazarlarının atasözü kullanımını hususunda daha dikkatli olmaları tavsiyesinde bulunulmuştur.

Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar ve proje sonucunda yayımlanan Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı (2016), alanyazına önemli katkılarda bulunmuştur. Projede görev alan 90 uzmandan yalnız beşinin öğretmen olması –iki Türkçe öğretmeni, iki sınıf öğretmeni, bir “başöğretmen” – ve faaliyet planının ancak son evresine bırakılan “Öğretmenlere, söz varlığını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesi” hedefi gösteriyor ki bahsi geçen proje; sahadaki gelişmelerden uzak,

öğretmenlerin birer uzman olarak değil eğitim-öğretim faaliyetlerinde birer kukla-uygulayıcı olarak görüldüğü, öğretmen görüşlerinin hesaba katılmadığı bir proje olmaktan öteye gidememe tehlikesi ile karşı karşıya olmakla birlikte, söz varlığı çalışmalarına dikkat çekmesi bakımından değerlidir.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde söz varlığının yerine ilişkin araştırmalar incelendiğinde araştırmaların pek çoğunun benzer olduğu, farklı örneklemeler üzerinde yapılan bu benzer çalışmaların aynı sayıltı ve sonuçları doğruladığı görülmektedir. Ders-çalışma-öğretmen kitapları ile okuma materyallerinin ve öğrencilerin söz varlığının incelenmesi etrafında toplanan çalışmaların genel sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilere yönelik hazırlanan materyallerdeki kelime hazinesi; sınıf ve yaş seviyelerine uygun biçimde –hem nicelik hem de nitelik bakımından- önceden belirlenerek sistemli ve planlı bir biçimde sunulmalıdır.
2. Metinler, öğretilecek kelimelere uygun biçimde hazırlanmalıdır.
3. Metinler, öğrencilerin günlük ve akademik yaşamlarını destekleyici sözcüklerin öğretimi üzerine kurgulanmalıdır.
4. Yabancı kökenli kelimelerin kitaplarda sıkça yer alması, Türkçe öğretimi açısından sakıncalıdır.
5. Söz varlığına dair kazanımlar, tüm beceri alanları ve temalarla eşit şekilde ilişkilendirilerek, artırılmalıdır.
6. Söz varlığını geliştirme etkinliklerinde alternatif uygulamalar çoğaltılmalı, bu etkinlikler için ayrı ders saatleri planlanmalıdır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinde kullanılan söz varlığının incelenmesiyle ilgili akla gelen ilk ve en kapsamlı çalışmada Baş (2006), 1985-2005 yılları arasında hazırlanan roman, hikâye, masal, destan ve efsane türündeki çocuk kitaplarının söz varlığını tespit etmek ve elde edilen sonuçları öğrencilerin kelime hazineleri ile karşılaştırarak ortaya koymak amacıyla 100 çocuk romanı, 100 çocuk hikâyesi, 100 çocuk masalı, 54 çocuk destanı ve 14 çocuk efsane kitabından alınan 200 efsaneyi incelemiştir. En geniş kelime servetine sahip olan türlerin hikaye ve roman olduğunu ifade eden Baş'a göre örnekleme yer verilen çocuk

romanlarında, hiç atasözü kullanılmamış olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin kelime hazinesi ile eserlerin kelime hazinesi karşılaştırıldığında ise çocuk kitaplarında yer alan farklı kelimelerin, öğrencilerin seviyesine ve kelime hazinesi kazandırma çalışmalarının planlanmasına uygun olmadığı sonucu elde edilmiştir.

1980'den Günümüze Çocuk Edebiyatı Alanında Yazılmış Yerli Çocuk Tiyatrosu Metinlerinin Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme'de Şen (2009), 100 yerli çocuk tiyatrosu metninden seçilen biner kelimedenden oluşturulan 100.000 kelimelik havuzu elde etmiştir. Elde edilen kelime hazinesi ve söz varlığı unsurlarını öğrencilerin kelime hazinesi ve tahkiyeli metinlerin (roman, hikaye, masal, efsane, destan) söz varlığıyla karşılaştıran Şen; I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesinin çocuk tiyatrosu metnindeki kelime hazinesiyle örtüşme düzeyini %86,09788; II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesinin çocuk tiyatrosu metnindeki kelime hazinesiyle örtüşme düzeyini ise %87,85882 olarak tespit etmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim okulları için tavsiye ettiği 100 Temel Eser listesinde yer alan yerli romanlardan; Bitmeyen Gece, Bir Küçük Osmancık Vardı, Göl Çocukları, Hâlîme Kaptan, Hep O Şarkı, Miskinler Tekkesi, Osmancık, Uç Minik Serçem, Yankılı Kayalar adlı eserleri araştırmasına kaynak edinen Tozoğlu (2009), ilgili eserlerdeki atasözü ve deyim kullanımını incelemiştir. Sonuçta, adı geçen eserlerde deyimlerin sıkça kullanıldığı ancak atasözlerinin çok az kullanıldığı belirlenmiştir.

Benzer bir araştırmada İspir (2013), 100 Temel Eser serisindeki yerli eserlerdeki deyim ve atasözü kullanımını incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda, ilgili örnekleme, atasözlerine deyimlerden çok daha az yer verildiği; deyimlerin romanlarda, atasözlerinin ise öykülerde daha sık kullanıldığı tespit edilmiştir.

Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallardaki söz varlığı öğelerini belirlemek ve bu masallar çerçevesinde sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlik önerileri geliştirmek amacıyla, yazarın 1947- 1992 yılları arasında yayımlanan 26 kitabında derleyip yazdığı 70 masaldaki söz varlığı öğelerini inceleyen kelime öğretimine yönelik etkinlik örnekleri de sunan Lüle Mert (2009);

Eflatun Cem Güney'in kullandığı kişisel söz varlığı unsurlarının Türkçenin gerçek söz varlığını betimlemeye yardımcı olacağı kanaatini dile getirmiştir.

Türk Çocuk Yazınında Söz Varlığı-Derlem Tabanlı Bir Uygulama başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Gündoğdu (2012), çocuk yazını türüne ait 12 farklı metinde yer alan 14.359 tümce ve 107.651 sözbirimi söz varlığı unsurları bakımından inceleyerek derlem oluşturma ve sözlük bilimi konusuna dikkat çekmiştir.

Karatay'ın (2004), ortaokul düzeyi ders kitaplarının ortak kelime kazandırma özelliği üzerine yaptığı araştırması, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde yayımlanan toplam 39 ders kitabını içeren bir araştırmadır. Çalışmada, 2001-2004 yılları arasında Talim Terbiye Kurulu tarafından önerilen ve 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim II. kademedeki okutulan Türkçe ders kitaplarının "Sözlük Çalışmaları" başlığı altında yer alan ve öğrencilerin bilmediği varsayılan veya kazandırılması hedeflenen kelimeler; isimler, fiiller, deyimler ve kelime grupları ayrı ayrı sayılarak çizelgeler oluşturulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, 13 farklı yayınevi tarafından yayımlanan 39 kitapta ortak kelime kazandırma kriteri gözetilmediği ortaya konmuştur.

Batur (2006) 8. sınıfa giden öğrencilerin Türkçe 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında geçen bilinmeyen kelimeleri kazanıp kazanmadıklarını incelemek amacıyla; öğrencinin bilgisayar sahibi olması, çalışma odasının olması, gecekonda ya da apartmanda oturması, kira ya da ev sahibi olması gibi faktörler ile cinsiyet, anne-baba mesleği ve okuyan kardeş sayısı gibi faktörlerin bilinmeyen kelimelerin kazanılmasına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin kelime edinme durumlarının istendik düzeyde olmadığı ortaya konmuştur. Cinsiyetin kelime öğrenme üzerinde etkili olmadığı; sosyo-ekonomik düzey, anne-baba mesleği ve okuyan kardeş sayısının ise kelime öğrenmede etkili olduğu görülmüştür.

Özer'in (2005) İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Serveti Bakımından Değerlendirilmesi başlıklı yüksek lisans tezinde ise ders kitapları üzerinde yapılan incelemenin sonunda kelime ve öbeklerin hangi anlamlarıyla kullanıldıkları, özel isimler, deyimler, mecazlar, toplam kavram sayısı, yinelenen kavram sayısı ve farklı kavram sayıları ile bunların oranlarına

ulaşılmış, sonuç olarak, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin kelime servetini artırma konusunda yeterli olmadığı görülmüştür.

Benzer bir araştırma, Baysal (2007) tarafından MEB 7. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, elde edilen bulgulara dayanarak, 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti kazandırma konusunda yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Afyon Kocatepe Üniversitesinde 7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı üzerine yapılan bir başka araştırma da 2009 yılında Hümeysra Ekmen tarafından gerçekleştirilmiş, benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Günay'ın (2007) MEB 8. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde yaptığı yaptığı incelemede de 8. sınıf ders kitaplarının kelime serveti kazandırma bakımından zayıf nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan Kutlu'nun (2006) "MEB İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında da ders kitaplarının sözcük hazinesi incelenmiş; ilgili ders kitaplarının sırasıyla 7321, 8142 ve 10345 adet sözcük içerdikleri, sözcük sayısının sınıf düzeyine göre arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mine Ece'nin (2008), ders kitaplarındaki yabancı kökenli sözcükler üzerine yaptığı araştırmada, Türkçe ders kitaplarında çok sayıda yabancı sözcüğe yer verildiği görülmüş; Batı ve Doğu dillerinden Türkçeye giren yabancı kökenli sözcükler, sözcük türlerine göre listelenip gruplandırılmıştır. Türkçe kitapları hazırlanırken çok sayıda yabancı sözcük kullanılması, Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında yeterli özenin gösterilmediği kanaati uyandırmaktadır.

Erkul'un (2008) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki olaya dayalı metinlerin söz varlığını geliştirmedeki etkisini araştırdığı çalışması; ders kitaplarından toplanan verilerin yanı sıra öğrenci kompozisyonlarından toplanan verileri ile, gerçekleştirilen anket çalışmasının verilerini de içermektedir. Araştırmanın sonucunda ders kitaplarından toplanan veriler ile öğrencilerden toplanan veriler kıyaslanmış, ders kitaplarında ve öğrenci kompozisyonlarında sıkça tekrar edilen sözcükler de listelenmiştir.

Uyar'ın (2012) 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinler üzerine yaptığı araştırmasında ise, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici

metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısını ortaya koyabilmek amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları ve TED Ankara Koleji Vakfı Yayınlarının 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgilendirici türde metinler ile Atakent İlköğretim Okulu ve Samsun TED Koleji'nin 8. sınıflarında okuyan 110 öğrencinin yazılı anlatımlarından elde edilen veriler değerlendirilmiş, sonuçta 7463'ü farklı sözcük olmak üzere 27243 sözcükten oluşan bir sözcük havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak çeşitli önerilerde bulunulmuş, söz varlığını geliştirme etkinliklerinin çeşitlendirilmesi istenmiştir.

6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime serveti ve metinlerin güçlük seviyesi üzerine yaptığı araştırmada Baldan'ın (2009), MEB 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin 8864 adet sözcük içerdiği sonucuna ulaştığı görülmektedir.

İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelime Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Etkinliğine Yönelik Bir Araştırma'da Gül (2009), 2006 Türkçe Öğretim Programı'na göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime öğretimiyle ilgili etkinliklerin öğrencilere kelimeleri öğretebilirliğini ölçmek, bu etkinliklerin kelime hazinesine ne derece katkı sağladığını tespit etmek amacıyla yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. İlgili ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerinin yeterince etkili olmadığı, ayrıca, farklı yayınevleri tarafından hazırlanan ilköğretim sözlüklerinin niteliklerinin zayıf olduğu sonuçları dile getirilmiştir.

Turhan'ın (2010) 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Söz Varlığı Açısından İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tez araştırmasında ise Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Pasifik Yayınları, Harf Eğitim Yayınları, Koza Yayınları, Batu Yayınlarına ait kitaplardan beş tanesi esas alınmıştır. Ders kitaplarındaki sözcük sayıları tespit edilmiş, Batu Yayınları ile Pasifik Yayınları arasında yaklaşık iki kat fark bulunduğu ortaya konmuştur. Yayınevleri arasında söz varlığı unsurlarının kullanımı hususunda bir tutarlılık olmadığı, yayınevlerinin birbirlerinden tamamen bağımsız hareket ettiği, ilgili kitaplarda çok az sayıda atasözü, özdeyiş ve deyim kullanıldığı, bazı metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı vb. sonuçları ortaya konmuştur. İncelenen ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye, öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun olmadığı tespit edilmiştir

Uludağ'ın (2010) Erdem Yayınları, Harf Yayınları, Koza Yayınları ve MEB Yayınları'na ait 7. sınıf Türkçe ders kitapları üzerinde çalıştığı görülmektedir. Söz varlığı unsurlarının kullanımı konusunda yayınevlerinin paralellik göstermediği, ders kitaplarının yeterince özen gösterilmeden hazırlandığı, öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi hususunda bu kitapların zayıf kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Benzer sonuçlara ulaşılan bir araştırma olarak, aynı yıl Marmara Üniversitesinde gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında 6. sınıf Türkçe ders kitapları üzerine eğilen Nazmiye Apaydın'ın (2010) Evrensel İletişim Yayınları'nın hazırladığı kitapta 13.766, Koza Yayın Dağıtım'ın hazırladığı kitapta 9.544, MEB Yayınlarının kitabında 9.994, Özgün Matbaacılık'ın kitabında 12.108, Tuna Matbaacılık'ın kitabında ise 11.935 kelime kullanıldığını tespit ettiği görülmektedir.

İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Metinlere Altyapı Oluşturmada Yeterliliği adlı çalışmasıyla alana önemli bir katkıda bulunan Uluçay (2011); MEB tarafından hazırlanan ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile MEB tarafından hazırlanan ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığını kelimeler, ikilemeler, deyimler ve atasözlerini temel alarak ortaya koymak ve bu iki düzeyin söz varlığını karşılaştırarak ilköğretim ders kitaplarının ortaöğretim ders kitaplarına söz varlığı açısından altyapı oluşturmadaki yeterlilik düzeyini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda ilköğretim Türkçe ders kitapları ile ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları arasında %29,9 oranında ortak kelime kullanıldığı, bunun dışında kalan %70,1 oranında kelime seçimi açısından birbirlerinden farklılaştıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Öz (2012) ise, İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında 2011-2012 eğitim öğretim yılında Türkçe derslerinde 8. sınıflarda okutulan dört adet Türkçe ders kitabını ele almış; bu dört kitapta yer alan toplam 121 metnin sıklık dizinlerini oluşturmuş, metinleri söz varlığı açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda; kitapların toplam kelime sayılarına bakıldığında 19.612 kelimeyle Tav Yayınları'nın birinci sırada olduğu, onu, sırasıyla 16.469 kelimeyle Koza

Yayımları, 15.929 kelimeyle MEB Yayınları, 14.414 kelimeyle Pasifik Yayınları'nın izlediği ifade edilmiştir.

Özkan'ın (2012) İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Sözcüklerin Öğretimi ve İç Sözlük İlişkisi başlıklı çalışmasında örneklem grubunda yer alan kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre, sözcük kullanımında üstünlük sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan yüz öğrencinin eğitim-öğretim gördüğü ve sözcüklerin edinimi doğrultusunda okul yerleşke türleri (ilçe-belde-köy) arasında anlamlı farklılıklar olduğu, ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitapları ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen toplam yüz doksan üç sözcüğün, birey iç sözlüğüne alınabilme ortalamalarının temalar arası bir uyum özelliği taşımadığı ve temaların kolaydan zora, öğrenciye görelilik ilkeleri göz önünde tutulmadan oluşturulduğu sonucuna varılmıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti üzerine yaptığı araştırmada Daharlı (2012), Millî Eğitim Bakanlığının 2010-2011 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda okutulmasını tavsiye ettiği üç ayrı yayınevine ait kitaplardaki metinler ve bu metinlerdeki söz varlığı öğelerini (deyim, atasözü, ikilemeler, özel isimler, kısaltmalar, ilişki sözler, hitaplar ve ünlemler, tekerlemeler) doküman inceleme tekniği ile incelemiştir. Analiz sonucunda, incelenen Türkçe ders kitaplarında özel isimlerin, deyimlerin ve ikilemelerin sıkça kullanıldığı; atasözleri, tekerlemeler ve kısaltmaların az sayıda kullanıldığı belirlenmiştir.

Aslan (2013), 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlamını Bilmedikleri Kelimelerden Hareketle Söz Varlığını Geliştirmelerine Yönelik Bir Araştırma'da Türkçe ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuzlarında yer verilen kelime öğretimi etkinliklerini, öğrencilerin okuma ve dinleme metinlerinde yer alan anlamını bilmedikleri sözcükleri, araştırmaya konu olan Türkçe ders kitaplarının yazarlarının ve Türkçe Öğretmenlerinin görüşlerini inceleyerek topladığı verilerin değerlendirilmesi sonucunda; planlı bir kelime öğretimi politikasına ihtiyaç duyulduğu kanaatine ulaşmıştır.

Büyükhellaç'ın (2014) ortaokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmada; ders kitaplarında yer verilen metinlerden elde edilen söz varlığı unsurları sıklık, çeşit söz, etimoloji ve tür

açılarından karşılaştırılmıştır. 5-7. sınıflarda çeşit söz, deyim ve özel isim sayılarında kademeli artış gözlenirken 8. sınıflarda bu artışın yerini azalmaya bıraktığı gözlenmiştir. Atasözü kullanımı bakımından ders kitapları zayıf bulunmuş, yabancı dillerden alınan sözcüklerin ise sınıf kademelerine göre arttığı görülmüştür.

Koçkaya Yıldırım'ın (2014) öğretmen kılavuzları ile öğrencilerin aktif ve pasif kelime dağarcığını ölçen testlerden elde ettiği verilerle hazırladığı İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Klasik Yöntemlerle Verilmeye Çalışılan Kelime Öğretimi başlıklı yüksek lisans tezinde kelime öğretiminde kullanılabilecek alternatif yöntem ve teknikler önermiştir.

Doğan (2016), öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine gerçekleştirdiği araştırmada, ilgili kitaplardaki söz varlığı unsurlarının öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. 6. sınıflarda 346, 7. sınıflarda 312, 8. sınıflarda ise 404 sözcüğe ve söz varlığı unsuruna yer verildiği; kelime öğretimi konusunda yeterli özenin gösterilmediği ifade edilmiştir. Çok sayıda yabancı kökenli sözcük kullanılmış olmasını eleştiren Doğan'a göre 7. ve 8. sınıf çalışma kitaplarında hiç atasözü kullanılmamış olması bu özensizliğin bir diğer göstergesidir.

Çetinkaya (2002), sözcük öğrenmede belli aralıklarla yapılan tekrarın önemini ortaya koyduğu yarı deneysel araştırmasında, aralıklı tekrarlara dayanan 'alıştırma destekli sözcük öğretimi'nin geleneksel sözcük öğretiminden daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kastamonu ilinde bulunan pansiyonlu bir ilköğretim okulunun öğrencilerinin kelime servetini araştıran Cesur (2005), 3-8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrencilerin kompozisyonlarından topladığı verilerden yola çıkarak; kelime serveti ile çocuk edebiyatı eserleri ve sosyo-ekonomik düzey arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuk edebiyatı eserleri ve çocuğun sosyo-ekonomik çevresi, kelime servetini belirgin biçimde etkilemektedir.

Kurudayıoğlu ve Karadağ'ın 2005 yılında eş zamanlı olarak gerçekleştirdikleri kelime hazinesi araştırması, alana önemli bir katkıdır. Karadağ'ın I. kademe, Kurudayıoğlu'nun ise II. kademe öğrencilerinin kelime

serveti üzerine gerçekleştirdikleri doktora tezi araştırmalarının sonuçlarına göre; öğrencilerin yaygın olarak kullandıkları kelimelerin yarısından fazlasının ders kitaplarında yer almadığı tespit edilmiştir.

Temur (2006) ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hangi kelimeleri ne sıklıkta kullandıklarını saptamak, yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimeleri sosyo-ekonomik çevre ve yazı türü değişkenleri açısından incelemek amacıyla gerçekleştirdiği “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı doktora tez çalışması sonucunda en sık kullanılan kelime türlerini tespit etmiş, yazılı anlatımdaki aktif kelime servetinde cinsiyete dayalı farklılık oluştuğunu ortaya koymuştur. Ekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin aktif kelime servetinin daha güçlü olduğu sonucunun da ortaya konduğu araştırmada, günlük ve hikaye türündeki eserlerin kelime serveti üzerindeki etkisinin diğer türlere nazaran daha yüksek olduğu kanaati paylaşılmıştır.

Kayhan (2009) araştırmada ilköğretim okullarının 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin deyim, atasözü ve bilmece kullanımının aile-okul-öğretmen ve çevre faktörlerine göre değişip değişmediğini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında; öğrencilerin deyim ve atasözlerini ayırt edemediği, atasözleri kullanımının deyim kullanımına nazaran daha düşük olduğu, deyim ve bilmece kullanımında kelimelerde değişiklik yapılarak kalıplaşmış söyleyişlerin bozulduğu sonuçlarını ortaya koymuştur.

Afyon Kocatepe Üniversitesinden Çıplak (2005), Ünsal (2005), Çabaz (2007), Duru (2007), Hancı (2007), Karahan (2007), Tüysüz (2007), Başpınar (2008), Öztekin (2008); Abant İzzet Baysal Üniversitesinden İpekçi (2005); Serlcuk Üniversitesinden Serarslan (2010); Celal Bayar Üniversitesinden Ceylan (2013); Uşak Üniversitesinden Karakaya (2011), Tülü (2012), Abuz (2012); Gazi Üniversitesinden de Türkyılmaz (2013); farklı sınıf kademelerinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımda kullandıkları aktif kelime hazinesinin tespiti ve incelenmesi üzerinde çalışmışlardır.

Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi başlığıyla Özalan (2006) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez araştırması, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende

kurgulanmıştır. 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada bir gruba tabu ve kelime türetme oyunu oynatılırken bir grupta eğitim-öğretim faaliyetleri programdaki şekliyle sürdürülmüştür. Sekiz haftalık uygulamanın sonucunda, okuduğunu anlama düzeyi bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Okur (2007) tarafından, serbest okuma etkinliğinin kelime ve kavram öğretimindeki etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen doktora tez çalışması; ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende kurgulanmıştır. Öğrencilerde okuma beceri ve alışkanlığının oluşmadığı, Millî Eğitim Bakanlığının yaptığı çalışmaların bu alanda yetersiz kaldığı, öğrenci sözlüklerinin hazırlanmasında yeterince özen gösterilmediği, bunların sonucunda da kelime kazanma ve kavram gelişiminin yeterli düzeyde sağlanamadığı ifade edilmiş; serbest okuma etkinliğinin kelime ve kavram öğrenmede müspet bir etkisi olduğu sonucu ortaya konmuştur. Benzer bir araştırma, Özer (2007) tarafından gerçekleştirilmiş ve serbest okuma etkinliğinin sözcük kazanımına olumlu etki yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mukim Sağır danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tez çalışmasında ulaştığı bulgulardan yola çıkarak önerilerde bulunan Başdamar'ın (2006) sözcük hazinesini geliştirmeye yönelik olarak ayrı bir ders saati ayrılması ile ilgili önerisi dikkat çekicidir.

Bilmecelerin kelime öğretiminde kullanılmasının etkili sonuçlar doğuracağını ortaya koyan yarı deneysel araştırmada Oruç (2011), kelime öğretiminde alternatif yaklaşımların önemini bir kez daha ifade eden bulgulara ulaşmıştır.

Gülsoy (2013), 6. sınıflarla gerçekleştirdiği yarı deneysel çalışmasında, eğitsel oyunlarla kelime öğretimini konu başlığı olarak seçmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; eğitsel oyunlarla kelime öğretimi, geleneksel kelime öğretiminden daha güçlü ve verimlidir.

Bulut'un (2013) etkin dinlemenin öğrenci gelişimindeki çok yönlü etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği yarı deneysel araştırma; etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi düzeylerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı, öğrencilerin dinlediğini anlama

başarısının okuduğunu anlama başarısındaki gelişime ön koşul teşkil ettiği ve yeni sözcüklerin öğrenilmesine katkı sağladığı sonuçlarını ortaya koyması bakımından önemli bir araştırmadır.

Alandaki diğer çalışmalara nazaran farklılık teşkil eden ‘Çizgi Dizilerin Beşinci ve Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığına Katkısı’ başlıklı çalışmada Bursalı (2014); araştırmada evreni temsil ettiği sayılıyla incelenen çizgi dizilerin 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine olan etkisini incelemek amacıyla yarı deneysel bir çalışma gerçekleştiren Uluçay (2016)’a göre, araştırmacı önerilen kelime öğretimi metodu, geleneksel kelime öğretim metotlarından daha etkili olmuştur.

İnce’nin (2006) Türkçe kelime öğretimi genel biçimde ele aldığı çalışmasında ise teorik bilgiler verildikten sonra kelime türleri, isimlerin öğretimi, fiillerin öğretimi, sıfatların öğretimi, deyimlerin öğretimi ve terimlerin öğretimi konuları üzerinde durulmuştur.

Seviye Belirleme Sınavının Söz Varlığı Açısından İncelenmesi başlıklı çalışmasında döküman inceleme ve içerik analizi tekniklerinden yararlanan Gökdemir (2010); 2009 yılında yapılan SBS’de 6. sınıf düzeyinde 3057, 7. sınıf düzeyinde 3845, 8. sınıf düzeyinde ise 4508 kelime kullanıldığını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, SBS’nin söz varlığındaki düzeyi bakımından istendik seviyede olduğu kanaati paylaşılmıştır.

Yılmaz (2014) ise SBS ve TEOG Sınavındaki Söz Varlığımızla İlgili Türkçe Sorularının 2005 Türkçe Öğretim Programındaki Sözcük Varlığımızla İlgili Kazanımları Ölçme Yeterlilik Düzeyinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi adlı çalışmasıyla öğretmenlerin çoğunun sınavların söz varlığı kazanımlarını ölçemeyeceği kanaatinde olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Problem Durumu

Ana dili yaşam boyu kullanılacak becerileri içerdiğine göre ana dili eğitimi de yaşam boyu öğrenmede işe yarayacak becerilerin kazandırılmasına dayanır. Ana dilini iyi, doğru ve güzel kullanan bireylerin yanında zihinsel becerileri

gelişmiş, okuyan, araştıran ve ana dilini kullanmaktan zevk alıp ana dilinin varlığını korumayı görev edinmiş bireyler yetiştirmek gerekmektedir. Bu amaçla, çağın gerisinde kalmadan yapılandırılmış, gelişmeye ve dönüşmeye açık, toplumumuzun kültürel birikimini – geliştirilmek üzere – nesillere aktaran bir ana dili eğitimi anlayışı yerleştirilmeye çalışılmaktadır.

Öğrencilerin okula başlamadan önce belirli bir oranda edindikleri dil becerileri, örgün eğitimin başlamasıyla birlikte planlı ve programlı olarak ele alınmaktadır. Dil becerilerinin her biri, bir bütünün parçası olarak düşünülmekte ve hepsinin dengeli gelişimi için çalışmalar yürütülmektedir. “Dil becerilerinin hepsine birden belirli bir düzeyde hâkim olmadıkça o dil tam olarak biliniyor sayılamaz.” (Doğan, 2009). Bütünün parçaların toplamından daha anlamlı olduğu anlayışı temele alınarak Türkçe dersinin işlenişi bütüncül bir yaklaşımla planlanmalı ve dersler bu yaklaşımla sürdürülmelidir.

Türkçe dersine ait dil becerisi alanlarından biri, okuma becerisidir. Becerilerin birinin diğerinden ‘daha önemli’ olduğunu vurgulayan bir yaklaşımı benimsemek, eğitim sistemimizin yerleştirmeye çalıştığı bütüncül anlayışa ters düşecektir. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları üzerinde, okuma ajandası uygulamasının etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada da dil becerilerinin bir bütün olduğu gerçeği temele alınmaktadır.

Okuma, dil yoluyla iletişim kurma biçimi; metinler ise bu iletişimin vasıtalarıdır. Bir metni anlayabilmek için öncelikle o metnin yazıldığı dilin söz varlığına yeterli düzeyde hakim olmak gerekir. Bir metni dil yönünden anlamak, o metni düşünce yönünden de anlamak demektir. Dil ile düşüncenin bu dinamik etkileşimi, okuma becerisinin geliştirilmesi yoluyla düşünme becerilerinin de geliştirileceği anlamını taşımaktadır.

Okuma, çağdaş eğitim anlayışının esas alındığı uygulamalarda “bireyin, bir amaç doğrultusunda bir metinde sunulan bilgileri anlaması, kullanması, kendi düşünce ve ön bilgilerini de kullanarak yorumlaması ve değerlendirmesi” biçiminde tanımlanmaktadır (ABİDE 8. Sınıflar Raporu, 2016). Yapılandırmacı yaklaşımın okuma anlayışına atıfta bulunan bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, bir metindeki sembolleri çözümlmek, o metni okumuş olmak demek değildir. Okumak; düşünsel bir eylemdir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (Program for International Student Assessment-PISA-) ile 2000 yılından itibaren her üç yılda bir 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında bilgi ve beceri testlerine tâbi tutulması ve bu testlerden elde edilen verilerle birtakım tespitler ve sonuçlara ulaşmak amaçlanmaktadır (OECD, 2005). “Okuma becerilerinin ağırlıklı alan olarak ele alındığı PISA 2009’da, öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır.” (EARGED, 2010b, s. 3). 2009 öncesi PISA uygulamalarında okuma becerilerine yönelik belirlenen 5 yeterli düzeyi, PISA 2009’da 6 düzey olarak güncellenmiştir. PISA testlerinde 5. yeterli düzeyi veya üzerinde yer alan öğrenciler üst performans grubu olarak adlandırılmaktadır. PISA 2003’te öğrencilerin %3,8’nin (EARGED, 2005), PISA 2006’da %2,10’unun (EARGED, 2010a) ve PISA 2009’da %1,8’inin okuma becerileri 5. yeterli düzeyinde yer aldığı; PISA 2009’da 6. yeterli düzeyinde Türkiye’den hiç öğrenci bulunmadığı dikkat çekmektedir (EARGED, 2010b). PISA 2012’de ise öğrencilerin %4,1’inin okuma becerileri 5. yeterli düzeyinde, %0,3’ünün 6. yeterli düzeyinde olduğu görülmektedir (YEĞİTEK, 2013). 2012-“2013 Eğitim Öğretim yılından itibaren ortaokullarda seçmeli olarak okutulmaya başlanan Okuma Becerileri dersinin kazanımlarına baktığımızda özellikle eleştirel okumayla ilgili kazanımların PISA 2009-2012 beşinci ve altıncı düzey okuma yeterlikleriyle örtüştüğü görülmektedir.” (Batur ve Alevli, 2014).

MEB’e bağlı toplam 16118 okul ve 48091 şubede öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen, PISA ve TIMSS benzeri bir proje olan ABİDE Projesi’nde de öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanan Türkçe testi başarı düzeylerine ilişkin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin %26’sının temel altı ve temel düzeyde, yaklaşık %45’inin orta düzeyde, %29’unun ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir. Cinsiyete dayalı gerçekleştirilen analiz çalışmalarında, orta üstü ve ileri düzeyde yer alan kız öğrencilerin oranının %34, erkek öğrencilerin oranının ise %25 olduğu tespit edilmiştir (ABİDE 8. Sınıflar Raporu, 2016, s. 37-38). Öğrencilerin ana dilinde yazılan metinlerden oluşan bir okuduğunu anlama sınavında, 34700 öğrenciden yalnızca 2220 tanesinin ‘ileri düzey’de yer alabilmiş olması, okuma

becerisi gibi hayati önem taşıyan bir beceriyi kazandıramayan bir ana dili eğitimi anlayışına sahip olduğumuz gerçeğini gözler önüne sermektedir.

Ortaokul 3. sınıftan ortaöğretime geçiş için tüm yurttan eş zamanlı olarak gerçekleştirilen, okuma becerilerini temele alan TEOG sınavında Türkçe dersinden genel ortalamasının 11,9 olduğu da göz önüne alındığında okuma becerisi bakımından hem ulusal hem de uluslararası sınavlarda yeterli düzeye ulaşamadığı aşikardır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ana dili öğretiminde temel gaye, öğrencilerin okuduklarını anlamlandırmaları, okuma ve dinleme yoluyla öğrenmelerini; öğrendiklerini de konuşma ve yazma yoluyla ifade etmelerini sağlamaktır. Okuma becerisi, düşünme becerilerinin gelişimi bakımından önem taşımakta, diğer beceri alanlarını da kapsayan öğrenmeleri gerçekleştirmekte anahtar konumundaki beceri alanı olarak görülmektedir. Çeşitli araştırmalarda, okuma becerisini yeterli düzeyde edinmiş olan bireylerin sayısal derslerdeki başarılarının arttığı ortaya konmuştur. 2015'te gerçekleştirilen bir araştırmada, TEOG sınavlarındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Matematik derslerine yönelik soruların derse ait kazanımları bilmeden okuma kazanımları ile çözümlenemediğini araştırmıştır. Bu amaçla bahsi geçen derslerdeki TEOG sınav soruları doküman analizi kullanılarak incelenmiştir (Ceran ve Deniz, 2015). Araştırmada Matematik dersi dışında kalan derslere ait soruların cevaplanmasında okuma kazanımlarının etkili olduğu, soruların çoğunun derse ait bilgiye ve kazanımlara ihtiyaç duyulmadan sadece okuduğunu anlama ve söz varlığı ile çözülebildiği tespit edilmiştir.

Okumanın en önemli unsuru, 'sözcük tanıma'dır. Birey, anlamını bilmediği çok sayıda sözcük bulunan bir metni okumakta ve anlamakta oldukça zorlanacaktır. Sözcük tanıma, bireyin ön bilgilerine dayanarak sözcükleri anlamlandırması sürecidir. Sözcük tanıma okuma gelişimini, okuma gelişimi de sözcük tanımayı etkilemektedir. Türkçe derslerinde, okuma becerisi de dâhil olmak üzere tüm dil becerilerinde temel gaye; kelime hazinesini zenginleştirerek, daha kolay ve çabuk anlayan, anlatan, geniş bir düşünce dünyasına sahip bireyler yetiştirmektir.

Öğrenciler, okuma ve dinleme becerileri yoluyla pasif söz varlığını geliştirirken konuşma ve yazma ile de aktif söz varlığını geliştirirler. Aktif hâle getirilmemiş söz varlığı unsurları, zihinde birer teori olmaktan öteye gidemeyecektir. Söz varlığını geliştirmeye ilişkin kazanımlar, Türkçe Öğretim Programı'nda her ne kadar okuma becerisi başlığı altında sunulmuş olsalar da söz varlığını geliştirmeye dair kazanımların edinilmesi, tüm beceri alanlarının ortak biçimde işe koşulması yoluyla mümkün olacaktır.

Türkçe öğretimi alanında yapılan tutum ölçeği çalışmalarına bakıldığında sözlük kullanımına yönelik olarak bir tutum ölçeği hazırlandığı görülmüş ancak söz varlığının geliştirilmesine yönelik tutumların ölçülmesi amacıyla geliştirilmiş bir tutum ölçeğine ve okuma ajandası uygulamasının söz varlığı geliştirmeye yönelik tutumlara etkisini ölçen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alandaki boşluğa istinaden, araştırmacı, ortaokul öğrencilerinin söz varlığı geliştirmeye yönelik tutumlarını ölçen, geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği ortaya koymuştur. Bu araştırma, okuma ajandası uygulamasının ortaokul öğrencilerinin söz varlığı geliştirmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Problem Cümlesi

Kitap okuma ajandasının ortaokul öğrencilerinin söz varlığı geliştirme tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Ders kitaplarındaki etkinliklere dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu ile okuma ajandası etkinliğiyle öğretimin uygulandığı deney grubu arasında akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ders kitaplarındaki etkinliklere dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu ile okuma ajandası etkinliğiyle öğretimin uygulandığı deney grubu arasında söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Varsayım ve Sınırlılık

Araştırmadaki varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler Söz Varlığı Tutum Ölçeği'nde yer alan maddelere samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.
2. Araştırmaya katılan öğrenciler, kitap okuma ajandasını süreç boyunca beklenen biçimde kullanmışlardır.

Çalışma kapsamı, Balıkesir ili Burhaniye ilçesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Millî Eğitim Müdürlüğünden görüş ve izin alınarak seçkisiz (random) yöntemle belirlenen bir ortaokulun 5. sınıfında öğrenim gören 62 öğrenciyle sınırlıdır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları hakkında elde edilen veriler, ölçek uygulama sonuçlarıyla sınırlıdır.

Tanımlar / Terimler

Söz Varlığı: “Sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve kalıplaşmış sözlerden meydana gelmiş bir kavram.” (Aksan, 2002, s. 13-14).

Akademik Başarı: “Öğrencilerin okulda okutulan derslerde gösterdikleri başarı, bu başarıyı derecelendiren notlar.” (Deveci, 2014).

Tutum: Bireyin kendine yahut çevresindeki bireylere, kurumlara, olaylara, durumlara ve objelere yönelik olarak yaşantılar yoluyla geliştirdiği olumlu ya da olumsuz davranış eğilimleri

Bilişsel: “Bilgilerle ve bilgidan doğan zihinsel yeteneklerle ilgili.” (Demirel, 2005, s. 19).

Duyuşsal: “Davranış, mizaç, güdü, tercih, zevk ve değerlerle ilgili.” (Demirel, 2005, s.38).

Davranışsal: “Davranışla ilgili.” (TDK, 2005).

İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölüm, çalışmada kullanılan modeli, araştırmanın çalışma grubuna yönelik bilgileri; ayrıca çalışmada kullanılan verilerin toplanması ve çözümlenmesine yönelik açıklamaları içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Kitap okuma ajandasının ortaokul öğrencilerinin Türkçe söz varlığı geliştirmeye yönelik tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, yarı deneysel desen kullanılmıştır. “Deneysel desen araştırmacının kontrolünde yürütülen ve değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla gözlem yapılmak istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır.” (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005; Sencer, 1978). Yarı deneysel desende, deney ve kontrol gruplarından deney grubuna müdahâlede bulunulurken kontrol grubuna herhangi bir müdahâlede bulunulmaz.

“Eğitim kurumlarında tam deneysel çalışma yaparak tam randomizasyon ile öğrencileri seçmek ve deney amacıyla gruplara veya sınıflara bölerek uygulama yapmak hemen hemen imkansız denecek kadar zordur.” (Büyüköztürk, 2004). Böyle bir uygulama kurum programlarını aksatabileceği gibi öğretimin açısından da olumsuz etkiler doğurabilir. Bu yüzden eğitim araştırmalarında çoğu zaman yarı deneysel desen kullanılır. “Bu tasarımda hazır sınıflardan rastgele deney ve kontrol grupları seçilir. Araştırmacı, var olan gruplardan yansız atama yoluyla seçim yapar. Bunlardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak çalışmaya dâhil edilir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmaktadır.” (Creswell, 2003, 2005; Clark ve Creswell, 2007; Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2004; Balcı, 2001; Akt.: Karasar, 2005, s. 97). Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan farklı yöntemlerin öğrencilerin başarısına, tutumuna etkisini ortaya koymak amacıyla öğrencilerin not durumlarına bakılmış ve tutum ölçeği, uygulama öncesi ve sonrası her iki gruba da uygulanmıştır.

Araştırmacı, yapılan analizler sonucunda birbirine benzeşik özellikler gösteren gruplar arasından bir deney ve bir kontrol grubunu yansız ve rastlantısal (random) seçkiyle atamıştır. Özellikle benzeşik grupların yansız bir şekilde deney ve kontrol gruplarına atanması gerçekleştirilerek yarı deneysel çalışmanın kendisiyle birlikte çalışma ortamına getirdiği ve i geçerliliği etkiyen sınırlılıklar en aza indirgenmeye çalışılmıştır. Yarı deneysel çalışmanın nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili tüm açıklamalar aşağıda ayrıntıları ile birlikte verilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelin simgesel gösterimi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1

Yarı Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

<i>Grup</i>	<i>Ön Test</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Son Test</i>
<i>G1</i>	<i>Ö1.1</i>	<i>X</i>	<i>Ö1.2</i>
<i>G2</i>	<i>Ö2.1</i>		<i>Ö2.2</i>

G1: Deney Grubu

G2: Kontrol grubu

Ö1.1.: Deney grubunun ön ölçümü

Ö2.1.: Kontrol grubunun ön ölçümü

Ö1.2.: Deney grubunun son ölçümü

Ö 2.2.: Kontrol grubunun son ölçümü

X: Kitap Okuma Ajandası

Bu araştırmada nicel veriler toplanmıştır. Çalışma içerisinde, okuma ajandası kullanan öğrenciler her okumanın sonunda günlük görüşlerini de ajandalarına not etmişlerdir. Bu veriler de araştırma içerisinde ek veriler olarak sunulacaktır. Nicel verilerin değerlendirilmesinde bu ek verilerin bir etkisi olmamıştır. Bu veriler, araştırmacıya ve araştırma ile ilgilenen kitleye ek bilgiler vermesi açısından önemli görölmektedir. Okuma eğitiminde okuma ajandası kullanma yöntemi ile programa dayalı öğretim öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi sınıanmıştır. Başka bir deyişle, bağımsız değerkenlerin (okuma ajandası kullanma, programa dayalı öğrenme), bağımlı değerkenler (söz varlığını geliştirme tutumları ve akademik başarı) üzerinde etkili olup olmadıkları sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda araştırma, deneme modelinde bir çalışmadır. “(...) deneme

modelleri; bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçlarının izlenmesi ile olur. Bağımsız değişkendirdeki sistemli değişmelerin bağımlı değişkeni nasıl etkilediği görülmeye çalışılır.” (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya katılan çalışma grubu, Balıkesir ili Burhaniye ilçesindeki Nadir Tolun Ortaokulunun 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 62 öğrenciden oluşmaktadır.

Tablo 2

Çalışma Grubu

Deney Grubu		Kontrol Grubu	
Kız	Erkek	Kız	Erkek
15	16	17	14

Tablo 3

Çalışma Grubu Akademik Not Ortalamaları

Grup	N	\bar{X}
Deney	31	75,766
Kontrol	31	85,878

Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınmış ve basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle beşinci sınıflar arasından bir deney grubu, bir de kontrol grubu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği (Arslan ve Topçuoğlu Ünal, 2016), okuma ajandaları ve karne notları ile elde edilmiştir.

Söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi

Ölçek geliştirmede izlenmesi gereken adımlar şunlardır (Karasar, 1999):

1. Madde havuzu oluşturma
2. Uzman görüşüne başvurma
3. Ön deneme
4. Faktör analizi
 - 4.1. Açımlayıcı faktör analizi
5. Güvenilirlik hesaplama aşaması (s. 139-143).

Madde havuzu oluşturma

Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği'nin madde havuzunun oluşturulması için öncelikle kaynak taraması yapılmış; genelde, eğitim alanında hazırlanan tutum ölçekleri, özde ise Türkçe öğretimi alanında hazırlanan tutum ölçekleri incelenmiştir (Çakıroğlu ve Palancı, 2015; Göçer, 2014; Güneş ve Kırmızı, 2014; Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014; Balcı, 2013; Ceran, 2013; Ceran, 2012; Kırmızı, 2012; MEB, 2006). Söz varlığına ait bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara yönelik öğrenmeler göz önüne alınarak hazırlanan 90 adet olumlu ve olumsuz madde, sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. Bir maddede birden fazla yargı olmamasına, olgusal ifadelere yer verilmemesine dikkat edilmiş ve sonucunda 69 madde üzerinde yoğunlaşmıştır. Olumlu maddeler için “tamamen katılıyorum” (5) ve katılıyorum (4) ifadeleri; olumsuz maddeler için “hiç katılmıyorum”(1) ve “katılmıyorum”(2) ifadeleri; olumlu ve olumsuz bir fikir içermeyen maddeler için ise “kararsızım”(3) ifadesi kullanılmıştır.

Uzman görüşüne başvurma (Kapsam geçerliliği)

Ölçeğin ölçmek istediği özelliği doğru bir biçimde ölçüp ölçmediği, ne derece doğru ölçtüğü, geçerlilik kavramı içerisinde değerlendirilir. Kapsam geçerliğine sahip bir test, ölçülecek davranış alanı için iyi bir davranış örnekleme sahiptir. “Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri, uzman görüşüne başvurmadır.” (Büyüköztürk, 2014, s. 180).

Oluşturulan madde havuzu; yedi akademisyen, sekiz Türkçe öğretmeni, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı ile bir psikolojik danışman tarafından incelenmiş,

uzman görüşleri sonucu uygun görülmeyen maddeler elenmiştir. Elde edilen 29 maddelik ölçek taslağında 6 olumsuz, 23 olumlu madde yer almaktadır. Olumsuz maddelerin bir boyut oluşturmadıkları belirlenmiştir. Ölçeğin üst kısmında öğrenci bilgilerinin yazılacağı bir bölüme yer verilmiş, ölçek maddeleri rastlantısal şekilde sıralanmıştır.

Ön deneme

Ön deneme aşamasında taslak ölçeğin anlaşılır ve açık olup olmadığının değerlendirilmesi için ölçek, altıncı sınıf düzeyinde, rastlantısal olarak seçilen 35 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin anlayamadıkları bir madde olmadığı görülmüştür. Ölçeğin uygulanma süresinin 10-15 dakika kadar olduğu belirlenmiştir. Bu da ölçeğin iç güvenirliğine olumlu bir etki yaratacaktır. Bu aşamanın ardından ölçeğe son hâli verilmiş ve 29 maddelik ölçek formu geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

Yapı geçerliliği

“Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir.” (Büyüköztürk, 2014, s. 180).

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için temel bileşenler analizi yöntemine dayanan açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçek SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Likert tipi tutum ölçeklerinde tutumların maddelere verilen derecelerin toplamı ile hesaplanmasından dolayı olumsuz maddelerin ters kodlanması gerekmektedir. Bunun için SPSS programının “recode” özelliğinden faydalanılmıştır.

“Faktör analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler/yapılar) keşfetmeyi ya da faktörler ile göstergeleri arasında tanımlanan ilişkileri açıklayan ölçme modellerini test etmek amacıyla kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir.” (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2012, s. 178). Faktör analizinin iki temel yöntemi vardır: Açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi

“Açımlayıcı faktör analizi, bilinmeyen gizli değişkenlerle gözlenen değişkenler arasındaki bağlantıyı ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş bir analizdir.” (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2012, s.189). Faktör analizinin iki temel amacı bulunmaktadır. Bunlar; değişken sayısını azaltmak ve değişkenler arasındaki ilişkilerden yararlanarak bazı yeni yapılar ortaya çıkarmaktır. Açımlayıcı faktör analizi, “Verilerin Kovaryans ya da Korelasyon matrisinden yararlanılarak birbirleri ile ilişkili p sayıda değişkenden daha az sayıda ($k < p$) ve birbirlerinden bağımsız yeni değişkenler (faktör) türetmek üzere yararlanılan bir tekniktir.” (Doğan ve Başokçu, 2010).

Güvenirlilik hesaplama

Büyüköztürk (2014, s. 181), güvenirlik kavramını şöyle tanımlamaktadır: Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılıktır. Ölçekle sağlanan bilgilerin kararlı özellik taşıdığına, yani hatadan arındırılmış olduğuna ve aynı amaçla yapılacak ikinci bir ölçümde aynı sonuçların elde edileceğine güven duyulması gerekir. “Güvenilir olmayan bir ölçek kullanışsızdır.” (Carmines ve Zeller, 1982; Sencer ve Sencer, 1978; Gay, 1985; Akt.: Ercan ve Kan, 2004).

Faktör analizi sonrası son hâlini alan ölçeğin güvenirlik hesaplaması için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular

Dönüştürülmüş temel bileşenler analizinden yararlanılarak ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bilgi toplamak amaçlanmıştır. Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanarak toplam puanlar ile alt boyutlardan elde edilen puanlar arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemeden önce faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısıyla, korelasyon matrisinin birim matrisine eşit olup olmadığı ise Barlett Küresellik testi ile ölçülmüştür. KMO değerinin yüksek olması ölçekteki değişkenlerin her birinin diğer değişkenler tarafından çok iyi bir şekilde tahmin edilebileceğini gösterir. Çalışmada KMO değerinin .906 olduğu görülmektedir. Bu değer,

“mükemmel” olarak yorumlanabilir (Akt. Çokluk vd. 2010, s. 207). Barlett Küresellik Testi değeri de [$\chi^2=1708.824$, $df=136$, $p<0.00$] anlamlı bulunmuştur. Bu verilerden yola çıkılarak ölçeğin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Scree plot grafiği ve faktörlerin açıkladığı varyans değerleri tablosu incelenmiş, ölçeğin üç faktörlü olmasına karar verilmiştir.

Ölçekteki maddelerin hangilerinin ölçekte kalacağına karar vermek amacıyla temel bileşenler analizi ve varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Tabachnick ve Fidell’e (2010) göre temel bir kural olarak her bir değişkenin yük değerinin 0.32 ve daha üzerinde değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle faktör yük değerinin 0.32’nin üzerinde olmasına ve bir maddenin iki faktör için yüksek yük değeri verdiği yük değerleri arasındaki farkın binişiklik yaratmaması için en az .10 olmasına dikkat edilmiştir (Akt.: Çokluk vd., 2010). Ayrıca maddelerin güvenilirlikleri için 0.20’nin üzerinde olmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda analiz tekrarlanarak maddeler seçilmiştir.

Yapılan faktör analizleri sonucunda binişiklik yaratan ve faktör yükü düşük çıkan maddeler ölçekten çıkarılmış, 29 maddelik taslak ölçekten 17 madde kalmıştır.

Tablo 4

SVTÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Varyans	Toplam
	Yüzdesi %	Varyans %
Faktör 1:Sözcük öğrenmeye yönelik tutum	26,705	26,705
Faktör 2: Sözlük kullanmaya yönelik tutum	19,307	46,012

Tablo 4’te görüldüğü gibi ölçeğin tümü toplam varyansın %46,012’sini karşılamaktadır. “Açıklanan varyansın yüksek olması, ilgili kavram ya da yapının ne denli iyi ölçüldüğünün bir ölçütü olarak yorumlanabilir.” (Büyüköztürk, 2012).

İstatistiksel çalışmaların ardından, bazı maddeler elendiğinde kalan 17 maddeye ilişkin faktör yükleri ,502 ile ,729 arasında değişmektedir. Ölçekteki maddelerin 10 tanesi birinci faktörde, 7 tanesi de ikinci faktörde yer almaktadır.

SVTÖ'nün ilk boyutu olan "sözcük öğrenmeye yönelik tutum" boyutunda 10 madde yer almaktadır. Maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerinin ,52 ile ,72 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan varyans yüzdesi %26,705'dir.

SVTÖ'nün ikinci boyutu olan "sözlük kullanmaya yönelik tutum" boyutunda 7 madde yer almaktadır. Maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerinin ,50 ile ,71 arasında değiştiği görülmektedir. Açıklanan varyans yüzdesi %19,307'dir.

Yapı geçerliliğine ek kanıt olarak ölçeğin boyutları ve genel toplam puanı arasındaki ilişkiler incelenmiş olup Pearson Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

"Korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında yüksek; 0.69-0.30 arasında orta; 0.29-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmaktadır." (Büyüköztürk vd., 2012). Tablo 5'te de görüldüğü gibi ölçekten elde edilen toplam puan ile birinci faktör ($r=.90$) ve ikinci faktör ($r=.87$) arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Sonuç olarak faktörler ile maddelerin toplamları arasında yüksek bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5

Ölçek Puanları ile Ölçüt Arasındaki Korelasyon Analiz Sonuçları

	Faktör1	Faktor2	Toplam
Faktör1	1	,602**	,907**
Faktör2	,602**	1	,876**
Toplam	,907**	,876**	1

Güvenirlik ile ilgili bulgular

Tablo 6

Faktörlerin Güvenirlik Katsayıları

Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı
Faktör 1: Sözcük öğrenmeye yönelik tutum	.852
Faktör 2: Sözlük kullanmaya yönelik tutum	.812

SVTÖ'nün güvenirliliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı 0,887 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktörlerine göre güvenirliliği ise Tablo 6'da yer almaktadır.

SVTÖ incelendiğinde ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci boyut olan "Sözcük Öğrenmeye Yönelik Tutum" boyutu için .852, ikinci boyut olan "Sözlük Kullanmaya Yönelik Tutum" boyutu için .812'dir. Bu durumda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğunu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığını söylemek mümkündür.

Tablo 7

Faktörlerin ve Ölçeğin Alt-Üst Grup Bağımsız Örneklemeler t-testi Sonuçları

Faktör		N	Ort.	Sd.	T	P
Faktör1	alt grup	80	32,89	158	-22,860	,000*
	üst grup	80	47,66			
Faktör2	alt grup	80	19,79	158	-21,474	,000*
	üst grup	80	32,47			
Tüm Ölçek	alt grup	80	52,68	158	-32,147	,000*
	üst grup	80	80,13			

*p<0.05

Ölçeğin ve faktörlerin ayırt edicilik gücünü belirlemeye yönelik her bir faktör ile tüm ölçek için üst grup ve alt grup Türkçe dersi söz varlığına ilişkin tutum puanları arasındaki farkın t değeri hesaplanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde alt-üst grup bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre alt ve üst gruplar arasında, hem faktörler hem de tüm ölçek baz alındığında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum, faktörlerin ve ölçeğin alt ve üst grupları ayırt edici özellikte olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçeğin son formunda yapılan analizler sonucu elde edilebilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85'tir. Ölçek puanlarının dizi genişliğinin 68 olması beklenmektedir. Ölçeğin beklenen genişliğin büyük bir kısmını kapsadığı görülmektedir.

Tablo 8

Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği Ön Testten Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney	31	74,258	7,131	60	-0,019	0,985
Kontrol	31	74,290	6,149			

Tablo 8'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grupları arasında ön test puanları bakımından anlamlı bir farklılık yoktur. Deney ve kontrol grubunun söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarının benzer düzeylerde olduğu söylenebilir.

Okuma ajandası

Okuma ajandası, her öğrencinin her gün 15 sayfa kitap okuyup her bir sayfayı en az bir, en çok üç cümleyle özetleyerek gerçekleştirdiği bir not olarak okuma uygulamasıdır. Çerçevesi araştırmacı tarafından çizilen bu uygulamada öğrenci, bir yandan kitabı okurken bir yandan da not almakta, böylece okuduğu metinde geçen yardımcı fikirler ve alt mesajları fark etmeyi öğrenmektedir. Öğrenciler, her gün günlük okumanın sonunda, yaptıkları çalışmanın gidişatı ile ilgili görüşlerini de not olarak aynı zamanda yansıtıcı günlük de tutmuş olmaktadır.

Okuma ajandası hakkında öğrencilere yapılan yazılı bilgilendirme aşağıdaki gibidir:

Dil bilimciler, dil ile düşünceyi dinamik bir etkileşim süreci içerisinde olan bir bütün olarak görürler. 'Her metin bir dil ürünü' olduğuna göre, okuma da dil yoluyla iletişim kurma biçimidir. Bir metnin dil yönünden anlaşılması demek, o metnin düşünce yönünden de anlaşılması demektir. Okuma becerisinin geliştirilmesi, aynı zamanda düşünme becerisinin de geliştirilmesi demektir.

Bir toplumun okuma düzeyi ile medeniyet düzeyi doğru orantılıdır. Dünyadaki en gelişmiş toplumlar, en çok okuyan toplumlardır.

Dilin en güzel ürünleri, yazı yoluyla nesillere aktarılır. Dilin nesilden nesile, doğru ve etkili biçimde aktarılmasında önemli bir rolü olan yazılı metinleri okumak, anlamak ve okumaktan zevk almak; Türk millî eğitiminin temel hedefleri arasında yer almaktadır. UNESCO, okuryazar olma durumunu; bireyin, yaşamsal faaliyetlerini kolaylaştırmak için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri öğrenecek; bu bilgi ve becerileri kendisinin ve toplumun gelişiminde sürekli kullanacak kadar okuma, yazma ve aritmetikte hünerli olması (Lyman 1973; Akt.: Yılmaz, 1990, s. 7) şeklinde açıklar.

Okumanın tüm unsur ve adımları önemli olmakla birlikte, en önemli unsuru, tüm kaynaklarda "sözcük tanıma" olarak geçmektedir. Zaten, yapılandırmacı yaklaşımda da sözcük tanıma olgusu vurgulanır ve akıcı okuma için sözcük tanıma ön koşul olarak görülür.

Sözcük tanıma, bireyin ön bilgilerine dayanarak sözcükleri anlamlandırması sürecidir ki bu, yani "ön bilgiler" konusu, okumayı ve anlamlandırmayı kişisel hâle getiren şeydir.

Bir dilin okuru olabilmek için öncelikle o dildeki tüm sözcüklerin mümkün olan en çok sayıda anlamını bilmek gerekir. Bu sebeple, tüm dillerin öğretiminde sözcük tanımaya öncelik verilir. Sözcük tanıma okuma gelişimini, okuma gelişimi de sözcük tanımayı etkilemektedir.

Türkçe derslerinde, okuma becerisi de dâhil olmak üzere tüm dil becerilerinde temel gaye; kelime hazinesini zenginleştirerek, daha kolay ve çabuk anlayan, anlatan, geniş bir düşünce dünyasına sahip bireyler yetiştirmektir.

Okuma, birinci sınıfta, programın belirttiği amaca ulaşılmakla sonuçlanmadığı gibi, ilkökul sonunda ve sonraki öğrenim kademelerinde de son noktasına gelemez. Okumada gelişme, hayat boyu sürer." (Öz, 2001, s. 193)

Okumanın öğretimi, öğretmenin öğrenciyi güdülemesi ve okumayı öğrenci için bir zevk hâline getirmesi durumunda kolayca başarıya ulaşılabilecek bir süreçtir. Okumayı alışkanlık hâline getirmemiş, dersler dışında okumayı bırakmış bir çocuk, diğer beceri alanlarında ne kadar başarılı olursa olsun, Türkçe dersinden başarılı olmuş sayılamaz.

(Öz, 2001) Çocuklarda okuma alışkanlığı geliştirmek, tüm sorumluluğu öğretmenin üstüne yüklenebilecek bir hedef olmasa da bu konuda öğretmenin de sacın bir ayağı olduğu, yadsınamaz. (Yaşar, 2016)

Bu gerekçelerden yola çıkarak sizlere okuma becerinizi ve dolayısıyla da zihinsel becerilerinizi geliştirmeniz için yardımcı olacak bir öneri sunmaya karar verdim. 8 hafta sürecek olan bu proje ödevinin sonunda anlama ve anlatma becerileriniz gözle görülür biçimde artacaktır. Ödevinizi yaparken izleyeceğimiz adımlar ise şöyledir:

1. 60 yapraktan oluşan herhangi bir defter edininiz (İsterseniz eski defterlerinizi kullanabilirsiniz. İsrâf etmemiş olursunuz.).

2. Ortaokul öğrencilerinin bilişsel, dilsel, psikososyal becerilerine olumlu etkisi bulunduğu bilimsel olarak kanıtlanmış olan (Sever, 2008) aşağıdaki kitaplardan arzu ettiğiniz 4 tanesini seçiniz:

GÜLTEN DAYIOĞLU - MO'NUN GİZEMİ

MAVİSEL YENER - MAVİ ZAMANLAR

MEHMET GÜLER - YERYÜZÜ AŞK, GÖKYÜZÜ SEVDA

SEMİH GÜMÜŞ - DİKKAT! KIRILACAK EŞYA

MİNE SOYSAL - İSTANBUL MASALI

İPEK ONGUN - KENDİ AYAKLARI ÜSTÜNDE

CHRİSTİANE NÖSTLİNGER SUSİ'NİN VE PAUL'ÜN GİZLİ GÜNLÜĞÜ

MİYASE SETBARUT - SİSİN SAKLADIKLARI

SERPİL URAL - ŞAFAKTA YANAN MUMLAR

KEMAL ATEŞ - YİTİK KUZULAR

GÜLTEN DAYIOĞLU - GÜNEY PASİFİK ADALARINA YOLCULUK

MUAZZEZ İLMİYE ÇİĞ - SÜMER'E YOLCULUK

MAVİSEL YENER - MUSTAFA KEMAL'İN KAYIP SESLERİNİN İZİNDE

SEVİM AK - LODOS YOLCULARI

ANTOINE DE SAİNT EXUPERY - KÜÇÜK PRENS

AZİZ NESİN - YAŞAR NE YAŞAR NE YAŞAMAZ

GÜLTEN DAYIOĞLU - YEŞİL KİRAZ

GÜLTEN DAYIOĞLU - YEŞİL KİRAZ 2

İPEK ONGUN - BİR PIRILTIDIR YAŞAMAK

MİNE SOYSAL - EYVAH KİTAP!

PEYAMİ SAFA – SÖZDE KIZLAR

FERENC MOLNAR – PAL SOKAĞI ÇOCUKLARI

VICTOR HUGO - SEFİLLER

3. Her gün 15 sayfa (bu sayfa sayısı, en küçük değerdir; derseniz daha fazlasını da okuyabilirsiniz.) okuyup her 1 sayfa için en az bir, en çok üç cümlelik özet yazınız. Özetinizin sonuna, 2-3 cümleden oluşacak şekilde, projenin nasıl geçtiğiyle ilgili notlar ekleyiniz. (Örneğin; dün zorlandım ama bugün daha kolaydı, bugün 15 sayfayı 35 dakikada bitirmeyi başardım, bugün beş yeni kelime öğrendim...)

4. Her 10 günde bir kitap bitecek şekilde günlük okuyacağınız sayfa sayısına karar veriniz. Yukarıdaki rakam, günde okumanız gereken minimum sayfa sayısıdır. Her 10 günde bir, okuma ajandanızı getirip takip çizelgesini Türkçe Öğretmeni Görkem Yaşar'a imzalatınız.

Öğrencilerin ön test ve son test akademik başarı puanları

Bu araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarılarını yansıtan birinci ve ikinci dönem akademik not ortalamaları ön test ve son test puanı olarak alınmıştır.

Tablo 9

Öğrencilerin I. Dönem Sonu (Ön Test) Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney	31	75,766	17,817	60	2,340	0,023
Kontrol	31	85,878	16,161			

Tablo 9'da görüldüğü gibi ön testlerde akademik not ortalamaları kontrol grubu lehine anlamlı farklılık içermektedir. Kontrol grubu, deney grubuna göre yaklaşık 10 puan daha yüksek ortalamaya sahiptir. Akademik başarının, okuma ajandası etkinlikleri yapılmadan önce, kontrol grubunda daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 10

Öğrencilerin II. Dönem Sonu (Son Test) Akademik Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Anova Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Deney	31	85,193	14,771	60	-0,143	0,887
Kontrol	31	85,731	14,777			

Son test puanlarında, iki grup arasında anlamlı farkın ortadan kalkmış olduğu görülmektedir. Ön test puanlarında tespit edilen, kontrol grubu lehine 10 puanlık fark, okuma ajandası uygulamasının ardından yapılan son test puanlarına göre, ortadan kalkmıştır.

Araştırmanın Uygulama Aşamaları

Araştırma, üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada araştırmacı, deney ve kontrol gruplarına Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği'ni uygulayarak ön test puanlarını elde etmiş, akademik başarılarına dair bilgi edinebilmek amacıyla Türkçe dersine ait karne notlarını değerlendirmiştir.

İkinci aşamada ise deney grubuna okuma ajandası hakkında bilgi verilerek öğrencilere sınıfta örnek uygulama yaptırılmış, ardından da öğrencilerin bu çalışmayı sekiz hafta boyunca okul dışında sürdürmeleri sağlanmıştır. Sekiz haftalık süre boyunca, araştırmacı, kontrol grubu ile programa dayalı öğretme gerçekleştirmiştir. Program uyarınca, her iki grupta da öğrencilerin kitap okumaya teşvik edilmesine özen gösterilmiştir. Haftalık ve aylık kontroller yoluyla öğrencilerin kitap okumaları takip altında tutulmuştur.

Üçüncü aşamada öğrencilerin son test puanlarını elde edebilmek için Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği öğrencilere yeniden uygulanmış, II. dönem sonu Türkçe dersi karne notları değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği ve okuma ajandası ile elde edilen verilerin analizi, SPSS 23 paket programı ile yapılmıştır.

İstatistik çalışmalarında öncelikle verilerin kategorik ya da oransal olup olmadıklarına bakılır. Sürekli verilerde parametrik, kategorik verilerde ise parametrik olmayan testler kullanılır. Örneklem büyüklüğü 30'un üzerinde olan araştırmalarda veri normal dağılım gösteriyorsa parametrik testlere başvurulur.

Bu araştırmada; kontrol ve deney grupları arasında akademik başarı ve tutum açısından fark olup olmadığını belirlemede hangi istatistiklerin kullanılacağına karar verebilmek için normallik testleri yapılmıştır. "Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda ise Kolmogorov-Smirnov testleri normallik varsayımını sınamak amacıyla kullanılır." (Büyüköztürk, 2006, s.135). Bu sebeple, araştırmada varyansların homojenliği için Levene testi, normallik varsayımı için ise Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir.

Tabachnick ve Fidell'e (2013) göre, verilerin normallik varsayımının doğrulanması için Kolmogorov-Smirnov değerleri anlamlı çıksa bile ($p < .05$) çarpıklık ve basıklık değerinin -1.5 ile +1.5 değerleri arasında olması, sosyal bilimler araştırmaları için, normallik varsayımını doğrulamak için yeterlidir. George ve Mallery (2010), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olmasının verilerin normal dağıldığını gösterdiğini dile getirir. Bu bilgiye dayanarak; elde edilen normallik değerinin yanı sıra çarpıklık ve basıklık değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 11

Araştırma Verilerinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Akademik Başarı				Tutum			
	Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
Skewness	-.926	.304	-1.430	.304	-.879	.304	-.300	.304
Kurtosis	.241	.599	-1.541	.599	1.990	.599	-.729	.599

Tablo 11'de verilen çarpıklık ve basıklık değerlerine göre verilerin normallik varsayımını doğruladığı görülmüştür. Bu sebeple de araştırmada elde edilen sonuçların yorumlanmasında parametrik testlerden olan bağımlı t testi;

grupların ön test ve son test başarı puanlarını karşılaştırmak amacıyla da yine parametrik testlerden biri olan tek yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.



Üçüncü Bölüm

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin uygun istatistik yöntemleriyle analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur. Tablolaştırılan bulgular, alt problemlere göre yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem: Ders kitaplarındaki etkinliklere dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu ile okuma ajandası etkinliğiyle öğretimin uygulandığı deney grubu arasında akademik başarı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 12

Deney Grubunun Akademik Başarı Ön Test Son Test Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Ölçüm Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P	Anlam
									Denetimi
Akademik başarı	Deney	Öntest	31	75,766	17,817	30	7,315	0,001	Fark Anlamlı*
		Sontest	31	85,193	14,771				

Deney grubundaki akademik başarı düzeyinin okuma ajandası etkinliklerinden ne yönde etkilendiği sorusuna cevap bulmak amacıyla, öğrencilerin I. ve II. dönem sonu akademik başarı puanları t testi ile karşılaştırılmıştır.

Tablo 9’da, deney ve kontrol gruplarının I. dönem sonu (ön test) akademik başarı puanları arasında yapılan tek yönlü ANOVA istatistikleri sonucunda kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu bulgusu ortaya koyulmuştur. Tablo 12’de gösterilen, deney grubunun akademik başarı puanlarına ilişkin ön test son test puanlarına yönelik bağımlı t testi sonuçlarına göre ise deney

grubunun akademik başarısında yaklaşık 10 puanlık bir artış olduğu, ön test ve son test puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgular, okuma ajandası etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 13

Kontrol Grubunun Akademik Başarı Ön Test Son Test Puanlarına Yönelik Bağımlı t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Ölçüm Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P	Anlam
									Denetimi
Akademik başarı	Kontrol	Öntest	31	85,878	16,161				Fark
		Sontest	31	85,731	14,777	30	0,123	0,903	Anlamsız

Okuma ajandası etkinlikleri deney grubunda yürütülürken, kontrol grubunda Türkçe Öğretim Programı'nın önerdiği etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmanın bu alt problemine ilişkin olarak yapılan istatistiklerin sonuçları, Tablo 13'te görüldüğü gibidir. Kontrol grubunda akademik başarı puanlarına ilişkin ön test son test sonuçları bağımlı t testine tâbi tutulmuş; öğrencilerin akademik başarılarında negatif yönde 0,147 puanlık bir fark oluştuğu, bu farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle, öğretim programına göre sürdürülen etkinliklerin öğrencilerin akademik başarılarında herhangi bir değişikliğe yol açmadığı söylenebilir.

Öğrencilerin akademik başarılarına dair ön test son test puanlarının bağımlı t testi ile karşılaştırılması sonucu oluşturulan Tablo 12 ve Tablo 13 birlikte yorumlandığında, iki grup arasında ön testlerde tespit edilen anlamlı farkın son testlerde ortadan kalkmış olduğu görülmektedir. Bu durumun, uygulanan okuma ajandası etkinliklerinin başarısından kaynaklandığı söylenebilir.

Birinci ve ikinci alt problemlere ilişkin bulgular, okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik alternatif uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği yönündeki bulgulara ulaşan araştırmalarla da

uyum göstermektedir (Göktaş ve Gürbüzürk (2012), Saban ve Ayçin (2013), Yıldız (2013).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Alt Problem: Ders kitaplarındaki etkinliklere dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubu ile okuma ajandası etkinliğiyle öğretimin uygulandığı deney grubu arasında söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 14

Deney Grubunun Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Bağımlı t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Ölçüm Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P	Anlam Denetimi
Tutum	Deney	Öntest	31	74,258	74,258	30	3,579	0,001	Fark Anlamlı*
		Sontest	31	66,322	66,322				

Okuma ajandası etkinliklerinin deney grubunda söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları ne yönde etkilediği sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan bağımlı t testi sonuçları, yukarıda tablolatırılmıştır. Tablo 14'te sunulan bulgulara göre, deney grubunun ön test tutum puanları ile son test tutum puanları arasında yaklaşık 8 puanlık negatif yönde bir fark oluşmuştur. Bu fark, istatistiksel olarak da anlamlıdır. Bu bulguya dayanarak, okuma ajandası etkinliklerinin öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Öğretim programı tarafından önerilen etkinliklerin kontrol grubunda söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları ne yönde etkilediği sorusuna cevap bulmak amacıyla yapılan bağımlı t testi sonuçları, yukarıda tablolatırılmıştır. Tablo 15'te verilen bilgilere göre, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarına ilişkin ön test son test puanları arasında 21 puanlık bir fark oluştuğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel olarak da anlamlıdır. Bu bulgulara dayanarak, öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin

söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Tablo 15

Kontrol Grubunun Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Ön Test Son Test Puanlarının Bağımlı t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Ölçüm		N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P	Anlam Denetimi
		Düzeyi								
Tutum	Kontrol	Öntest	31	74,290	6,149					Fark Anlamlı*
		Sontest	31	53,000	12,638	30	8,774	0,001		

Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarına dair ön test son test puanlarının bağımlı t testi ile karşılaştırılması sonucu oluşturulan Tablo 14 ve Tablo 15 birlikte yorumlandığında, kontrol grubunun ön test son test puanları arasındaki farkın yaklaşık 21, deney grubunun ön test son test puanları arasındaki farkın ise yaklaşık 8 olduğu görülmektedir. Deney grubunun tutum puanlarındaki düşüşün kontrol grubunun tutum puanlarındaki düşüşten daha az olması, okuma ajandası etkinliklerinin etkisinin öğretim programı etkinliklerinin etkisine kıyasla daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Bağımlı t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	Ölçüm		N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P	Anlam Denetimi
		Düzeyi								
Tutum	Deney	Öntest	31	74,258	74,258					Fark Anlamlı*
		Sontest	31	66,322	66,322	30	3,579	0,001		
Tutum	Kontrol	Öntest	31	74,290	6,149					Fark Anlamlı*
		Sontest	31	53,000	12,638	30	8,774	0,001		

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarına dair ön test ve son test sonuçlarının bir arada yer aldığı Tablo 16 incelendiğinde görülmektedir ki deney ve kontrol gurubu ön test puanlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, deney ve kontrol gurubu son test puanlarında 13 puanlık bir farkın oluştuğu; bu farkın istatistiksel olarak da anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır.



Dördüncü Bölüm

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin uygun istatistik yöntemleriyle analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar ve öneriler sunulmuş, araştırmada elde edilen bulgular üzerinde tartışılmıştır.

Tartışma

Okuma ajandası uygulamasının ortaokul öğrencilerinin söz varlığı geliştirmeye yönelik tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla, 2016-2017 öğretim yılında Balıkesir ili Burhaniye ilçesinde bulunan Nadir Tolun Ortaokulunun 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 62 öğrenciye uygulanan tutum ölçeği ve bu öğrencilerin akademik başarı puanlarından elde edilen bulgulara dayalı olarak; okuma ajandası etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ancak söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu; Yıldız (2013), Göktaş ve Gürbüzürk(2012), Ceran ve Deniz (2015); Kasımoğlu (2014), Özdemir (2014), Güngör (2009) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir.

Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik alternatif uygulamaların öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği yönündeki bulgulara ulaşan araştırmalarla (Göktaş ve Gürbüzürk (2010), Saban ve Ayçin (2013), Yıldız (2013) vb.) da uyum gösteren bu araştırma; ders içi ve ders dışı etkinlik planlamalarının akademik çalışmalar yoluyla çoğaltılması ve sistemli hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Öğretim programında önerilen etkinliklerin kendini tekrar eden, monoton bir yapıda olmasının bu durum üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin programda yalnızca okuma becerisi ile ilişkilendirilmiş olması da öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen faktörler arasında görülmektedir.

Okuma ve yazma alışkanlıkları bakımından genel toplumsal eğilime uygun biçimde, öğrencilerin özetleme ve not alma ile düzenli olarak kitap okuma çalışmalarından kaçınma davranışları sergilemeleri; araştırmacının gözlemler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin okuma ve yazmaya yönelik olumlu tutumlarının ilkökul 2. sınıftan 6. sınıfa gelene kadar gitgide azaldığına ilişkin araştırmalar da (Yıldız ve Kaman, 2016) bu kaçınma davranışını açıklamaktadır. Kitap okuma alışkanlığının ilkökoldan ortaokula geçişte azaldığına dair araştırmalar (Keleş, 2006), bu gözlem sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca, öğrencilerin özetleme becerilerinin düşük olması da okuma ajandasının uygulanmasını güçleştirmiş, bu da söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları dolaylı yoldan olumsuz etkilemiştir.

Okuma ajandası etkinlikleri, ders kitabının önerdiği etkinliklere kıyasla - söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlar bakımından- daha olumlu sonuçlar elde edilmesini sağlamıştır ancak tutum puanlarında gerçekleşen düşüş ile akademik başarıdaki artış birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasında yordayıcılık ilişkisi olup olmadığı konusunda yeni araştırmalar yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Araştırmada elde edilen genel sonuca göre, okuma ajandası uygulamasını uygulayan 5. sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarının daha olumlu, Türkçe dersi akademik başarılarının ise daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Okuma ajandası etkinlikleri, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktadır.
2. Okuma ajandası etkinlikleri deney grubunda uygulanırken, öğretim programının önerdiği etkinlikler kontrol grubunda sürdürülmüştür. Öğretim programına göre sürdürülen etkinliklerin öğrencilerin akademik

başarılarında herhangi bir değişikliğe yol açmadığı, okuma ajandası etkinliklerinin ise akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğretim programının önerdiği etkinlikler, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.
4. Okuma ajandası etkinlikleri öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.
5. Öğretim programı etkinlikleri ile okuma ajandası etkinliklerine dair istatistiksel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, okuma ajandasının öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını öğretim programı etkinliklerine göre daha olumlu yönde etkilemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bulguları ve araştırma sürecinde elde edilen tecrübeler sonucunda, aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Söz varlığını geliştirme etkinlikleri yalnızca okuma becerisi ile değil tüm beceri alanlarıyla etkileşim hâlinde gerçekleştirilmeli ve söz varlığını geliştirme çalışmalarının programdaki yeri gözden geçirilmelidir.
2. Söz varlığını geliştirmeye yönelik araştırmalar, çocuk edebiyatı ürünlerinin, ders ve çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarının söz varlığının tespiti, öğrencilerin aktif ve pasif söz varlığının tespiti üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin söz varlığını geliştirmede kullanılan ders içi ve ders dışı etkinlik ve materyalleri konu alan araştırmaların sayısı ise oldukça azdır. Bu durum, alanda birbirine benzer çalışmaların tekrar edildiği ve teoride kalan araştırmaların yoğunluk oluşturduğu izlenimi yaratmaktadır. Söz varlığını geliştirmeye yönelik alternatif uygulama örneklerine ilişkin çalışmalar çoğaltılmalı; araştırmalar, var olan durumu betimlemenin yanında, ortaya koyulan sorunlara çözüm önerileri de üretmelidir.

3. Öğretmenler, üniversitelerin ya da Millî Eğitim Bakanlığının gerçekleştirdiği akademik çalışmaların sonuçlarının pasif ve otomatik birer uygulayıcısı olarak görülmekten vazgeçilmeli; akademik çalışmaların merkezine alınmalıdır. Eğitim-öğretimin mutfağından uzak, afaki söylemlere ve devşirme uygulamalara boğulmuş bu çalışmalar öğretmenlerin katılımı olmaksızın gerçekleştirilmeye devam edildiği sürece, herhangi bir başarıya ulaşamayacaktır.
4. Öğretmenler, söz varlığının geliştirilmesi süreci ile ilgili hizmet içi eğitime tâbi tutulmalıdır.
5. Öğrencilere yönelik hazırlanan materyallerdeki kelime hazinesi; sınıf ve yaş seviyelerine uygun biçimde –hem nicelik hem de nitelik bakımından- önceden belirlenerek sistemli ve planlı bir biçimde sunulmalıdır.
6. Öğrencilere kazandırılacak söz varlığı unsurları ile ilgili, sınıf düzeyi ve alana uygun temel listeler oluşturulmalıdır.
7. Metne göre söz varlığı öğretimi anlayışından uzaklaşıp söz varlığını geliştirmeye yönelik araç metinler kullanma anlayışına geçilmelidir. Metinler, öğretilecek kelimelere uygun biçimde hazırlanmalıdır. Uzun metinler aracılığıyla gerçekleştirilen kelime öğretimi yerine alan uzmanları tarafından seçilen araç metinler yoluyla belli kelimelerin belli yaş gruplarında alternatif ve ilgi çekici etkinlikler yoluyla öğretilmesi yoluna gidilmelidir.
8. Metinler, öğrencilerin günlük ve akademik yaşamlarını destekleyici sözcüklerin öğretimi üzerine kurgulanmalıdır.
9. Yabancı kökenli kelimelerin kitaplarda sıkça yer alması, Türkçe öğretimi açısından sakıncalıdır. Bu sebeple, ders kitabı hazırlayıcılarının, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik olarak, bu hususa gereken özeni göstermeleri gerekmektedir.
10. Söz varlığına dair kazanımlar, tüm beceri alanları ve temalarla eşit şekilde ilişkilendirilerek artırılmalıdır.

11. Söz varlığını geliştirme etkinliklerinde alternatif uygulamalar çoğaltılmalı, bu etkinlikler için ayrı ders saatleri planlanmalıdır.
12. Öğretmenlerin de görüşleri alınarak, söz varlığı unsurlarının tümünü içeren, bilinçli olarak hazırlanmış ve seviyelendirilmiş okuma kitapları belirlenmeli; bu kitaplar yardımıyla söz varlığını geliştirme çalışmaları tüm Türkiye’de ortak uygulamalar biçiminde gerçekleştirilmelidir.
13. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlar üzerindeki etkisi incelenmelidir.
14. Öğrencilerin ve öğretmenlerin söz varlığını geliştirmenin önemine ilişkin farkındalık düzeyleri incelenmelidir.
15. Okuma ajandası uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını bariz biçimde olumlu etkilemiş olması ile birlikte söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları olumsuz etkilemiş olması, öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarının akademik başarının bir yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi gerektiği fikrini akla getirmektedir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, K. Ü. ve Güngör, A. (2006). İşbirlikli öğrenme yönteminin okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 481-502.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağgön, E. ve Yazıcı, M. (2010). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları (Erzincan Üniversitesi örneği). İçinde M. Gürol (Ed.), *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 1072-1074), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencileri için kelime bilgi düzeyi bütüncül dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 337-349.
- Aksan, D. (2002). *Ana dilimizin söz denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2004). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1989), *Atasözleri ve deyimler sözlüğü: 1-2*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksoy, Ö. A. (1981). *Atasözleri ve deyimler sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1981). Atatürk'ün dilimize kazandırdığı güç. *Türk Dili Dergisi*, 42, 353.

- Aktaş, M. ve Alıcı, D. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin (EÖD-TÖ) geliştirilmesi. *Journal of Qafqaz University, Philology and Pedagogy*, 33, 66-73.
- Aktaş, E. (2016). Okuma eğitimi açısından Sevim Ak'ın çocuk öykülerinde söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 539-561.
- Akyol, H. ve Kırkkılınç A. (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alperen, N. (1999). *Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama eğitimi açısından kitap yazma ve ders işleme modelleri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, İ. (2012). *Yedinci sınıf Türkçe dersi konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk kütüphaneciliği*, 24(3), 495-518.
- Arıcı, Ali F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Arslan Kutlu, H. (2006). *MEB İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Aslan, T. (2013) *7. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki anlamını bilmedikleri kelimelerden hareketle söz varlığını geliştirmelerine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşıcı, M. (1993). *İlkokul 4. ve 5. sınıflarda ana dili öğretiminde karşılaşılan problemler ve öneriler* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşlıoğlu, B. (1993) *Ortaokullarda Türkçe öğretimi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. ve Başaran, M. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Ayaydın, A. ve Kurtuldu, M. K. (2010). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 2-8.
- Aydemir, Z. (2016). Kore dili programında söz varlığının öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 671-679.
- Aytan, T. (2016). Türk çocuk edebiyatı üzerine bir söz varlığı çalışması: atasözleri. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı* 210, 425-445.
- Balcı, A. (1995). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Balcı, A. ve Uyar, Y. ve Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kelime servetinin oluşumunda okur kimliğinin etkisi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 489-505.

- Balcı, S. (2013). Türkçe dersinde “tablet pc pilot uygulaması”yla öğretim gören öğrencilerin tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(1), 855-870.
- Baldan, N. (2009). *Yeni program 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin kelime serveti ve güçlük seviyesi* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2016). Çocuk kitaplarında ortak söz varlığı unsurları üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 391-409.
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Başpınar, O. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Manisa/Turgutlu ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batur, Z. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. sınıf ders kitaplarında geçen bilinmeyen kelimeleri kazanım düzeyleri üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.

- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baysal, A. D. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe ders kitabının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Blachowicz, C. L., Fisher, P. J., & Watts-Taffe, S. (2005). Integrated vocabulary instruction: Meeting the needs of diverse learners in grades K. 5 (s.1). *Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL)*. Naperville: Learning Point Associates.
- Bolulu, O. (1998). Deyimler - deyimlemeyenler, *Türk Dili Dergisi*, 64, 16-18.
- Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of adolescent ve adult literacy*, 50(7), 528-537.
- Bulut, B. (2013) *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama Ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Burdurlu, İ. Z (1961). Türk dili öğretimi. *İmbat*, 1, 9-17.
- Bursalı, H. (2014) *Çizgi dizilerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Büyükhellaç, S. (2014) *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. ve Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 319-335.
- Ceran, D. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5(8), 337-358.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
- Cesur, O. (2005). *(Kastamonu ilinde bir inceleme) Pansiyonlu ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde kelime serveti araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Ceylan, Ş. (2013). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime servetlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Chall, J. S., & Snow, C. E. (1988). Influences on reading in low-income students. *The Education Digest*, 54(1), 1-4.
- Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi. İçinde A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Coşkun, E. ve Köroğlu, M. (2016). Pepee ve Caillou çizgi filmlerinde kavram öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 601-619.
- Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Kırklareli/Merkez örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çakır, S. (2006). *Toplumsal bilimlerde yeni yöntem anlayışı ve temel yaklaşımlar*. Isparta: Fakülte Kitabevi Yayınları.
- Çakıroğlu, O. ve Palancı, M. (2015). Okuma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1143-1156.
- Çetinkaya, Z. (2002). *İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıfta ana diline ait sözcüklerin öğrenilmesi ve kavranılmasına ilişkin bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130, 67-84.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıflarının yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çongur, H. R. (1995). Söz sanatı II. *TÖMER Dil Dergisi*, 36-58.
- Çotuksöken, Y. (1992). *Dil ve edebiyat terimleri sözlüğü*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Çuhadar, F. (2012). *Mesleki eğitim merkezlerindeki Türkçe derslerinde uygulanan sessiz okuma etkinliği ile sessiz okuma anında yapılan dinleme etkinliğinin öğrencilerin okuma becerisine etkisinin*

karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Daharlı, G. (2012). *Beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 207-226.

Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 141-161.

Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *TÜBAR*, 27(27), 201-223.

Demirci, H. G. (2006) *Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liseleri Bilgisayar Programcılığı Bölümü öğrencilerinin internete yönelik tutumları ile internet ve ağ sistemleri dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Demirci, S. ve Baş, B. (2016). İlkokul 3. sınıflarda söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 315-235.

Demirel, Ö. (1995). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Usem Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Deniz, K. ve Öztürk, İ. Y. (2016). Yeni bir kod sistemi olarak grafik simgelere dayalı söz varlığının geliştirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 179-199.
- Deniz, K. ve Alkol, N. (2016). Mesleki dilin söz varlığı ve terim. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 201-213.
- Deveci, T. (2014). *Başarılı ve başarısız algılanan öğrencilere karşı öğretmenlerin tutum ve davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Dizdaroğlu, H. (1988). *Terimler üzerine. Dil yazıları I*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Doğan, F. (2016). *Türkçe dersi ortaokul öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Doğan, N. ve Başokçu, T. O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(1), 185-204.
- Duru, K. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Ece, M. (2008). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan yabancı kelimeler üzerine bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Efe, E., Bek, Y. ve Şahin, M. (2000). *Spss'te çözümleri ile istatistik yöntemler*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü, Yayın No:10.

- Ekmen, H. (2009). *2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı bakımından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-213.
- Ercan, I. ve Kan, I. (2004) Ölçeklerde Güvenirlilik ve Geçerlilik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3). 211–216.
- Erdem, M. D. (2005). Harezmi Türkçesinde ikilemeler ve yinelemeler üzerine. *Bilig*, 33, 189-225.
- Erdoğan, İ. (1999). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Ergin, M. (1986). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi: Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için*. İstanbul: Bayrak Basım Yayın Tanıtım.
- Erkul, A. B. (2008) *İlköğretim 8. sınıf türkçe kitaplarındaki olaya dayalı metinlerin, öğrencilerin söz varlığını geliştirmedeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 55-83.

- Fisher, P. J., & Blachowicz, C. L. (2005). Vocabulary instruction in a remedial setting. *Reading ve Writing Quarterly*, 21(3), 281-300.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference*. Abingdon: Reutledge.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2016). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin kullanım sıklığı ve yaygınlığı. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 447-475.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Journal of International Social Research*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının 'sözlük bilgisi ve sözcük öğretimi'ne yönelik yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 373-389.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig Dergisi*, 44, 89-110.
- Gökdemir, F. (2010) *Seviye Belirleme Sınavı'nın söz varlığı açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

- Göktaş, Ö. ve Gürbültürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci Kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCIS)*,4(2), 52-66.
- Gömlüksiz, M.N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(14), 185–195.
- Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. M. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. *What research has to say about reading instruction*, 3, 140-165.
- Gül, D. (2009). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkinliğine yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Günay, D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, F. Ç. (2007). *8. sınıf Türkçe ders kitabının kelime serveti bakımından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Gündoğdu, A. E. (2012). *Türk çocuk yazınında söz varlığı-derlem tabanlı bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güner Dilek, F. (2004). Altay Türkçesinde ikilemeler. *Bilig*, 28, 83-100.
- Güneş, F. (2000). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güneş, F. ve Kırmızı, F. S. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Güneş, F. (2016). Türkçenin öğretim üstünlükleri ve zenginlikleri. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 93-113.
- Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Hancı, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin belirlenmesi (Uşak / Banaz örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Hatiboğlu, V. (1988). Kelime grupları ve kuralları. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 1963, 203-244.
- Hatiboğlu, V. (1972). *Türkçenin söz dizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1979). Türk tarihinin başlangıcı. *Türkoloji Dergisi*, 8(1), 29-52.
- Hatiboğlu, V. (1981). *Türk dilinde ikileme*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Hayran, Z., Beydoğan, H. Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin kavramları anlamlandırma eğilimleri. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 303-317.

- Hotaman, D. (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap.
- İpekçi, A. (2005). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin kelime serveti üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- İsen, G., ve Batmaz, V. (2002). *Ben ve toplum: Sosyal psikoloji*. İstanbul: Om Yayınevi.
- İspir, S. (2013). *İlköğretim öğrencilerine tavsiye edilen 100 Temel Eser listesinde yer alan türk yazarlara ait eserlerde kullanılan deyimler ve atasözlerinin kullanım sıklığı üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kâğıtçıbaşı, Ç. (2006). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karabay, A. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 38(3), 110-117.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, A. (2007). *İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma* (Uşak/Ulubey köy okulları örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

- Karahan, L. (1993). *Türkçede söz dizimi - Cümle tahlilleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karahan, L. (2004). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakaya, İ. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Karakuş, F. (2000). *Drama yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karakuş, İ. (2000). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi-öğretmen el kitabı*. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- Karakuş Tayşi, E., ve Özbay, M. (2016). Ortaokul öğrencileri için dinlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 187-199.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karataş, T. (2007). *Ansiklopedik edebiyat terimleri sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, H. (2004). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının ortak kelime kazandırma yönünden değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2016). 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 265-285.

- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K., ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. *Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan*, 277-298.
- Kardaş, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 507-519.
- Kargı Ölmez, Z. (1997). Kutadgu Bilig'de İkilemeler (1). *Türk Dilleri Araştırmaları*, 7, 19-40.
- Kartal, N. (1990). *Türkçe deyimler sözlüğü*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kasımoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kayhan, G. Ç. (2009). *Hakkâri/Yüksekova 75. Yıl Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ilköğretim 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin deyim, atasözü ve bilmece dağarcıklarının belirlenmesi ve bunların öğretilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keklik, S. (2016). Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda yöntem sorunu. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 31-53.
- Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kenar, İ. ve Balcı, M. (2012). Fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme: İlköğretim 4 ve 5. sınıf örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 201-210.
- Kılınç, A. ve Salman, S. (2007). Okul deneyimi derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 23-35.

- Kırmızı, F. S. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353-2366.
- Koçkaya Yıldırım, G. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine klasik yöntemlerle verilmeye çalışılan kelime öğretimi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Kurnaz, H. ve Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin anlamını bilmediği kelimeler üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 287-301.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 115-139.
- Lüle Mert, E. (2009). *Türkçenin söz varlığı açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi (1926). *İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Eliba Kitapları Hakkındaki Raporu*. İstanbul: Millî Matbaa.
- Maden, S., Altunbay, M. ve Dinçel, Ö. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi uygulamaları: kavram haritası örneği. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 477-487.

- Marzano, R. J. (2009). The art and science of teaching: Six steps to better vocabulary instruction. *Educational Leadership*, 67(1), 83-84.
- Marzano, R. J., & Boogren, T. (2009). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *PISA 2003 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB, EARGED.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB, EARGED.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Pisa uluslararası öğrenci değerlendirme programı: Pisa 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: YEĞİTEK.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Söz varlığını tespit ve geliştirme çalıştay kitapçığı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Millî Eğitim Dergisi söz varlığı özel sayısı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Morgan, C. T. (1995). *Tutumlar ve önyargı. Psikolojye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nagy, W. E. (1988). Vocabulary instruction and reading comprehension. *Center for the Study of Reading Technical Report, No. 431*.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1984). Limitations of vocabulary instruction. *Center for the Study of Reading Technical Report, No. 326*.
- Nagy, W. E., & Herman, P. A., ve Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading research quarterly*, 233-253.

- Nami, D. K. (2004). *Türkçeyi nasıl öğretmeli*. (Yay. Haz. Murat Özbay). Ankara: Kül Sanat Yayıncılık.
- Nuhoğlu, M. ve Gökkaya, H. (2006). *Türkçe öğretimi uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Obuz, F. G. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Ulubey Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *PISA 2003 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 11-29.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oruç, M. (2011). *Bilmecelerin kelime öğrenimine etkisi (Hatay İli Dörtiyol İlçesi Yeniyurt İlköğretim Okulu örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yedi Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öz, S. (2014). *Biyoloji öğretiminde hazırlanan bilgisayar destekli öğretim materyallerinin başarı, kalıcılık ve bilgisayara yönelik tutuma etkisi*

- (*dolaşım ve sindirim sistemi örneği*) (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özalan, A. (2006). *Kelime oyunları ile kelime dağarcığının geliştirilmesinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2004). Yeniden yapılandırma çerçevesinde Türkçe eğitimi programı ve bazı öneriler. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, 4, 2806-2810.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özbay, M., Büyükkız, K. K. ve Uyar, Y. (2011). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 149-173.
- Özçelik, D. A. (1992), *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Yayınları.
- Özdemir, B. (2008). *9. sınıf öğrencilerinin Türk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının Türk edebiyatı dersi akademik başarısına etkisi (Kütahya örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özer, M. (2005). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime serveti bakımından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özer, Ö. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin öğrencilerin sözcük kazanımına etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özezen, M. Y. (2001). Türkçe deyimler üzerine birkaç söz. *Türk Dili*, 600, 869-879.
- Özkan, E. (2012). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve iç sözlük ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *İlköğretim Online*, 5(1), 23-29.
- Öztekin, M. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Düzce/Akçakoca örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Pektaş, H. M., Çelik, H., Katrancı, M., ve Köse, S. (2009). 5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 649-658.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pilav, S. ve Erdoğan, Ş. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 351-371.
- Polat, T. (2006). Okur odaklı bir yaklaşımla yazın eğitimi. *Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 169, 34-41.

- Robbins, S. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri* (Çev: S. A. Öztürk). Eskişehir: ETAM Basım Yayın.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Çev. Ed. Nihan Demirkasımoğlu, Şakir Çınkır). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ryder, R. J., & Graves, M. F. (1994). Vocabulary instruction presented prior to reading in two basal readers. *The Elementary School Journal*, 95(2), 139-153.
- Saban, A. İ. ve Ayçin, A. A. (2013). İncele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: yibo örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 26, 196-228.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sencer, M. ve Sencer, Y. (1978). *Toplumsal araştırmalarda yöntem bilim*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Serarslan, N. (2010). *Konya Ereğli Atatürk İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sezer, T. (2016). Tweets derlemi: sosyal medyadan derlem oluşturmak. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 621-633.
- Silah, M. (2000). *Sosyal psikoloji (Davranış bilimi)*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110.
- Stahl, S.A., & Nagy, W.E. (2006). *Teaching word meanings*. New Jersey: Routledge.
- Şahan, A. (2010). *Okuma stratejilerinin çıkarımsal okuma becerilerinin iyileştirilmesine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, E. (2009). *1980'den günümüze çocuk edebiyatı alanında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığı üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 163-177.
- Takıl, N. B. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programına göre 5-8. sınıf öğrencilerinin kelime servetlerini geliştirmeye yönelik bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 237-251.
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, T. (2003) *Orhon Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27). 621-643.

- Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2016). Söz varlığının gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk örneği). *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 577-599.
- Temur, T. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 233-249.
- Tosunoğlu, M. (2000). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi, *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 105-112.
- Tozoğlu, S. (2009). *Millî Eğitim Bakanlığınca ilköğretim için tavsiye edilen 100 temel eser içerisindeki Türk edebiyatına ait romanların atasözleri ve deyimler bakımından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tülü, M. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime serveti üzerine bir araştırma (Uşak/Eşme Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Türkyılmaz, M. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımdaki aktif kelime hazinesinin belirlenmesi (Kırşehir/Akçakent Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tüysüz, H. (2007). *Gediz (Merkez) İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin aktif kelime servetlerinin tespiti* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Uçgun, D. ve Çetinkaya, G. (2016). Gülten Dayıoğlu'nun öykülerindeki deyimlerin tanınırlık ve saydamlık dereceleri bakımından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 521-537.
- Uluçay, M. (2011) *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarındaki metinlere altyapı oluşturmada yeterliliği* (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Uluçay, M. (2016). Etkinlik temelli kelime öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimelerin anlam derinliğine yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 253-263.
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uludağ, Ç. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Uyar, Ö. B. (2012). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerin öğrencilerin söz varlığına katkısı* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Uysal, İ. N. (2016). Salâh Birsal'in "şingır mıngır" sözcükleri -deyimler-. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 563-575.
- Uzun, N. E. ve Lee, Y. (2016). Korece üzerine yapılmış derlem çalışmaları ve yöntemleri. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 657-669.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Ünal, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5.-8. sınıflar ile ortaöğretim 11. Sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri (Afyon merkez örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Yaman, E. (2016). Türkçenin güncel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 85-91.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Sözlüklere yönelik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 15-27.
- Yaşar (Arslan), G. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Türkçe dersi söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum ölçeği: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1041-1055.
- Yavuz, S. ve Gürlek, M. (2012). İlköğretim-ortaöğretim ve yükseköğretimde Türk dili alanındaki terim farklılıkları I-ses bilgisi. *Turkish Studies*, 7(4), 3235-3252.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.


- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci-veli görüşleri* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, M. ve Atila, O. (2016). Japonca üzerine yapılmış bir derlem çalışması: çağdaş Japonca yazı dilinin dengelenmiş derlemi. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 635-655.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*, 8 (4), 1461-1478.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research*, 20, 507-522.
- Yıldız, D. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı konuşmalarındaki söz varlıkları. *Millî Eğitim Dergisi Söz Varlığı Özel Sayısı*, 210, 411-423.
- Yılmaz B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Halk Kütüphanesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma alışkanlığında halk kütüphanelerinin rolü*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı, *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, G. (2014) *SBS ve TEOG sınavındaki söz varlığımızla ilgili Türkçe sorularının 2005 Türkçe öğretim programındaki sözcük varlığımızla ilgili kazanımları ölçme yeterlilik düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*(Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 323-350.



Ekler

Ek-1: Araştırma İzni Belgesi



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.3525711
Konu : Araştırma İzni

16.03.2017

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 09/03/2017 tarih ve 45295868 -300-E.2351 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Görkem ARSLAN		
Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Banu ÖZDEMİR		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Dumlupınar Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Entitüsü/ Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Okuma Ajandasının Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığı Geliştirmeye Yönelik Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi		
Başvuru Tarihi	14/03/2017	Başvuru Sayısı	3354504
Çalışma Başlama Tarihi	16/03/2017		
Çalışma Bitiş Tarihi	30/05/2017		
Veri Toplama Araçları	Türkçe Dersi Söz Varlığı Tutum Ölçeği		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		Araştırma

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ

S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Balıkesir Burhaniye Nadir Tolu Ortaokulu (Sınıflar için)	(5)	

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fahri ACAR
Müdür a.
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
16.03.2017
Yakup YILDIZ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek-2: Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Tutum Cümleleri	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
1.Yeni kelimeler öğrenmek hoşuma gider.	5	4	3	2	1
2.Yeni öğrendiğim sözcükleri kullanmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3.Sözcük hazinesi zengin olan kişileri kendime örnek alırım.	5	4	3	2	1
4.Sözlük kullanmak kolaydır.	5	4	3	2	1
5.Sözlük kullanmak bana sıkıcı geliyor.	5	4	3	2	1
6. Sözlük kullanmayı alışkanlık hâline getirmek isterim.	5	4	3	2	1
7. Sözcük hazinesi geniş olan kişilerle sohbet etmekten mutlu olurum.	5	4	3	2	1
8. Günlük yaşantımda çok sayıda sözcük kullanmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe öğretmenim söylemese bile sözlük kullanmak isterim.	5	4	3	2	1
10. İlk kez karşılaştığım bir sözcüğün anlamı üzerine fikir yürütmekten zevk alırım.	5	4	3	2	1

11. Her gün yeni bir sözcük öğrenmek isterim.	5	4	3	2	1
12. Türkçe derslerinde söz varlığını geliştirmeye daha çok zaman ayrılmasını isterim.	5	4	3	2	1
13. Türkçe öğretmenim anlamını bilmediğimiz sözcüklerle ilgili ödev verdiğinde bu ödevi yapmaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
14. Yazılarımı zenginleştirmek amacıyla sözlükten yararlanırım.	5	4	3	2	1
15. Sözcük hazinemi geliştirmek için ders dışında farklı yöntemler öğrenmek hoşuma gider.	5	4	3	2	1
16. Sözlük kullanma konusunda üşengeçim.	5	4	3	2	1
17. Yeni öğrendiğim kelimeleri günlük hayatta kullanmaktan hoşlanırım.	5	4	3	2	1

Öz Geçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı: Görkem ARSLAN

Doğum tarihi: 29/06/1988

Doğum yeri: Eskişehir

Adres: Bahçelievler Mahâllesi TOKİ Blokları C1/2 Daire: 19.

Burhaniye/Balıkesir

E-Posta: gorkemyasar0@gmail.com

Öğrenim Durumu

2002-2005: Denizli Hasan Tekin Ada Lisesi

2005-2009: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bölümü (Lisans)

2015-2018: Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü (Lisansüstü)

İş Deneyimi

2009-2012: Özel PEV Okulları-Türkçe Öğretmeni

2013- Devam Ediyor: MEB'e Bağlı Devlet Okulları-Türkçe Öğretmeni

Yayımlar

2016- Türkçe Dersi Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. (Fulya Topçuoğlu Ünal ile birlikte)

