



**YAZMA ETKİNLİKLERİYLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ KELİME
ÖĞRETİMİNİN KELİME ÖĞRENME, HATIRLAMA VE
FARKINDALIĞINA ETKİSİ**

TAHİR TAĞA

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tahir
Soyadı : TAĞA
Bölümü : Türkçe Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Yazma Etkinlikleriyle Bütünleştirilmiş Kelime Öğretiminin Kelime Öğrenme, Hatırlama ve Farkındalığına Etkisi
İngilizce Adı : The Effect of Vocabulary Instruction Integrated with Writing Exercises on Word Learning, Retention, and Awareness

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Tahir TAĞA

İmza :.....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tahir TAĞA tarafından hazırlanan “Yazma Etkinlikleriyle Bütünleştirilmiş Kelime Öğretiminin Kelime Öğrenme, Hatırlama ve Farkındalığına Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

- Danışman** : Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi
- Başkan** : Prof. Dr. Muammer NURLU
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi
- Üye** : Prof. Dr. Fatma AÇIK
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi
- Üye** : Doç. Dr. Nezir TEMUR
Fransızca Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı,
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi
- Üye** : Doç. Dr. Özay KARADAĞ
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 05/11/2018

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....

Rahmetli annemin

aziz hatırasına...

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanmasında birçok kimsenin değerli katkıları oldu. Çalışma boyunca yakın ilgi ve teşviklerini gördüğüm saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU engin hoşgörü ve tecrübeleri ile her daim çalışma şevkimi artırdı. Bir fikir olarak ortaya çıkışından sonuna değin çalışmanın her aşamasında aziz dostum Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin ÖZTÜRK'ün her zaman minnetle anacağım yardımları oldu. Doç. Dr. Yusuf Uyar akademik birikimini benimle cömertçe paylaştı ve tereddüde düştüğüm konularda tavsiyeleri bana rehber oldu. Dr. Öğretim Üyesi Merve MÜLDÜR onca meşguliyetine rağmen verilerin analizinde ve tezin düzeltmelerinde yardımlarını esirgemedi. Çalışmanın birçok aşamasında mesai arkadaşım Arş. Gör. İsmail Yavuz ÖZTÜRK'ün desteğini gördüm. Uygulamanın asıl yükünü çeken Türkçe Öğretmeni Fazilet ÖZEN özverisi ile çalışmanın sağlıklı bir şekilde hayata geçirilmesini sağladı. Okul Müdürü Derviş ÜNLÜ, Müdür Yardımcıları Sema TAŞÇI ile Gürsel EKMEKÇİ ve okulun çok kıymetli öğretmenleri uygulamanın başından sonuna dek bana her konuda yardımcı oldu, eşsiz bir konukseverlik gösterdi, verimli bir çalışma ortamı sağladılar. Çalışmanın asıl kahramanları olarak gördüğüm Nasrettin Hoca Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri merak, çaba, sabır ve içtenlikleri ile bu çalışmaya hayat verdiler. Adlarını burada zikredemediğim birçok kıymetli hocam ve meslektaşımın uyarı ve önerilerinden çalışma boyunca istifade ettim. Burada ismi geçen veya geçmeyen insanların katkıları ve destekleri olmaksızın bu çalışma bu hâliyle ortaya çıkmazdı. Başta danışman hocam olmak üzere hepsine ayrı ayrı samimi minnet hislerimi ifade etmek isterim. Ayrıca bu vesileyle bugünlere gelişimde büyük emekleri ve fedakârlıkları olan anne babama, bu süreçte desteklerini gördüğüm kardeşlerime, çalışmanın maddi ve manevi yüküne ortak olan eşime, göz aydınlığım olan kızıma teşekkür ederim.

**YAZMA ETKİNLİKLERİYLE BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ KELİME
ÖĞRETİMİNİN KELİME ÖĞRENME, HATIRLAMA VE
FARKINDALIĞINA ETKİSİ**

(Doktora Tezi)

Tahir TAĞA

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2018

ÖZ

Bu araştırmada, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı sıralı açıklayıcı karma yöntem desenine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel aşamasında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Nicel aşamanın çalışma grubunu iki deney ve bir kontrol grubunda bulunan toplam 76 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Türkçe ders kitabındaki metinlerden hareketle belirlenen 80 hedef kelime; I. deney grubunda yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimi, II. deney grubunda zenginleştirilmiş kelime öğretimi ve kontrol grubunda geleneksel kelime öğretimi uygulamaları çerçevesinde öğretilmiştir. Deneysel müdahale, veri toplama araçlarının uygulanması hariç 12 haftalık bir süreçte sekiz oturumda tamamlanmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından hazırlanan kelime başarı testi ve kelime farkındalığı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında hedef kelimelerin anlam ve kullanım bakımından ne ölçüde öğrenildiğini ortaya koymak üzere görüşme yöntemine başvurulmuştur. Bu çerçevede kontrol ve deney gruplarının her birinden kelime başarı testinin ön test uygulamasında üst, orta ve alt düzeyde başarı gösteren birer öğrenci seçilmiş ve toplamda 9 öğrenci ile 20 hedef kelimeye ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca uygulama sonunda öğretmenin ve yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime

öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri alınmıştır. Kelime başarı testinden elde edilen nicel bulgulara göre, kelime öğrenmede, bütün grupların son test ortalama puanlarında ön test ortalama puanlarına göre anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Ayrıca I. deney grubunun ortalama puanlarının, II. deney grubu ve kontrol grubunun ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kelime hatırlamada ise bütün grupların hatırlama testi ortalama puanlarında son test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu görülmüştür. Bununla birlikte I. deney grubunun ortalama puanlarının, kontrol grubunun ortalama puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kelime farkındalığı ölçeğinden elde edilen nicel bulgulara göre grupların ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. 20 hedef kelimeye ilişkin elde edilen nitel bulgularda, nicel bulguları destekler nitelikte verilere ulaşılmış olup görüşme yapılan I. deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri öğrenme ve hatırlama düzeylerinin gerek anlam bilgisi gerekse kullanma becerisi bakımından daha yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama hakkındaki öğrenci ve öğretmen görüşleri de yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin, öğrencilerin hedef kelimeleri daha iyi öğrenmelerine, öğrenmelerinin kalıcılığına ve kelime farkındalığının gelişimine katkısının olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler : Söz varlığı, kelime bilgisi, kelime öğretimi, kelime farkındalığı
Sayfa Adedi : 314
Danışman : Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

**THE EFFECT OF VOCABULARY INSTRUCTION INTEGRATED
WITH WRITING EXERCISES ON WORD LEARNING, RETENTION
AND AWARENESS**

(Ph.D Thesis)

Tahir TAĞA

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2018

ABSTRACT

In this study, it is aimed to determine the effect of vocabulary instruction integrated with writing exercises on vocabulary learning, retention and awareness. The research is designed according to the sequential explanatory mixed method design, in which both quantitative and qualitative methods are used together. In the quantitative phase of the study, a quasi-experimental model with pretest-posttest control group was used. The study group of the quantitative stage consisted of 76 seventh grade students in two experiments and one control group. 80 target words selected from the texts in the Turkish coursebook was taught within the framework of vocabulary instruction integrated with writing exercises in the first experimental group, enriched vocabulary instruction practices in the second experimental group and traditional vocabulary instruction practices in control group. The experimental procedure was completed in eight sessions within a 12-week period, except for the weeks the data collection tools were implemented. Quantitative data were collected through the word achievement test and word awareness scale prepared by the researcher. During the qualitative research, the interview research technique was used to determine to what extent the target words were learned in terms of meaning and use. Therefore, the students who were successful at the upper, middle and lower levels in pretest of word achievement test were

selected from the control and experimental groups and the 9 students in total were interviewed for 20 target words. Also, at the end of the intervention, the opinions of the teacher and the students of experimental group who were instructed in vocabulary with integrated writing exercises about the practice were taken. In the quantitative findings obtained from the word achievement test, in word learning, there was a significant increase in the posttest mean scores of all groups compared to the pretest mean scores. In addition, the mean scores of the first experimental group were found to be significantly higher than the mean scores of the second experimental group and the control group. In word retention, there was a significant decline in the recall test mean scores of all groups compared to the posttest mean scores. However, the mean scores of the first experimental group were found to be significantly higher than the mean scores of the control group. There was no significant difference between the mean scores of the groups according to the quantitative findings obtained from the word awareness scale. In the qualitative findings about 20 target words, data supporting the quantitative findings were reached, and it was observed that the levels of learning and remembering the target words of the first experimental group students who were interviewed were higher in terms of both their knowledge of meaning, and their ability to use. The views of students and teachers about the practice also revealed that the vocabulary teaching integrated with writing exercises contributed to the students' learning of the target words better, the persistence of their learning, and the development of word awareness.

Key Words : Vocabulary, word knowledge, vocabulary instruction, word awareness

Page Number : 314

Supervisor : Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	8
Araştırmanın Amacı	16
Araştırmanın Önemi	18
Varsayımlar	19
Sınırlılıklar	20
Tanımlar	20
BÖLÜM II.....	23
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	23
Söz Varlığına İlişkin Araştırmalar	23
Kelime Öğretimine İlişkin Araştırmalar	34
BÖLÜM III	41

KURAMSAL ÇERÇEVE	41
Kelime Öğretimi	41
Zengin Dil Deneyimleri Sağlama.....	46
Belirli Kelimeleri Öğretme	53
<i>Kelime Seçimi.....</i>	<i>54</i>
<i>Kelime Listeleri.....</i>	<i>56</i>
<i>Metinden Kelime Seçme</i>	<i>62</i>
<i>Kelimeler Ne Zaman Öğretilmeli?</i>	<i>67</i>
<i>Kelimeler Nasıl Öğretilmeli?</i>	<i>69</i>
Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi	75
<i>Bağlam İpuçlarından Yararlanma</i>	<i>76</i>
<i>Kelime Unsurlarından Yararlanma.....</i>	<i>80</i>
<i>Sözlükten Yararlanma</i>	<i>83</i>
Kelime Farkındalığı.....	87
Kelime Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	92
<i>Ölçmenin Kapsamı</i>	<i>93</i>
<i>Kelime Bilgisinin Özellikleri.....</i>	<i>94</i>
<i>Kelime Bilgisinin Ölçülmesi</i>	<i>96</i>
<i>Evet/Hayır Testi</i>	<i>99</i>
<i>Çoktan Seçmeli Test.....</i>	<i>101</i>
<i>Görüşme</i>	<i>103</i>
<i>Kelime Bilgisi Ölçeği</i>	<i>105</i>
BÖLÜM IV	109
YÖNTEM	109
Araştırmanın Modeli.....	109
Çalışma Grubu	111

Nicel Çalışma Grubu	111
Nitel Çalışma Grubu.....	114
Veri Toplama Yöntemi.....	116
Kelime Başarı Testi.....	116
Kelime Farkındalığı Ölçeği.....	119
Görüşme	124
Doküman İncelemesi.....	126
Uygulama Süreci	126
Hedef Kelimeleri Belirleme	127
Hedef Kelimeleri Öğretme.....	129
Verilerin Analizi	135
Nicel Verilerin Analizi	135
Nitel Verilerin Analizi.....	139
BÖLÜM V	143
BULGU VE YORUMLAR	143
Nicel Bulgular.....	143
Kelime Öğrenmeye İlişkin Nicel Bulgular	143
Kelime Hatırlamaya İlişkin Nicel Bulgular	146
Kelime Farkındalığına İlişkin Nicel Bulgular.....	149
Nitel Bulgular	151
Öğrencilerin Kelime Bilgisine İlişkin Bulgular.....	151
<i>Kelime Öğrenmeye İlişkin Nitel Bulgular</i>	<i>152</i>
<i>Kelime Hatırlamaya İlişkin Nitel Bulgular.....</i>	<i>154</i>
Uygulamaya İlişkin Görüşler	160
<i>Katkılar Temasına İlişkin Bulgular.....</i>	<i>160</i>
<i>Destekleyici Unsurlar Temasına İlişkin Bulgular</i>	<i>163</i>

<i>Yönelimler Temasına İlişkin Bulgular</i>	164
<i>Olumsuzluklar Temasına İlişkin Bulgular</i>	166
BÖLÜM VI	169
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	169
Sonuç ve Tartışma	169
Kelime Öğrenmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma	169
Kelime Hatırlamaya İlişkin Sonuç ve Tartışma	175
Kelime Farkındalığına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	179
Öneriler	181
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	181
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	182
KAYNAKLAR	185
EKLER.....	219
EK 1: Araştırma İzin Yazısı (Ana Uygulama)	219
EK 2: Araştırma İzin Yazısı (Pilot Uygulama)	220
EK 3: Hedef Kelime ve Anlam Listesi	221
EK 4: Kelime Başarı Testi	225
EK 5: Kelime Farkındalığı Ölçeği	239
EK 6: Kelime Etkinlik Kılavuzları	240
EK 7: Uygulamaya İlişkin Etkinlik Örnekleri	299
EK 8: Öğrenci Görüşme Formu	305
EK 9: Öğretmen Görüşme Formu	306
EK 10: KBT’de Hedef Kelimelerin Bilinme Durumu.....	307
EK 11: Görüşmede Hedef Kelimelerin Bilinme Durumu	309
EK 12: Kelime Öğretimine İlişkin Uygulamalı Çalışmaların Özeti	311

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Çeşitli Kaynaklarda Nadir Kelimelerin Sıklığı</i>	49
Tablo 2. <i>Kelime Öğretiminde Kelime Seçimini Etkileyen Faktörler</i>	55
Tablo 3. <i>Bağlam İpuçları</i>	77
Tablo 4. <i>Türkçede Sık Kullanılan Yapım Ekleri</i>	81
Tablo 5. <i>Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Modelin Simgeli Görünümü</i>	110
Tablo 6. <i>Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	112
Tablo 7. <i>Grupların KBT Ön Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	113
Tablo 8. <i>Grupların KBT Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	113
Tablo 9. <i>Grupların KFÖ Ön Uygulama Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	114
Tablo 10. <i>Grupların KFÖ Ön Uygulama Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	114
Tablo 11. <i>Hedef Kelimelere İlişkin KBT ve İlk Görüşme Sonuçları</i>	115
Tablo 12. <i>Kelime Farkındalığı Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları</i>	121
Tablo 13. <i>Kelimelerin Öğretiminde İzlenen Adımlar</i>	131
Tablo 14. <i>KBT Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları</i>	136
Tablo 15. <i>KFÖ Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları</i>	137
Tablo 16. <i>KBT ve KFÖ Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları</i>	138
Tablo 17. <i>Kelime Bilgisini Değerlendirme Formu</i>	140
Tablo 18. <i>Grupların KBT Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler</i>	144
Tablo 19. <i>Grupların KBT Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları</i>	144
Tablo 20. <i>Grupların Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları</i>	145

Tablo 21. Grupların KBT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	145
Tablo 22. Grupların KBT Son Test, Hatırlama Testi ve Düzeltilmiş Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	147
Tablo 23. Grupların KBT Düzeltilmiş Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	147
Tablo 24. Grupların KBT Düzeltilmiş Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları.....	148
Tablo 25. Grupların KBT Son Test-Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	148
Tablo 26. Grupların KFÖ Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler ...	150
Tablo 27. Grupların KFÖ Son Uygulama Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları.....	150
Tablo 28. Grupların KFÖ Ön-Son Uygulama Puanlarına İlişkin <i>t</i> Testi Sonuçları	151
Tablo 29. Hedef Kelimelere İlişkin KBT ve İkinci Görüşme Sonuçları	152
Tablo 30. Hedef Kelimelere İlişkin KBT ve Üçüncü Görüşme Sonuçları	155

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Türkçe Sözlük'te madde düzeni.....	83
<i>Şekil 2.</i> Kelime farkındalığını geliştirmede öğretmenin rolü	89
<i>Şekil 3.</i> Kelime bilgisini değerlendirmenin boyutları	96
<i>Şekil 4.</i> Ven şeması örneği.....	98
<i>Şekil 5.</i> Kelime bilgisi ölçeğinde öz bildirim kategorileri	105
<i>Şekil 6.</i> Kelime bilgisi ölçeğinin puanlanması.....	106
<i>Şekil 7.</i> Kelime farkındalığı ölçeğine ilişkin yamaç-birikinti grafiği.....	122
<i>Şekil 8.</i> Kelime farkındalığı ölçeğine ilişkin DFA sonuçları.....	123
<i>Şekil 9.</i> Öğretim sürecinde kullanılan resim örnekleri	133
<i>Şekil 10.</i> Kelime anlam bilgisine ilişkin ikinci görüşme sonuçları.....	153
<i>Şekil 11.</i> Kelime kullanma becerilerine ilişkin ikinci görüşme sonuçları	154
<i>Şekil 12.</i> Kelime anlam bilgisine ilişkin üçüncü görüşme sonuçları.....	156
<i>Şekil 13.</i> Kelime kullanma becerisine ilişkin üçüncü görüşme sonuçları	157
<i>Şekil 14.</i> Anlam bilgisi bakımından üç görüşme sonuçlarının karşılaştırılması	158
<i>Şekil 15.</i> Kullanma becerisi bakımından üç görüşme sonuçlarının karşılaştırılması	159

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
ANCOVA	Kovaryans Analizi
ANOVA	İlişkisiz Örneklemeler için Tek Yönlü Varyans Analizi
BD	Basıklık değeri
BSD	Basıklık standart hatası
bk.	Bakınız
ÇD	Çarpıklık değeri
Çev.	Çeviren
ÇSH	Çarpıklık standart hatası
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
Ed.	Editör
f	Frekans
KBT	Kelime Başarı Testi
KFÖ	Kelime Farkındalığı Ölçeği
LISREL	Linear Structural Relations
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
N	Gruplardaki öğrenci sayısı
ör.	Örnek
p	Anlamlılık düzeyi
S	Standart sapma

s.	Sayfa
sd	Serbestlik derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TDK	Türk Dil Kurumu
t.y.	Tarih yok
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri
$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
η^2	Eta-kare
χ^2	Kay-kare
%	Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dile dair bütün tasarruflar dilde anlam taşıyan, bir anlam örgüsü oluşturan kelimelere dayanır. Dilin farklı beceri alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kelimelerin oluşturduğu zeminde bir anlamı alımlama ve aktarma vasatına kavuşur. Bir başka deyişle dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçleri söz varlığının çizdiği sınırlar içinde gerçekleşir. Bu yüzden dile dayalı her türlü etkinliğin kelimelerle başladığı, kelimelerle son bulduğu söylenebilir.

İnsanın soyut düşünme becerisinin ve iletişim ihtiyacının bir hasılası olarak ortaya çıkmış olan dil, kelimelerden ve kurallar dizgesinden meydana gelir. Dilin kurallarına uygun olmayan bir kullanım her durumda anlama ve anlatma sürecini kesintiye uğratmaz, anlama ve anlatmanın sıhhatini etkilemez. Ancak kelimelerin kullanımında meydana gelen bir eksiklik veya yanlışlık anlama ve anlatma sürecinin aksamasına yol açar, anlama ve anlatmanın sıhhatini bozar. Bu bakımdan, anlama ve anlatma etkinliklerinde kelimelerin hayati bir rolü vardır. Nitekim söz varlığını dilin ve dil ediniminin temeli olarak gören E. V. Clark (1993, s. 1) kelimeler olmaksızın dilin farklı yapılarından söz edilemeyeceğini belirtmektedir.

Dil bilgisinin aksine söz varlığı dilin gelişime açık yönünü teşkil eder. Dil bilgisi kuralları bir kez öğrenilince onların yenilenmeleri gerekmez veya her gün yeni bir dil bilgisi kuralı öğrenilmez. Buna karşılık tecrübe arttıkça insanın kelime hazinesinde var olan kelimelerin anlam ve kullanım özellikleri belirginleşir, genişler; kelime hazinesine yeni yeni kelimeler eklenir. Söz varlığının bu gelişim süreci dil bilgisi kurallarını edinmenin aksine bir ömür devam eder. Aynı zamanda canlı bir varlık olan dil sürekli bir değişme ve gelişme gösterir.

Bu değişme ve gelişme dilin kurallarından ziyade söz varlığında cereyan eder (Başkan, 1994, s. 63; Karadağ, 2013, s. 5; M. Özkan, 2010, s. 98–99).

Söz varlığı anlama ve anlatma becerilerinden, anlama ve anlatma becerileri de söz varlığından ayrı düşünülemez. Çünkü dil becerileri ile söz varlığı arasında, bu iki alanın birbirini beslemesini sağlayan güçlü bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkinin sonucu olarak söz varlığı dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçleri ile edinilir ve geliştirilir. Buna karşılık söz varlığı zenginleştikçe anlama ve anlatma becerilerinde daha başarılı olma imkânı doğar. Çünkü sahip olunan geniş ve derin bir söz varlığı ile muhatap olunan bir metni daha iyi anlama ve bir başkasına duygu ve düşünceleri daha doğru ve etkili bir biçimde anlatma imkânına kavuşulur.

Söz varlığının temelleri insanın içinde doğup büyüdüğü çevrede atılır. Bebek, nesneleri ve onların hareketlerini karşılayan kelimelerle (Ergin, 2006) ilk olarak aile içinde tanışır. Çevresi ile iletişim kurma, dış dünyayı tanıma çabasında olan bebek duydukları ve gördüklerine göre zihninde dış dünyaya ilişkin tasarımlar oluşturur. Bir bakıma bu süreçte içinde bulunduğu dış dünyayı kelimeler aracılığı ile tanır ve anlar. Dış dünyanın kavramlaştırılması ve nesne-sözcük ilişkisinin kurulması ile birlikte ilk söz varlığı oluşmaya başlar. Bu dönemde kelimeler dinleme süreçleri ile öğrenilir. Okul çağına kadar söz varlığı gelişimine temel olarak dinleme etkinlikleri kaynaklık eder.

Çevreden duyulan söz varlığı unsurlarının niteliği ve niceliği, bu dönemdeki söz varlığı gelişimini önemli ölçüde etkiler. Hart ve Risley’in (2003) farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerde, dolayısıyla farklı çevrelerde yetişen çocukların, dört yaşına kadar karşılaştığı söz varlığı unsurlarını inceleyen çalışmada bu etki açıkça görülür. Söz konusu çalışmada çocukların yaklaşık olarak üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde 45 milyon, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde 26 milyon ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde 13 milyon kelime ile karşılaştığı tespit edilmiştir.¹ Ayrıca çocukların söz varlıklarının üst sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde 1.116, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde 749 ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerde 525 kelimeden oluştuğu belirlenmiştir. Bu

¹ Çevrenin söz varlığı gelişimine etkisini belirtmek üzere söz konusu araştırmanın sonuçlarına “30 milyon kelime farkı” olarak alanyazında sıkça değinilmektedir. Ancak son dönemde Gilkerson ve Richards (2009) tarafından yapılan benzer, kapsamlı bir çalışmada temel olarak Hart ve Risley’in elde ettiği bulguları destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmakla beraber bahsi geçen farkın bu düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, hayatlarının ilk üç yılında zengin dil çevrelerinde bulunan çocukların yaklaşık 22 milyon kelime duyduğunu, zengin dil çevrelerinde bulunmayan çocukların da yaklaşık bunun yarısı kadar kelime duyduğunu tespit etmiştir.

sonuçlar duyduğu kelime sayısına bağlı olarak çocukların söz varlığının farklılaştığını göstermektedir.

Günlük yaşamda dil kullanımının önemli bir bölümünü dinleme etkinlikleri oluşturmaktadır. Rankin'in (1928) araştırmasına göre ortalama bir insan günlük olarak dinlemeye %42,1, konuşmaya %31,9, okumaya %15 ve yazmaya %11 zaman ayırmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerine yakın dönemde yapılmış benzer bir çalışma (Emanuel vd., 2008) da öğrencilerin dinlemeye %55,4, konuşmaya %17,1, okumaya %16,1 ve yazmaya %11,4 zaman ayırdığını ortaya koymaktadır. Bu çalışmada dinlemeye ayrılan zamanda Rankin'in çalışmasına göre önemli bir artış, konuşmaya ayrılan zamanda ise önemli bir düşüş görülmektedir. Bunun en temel gerekçesi bu çalışmada öğrencilerin kitle iletişim araçlarına ayırdığı zamanın da hesaplama dâhil edilmesidir. Bu bulgular, günümüzde dinlemenin daha da önemli bir beceri hâline geldiğini göstermektedir.

Dinleme, bilgi edinme ve öğrenmenin temel yollarından biridir (Aktaş & Gündüz, 2007; Göğüş, 1978; Özbay, 2014). Sınıf ortamında da bilgilerin önemli bir bölümü dinleme süreçleri ile öğrenilir. Bu bakımdan okul başarısı dinleme becerisine sıkı sıkıya bağlıdır (Göğüş, 1978, s. 227). Bir anlama süreci olarak da dinleme başarısı kişinin sahip olduğu söz varlığından ayrı düşünülemez. Örneğin Türkçe dersinde bir öğrenci “ayak, açık, taşlama” gibi günlük dilde de karşılaşılabileceği sözcükleri duyduğu anda tanıyabilir. Fakat öğrencinin bu sözcüklerin bağlamı içinde neye tekabül ettiğini bilmesi, dolayısıyla anlatılan konuyu tam olarak anlaması ancak kelimelerin bağlam içinde kazandığı anlam değerlerini bilmesi ile mümkün olur. Buna ilave olarak Doğan'ın (2012, s. 28) belirttiği üzere öğrencilerin söz varlığındaki eksiklikler dinlemeyi olumsuz etkilemekte ve anlamı bilinmeyen kelimeler ölçüsünde dinlemeye dikkatini verme de zorlaşmaktadır. Bunlar, etkili bir dinleme için söz varlığının önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Dil gelişimi sürecinde dinlemeyi konuşma becerisi takip eder. Bebeğin, dilde anlamlı bir birime karşılık gelen sesleri çıkarabilmesi dil gelişiminde önemli bir eşik olarak değerlendirilir. Alanyazında, ilk anlaşılır sözcüğün söylenmesi dil gelişimi döneminin başlangıcı olarak kabul edilir (Gander & Gardiner, 2010, s. 190). Bu aynı zamanda söz varlığının gelişimi açısından da önemli bir eşik olarak görülebilir. Çünkü konuşma becerisinin kazanılması ile birlikte söz varlığının üretici yönü de ortaya çıkar. İnsan zihninde edilgin olarak yer alan söz varlığı unsurları konuşma ile kullanım alanına kavuşur. Bu sayede insan duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve isteklerini söz varlığında yer alan kelimelerle anlatmaya başlar.

Çocukluğun ilk döneminde söz varlığının gelişimi bakımından konuşmanın önemli bir yeri vardır. Çünkü söz varlığında edilgin olarak bulunan kelime ve kavramların konuşma sürecinde kullanılması söz varlığının üretici yönünün gelişmesini sağlar. Öğrenilen kelimeler kullanıldıkça anlam ve kullanım özellikleri ile insan zihnine iyice yerleşir. Son dönemde çocukların dil becerilerinin gelişimini konu alan çalışmalar (Gilkerson & Richards, 2009; Romeo vd., 2018) da konuşmanın söz varlığının gelişimi açısından ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu araştırmalara göre, karşılıklı konuşmanın bir göstergesi olarak ele alınan konuşma sırası, dil becerilerinin gelişiminde çevreden duyulan kelime sayısından daha önemli bir etkidir. Çünkü karşılıklı konuşmada çocuklar dili bizzat kullanma ve kullandıkları kelime ve yapılar hakkında geri bildirim alma fırsatı yakalamaktadır.

En yaygın ve doğal anlaşma aracı olan konuşmada (MEB, 1981, s. 328) insan kendisini sahip olduğu söz varlığının zenginliği ölçüsünde daha kolay ve etkili bir biçimde ifade edebilir. Çünkü konuşma sürecinde duygu, düşünce, hayal ve istekleri bir başkasına aktarmanın temel aracı kelimelerdir. Dinleyici konumunda bulunan kişi de konuşmacının kelimelere yüklediği anlamı çözümleyerek onun duygularını, düşüncelerini ve isteklerini anlar. Her ne kadar konuşma sürecinde jest ve mimik gibi anlatılmak istenen şeyin anlaşılmasına yardımcı olan unsurlar var olsa da duygu ve düşüncelerin tam olarak aktarılması, dolayısıyla bir başkası tarafından eksiksiz olarak anlaşılması konuşanın sahip olduğu söz varlığına ve kelimeleri yerli yerinde kullanmasına bağlıdır.

Konuşma sürecinde doğru kelimeleri bulmak ve kullanmak her zaman kolay değildir (Tansel, 1975). Üretici söz varlığının devreye girdiği bu süreçte, kelimelerin ne kadar etkili kullanıldığı onlara ne kadar hâkim olunabildiğine bağlıdır. Dinleme ve okuma süreçlerinde karşılaşılan kelimelere ilişkin yalın kat bir bilgi, bir deneyim anlatılanı anlamak için yeterli olabilir. Bunun yanı sıra dinleme ve okuma esnasında kelimenin kendisi veya kelimenin içinde bulunduğu bağlam, kelime anlamının hatırlanmasını kolaylaştırır. Ancak üretici söz varlığı söz konusu olduğunda yüzeysel bir bilgi kelimeyi kullanmak için yeterli olmaz. Konuşma anlık olarak gerçekleştiğinden ve konuşanın ayrıca düşünmeye zamanı olmadığından konuşma sürecinde ancak zihinde iyice yer etmiş kelimeler kullanılabilir. Bu yüzden dilde sıklığı yüksek kelimelere konuşmada yazmaya göre daha çok başvurulur.

İyi bir konuşmanın vazgeçilmez şartı, zengin bir kelime hazinesine sahip olmaktır (Muallimoğlu, 2005, s. 389). Konuşmadaki rahatlık ve verimlilik, kullanılabilen sözcüklerin çokluğu ile doğru orantılıdır (Taşer, 1978, s. 104). Bu yüzden yeterli düzeyde bir söz

varlığına sahip olunmaması anlatımda zaman zaman sorunlara yol açabilir. Söz gelimi, konuşma sürecinde “şey, yani, ondan sonra vb.” kelimelerle konuşma akışının sık sık kesintiye uğraması ve “nasıl anlatayım, ... ifade edecek kelime bulamıyorum” gibi ifadelerle anlatımda acze düşülmesi zayıf bir söz varlığının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Ayrıca konuşmada karşılaşılan kimi telaffuz yanlışları da kelime bilgisinin eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Okul öncesi dönemde çevre etkisi ile çocukların söz varlığı birbirinden farklılaşmaktadır. Buna bağlı olarak öğrenciler farklı söz varlığı ile okula başlamakta ve öğrenciler arasında söz varlığı bakımından var olan fark, ilkokul döneminde kapanmamaktadır (Biemiller, 2005, s. 227). Hatta bazı araştırmacılar (Biemiller, 2005, s. 227; Dougherty Stahl & Stahl, 2012, s. 74) söz konusu farkı gidermeye yönelik okullarda herhangi bir müdahale olmadığı için ilerleyen sınıflarda bu açığın giderek büyüdüğünü ileri sürmektedir. Bu durum, okul öncesinde edinilen söz varlığını daha da önemli kılarken dinleme ve konuşmanın söz varlığı gelişimindeki belirleyici rolünü de ortaya koymaktadır. Öte yandan dinleme ve konuşma becerilerinin bu rolü anaokulunda ve ilkokul döneminde de devam etmektedir. Çünkü ilkokul yıllarında söz varlığı temel olarak sözel kaynaklardan edinilir (Biemiller, 2010, s. 19). Özellikle ilkokulun ilk yıllarında okunan materyallerdeki kelimelerin birçoğu çocuğun söz varlığında zaten var olduğu için okuma sürecinde sınırlı sayıda kelime öğrenilir (Graves, 2016, s. 6).

Dinleme ve konuşma becerisinin ardından okul döneminde okuma becerisi kazanılır. Söz varlığı gelişimi açısından okuma becerisinin kazanılması önemli bir eşik olarak değerlendirilebilir. Çünkü yazı dili, sözlü dile göre daha zengin ve çeşitli söz varlığı unsuru içerir. Bu da yazı dilinde yeni kelimelerle karşılaşma ihtimalinin, dolayısıyla yeni kelime öğrenme imkânının, sözlü dile göre daha fazla olması anlamına gelir. Öte yandan okuma, öğrenmenin temel yollarından biridir. Bu yüzden yeni öğrenilen kelimelerin birçoğu okuma sayesinde öğrenilir (Anderson, 1996; G. A. Miller & Gildea, 1987).

Öğrenmenin büyük ölçüde okumaya dayandığı ve bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde bulundurulduğunda okumanın, her derste önemli bir yerinin olduğu söylenebilir. Bu yüzden, okulda, gerek Türkçe derslerinde gerekse konu alanı derslerinde başarılı olabilmek iyi bir okuyucu olmak ve okuduğunu iyi anlamakla mümkündür (MEB, 1981, s. 341). İyi bir okuyucu olmak, okuduğunu iyi anlamak öncelikle sahip olunan söz varlığının genişliğine ve zenginliğine bağlıdır. Çünkü okunulan bir metin, onu meydana getiren kelimelerin büyük ölçüde bilinmesi ile anlaşılabilir. Nitekim National Reading Panel (2000) söz varlığını

okumayı oluşturan beş temel bileşenden biri olarak kabul etmektedir. Bu bakımdan söz varlığı okuduğunu anlamının önemli bir gerekliliği olarak değerlendirilebilir.

Alanyazındaki araştırmaların sonuçları (Baker, Simmons, & Kameenui, 1998b; NRP, 2000; Stahl & Fairbanks, 1986; K. Yıldırım, Yıldız, & Ateş, 2011) söz varlığı ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Buna ilave olarak bazı araştırmalarda (Cunningham & Stanovich, 1997; Scarborough, 2002) erken dönemlerde sahip olunan söz varlığının, ilerleyen dönemlerdeki okuma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir metnin okunabilirlik düzeyini belirlemeye yönelik ortaya konulmuş formüllerin birçoğunda metinde yer alan kelimelerin özellikleri önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır (DuBay, 2004). Bütün bunlar, söz varlığının okuma açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmacılar arasında söz varlığı ile okumanın ilişkili olduğuna dair genel bir kabul bulunmaktadır. Ancak bu ilişkinin doğası hakkında farklı görüşler söz konusudur. Baumann, Kame'enui ve Ash (2003, s. 758) söz varlığı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin tarihsel olarak uzun fakat deneysel olarak muğlak olduğunu belirtmektedir. Bu durum büyük ölçüde bu ilişkinin karmaşıklığından kaynaklanmaktadır. Bu karmaşıklık sebebiyle söz varlığı ile anlamaya ilişkin süreçleri birbirinden ayırmak imkânsız değilse de zordur (NRP, 2000, s. 4–15). Bununla birlikte okuduğunu anlama ile söz varlığı arasındaki karmaşık ilişkiyi açıklamak üzere alanyazında bazı görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşler üç temel varsayımı içermektedir (Anderson & Freebody, 1981; Nagy, 2007; Stahl, 1999; Stahl & Nagy, 2006): İlk varsayıma göre okuduğunu anlama ile söz varlığı arasında var olan ilişki doğrudan bir ilişkidir. Yani bir insanın söz varlığı ne kadar zenginse okumada da o kadar başarılı olur. İkinci varsayıma göre kelimenin doğrudan kendisi değilse de işaret ettiği konu hakkındaki bilgi metnin anlaşılmasını sağlar. Üçüncü varsayıma göre hem söz varlığı hem de okuduğunu anlama aynı yapıdan etkilendiği için söz varlığı ve okuduğunu anlama birbiriyle ilişkili görünmektedir. Stahl'ın (1991) belirttiği üzere buradaki her bir görüşü destekleyen ve desteklemeyen örnekler bulmak mümkündür. Bu sebeple söz varlığı ile okuduğunu anlama arasında doğrudan veya dolaylı bir ilişkinin bir şekilde söz konusu olduğu ifade edilebilir.

Dil becerileri içerisinde en son gelişen yazma becerisi ile söz varlığı arasında da önemli bir ilişkiden söz edilebilir. Yazma, sahip olunan söz varlığı unsurlarının bir uygulama alanıdır. Konuşma ve yazılarda kullanılma ölçüsünde yeni öğrenilen kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerine hâkim olunabilir. Özön'ün (1962) belirttiği üzere kelime hazinesinin gelişmesi

ve zenginleşmesi “çok kelime öğretmek ve öğrenmekle değil; öğrenilmiş veya öğrenilecek sözlerin değerlerini kavrayarak, bir metotla bunları birbirine bağlamak ve kullanma alışkanlığı elde etmekle” mümkün olabilir. Tansel’e (1975, s. 17) göre de kelimelerin manalarına hâkim olabilmek “lugat karıştırmak ve hâfızayı yoklamaktan çok kelimeleri kullanmakla” sağlanabilir. Alıcı söz varlığında yer alan kelimeler kullanıldıkça onların anlam ve kullanımı hakkında daha fazla deneyim elde edilir. Bu sayede yeni öğrenilen kelime ve kavramlar zihinde anlam ve kullanım özellikleri ile belirginleşerek söz varlığının esaslı bir unsuru hâline gelir. Bu bakımdan kelimelerin kullanım yönünün ortaya çıktığı bir alan olarak yazmanın, söz varlığının gelişimine önemli bir katkısının olduğu söylenebilir.

Söz varlığı, yazma başarısında önemli bir unsurdur. Zira duygu, düşünce ve hayalleri kelimeler vasıtasıyla yazıya dökme süreci olan yazma, kişinin sahip olduğu söz varlığından bağımsız düşünülemez. Tansel (1975, s. 17) “Konuştuğumuz ve yazdığımız zaman, maksadımızı kelime hazinemizden faydalanarak anlatırız. Yerinde, iyi seçilmiş kelimeler kullanmakla fikirlerimizi başkalarına açık, canlı surette anlattığımız gibi, kendi düşüncemiz de kıymet kazanmış olur.” diyerek söz varlığının anlatımdaki önemine işaret etmektedir. Karaalioğlu (1979, s. 16) da duygu ve düşünceleri yazmada güçlük çekilmesini fakir bir söz varlığının bir sonucu olarak görürken anlatım kolaylığını zengin bir söz varlığına bağlamaktadır.

Üretici söz varlığının iki etkinlik alanından biri olan yazma, konuşmaya oranla kelimelere daha fazla bağımlılık gösterir. Çünkü konuşmada duygu ve düşüncelerin anlatılmasını ve anlaşılmasını kolaylaştıran jest, mimik, vurgu, tonlama gibi yardımcı unsurlar yazıda yoktur. Öte yandan konuşmanın yüz yüze olması sebebiyle kelime kullanımından kaynaklı anlama sorunları konuşma sürecinde tespit edilebilir ve düzeltilebilir. Ancak yazma yüz yüze olmadığından anlatılmak istenilen şeyin okuyucu tarafından tam olarak anlaşılması için yazıda kelimelerin özenle kullanılması gerekir (Ergin, 2006).

Yazar duygularını, düşüncelerini ve hayallerini kelimelerin verdiği imkân ölçüsünde aktarabilir. Bu bakımdan anlatım imkânının genişliği zengin bir söz varlığına bağlıdır. Öte yandan anlatımda kelime tercihlerine dikkat etmek, kelimeleri yerli yerinde kullanmak zengin bir söz varlığına sahip olmak kadar önemlidir. Bu konuda başarılı olmak kelimeleri çok iyi tanımak ile mümkündür. Tarancı (2011, s. 39) şiir özelinde bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Şiir sözcüklerle güzel biçimler kurmak sanattır, başka bir şey değildir. Ama sözcük nedir? Annedir, dosttur, kadehtir, hasrettir, hayaldir; yani bir anlamı, çağrışımı, bir gölgesi, hatta bir rengi ve adı olan nesnedir. Sözcük insanoğlundan haber verir. İnsanoğlunu işlemek her sanatçının boynunun borcudur. İnsanoğlu dünyanın en zengin madenidir. Sözcük dedik ama sözcük boş bir kalıp değil ki! Şairin duyguları, düşünceleri, hayalleri, dünya görüşü, felsefesi, kişiliği her şeyi şiirde belli olur. Şu var ki sözcükleri tanımak, sevmek, okşamasını bilmek gerek. Hangi sözcük hangi sözcükle yan yana geldiğinde nasıl bir ışık belirir? Bunu bilmek gerek.

Şairin bu açıklamalarından da anlaşılacağı üzere kelimelerin arkasında zengin bir anlam dünyası vardır. Duygu ve düşüncelerin bir başkasına tam olarak aktarılması ve okuyucuda istenilen etkinin oluşması için kelimelerin temsil ettiği anlam dünyasının çok iyi bilinmesi gerekir. Kelimelerin anlamlarını, çağrışımlarını ve kullanım özelliklerini bilmeden gerçekleşen bir anlatım okurda beklenen tesiri oluşturmaz. Söz gelimi, Türkçede “can vermek, gebermek, hayata gözlerini yummak, nalları dikmek, şehit olmak, vefat etmek vb.” onlarca kelime ve kelime grubu ölmek fiilini ifade eder. Ancak bunlar temelde ölmek fiilini ifade etmesine rağmen aynı anlamı taşımaz, benzer çağrışımlar uyandırmaz. Bu yüzden anlatımın amacı doğrultusunda bu kelimelerin yerli yerinde kullanılabilmesi için öncelikle bunların anlamları, çağrışımları ve kullanım özelliklerinin bilinmesi şarttır.

Sonuç olarak söz varlığının gelişiminin dil becerilerine, dil becerilerinin gelişiminin de söz varlığına bağlı olduğu söylenebilir. Söz varlığı ile dil becerileri arasında var olan bu sıkı ilişkiden dolayı ne söz varlığının ne de dil becerilerinin gelişimi birbirinden ayrı düşünülebilir. Bu bakımdan söz varlığı ile dil becerilerinin gelişimi birlikte ve bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Problem Durumu

Yukarıda kısaca değinildiği üzere dil becerileri açısından söz varlığının hayati bir rolü vardır. Bu durum dikkate alındığında -ister ana dili ister yabancı dil öğretiminde olsun- söz varlığının, dil becerilerinin eğitiminde göz ardı edilemez bir öneminin olduğu söylenebilir. Karadağ (2013, s. V) kelime öğretiminin, temel dil becerilerinin en önemli kesişme noktası olduğunu, bu bakımdan her becerinin eğitiminde bütünleyici bir alan özelliği taşıdığını ifade ederek dil becerileri açısından önemini vurgulamaktadır. Bu bakımdan Türkçe derslerinde yer verilen kelime öğretiminin sadece belirli kelimelerin öğretildiği ayrı bir etkinlik alanı olarak değil, dil becerilerinin gelişimine zemin oluşturan bir etkinlik alanı olarak da görülmesi gerekir. Ancak dil becerileri açısından taşıdığı bu öneme karşın okullarda yapılan söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin yeterliliği ve etkililiği konusunda ciddi sorunların ve eksikliklerin olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun yeterli düzeyde bir söz varlığına sahip olmaması ilgili araştırmacılar tarafından sık sık şikâyet edilen, zaman zaman basında gündeme gelen bir konudur. Bu sorun, genelde öğrencilerin günlük olarak 300-500 kelime ile sınırlı bir söz varlığını kullandığı (Ağca, 2001; Çağlar, 2009; Gülensoy, 2002; Gürtürk, 1986; Huyugüzel, 2015) varsayımına dayalı olarak dile getirilmektedir.¹ Zülfikar (2012) da üniversite öğrencilerinin, Türk edebiyatının seçkin isimlerini ve eserlerini anlamamaktan sık sık şikâyet ettiğini, bunun da temel olarak öğrencilerin zayıf bir söz varlığına sahip olmalarından kaynaklandığını belirtmektedir.

Kaplan (1978, s. 170–171) ilkokuldan liseye, liseden üniversiteye gelen gencin hocaların söylediğini, kitapların ve gazetelerin yazdığını büyük ölçüde anlamadığını, liseden mezun olan öğrencilerin %60–70’inin üniversitelerde okutulan kitapların dilini bilmediğini ileri sürmüştür. Ayrıca üniversitelerdeki verim ve seviye düşüklüğünü buna bağlamıştır. Yazar bu görüşlerini Özdoğru’nun (1958, s. 22) kelime bilgisi seviyesini belirlemek üzere hazırladığı testlerden en kolayını üniversite birinci sınıfta okuyan küçük bir gruba uygulayarak desteklemiştir. Benzer bir araştırmada Karataş (2013, s. 136–138) Yahya Kemal Beyatlı’nın Kendi Gök Kubbemiz adlı eserinde yer alan 10 şiirden 50 kelime seçmiş ve bunları Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne yeni başlayan öğrencilere sormuştur. Yazar, bu küçük araştırmada pek iç açıcı olmayan sonuçlara ulaşmıştır. Bir başka araştırmada (Özcan Gönülal, 2015) günümüz gazetelerinden derlenen Türkçeye yerleşmiş eski kelimeler, anket tekniği kullanılarak üniversite öğrencilerine sorulmuştur. Araştırmanın sonuçları üniversite öğrencilerinin araştırmaya konu olan kelimeleri büyük ölçüde bilmediğini, hatta bazı kelimeleri hiç duymadığını ortaya koymuştur. Araştırmacı bu sonuçları dildeki değişimin ve öğrencilerin söz varlığı ilgili sorunun bir yansıması olarak değerlendirmiştir.

Demir (2006, s. 207) “Çocuklarımızın ve gençlerimizin, kişisel kelime serveti bakımından ‘kelime fukarası’ olduğunu, bu nedenle de kendilerini ifade edemediğini eğitim-öğretimle ilgili her toplantıda, her sohbette gündeme getirmekteyiz.” diyerek öğrencilerin söz varlığı ile ilgili soruna dikkat çekmektedir. Bu sorunun da okul öncesinden üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde geçerli olduğunu dile getirmektedir. Gerek öğrencilerin söz varlığı

¹ Çotuksöken (2000, s. 58–60) günlük kullanılan kelime sayısı ile ilgili olarak ileri sürülen istatistiklere eleştirel bir yaklaşım sergilemektedir. Öncelikle günlük konuşmada kullanılan kelime sayısını belirlemeye yönelik bir çalışmanın olup olmadığını bilmediğini, varsa bile küçük bir örnekleme yapılan bir çalışmanın sonuçlarını genellemenin yanlışlığını ifade etmektedir. Bunu da insanın günlük olarak kullandığı kelime sayısını belirleyen eğitim, çevre vb. değişkenlerin çeşitliliği ile gerekçelendirmektedir. Ayrıca ihtiyaca göre bireylerin günlük olarak zaman zaman iki yüz, zaman zaman da birkaç bin kelime kullanabileceğini belirtmektedir.

gelişimleri üzerine yapılan genel değerlendirmelerden gerekse bahsi geçen araştırmaların sonuçlarından öğrencilerin söz varlığının istenilen düzeyin altında olduğu ve söz varlığının yeterliliği konusunda ciddi sorunların bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu da her öğretim kademesinin temel amaçlarından biri olan öğrenciyi bir üst öğrenime hazırlama amacına, ilkokul, ortaokul ve lise kademesinde, kelime öğretimi bakımından ulaşılamadığını göstermektedir.

Öğrencilerin genel söz varlığında ve kelime öğretimi uygulamalarında var olan eksikliklerin, söz varlığı ile doğrudan ilişkisi olan dil becerilerine yansıdığı söylenebilir. Bu durum, alanyazında söz varlığı ile ilişkisi üzerinde en çok durulan becerilerden biri olan okuma başarısında daha belirgin bir biçimde görülmektedir. Söz gelimi, 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını ölçmeyi amaçlayan PISA araştırmalarının sonuçları (MEB, 2005, 2010a, 2010b, 2015c, 2016a) Türkiye'nin okuma becerileri bakımından durumunun hiç de iç açıcı olmadığını göstermektedir. Bu araştırmalarda Türkiye 2003 yılında 41 ülke arasında 35. sırada yer alırken 2015 yılında 70 ülke arasında 50. sıraya gerilemiştir. Araştırma sonuçlarında Türkiye'nin, okuma başarısı bakımından, OECD ortalamasının altında olduğu ve yıllar içerisinde başarısının düştüğü göze çarpmaktadır. Elbette bu tablonun ortaya çıkışında birçok etkenden söz edilebilir. Ancak söz varlığının, okumanın temel bileşenlerinden biri olduğu ve okuma ile arasındaki güçlü ilişki göz önüne alınarak bu başarısızlığa yol açan sebepler arasında öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı önemli bir etken olarak düşünülebilir. Nitekim, Arnbak (2012) PISA okuma sonuçları ile kelime bilgisi arasında güçlü bir ilişkinin ($r=,63$) olduğunu ve kelime bilgisinin, okuma sonuçlarındaki toplam varyansın %39'unu tek başına açıkladığını tespit etmiştir.

Okuma becerisindeki başarısızlığın benzeri diğer dil becerilerinde de görülmektedir. Alanyazında öğrencilerin dil becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı ile ilgili tespitler birçok çalışmada (Aktaş, 1989; Durukoğlu, 2012; Özbay, 2000, 2011; Tekin, 1980) dile getirilmektedir. Söz varlığı ile dil becerileri arasındaki ilişki dikkate alındığında okunulan ve dinlenen bir konunun eksiksiz olarak anlaşılmasına; yazılı ve sözlü olarak bir konunun doğru ve etkili bir şekilde anlatılmasına imkân verecek zenginlikte bir söz varlığına sahip olunmaması dil becerilerindeki başarısızlığa yol açan önemli etkenlerden biri olarak düşünülebilir. Bu da okullarda kelime öğretiminin yeterliliğini akla getirmektedir. Zira bütün temel dil becerilerinin eğitiminin ortak zeminini oluşturan kelime öğretimi, Türkçe öğretimi

açısından tamamlayıcı bir alan olma niteliği taşımaktadır (Karadağ, 2013, s. 5). Bu bakımdan dil becerilerinin eğitimindeki başarısızlığın bir kısmını öğrencilerin söz varlığı gelişimlerinin ve kelime öğretiminin yetersizliğine yüklemek yersiz olmayacaktır.

Kelimelerin dil becerileri bakımından taşıdığı öneme ve öğrencilerin söz varlığı gelişimleriyle ilgili ileri sürülen vahim değerlendirmelere karşılık söz varlığını geliştirmeye yönelik çalışmaların dil öğretiminde hak ettiği ilgiyi gördüğü söylenemez. Türkiye’de öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik düzenli ve amaçlı bir çabanın varlığından söz etmek hâlihazırda mümkün görünmemektedir (Aytaş, 2009; Demir, 2006). Hatta dil becerilerinin ve dil bilgisinin gölgesinde kalan kelime öğretiminin, bir bakıma ihmal edildiği de söylenebilir. Bu alanda hedef kelimelerin belirlenmesiyle ilgili süregelen belirsizliğin yol açtığı sorunlar, programda yer alan amaç ve kazanımlara ulaşmakta mevcut kelime öğretimi uygulamalarının yetersiz kalışı ile daha da karmaşık bir hâl almaktadır. Bunun sonucu olarak dil eğitiminin önemli etkinlik alanlarından biri olması gereken kelime öğretimi, düzensiz ve verimsiz bir biçimde sürüp gitmektedir.

Türkçe alanyazında, okullarda uygulanan kelime öğretiminin etkililiğini belirlemeye yönelik araştırmalar (Başdamar, 2010; Batur, 2006; Benzer, 2013; Dilidüzgün, 2014; Murat, 2014; E. Özkan, 2012) zaman zaman yapılmaktadır. Bu araştırmalarda kelime öğretimi etkinliklerine konu olan kelimelerin ne ölçüde öğrenildiği, ne kadarının öğrencilerin söz varlığına kazandırıldığı tespit edilmektedir. Bu araştırmaların sonuçları genel olarak öğrencilerin hedef kelimeleri gerek alıcı gerekse üretici söz varlığına mal etmede eksikliklerinin olduğunu, başarı oranının beklenen düzeyin altında olduğunu göstermektedir. Mevcut kelime öğretimi uygulamalarının yetersizliğini açık bir şekilde ortaya koyan bu çalışmalar, kelime öğretimi ile ilgili göz ardı edilemez bir sorunun varlığına işaret etmektedir.

Hâlihazırda, Türkçe dersi çerçevesinde yürütülmekte olan kelime öğretiminin yeterliliğini ve etkililiğini olumsuz yönde etkileyen birçok etkenden söz edilebilir. Bu konuda öğrencilere öğretilecek kelimelere ilişkin sınıf düzeylerine göre hazırlanmış belirli kelime listelerinin veya kelime öğretimine konu olacak kelimelerin belirlenmesi ile ilgili bir çerçevenin olmayışı, Türkçe öğretim programlarının söz varlığını geliştirme açısından öne çıkan eksikliği olarak görülmektedir (D. Aksan, 1982; Demir, 2006; Dilaçar, 1954; Güzel, 2006; Karatay, 2007b; Kırkılıç & Ulaş, 2003; Kurudayıoğlu & Soysal, 2016; Tağa, 2016). Nitekim ders kitaplarındaki kelime etkinliklerini içerdiği hedef kelimeler bakımından inceleyen araştırmalarda bu eksikliği destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu

araştırmalara göre kelime etkinliklerinde yer verilen kelimeler ile öğrencilerin ilgili metinlerde anlamını bilmediği kelimeler arasında önemli bir uyuşmazlık söz konusudur. Öğrencilerin metinde anlamını bilmediği kelimeler kelime etkinliklerinde yer verilen kelimelerden daha fazladır. Öte yandan öğrencilerin rahatlıkla anlamını bilebileceği kelimeler de yer yer kelime etkinliklerine konu olmaktadır. Daha da ilginç, öğrencilerin ilkokul birinci sınıftan itibaren çeşitli etkinliklerde sık sık karşılaştığı az-çok, yakın-uzak, küçük-büyük, kırmızı-al, ihtiyar-yaşlı vb. eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler ortaokul ders kitaplarındaki kelime etkinliklerine konu olmaya devam etmektedir. Ayrıca kelime etkinliklerinde yer verilen kelimelerin niceliği ve niteliği bakımından ders kitaplarında metin ve tema düzeyinde belirli bir ölçü, yayınevleri arasında bir birlik bulunmamaktadır (Akyüz Aru, 2013; Aslan, 2013; . Çiftçi & Çeçen, 2010; Dilidüzgün, 2014; Karatay, 2004).

Hedef kelimelerin belirlenmesinde görülen yöntemsizlik sorunu, şüphesiz, kelime öğretiminde hedeflenen başarıya ulaşılmasını zorlaştıran önemli bir etkidir. Ne var ki söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklerin, öğrencilerin söz varlığına istenilen düzeyde katkısının olmamasını, tamamen hedef kelimelerin seçimindeki belirsizlik ve düzensizlik ile ilişkilendirmek doğru bir yaklaşım olmaz. Kaldı ki hâlihazırda Türkçe dersleri kapsamında öğretilen kelimelerin öğrenilmesinde, öğrenilen kelimelerin çeşitli dil etkinliklerine aktarılmasında, dolayısıyla kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerinin öğrencilere kazandırılmasında kayda değer bir eksiklik göze çarpmaktadır. Bu durum, öğretilecek kelimelerin belirlenmesinden ziyade kelime öğretiminde uygulanan yöntemlerle ilgili birtakım sorunların varlığına işaret etmektedir.

Yöntem ile ilgili sorunlara bakıldığında, araştırmalar, kelime öğretiminde zaman zaman çağdaş yöntem ve teknikler kullanılmakla birlikte büyük ölçüde klasik uygulamalara başvurulduğunu; öğretim sürecinde yöntem ve tekniklerin yeterince çeşitlendirilemediğini ortaya koymaktadır (Ç. Çetinkaya, Ateş, Yıldız, & Yıldırım, 2010; Göçer, 2016; Karadüz & Yıldırım, 2011; Uçar, 2012; Uğur, 2014; Yağcı, Katrancı, Erdoğan, & Uygun, 2012). Kelime etkinlikleri, ağırlıklı olarak, bilinmeyen kelimenin anlamının metinden hareketle tahmin edilmesi, kelime anlamının sözlükte bulunması ve kelimenin bir cümlede kullanılması şeklinde bir sıra takip edilerek yürütölmekte; ders kitapları da genel olarak bu sıra gözetilerek düzenlenmektedir (Aslan, 2013). Kelime öğretiminde takip edilen bu yöntemin, kelime öğrenimine katkısı olmakla birlikte istenilen başarının sağlanmasında etkili bir yöntem olmadığı söylenebilir. Nitekim yukarıda sözü geçen, kelime etkinlikleri çerçevesinde öğretilen kelimelerin öğrenilme düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaların

sonuçları da bu düşünceyi desteklemektedir. Öte yandan alanyazında (Beck & McKeown, 1991; NRP, 2000) etkili bir kelime öğretimi için tek bir yöntem ve tekniğe bağlı kalmak yerine öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri çeşitlendirmenin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Ders kitaplarında, dolayısıyla kelime öğretimi uygulamalarında kelimelerin daha çok tanım bilgisi temele alınmakta olunuşu (Dilidüzgün, 2014; Ülper & Karagül, 2012) kelime öğretiminde görülen önemli sorunlardan biridir. Eş anlam, zıt anlam vb. anlam özelliklerini içeren tanım bilgisi, kelime anlamlarının öğrenilmesinde önemli bir işlev görmekle beraber kelimenin tam olarak öğrenilmesini sağlamaz. Çünkü kelimeler bir bağlam içinde anlam kazanır ve kelimenin kullanım özellikleri bir bağlam içinde belirginleşir. Bu yüzden kelimelerin tanım bilgisini öğretmenin yanı sıra kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerinin bağlamdan bağlama nasıl farklılaştığı, hangi anlam ve kullanım özelliklerini kazandığı öğrencilere gösterilmelidir. Alanyazındaki araştırmaların (Baumann, Kame'enui, vd., 2003; Stahl & Fairbanks, 1986) sonuçları, kelimelerin sadece tanım bilgisini temele alan bir öğretimin, kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerinin tam olarak öğretilmesinde yeterince etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşılık kelimelerin tanım bilgisini ve bağlam bilgisinin birlikte verilmesinin daha üst düzey bir öğrenmeyi sağladığını göstermektedir.

Kelime öğretiminde görülen sorunlardan biri de kalıcı öğrenmeyi sağlayacak uygulamaların yetersizliğidir. Dilidüzgün (2014) çalışma kitaplarındaki kelime etkinliklerinin kısa süreli belleğe yönelik olduğunu, kelime bilgisinin uzun süreli belleğe aktarılmasını sağlayacak nitelikte olmadığını belirtmektedir. Güler ve Erkan (2015) da çalışma kitaplarında yer verilen kelime etkinliklerinin üst düzey bilişsel becerilere yeterince hitap etmediğini ortaya koymaktadır. Bunun bir sonucu olarak öğrenciler kelime anlamlarını kalıcı olarak öğrenmemekte ve bunları kelime etkinliklerinin ardından kısa bir sürede unutmaktadır (Yağcı vd., 2012).

Kelime öğretimi etkinliklerinde kelime anlamı verildikten sonra öğrencilerden kelimeyi bir cümle içinde kullanmaları istenmektedir. Öğrenciler, kelimenin anlam ve kullanım özelliklerini tam olarak öğrenmemiş olduklarından bu tür etkinliklerde zaman zaman cümle kurmakta zorlanmaktadır. Ayrıca kelimeleri özne ve yüklemden oluşan basit bir cümlede kullandıkları için kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerini yeterince fark edememektedir. Öğrencilerin kelime etkinliklerinde hedef kelime ile ilgili kurdukları cümleleri inceleyen Z. Çetinkaya (2002, s. 172) söz konusu cümlelerde önemli eksiklikler olduğunu tespit etmiş ve bundan hareketle hedef kelimeleri cümlede kullandırmanın kelime öğretiminde etkili bir

yöntem olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Miller ve Gildea (1987, s. 97) inceledikleri birkaç bin cümleden hareketle yeni öğrenilen kelimeleri cümlede kullandırmayı “zaman kaybı” olarak nitelemiştir. Bu tespitler kelime etkinliklerinde tanım bilgisinin verilmesinin ardından öğrencilere hedef kelimeleri kullandırmaya yönelik etkinliklerin etkisiz olduğunu, hedef kelimelerin kullanım özelliklerinin kazanılması, dolayısıyla üretici söz varlığına aktarılması bakımından yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Kelimenin, anlam ve kullanım özellikleriyle belirginleşerek zihinde yer etmesi uzun bir süreci gerektirmektedir. Bu süreçte dinleme ve okuma etkinliklerinde hedef kelimelerle tekrar tekrar karşılaşarak, bunları konuşma ve yazma etkinliklerinde sık sık kullanarak hedef kelimelere ilişkin öğrenciler deneyim kazanmalıdır. Ancak bazı araştırmaların (Aslan, 2013; Ülper & Karagül, 2012) sonuçları hedef kelimelerin ders içerisinde düzenli ve amaçlı bir tekrara yönelik uygulamaların yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçe derslerinde öğretilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanılma durumunu inceleyen Genç (2010) hedef kelimelerin kullanılma sıklığının düşük olduğunu tespit etmiştir. Karadüz ve Yıldırım’ın (2011) çalışmasında yer verilen bazı öğretmen görüşleri de bu durumu desteklemektedir. Bu sonuçlar, kelime öğretimine yönelik uygulamaların kelime etkinlikleri ile sınırlı kaldığını; hedef kelimelerin üretici söz varlığına kazandırılmasına yönelik uygulamaların yetersiz olduğunu göstermektedir.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda Türkçe dersinin kendi içinde bir bütünlük taşıdığından bahisle dinleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi, yazım gibi bölümlere ayrılmış görünen etkinlikler arasında sıkı bir bağlantı bulunması ve bu etkinliklere birbirinin tamamlayıcısı birer öge olarak bakılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1981, s. 329). Bu bağlamda Türkçe dersinde görülen eksikliklerden biri de kelime öğretiminin ağırlıklı olarak okuma etkinlikleri kapsamında ele alınması ve dilin diğer etkinlik alanları ile ilişkisinin yeterince vurgulanmamış olmasıdır (Karadağ, 2013; Mert, 2015; Nurlu & Sarıca, 2015; Pehlivan, 2003). Bu durumun, son yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) da devam ettiği söylenebilir. Program’ın özel amaçları arasında “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması” amacına yer verilmektedir. Söz varlığı, akıcı okuma ve anlama ile birlikte okuma kazanımlarının alt boyutu olarak ele alınmaktadır. Söz varlığı ile ilgili kazanımlara, okumaya oranla diğer dil becerilerinde ise çok az yer verilmiştir. Bu durum, söz varlığını zenginleştirmeye yönelik

etkinliklerin yeni programda da ağırlıklı olarak okuma becerisi ile ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Yeni öğrenilen kelimelerin gerek alıcı gerek üretici söz varlığına aktarılması, onların, dersin dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinde tekrar tekrar görülmesi ve kullanılması ile mümkündür. Nitekim Göçer (2015, s. 61) “öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirecek etkinliklere yönlendirilmesi; onların okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleriyle aktif söz varlığı oluşturma ve geliştirme çalışmaları içerisine sokulması”nı söz varlığını geliştirmenin en etkili yolu olarak görmektedir. Karadağ (2013, s. 80–81) da üretici söz varlığının öneminden ve işlevinden bahsederek öğrenilen yeni kelimelerin konuşma ve yazma becerileri aracılığı ile üretici söz varlığına kazandırılması, bunun için yeni öğrenilen kelimelerin konuşma ve yazma becerilerinde kullanılabileceği etkinliklerin tasarlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan kelime etkinlikleri, bütün dil etkinlikleri ile bir bütünlük içinde düşünülmeli ve uygulanmalıdır.

Yurt içi alanyazında, kelime öğretimdeki yöntem sorununun çözümüne ve kelime öğretiminde etkili olabilecek yöntem ve tekniklerin belirlenmesine yönelik araştırmaların (Akçay & Şimşek, 2015; Z. Çetinkaya, 2005; Duran & Bitir, 2017; Genç Ersoy, 2017; Uluçay, 2016; Varışoğlu, Şeref, Gedik, & Yılmaz, 2014; Yaman & Gülcan, 2009) sayısında son dönemde önemli bir artış olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları, mevcut uygulamalara göre daha etkili bir kelime öğretiminin mümkün olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşın kelime öğretiminde yaşanan yöntem sorununa bu araştırmaların kapsamlı bir çözüm sunamadığı söylenebilir. Çünkü ekseriyetle deyim ve atasözlerini konu alan bu çalışmalar, daha çok münferit bir yöntemin etkisini konu almaktadır. Ancak kelime öğretiminde yaşanan sorun daha kapsamlı bir çözümü gerektirmektedir. Hedef kitlenin değişkenliği, öğretilmesi amaçlanan kelimelerin özelliği –soyut/somut, isim/fiil vb.– öğretim ortamının farklılığı gibi birçok etken kelime öğretiminde tek bir yöntemin yerine farklı yöntem ve teknikleri de kullanmaya imkân veren daha esnek ve kapsamlı bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu gereklilik çerçevesinde kelime öğreniminin özelliklerini bir bütün olarak dikkate alan, yeni öğrenilen kelimelerin kelime etkinlikleri dışında kullanılmasını sağlayan bir kelime öğretimi uygulamasına ve bu uygulamanın kelime öğrenimine etkisini konu alan bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, temel olarak, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelimelerin öğrenilmesine, hatırlanmasına ve kelime farkındalığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Sıralı açıklayıcı karma yönteme göre tasarlanan bu çalışmanın nicel aşamasında, bu temel amaç çerçevesinde, aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Hedef kelimelerin öğrenilmesi bakımından;
 - a. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Hedef kelimelerin hatırlanması bakımından;
 - a. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun hatırlama testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun son test-hatırlama testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kelime farkındalığı bakımından;
 - a. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun kelime farkındalığı ölçeğinin son uygulama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime

öğretiminin yapıldığı kontrol grubunun kelime farkındalığı ölçeğinin ön uygulama-son uygulama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yukarıda sıralı açıklayıcı karma yöntemin nicel aşamasına yönelik olarak belirtilen sorulara ilişkin elde edilen bulguları açıklamak, desteklemek ve uygulama süreci hakkında daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşarak uygulamanın etkisini daha kuşatıcı bir biçimde ortaya koymak amacıyla sıralı açıklayıcı karma yöntemin nitel aşamasında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Hedef kelimelerin öğrenilmesi bakımından;
 - a. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunda görüşülen öğrenciler hedef kelimelerin anlamını ne düzeyde öğrenmiştir?
 - b. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunda görüşülen öğrencileri hedef kelimelerin kullanımını ne düzeyde öğrenmiştir?
2. Hedef kelimelerin hatırlanması bakımından;
 - a. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunda görüşülen öğrenciler hedef kelimelerin anlamını ne düzeyde hatırlamaktadır?
 - b. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubunda görüşülen öğrenciler hedef kelimelerin kullanımını ne düzeyde hatırlamaktadır?
3. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Deneysel müdahaleyi gerçekleştiren öğretmenin uygulama hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Anlama ve anlatma etkinlikleri, anlamı inşa eden kelimelerden ayrı düşünülemez. Bir metin, onu meydana getiren kelimelerin bilinmesi ile anlaşılabilir. Duygu ve düşünceler sözlü veya yazılı olarak yerinde kullanılan kelimeler ile doğru ve etkili bir biçimde anlatılabilir. Öte yandan öğrenmenin ve iletişimin büyük ölçüde dile dayalı olarak gerçekleşmesi dil becerilerini, dolayısıyla söz varlığını önemli kılmaktadır. Zengin bir söz varlığına sahip olan ve bu sayede dil becerilerini etkili bir biçimde kullanabilen bir insan gerek okulda gerekse hayatta daha başarılı olur. Bu bakımdan söz varlığının, hem dil becerilerinin gelişiminde hem de sosyal ve mesleki becerilerin gelişiminde önemli bir etken olduğu söylenebilir.

Söz varlığı gelişimi, şüphesiz, uzun soluklu bir süreçtir. Bebeklik dönemi ile başlayan bu süreç zaman zaman hızlanarak zaman zaman yavaşlayarak bir ömür devam eder. Yaşanılan yeni tecrübelerle söz varlığına yeni kelimeler eklenir ve söz varlığında var olan kelimelerin, bilinen anlam ve kullanım özellikleri zihinde daha da belirginleşir, bilinmeyen anlam ve kullanım özellikleri öğrenilir. Böylece söz varlığı genişlik ve derinlik bakımından sürekli değişerek ve gelişerek zenginleşir.

Okullarda, kelime öğretimi çerçevesinde, öğrenilmesi gereken söz varlığı unsurlarının tamamını öğretmenin imkân dâhilinde olmadığı bir gerçektir. Söz varlığının gelişiminde okul yaşantısının önemli bir yeri olmakla birlikte söz varlığının gelişimi okul yaşantısı ile sınırlı değildir. Bir dilin temel söz varlığı okul öncesinde kazanılmakta ve bu temel söz varlığı okuldaki öğrenmeler kadar kişinin okul dışı çabası ile gelişip zenginleşmektedir. Bu sebeple belirli kelimelerin öğretilmesinin yanı sıra söz varlığı gelişiminin sürekliliğini sağlayacak beceri ve alışkanlıkların okul hayatında öğrencilere kazandırılması önemli bir konu hâline gelmektedir.

Kelimenin farklı anlamları, karşıt anlamları, mecazları, çağrışımları, yapısı, imlası, telaffuzu, kullanımı gibi birçok boyutu vardır ve bunlar bir bütün olarak o kelimeye ilişkin bilgiyi oluşturur. Kelimeler, insan zihninde bu bilgilerin oluşturduğu ilişkiler ağı içinde bulunur. Bundan ötürü yüzeysel bir öğrenme, kelimelerin tanımını esas alan bir öğretim, kelimenin yeterince bilinmesini sağlayamaz. Kelime anlamına nüfuz etmek ve kelimenin kullanım özelliklerine hâkim olmak, kelimenin farklı bağlamlarda kazandığı anlam ve kullanım özelliklerini bilmek ve elde edilen bu bilgiyi çeşitli dil etkinliklerinde kullanmakla sağlanabilir.

Kelime öğretiminin, dil becerilerinin eğitimi ile birlikte düşünülmesi gerekir. Çünkü kelimelerin kendisi bir amaç değil araçtır. Öğrenilen kelimeler ile anlama ve anlatma süreçlerinde karşılaşılması ve bunlardan yararlanılması gerekir. Öte yandan yeni öğrenilen kelimeler anlama etkinliklerinde bunlarla tekrar tekrar karşılaşarak ve bunlar anlatma etkinliklerinde sık sık kullanılarak zihinde yer edebilir. Bu yüzden yeni öğrenilen kelimeler dersin dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine konu olmalıdır. Bu, öğrenilen kelimelerin tekrarlanması ve pekiştirilmesi için gereklidir. Ayrıca kelimelerin anlam ve kullanımları ile ilgili olası öğrenme eksikliklerini belirlemek ve var olan eksiklikleri gidermek için de buna ihtiyaç vardır.

Söz varlığının gelişim özellikleri ve kelime öğretiminin gerekliliklerinin dikkate alındığı bu çalışmada tanım ve bağlam bilgisi birlikte ele alınacak ve yazma etkinlikleri, kelime öğretiminin bir uygulama alanı olarak kullanılacaktır. Kelime öğretiminde benimsenen bu bütüncül yaklaşımın, kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerini daha iyi ve kalıcı olarak öğrenilmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan uygulamanın kelimelere ilişkin bir farkındalık kazandırarak öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik beceri ve alışkanlıklarının gelişmesine, ilgi ve meraklarının artmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunların yanı sıra araştırmanın, ortaya koyduğu sonuçlarla kelime öğretiminde var olan yöntem sorunu konusunda kuşatıcı bir bakış açısı sunması; ilgili araştırmacıların ve öğretmenlerin dikkatlerini kelime öğretimine çekmesi umulmaktadır.

Varsayımlar

1. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin söz varlıklarının genişlik ve derinlik bakımından gelişim özelliklerinin benzer olduğu varsayılmıştır.
2. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarında öğrenci başarısını aynı ölçüde etkilediği varsayılmıştır.
3. Araştırmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme araçlarına içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin gerçek kelime bilgilerini yansıttığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara il merkezindeki Nasrettin Hoca Ortaokulunda öğrenim gören deney ve kontrol gruplarındaki yedinci sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrencilere okutulan Türkçe ders ve çalışma kitaplarının içerikleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrencilere okutulan Türkçe ders kitabındaki “millî kültür” ve “doğa ve evren” temalarında yer alan metinler için oluşturulan hedef kelimeler ile sınırlandırılmıştır.
4. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrencilere okutulan Türkçe ders kitabındaki “millî kültür” ve “doğa ve evren” temalarında yer alan metinler çerçevesinde öğretilen hedef anlamlar ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırmanın bulguları, deney ve kontrol gruplarına uygulanmış ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Alıcı söz varlığı: Duyulduğu veya okunduğu zaman anlamı bilinen kelimelerin toplamı (Güzel, 2006; Kamil & Hiebert, 2005).

Üretici söz varlığı: Konuşma ve yazma süreçlerinde kullanılabilen kelimelerin toplamı (Güzel, 2006; Kamil & Hiebert, 2005).

Bağlam: 1. Bir dil biriminin bitişiğinde ya da çevresinde onu anlam, işlev, yapı bakımından etkileyen birim ya da birimler; iç bağlam, dil içi bağlam da denir. 2. Sesbilimde ses öğelerini çevreleyen, birçok durumda bu öğelerin görevini, değerini belirleyen çevre. 3. Dil birimlerini etkileyen dil dışı etmenlerin tümü; durum bağlamı da denir. Örn. zaman, yer, konuşan kişinin konumu, cinsiyeti (İmer, Kocaman, & Özsoy, 2011, s. 41).

Derinlik: Aynı kelimenin farklı anlamları dâhil olmak üzere kelimenin anlamı ve kullanımının birçok farklı yönünün eş zamanlı bilgisi (McKeown, Deane, Scott, Krovetz, & Lawless, 2017, s. 199).

Geleneksel kelime öğretimi: Kelimeler ile onların tanımı veya eş anlamlıları arasında basit bir ilişki kurmayı temele alan kelime öğretimi (McKeown, Beck, Omanson, & Pople, 1985, s. 526).

Genişlik: Çeşitli konularda sözcükler bilmek (Göğüş, 1978, s. 360), Bir kişinin genel söz varlığı (McKeown vd., 2017, s. 198).

Hedef anlam: Bir kelimenin, kelime öğretimi etkinlikleri çerçevesinde öğretilmesi amaçlanan belirli bir anlamı.

Hedef kelime: Kelime öğretimi etkinlikleri çerçevesinde öğretilmesi amaçlanan kelime.

Kelime: Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi (Korkmaz, 1992, s. 100).

Kelime bilgisi: Bir kelimenin şekil, anlam ve kullanımına ilişkin bilgi ve becerilerin bütünü.

Kelime farkındalığı: Kelimelere yönelik ilgi ve farkında oluş (Anderson & Nagy, 1992; Graves & Watts-Taffe, 2002; Scott & Nagy, 2004). [Yurt dışı alanyazında kelimelere ilişkin tutum ve davranışları belirtmek üzere word consciousness (Anderson & Nagy, 1992; Scott & Nagy, 2004) veya word awareness (Blachowicz & Ogle, 2008; Nagy & Scott, 2000) ifadeleri kullanılmaktadır. Söz konusu olguyu Türkçe olarak daha iyi belirttiği için her iki ifade bu çalışmada “kelime farkındalığı” ile karşılanmıştır.]

Kelime öğretimi: Öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik okullarda yapılan öğretim etkinlikleri (Öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler Türkçe alanyazında kelime öğretimi olarak adlandırılmaktadır. Kelime öğretimi çerçevesinde kelimelerin yanı sıra Türkçenin söz varlığını oluşturan deyim, atasözü, kalıp ifadeler gibi kelime ölçüsünü aşan sözler de öğretilmektedir. Bu bakımdan “kelime öğretimi” bütün söz varlığı unsurlarını ifade etmemektedir. Ancak kullanım yaygınlığı göz önünde bulundurularak bu çalışmada öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinlikler kelime öğretimi olarak adlandırılmıştır.)

Söz varlığı: Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler (TDK, 2011, s. 2158)

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bir dilin söz varlığını öğrencilere kazandırma söz konusu olduğunda öğretilecek kelimelerin hem sistemli olarak seçilmesi hem de başarılı bir şekilde öğretilmesi için öğretim sürecinde kullanılacak etkili yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekir. Bu gerekliliğe binaen, hem söz varlığı hem de kelime öğretimi konusunda alanyazında pek çok çalışma yapılmıştır. Söz varlığı ve kelime öğretiminin yakın ilişkisi dikkate alınarak bu bölümde yurt dışı ve yurt içinde her iki alanda yapılmış çalışmalara değinilmiştir.

Söz Varlığına İlişkin Araştırmalar

Dilbilimsel unsurların görülme sıklığının farklı amaçlarla sayılmasının, dünya ölçeğinde çok uzun bir geçmişi vardır. Geleneksel olarak, sayım, kelimeleri konu almakla birlikte fonem, morfem, hece ve deyimlerin de sayımı söz konusu olmuştur. Sıklık sayımlarıyla genellikle nadir, sık, yararlı veya önemli kelimelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece nihai olarak stenografi, yazım ve okumayı en kolay ve en etkili biçimde öğretmek ve öğrenmek için bir söz varlığının geliştirilmesi hedeflenmiştir (DeRocher, Miron, Patten, & Pratt, 1973, s. 1).

Aşına olduğumuz hâliyle bugünkü sıklık sayımları Antik Çağ'a kadar uzanmaktadır. Bu dönemde İskenderiyeli bilginler Homeros'un metinlerinde geçen nadir ve sık kelimeleri, Yunan edebiyatı öğrencilerinin yararlanması için belirlemiştir. Fakat modern sıklık sayımlarının ilk ve en kapsamlı örneği, stenografi öğretimine yardımcı olmak üzere 19. yüzyılın ikinci yarısında Kaeding tarafından 11 milyon Almanca kelimedenden oluşan bir derlem kullanılarak ortaya konulmuştur (DeRocher vd., 1973, s. 1-4).

İngilizce yazı dilinde büyük bir derlemin kelime sayımını ilk kez Thorndike (1921) yapmıştır. Onun ufuk açan bu çalışması bugüne kadar devam eden otoritesinin müjdecisi olmuştur. Thorndike, çalışmaları ile öğretime temel oluşturan nesnel sıklık sayımlarının en önemli temsilcilerinden biri hâline gelmiştir. Onun sıklık listeleri okuma, söz varlığını geliştirme ve yazım alanları başta olmak üzere öğretimin birçok alanında kullanılmıştır (DeRocher vd., 1973, s. 9).

Thorndike (1921) 10.000 kelime içeren ilk sıklık sözlüğünü İncil ve klasik eserler ağırlıkta olmak üzere 41 farklı kaynaktan derlediği 4 milyon kelime üzerinden hazırlamıştır. Thorndike (1931) ilerleyen yıllarda derlemi 10 milyona, sözlüğün içerdiği kelime sayısını 20.000'e yükselterek bu listeyi güncellemiştir. Ayrıca Thorndike, Lorge ile birlikte iki çalışmasının verilerini içeren daha geniş bir sıklık sözlüğü (Thorndike & Lorge, 1944) de hazırlamıştır. 30.000 kelime içeren bu liste 23,5 milyon kelimelik bir derlem kullanılarak oluşturulmuştur.

Thorndike'ın çalışmalarını takip eden yıllarda Kucera ve Francis (1967) 1 milyon kelime üzerinde yaptıkları sayım ile 50.000 kelime içeren bir sıklık sözlüğü hazırlamıştır. Bu sözlük yetişkinlere hitap eden yazı dilinin kelime sıklığı bakımından Thorndike'ın çalışmalarının yerini almıştır. Carroll, Davies ve Richman (1971) 3–9. sınıflara yönelik kaynaklardan toplanan 5 milyon kelimeye göre 86.741 kelime içeren bir sıklık sözlüğü hazırlamıştır. Bu liste de çocuklara hitap eden yazı dilinin kelime sıklığı bakımından Thorndike'ın çalışmalarının yerini almıştır (DeRocher vd., 1973). Carroll vd.nin çalışmasına benzer bir sıklık çalışması Zeno, Ivens, Millard ve Duvvuri (1995) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada anaokulundan 12. sınıfa kadar kullanılan kaynaklardan toplanan 17 milyon kelimeye göre 155.000 kelimelik bir sıklık listesi oluşturulmuştur. Bu çalışmalardan anlaşılabacağı üzere farklı kapsam ve amaçlarla zaman zaman sıklık çalışmaları yapılmış ve belirli aralıklarla güncel sıklık sözlükleri hazırlanmıştır. Böylece dilde zamanla meydana gelen değişimlere göre dilin kelimeler düzeyinde en güncel görünümü verilmeye, belirli bir alanda duyulan ihtiyaç giderilmeye çalışılmıştır.

Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte alanyazında son dönemde derlem çalışmaları yaygınlaşmıştır. Derlem, kelimelerin hem sıklığına hem kullanıldığı bağlam, eş dizimlilik vb. özellikleri konusunda veri sunmakta ve büyük derlemler üzerinde çalışma imkânı vermektedir. Derlemlerin birçoğu genel ağ üzerinden kullanıcıların hizmetine sunulmaktadır. Söz gelimi İngiliz Ulusal Derlemi (BNC Consortium, 2007) %90'ı yazı dilinden, %10'u konuşma dilinden derlenen 100 milyon kelimeyi içermektedir. İngilizcenin

bir başka derlemi olan Çağdaş Amerikan İngilizcesi Derlemi (Davies, 2008) ise %80'i yazı dilinden %20'si konuşma dilinden derlenen 560 milyon kelimeyi içermektedir.

Sıklık sözlükleri eğitimin çok farklı alanlarında kullanılmış ve öğrencilere öğretilmesi gereken kelimelerin belirlenmesine kaynaklık etmiştir. Thorndike (1921, s. iv) öğretilecek kelimelere karar verilmesinde kelimelerin ne kadar önemli olduğunun bilinmesi gerektiğine değinerek sıklık sözlüğünün bu konuda bir ölçü sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca tecrübesi az öğretmenlere, uzun yılların tecrübesiyle elde edilebilen kelimelerin önemi ve zorluğuna ilişkin bilgileri sıklık sözlüğünün sağladığını ifade etmiştir. Öte yandan Thorndike ve Lorge (1944) yetişkinlere ve birinci sınıftan on ikinci sınıfa kadar öğrencilere öğretilecek kelimelerin seçiminde sıklık sözlüğünden yararlanılırken göz önünde bulundurulması gereken sıklığa dayalı bir dizi ölçüt sunmuştur.

Söz varlığı üzerine yapılan sıklık araştırmaları, birçok kelime listesinin hazırlanmasına imkân vermiştir. Alanyazında ortaya konulmuş olan kelime listelerinde genel olarak sıklık sözlükleri temele alınmıştır. Bununla beraber hedef alanın ihtiyaçları veya hedef kitlenin kelime bilgilerinin temele alındığı kelime listeleri de oluşturulmuştur. Kelime listeleri ağırlıklı olarak bir dili öğrenmek için öğrenilmesi gereken temel söz varlığını konu edinmektedir. Bu tür kelime listeleri (ör. Coxhead, 2000; Fry, 2000; Gardner & Davies, 2014; West, 1953) daha çok yabancı dil öğretimine ve ilköğretimin ilk yıllarına yönelik olarak hazırlanmıştır. Bunların yanı sıra sınıf düzeylerine göre hangi kelimelerin öğretilmesi gerektiğini belirlemek üzere de kelime listeleri (ör. Biemiller, 2010; Dale & O'Rourke, 1981; Hiebert, 2005; Marzano, 2004) oluşturulmuştur.

Thorndike'in (1921) çalışmasını takip eden yıllarda sıklık çalışmalarının yanı sıra söz varlığına ilişkin farklı konuları ele alan çalışmalar da yapılmıştır. Bu dönemde çeşitli yaş ve eğitim seviyelerinde sahip olunan söz varlığının tespiti, söz varlığı ile zihin yetenekleri arasındaki ilişki, öğrenilmesi gereken kelimelerin belirlenmesi ve daha okunabilir metinleri oluşturmada kullanmak üzere bir derlemin oluşturulması konularına odaklanan çalışmalar yapılmıştır. 1950'lerin başlarına kadar söz varlığı araştırmalarına hâkim olan bu konuların, okunabilirlik formülleri ve başlangıç düzeyindeki okuyuculara öğretilecek kelimelerin seçimi başta olmak üzere öğretim uygulamaları üzerinde büyük bir etkisi olmuştur (Beck & McKeown, 1991, s. 789).

Yurt dışı alanyazında geçmişten günümüze okuma becerisi ve okul başarısının söz varlığı ile ilişkisi özellikle ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur. Yüz yılı aşkın bir sürede söz

varlığı üzerine yapılan bu tür çalışmalardan elde edilen bulguları Graves (2006, s. 2–3) şöyle özetlemektedir:

- Kelime bilgisi sözel yeteneğin en iyi göstergelerinden biridir.
- Kelime bilgisi, sesbilimsel farkındalığı destekleyerek kelimelerin doğru bir şekilde seslendirilmesine katkı sağlar.
- Anaokulu ve birinci sınıftaki kelime bilgisi ortaokuldaki okuma becerisinin önemli bir yordayıcısıdır.
- Kelimelerin zorluğu metnin okunabilirliğini güçlü bir şekilde etkiler.
- Kelime öğretimi, İngilizceyi hem ana dili olarak konuşanların hem de yabancı bir dil olarak öğrenenlerin okuma becerilerini geliştirebilir.
- Yoksulluk içinde büyümek çocukların okula başlamadan önce öğrendiği söz varlığını ciddi bir şekilde sınırlayabilir ve onlara yeterli bir söz varlığı kazandırmak zor bir iş olabilir.
- Dezavantajlı öğrenciler, daha avantajlı sınıf arkadaşlarından muhtemelen oldukça daha küçük bir söz varlığına sahiptir.
- İngilizce söz varlığını öğrenmek İngilizce öğrenenlerin en önemli işlerinden biridir.
- Söz varlığının yetersizliği dezavantajlı öğrencilerin okul başarısızlığının altında yatan çok önemli bir etken olabilir.

Bu sonuçlara ilave olarak söz varlığı kararlı bir şekilde zaman içinde ve farklı eğitim akımlarında önemli bir konu olarak görülmüş, pek çok çalışmanın temelini oluşturmuş ve birçok eğitim programında okumanın önemli bir unsuru olarak ele alınmıştır (Graves, 2016, s. 3). Bu durum genelde dil becerileri özelde okuma becerisi ve okul başarısı bakımından alanyazında söz varlığının ne denli önemli bir etken olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır.

Yurt dışında uzun bir geçmişi olan söz varlığına ilişkin araştırmalar Türkiye’de 20. yüzyılın ikinci çeyreğine kadar uzanmakla birlikte bu konu 2000’lere değin nitelik ve nicelik yönünden zengin bir çalışma alanı olamamıştır. Aksoy’un (1936) aktardığına göre Türkçede kelimelerin sayımı konusunda ilk deneme Mr. Birdge’e aittir. Mr. Birdge Türk Tarih Kurumunun Tarih’i, Reşat Nuri’nin Kızılılık Dalları ve Yakup Kadri’nin Yaban eserlerinden 15.000 kelimenin sayımını yapmıştır. Öte yandan Türkiye’de kelime sıklığının eğitimdeki önemi üzerine ilk tespitler Thorndike’nin (1921) çalışmasını takip eden yıllara rast gelmektedir. Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesinin (1926) elifba kitapları hakkında hazırlamış olduğu raporda, incelenen ders kitaplarında kullanılan kelimelerle ilgili sorunlara,

kelime listelerine ve bu konuda Amerika’da yapılan çalışmalara değinilmiştir. Raporda “*her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek, hangi kelimelerin imlasını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksif imkânı elde etmek suretiyle muvaffakiyete doğru mühim bir adım atmış olacağı*” (s. 20) tespitine yer verilerek kelime listelerinin yararına işaret edilmiştir. Ayrıca böyle bir listenin ders kitabı yazarlarına da rehber vazifesi göreceği belirtilmiştir. Bu meselenin de ilmi bir heyete havale edilmesi önerilmiştir. Ancak sonraki yıllarda Bakanlıkça bu konuya ilişkin herhangi bir girişim olmamıştır.

Kelime sayımı konusu Türkiye’de ilk kez Aksoy (1936) tarafından ele alınmıştır (Dilaçar, 1954). Yazarın söz konusu eserinde öncelikle kelime sayımında izlenmesi gereken usul hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Bunun ardından ilk olarak Thorndike’in sıklık sözlüğünde yer alan ilk 2.500 kelime Türkçe karşılıkları ile birlikte verilmiştir. İkinci olarak Hillyer’in 3.000 kelimeden oluşan listesindeki ilk 100 kelime Türkçe karşılıkları ile birlikte verilmiştir. Üçüncü olarak Mr. Birdge’in Türkçe için üç eser üzerinde yaptığı sıklık sayımının sonuçları ayrı ayrı verilmiştir. Bunun ardından üç eserin her birinde en çok kullanılan ilk 100 kelime karşılaştırılarak üç eserde bulunan 20 kelime *genel kelimeler*, iki eserde bulunan 60 kelime *yarı genel kelimeler* ve sadece bir eserde bulunan kelimeler de *özel kelimeler* olarak tasnif edilmiştir. Son olarak genel ve yarı genel kelimeler Thorndike ve Hillyer’in ilk 80 kelimesi ile karşılaştırılmıştır. Kitapta yer verilen bütün inceleme ve açıklamalardan hareketle şu tespitlere (s. 160) yer verilmiştir:

1. Hiç bir şahıs ana dilindeki bütün kelimeleri bilmez; seviyesine göre bu kelimelerin ancak yarısını, dörtte birini, onda birini, yüzde birini bilir.
2. Bir dildeki bütün kelimeler aynı derecede ehemmiyetli değildir. Bazıları pek çok kullanılır; bazıları pek az...
3. Hangi kelimelerin çok ve hangilerinin az kullanıldığını ve bu kelimelerin dilde yüzde kaç nisbetinde bulunduğunu tesbit etmek ve her kelimenin bu bakımdan dil içindeki yerini ve “ehemmiyet sırasını” belirtip bir liste yapmak mümkündür. Bu listedeki ilk kelimeler en evvel öğrenilmesi lâzım gelen kelimelerdir.
4. Dilde esas düşünce ve anlamlar olup aynı anlam her dilde ayrı bir kelime ile ifade edilmekte olduğundan bir dilin kelimeleri için yapılan incelemeler; tercüme suretile, aşağı yukarı bütün dillere tatbik edilebilir. Ancak her dilin özgülüğüne göre bazı kelimeleri daha çok kullandığı hesaba katılmalıdır.

Aksoy’un, bir dili konuşanın o dilin bütün kelimelerini bilemeyeceği, dilde her kelimenin aynı derecede önemli olmadığı, bir dilin önemli kelimelerini belirlemek, dolayısıyla öğrenilmesi gereken kelimeleri seçmek için sıklık sözlüklerinin bir kaynak olarak kullanılabileceğine yönelik tespitleri bugün de geçerliliğini korumaktadır. Ne var ki onun başka diller için yapılan sıklık sayımlarından tercüme yoluyla yararlanılabileceği yönündeki tespiti eleştirilere açık kalmıştır (Baş & Karadağ, 2012). Yine de o dönemde Türkçe için

yapılmış kapsamlı bir kelime sayımının olmamasının Aksoy’u bu görüşe sevk ettiği düşünülebilir.

Türkçenin ilk kapsamlı sıklık çalışması Türk Ordusu Okuma Yazma Programı için ders kitaplarının hazırlanmasına yönelik olarak Pierce (t.y.) başkanlığında bir heyet tarafından yapılmıştır. Pierce (t.y.) okuma yazma öğretiminde yavaş ilerlemeyi okuma yazma bilmeyenlere hiç bilmedikleri kelimelerle okuma yazma öğretilmesine bağlamıştır. Ders kitaplarının okuma yazma bilmeyenlerin günlük konuşmalarda kullandığı kelimelerle yazılmasının bu soruna bir çözüm getirebileceğini belirtmiştir. Ders kitaplarının hazırlanmasına kaynaklık etmesi için konuşma dilinden 138.025 kelimelik bir havuz oluşturulmuş ve buradan 3.715 farklı kelime elde edilmiştir. Buna ilave olarak okuma-yazma öğrenenlerin gazete, dergi vb. yayınları takip edeceği göz önünde bulundurularak bu yayınların okunabilmesini sağlayacak gerekli kelimeleri tespit etmek amacıyla yazı dili üzerinde ayrıca bir sıklık sayımı yapılmıştır. 103.485 kelimelik bir havuz oluşturularak yapılan bu sıklık sayımı sonucunda bu havuzdan 6.005 farklı kelime elde edilmiştir. Bu çalışmada kelime sıklıklarının yanı sıra konuşma ve yazı dilinde kullanılan eklerin de sıklık sayımları yapılmıştır. Konuşma dilinde 110 ek (69 yapım eki, 41 çekim eki) ve yazı dilinde 140 ek (104 yapım eki, 36 çekim eki) tespit edilmiş ve sıklıkları ile birlikte sunulmuştur.

Türkçede kelime sayımı Pierce’in çalışmasından sonra çok uzun bir süre ilgi gören bir konu olmamıştır. Bu konu ancak yaklaşık kırk yıl sonra Göz (2003) tarafından ele alınmıştır. Bu çalışmayla Türkçenin o güne dek hazırlanmış en kapsamlı sıklık sözlüğü ortaya konulmuştur. Kelime sayımı, 1995-2000 yılları arasında yayımlanmış çeşitli yayınlar esas alınarak oluşturulan 975.141 kelimelik bir havuz üzerinde yapılmıştır. Bu havuzdan 22.693 farklı kelime elde edilmiştir. Ayrıca isimler, anlamları bakımından sıklık sayımına tabi tutulmuştur. Kelimeler, alfabetik sıralarına ve sıklık sayılarına göre iki farklı listede verilmiştir. Benzer bir kelime sayımı Ölker (2011) tarafından Göz’ün çalışması esas alınarak 1945-1950 yılları arasındaki yayınlar üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmada, 929.015 kelimelik bir havuz oluşturulmuş ve buradan 26.425 farklı kelime elde edilmiştir.

Başka bir sıklık çalışması Çal (2015) tarafından 1975-1980 yıllarındaki gazeteler üzerinde yapılmıştır. Çalışmada Cumhuriyet, Hürriyet, Millî Gazete, Milliyet ve Tercüman gazetelerinin söz konusu yıllara ait 250 nüshası incelenmiş ve bunlardan seçilen metinlerle 549.366 kelimeden oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Bu havuzdaki kelimeler üzerinde yapılan sıklık sayımı sonucunda 20.703 madde başı kelime elde edilmiştir. Çalışmada, bu kelimeler, hem sıklık sayılarına hem de alfabetik sıralarına göre liste hâlinde verilmiştir.

Ayrıca farklı siyasi görüşleri temsil eden yazarların sık kullandığı kelimeler incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte son dönemde DDİ (doğal dil işleme) çalışmaları yapılarak Türkçe derlemeler oluşturulmaktadır. Bunlardan biri olan Türkçe Ulusal Derlemi (Y. Aksan vd., 2012) İngiliz Ulusal Derlemi esas alınarak oluşturulmuştur. 1990-2013 yıllarına ait çok farklı alan ve türlerden örnekleme yoluna gidilerek oluşturulan bu derlem 50 milyon kelime içermektedir. Derlemin %98'si yazı dilinden, %2'si sözlü dilden oluşmaktadır. Bundan başka TS Corpus Projesi kapsamında (Sezer & Sever Sezer, 2013) genel amaçlı ve özel amaçlı birçok derlem oluşturulmuştur. Bunlardan biri olan TS Corpus yazı dilinden derlenen 500 milyon kelimeyi içermektedir. Türkçe Ulusal Derlemi ve TS Corpus Projesi kapsamında oluşturulan derlemeler genel ağ üzerinden kullanıma sunulmuştur.

Yukarıda üzerinde durulan Türkçe Ulusal Derlemi kullanılarak Aksan, Aksan, Mersinli ve Demirhan (2017) tarafından bir sıklık sözlüğü hazırlanmıştır. Türkçenin temel söz varlığını vermeyi amaçlayan ve Türkçe öğrenen yabancılara yönelik oluşturulan bu sözlük Türkçede en sık kullanılan 5.000 kelimeyi içermektedir. Bu kelimeler sözlükte sıklık sayıları, alfabetik sıraları ve sözcük türlerine göre ayrı listeler hâlinde sunulmuştur. Sıklık dizininde kelimelerin İngilizce karşılıkları, örnek kullanımları ve örnek kullanımların İngilizce çevirileri, sıklık sayıları ve dağılım indeksleri verilmiştir. Bu çalışmada 5.000 kelimeye ilave olarak sıklıkları ile birlikte isim ve fiil çekim eklerine ve 20 tematik kelime listesine yer verilmiştir.

2.000 kelime ve 100 birleşik kelimeyi konu alan başka bir sıklık sözlüğü Aksu ve Adalı (2018) tarafından hazırlanmıştır. Bu çalışmada, günümüzde kullanılan kelimelerin sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için 2014 yılına ait sanal ortamdaki metinler DDİ yoluyla derlenerek 316.889.320 kelimelik bir metin kümesi oluşturulmuştur. Bu metin kümesi ağırlıklı olarak elektronik kitaplar, sanal ortamda yayımlanan gazeteler, dergiler, resmî ve özel kurum ve kuruluşlara ait ağ sayfalarında yer alan metinleri içermektedir. Kök ve çekimli sözcükler bir arada tutularak yapılan analizler sonucunda metin kümesinde birbirinden farklı yaklaşık 240.000 kullanım tespit edilmiştir. Bunlardan sıklığı 50 ve üzeri olan 65.534 kelimenin metin kümesindeki kullanım sıklığı belirlenmiştir. Bunun ardından en sık kullanılan ilk 2.000 kelime ve 100 birleşik kelime sözlükte hem sıklık sayılarına hem de alfabetik sıralarına göre ayrı ayrı listelenmiş, bunların sözlük bilgilerine yer verilmiş, anlamı veya anlamları örnek cümleleriyle birlikte sunulmuştur.

Türkiye’de kelime listelerinin oluşturulmasına yönelik çalışmalar, sıklık çalışmalarına göre farklı bir seyir izlemiştir. Kelime listelerinin oluşturulmasına yönelik ilk çalışmalar, sıklık çalışmalarından önce gelmektedir. Bu durum, kelimelerin belirli bir amaç ve plan çerçevesinde öğretilmesine duyulan ihtiyacı bir an evvel karşılama düşüncesi ile açıklanabilir. Kelime listelerinin oluşturulmasına kaynaklık edecek kapsamlı sıklık çalışmaları olmadığı için erken dönemlerde kelime listeleri ya yurt dışında hazırlanmış olan sıklık listelerinden ya da hazırlayanın kişisel görüş ve tecrübelerinden hareketle oluşturulmuştur. Ancak son dönemde sıklık çalışmalarının artması ile birlikte sıklık temele alınarak, sıklık sözlüklerinden yararlanılarak hazırlanan kelime listeleri de ortaya konulmuştur.

Türkiye’de ilk kelime listesinin hazırlanması bilindiği kadarıyla, Aksoy’un kelime sayımını konu alan çalışmasının yayımlandığı yıllara rast gelmektedir. Erdem (1938) tarafından 665 kelimedenden oluşan bir liste sunulmuştur. Bu çalışmada listenin hazırlanmasında izlenen usule dair herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Listedeki kelimelerin 1936-1937 ders yılında Isparta il merkezinde bulunan birinci sınıf öğrencilerine öğretildiği belirtilmiştir. Bu kelimeler yedi, altı, beş, dört, üç ve iki defa tekrar edilerek yedi dershanede öğretilmiştir. Bu çalışmada, 665 kelimeye ilave olarak dershanelerde birer defa tekrar edilen 477 kelimenin daha olduğu ama bunlara listede yer verilmediği ifade edilmiştir. Buradan toplamda 1.142 kelimedenden oluşan bir listenin olduğu anlaşılmaktadır.

Bir başka kelime listesi Pars ve Pars (1954) tarafından birinci sınıflarda öğretilecek kelimelerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle alfabe ve okuma kitaplarına başvurulmuş; hayat bilgisi, aritmetik dersleri ile günlük hayatta öğrencilerin daha çok karşılaşması muhtemel kelimeler belirlenmeye çalışılmıştır. Fakat bunlardan tatmin edici bir sonuç çıkmayınca “en çok geçen kelimeler insanın tabii ihtiyaçlarından doğan ve bilhassa ilk bin kelime bahis mevzuu olduğu zaman aşağı yukarı her medeni cemiyette en çok geçen kelimeleri teşkil etmesi ihtimali bakımından büyük farklar göstermeyecekleri düşüncesiyle” (s. 87-88) Thorndike ve Gates’in hazırladıkları kelime listelerinin ilk 1000 kelimesi ele alınmıştır. Dillerin kendilerine özgü özellikleri, sosyal ve kültürel farklar dikkate alınarak bazı kelimeler listeden çıkarılmıştır. Bunların yerine ana dili, hayat bilgisi ve aritmetik derslerinde en çok geçen kelimelere yer verilmiştir. Bu çerçevede 713 kelimedenden oluşan bir kelime listesi ortaya konulmuştur.

Sözü geçen iki kelime listesinden daha kapsamlı bir kelime listesi Özön (1954a, 1954b, 1954c) tarafından hazırlanmıştır. Yaklaşık 2.500 kelime içeren bu liste 1-3. sınıflara yönelik

olarak ve hayat bilgisi dersinden hareketle oluşturulmuştur. Listedeki kelimeler “bir sözlük sırasından ziyade canlılığı ve işe yaraması düşünülerek” (1954a, s. 5) aile ve aile ilgili sözler, alışveriş ve onunla ilgili sözler, deniz, ev eşyası vb. 38 farklı konu etrafında tasnif edilmiştir. Her bir konunun hangi sınıf ve hayat bilgisinin hangi ünitesi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak kelimeler her bir konu içerisinde isim, sıfat ve fiil olarak üç ayrı bölüme ayrılmıştır.

Son yıllarda Keklik (2015) tarafından 0-11 yaş grubu için 3.000 kelimedenden oluşan yeni bir kelime listesi ortaya konulmuştur. Bu liste alanyazında var olan sözlükleri, kelime listeleri ve sıklık çalışmalarını içeren toplam 78 farklı kaynak temele alınarak hazırlanmıştır. 3.000 kelimelik liste 0-6 ve 7-11 yaş grubuna yönelik olarak iki kısma ayrılmış ve kelimeler “aile ve akraba, meyveler, fiiler vb.” üst kavramlar altında listelenmiştir. Üst kavramlara göre sıklığı yüksek ilk 1.200 kelime 0-6 yaş grubu için, geriye kalan 1.800 kelime de 7-11 yaş grubu için belirlenmiştir.

Türkçe alanyazında bugüne kadar hazırlanan kelime listelerinin genel bir kabul gördüğü ve eğitimde yaygın olarak kullanıldığı söylenemez. Bu listeler ya sınırlı bir alanda kullanılmış ya da kuramsal bir çalışma olarak kalmıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığınca Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi (MEB, 2016b) çerçevesinde yürütülen geniş kapsamlı bir çalışma kelime listelerinin eğitiminde kullanılmasına yönelik önemli bir adım olarak görülebilir. Bu proje kapsamında hazırlanacak sıklık sözlükleri ve kelime listelerinin, okuma, kelime öğretimi, ölçme değerlendirme gibi eğitimin farklı alanlarında kullanılması planlanmaktadır. Bu çalışmanın amaçlarından biri de anaokulundan 12. sınıfa kadar sınıf seviyelerine göre söz varlığı listeleri oluşturmaktır. Proje amaçlarının gerçekleşmesi durumunda Türkiye’de ilk defa sınıf seviyelerine göre bir kelime listesi hazırlanmış ve eğitimde kullanılmış olacaktır.

Türkçenin genel söz varlığını konu alan sıklık çalışmalarının yanı sıra öğrencilerin sahip olduğu söz varlığı üzerine de çalışmalar yapılmaktadır. Harit’ın (1972) çalışmasından¹ bugüne dek öğrencilerin söz varlığını belirlemek amacıyla birçok araştırma (ör. Akıncı, 1992; Ç. Çetinkaya, 2011; M. Çiftçi, 1991; Çıplak, 2005; Ekiyor, 2007; İpek Eğilmez, 2010; Karadağ, 2005; Koçak, 1999; Kurudayıoğlu, 2005; Pilav, 2008; Temur, 2006; Tosunoğlu,

¹ Alanyazında öğrencilerin söz varlığı üzerine yapılmış daha eski bir çalışmaya rastlanmamıştır. Pierce’ın (t.y.) çalışmasının ön sözünde ilköğrencilerinin kullandığı kelimeler üzerine Milli Eğitim Bakanlığı Test ve Araştırma Bürosunca yapılan bir çalışmaya değinilmiştir. Ancak alanyazının taranması sürecinde bu çalışmaya ilişkin herhangi bir bilgi ve belgeye ulaşılamamıştır.

1998; Tülü, 2012; Türkyılmaz, 2013; Ünsal, 2005; Uyar, 2012) yapılmıştır. Bu araştırmalar, öğrencilerin üretici söz varlığını belirlemeye yönelik olup ekseriyetle yazılı anlatımlarını temele almaktadır. Bu araştırmalara göre öğrencilerinin üretici söz varlığı beşinci sınıflarda 1.000-10.000 (Çıplak, 2005; Temur, 2006), sekizinci sınıflarda 1.000-5.000 (Çıplak, 2005; Kurudayıoğlu, 2005), on birinci sınıflarda 2.000-3.500 (Çıplak, 2005; Ünsal, 2005) ve üniversite son sınıfta 4.000-9.000 (M. Çiftçi, 1991; Ekiyor, 2007) arasında değişiklik göstermektedir.¹

Söz varlığının gelişiminde okumanın önemli bir rolü vardır. Bu yüzden çocukları hedef kitle olarak gören kitaplar söz varlığı bakımından zaman zaman inceleme konusu olmaktadır. Çocuk edebiyatı alanında ortaya konulmuş eserler üzerine yapılan araştırmalarda (Baş, 2006; Şen, 2009; Yıldırım Bilgen, 2017) tespit edilen farklı kelime sayısı metin türüne göre 7.000-10.000 arasında değişmektedir. Bu araştırmalarda kelimelerden başka ikileme, deyim, atasözü gibi söz varlığının farklı unsurlarının sıklık sayımı da yapılmıştır. Söz konusu araştırmalarda çocuk edebiyatı eserlerinin atasözleri bakımından fakir oluşu araştırmaların öne çıkan bir sonucu olarak değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesine ve etkinliklere konu olan hedef kelimelere kaynaklık etmesi bakımından kelime öğretiminde ders kitaplarının önemli bir yeri vardır. Bu öneminden ötürü Türkçe ders kitaplarının söz varlığı üzerine de çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalarda ders kitaplarının ilköğretim birinci kademedede 700-2.500 (İpek Eğilmez, 2010; Karadağ, 2005; Yalçın, 2005), ilköğretim ikinci kademedede 2.000-7.000 (Apaydın, 2010; Arı, 2003; Arslan Kutlu, 2006; Ekmen, 2009; Kurudayıoğlu, 2005; Öz, 2012; Turhan, 2010; Uluçay, 2011) ortaöğretimde 3.500-6.000 (Pilav, 2008; Uluçay, 2011; Yazı, 2005;

¹ Öğrencilerin söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalar incelendiğinde aynı sınıf seviyesinde birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Söz gelimi, Temur (2006) beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde yaklaşık 10.000 farklı kelime tespit etmiştir. Buna karşılık aynı sınıf düzeyinde Çıplak (2005) 963, Türkyılmaz (2013) 1.653, Tülü (2012) 2.647 farklı kelime tespit etmiştir. Öte yandan yaş ve sınıf seviyelerine göre söz varlığının düzenli bir artış göstermesi beklenirken araştırmalar kendi bütünlüğü içinde uyumlu sonuçlar sunmakla birlikte başka araştırmalarla mukayese edildiğinde birbiriyle çelişen sonuçlara da ulaşılmaktadır. Örneğin, Kurudayıoğlu (2005) sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında 5.055, Avkapan (2006) on birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında 3.227 ve Çiftçi (1991) üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında 3.916 farklı kelime tespit etmiştir. Buradaki veriler ilk bakışta sekizinci sınıf öğrencilerinin, lise ve üniversite öğrencilerinden bile daha geniş bir söz varlığına sahip olduğu düşüncesine yol açabilir. Ancak sayılar arasındaki bu uçurum sayıma esas kabul edilen birim, veri toplama aracı, örneklem ve verilerin analizi gibi yöntemle ilişkin farklı yaklaşım ve uygulamalardan kaynaklanmaktadır. Nitekim bazı araştırmacılar (Baş, 2010, 2011; Keklik, 2016) yöntemle ilişkin farklı yaklaşım ve uygulamaların sonuçları doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu yüzden söz konusu araştırmalarda elde edilen sonuçların değişkenliği hedef grubun söz varlığı üzerine sağlıklı bir değerlendirmeye imkân vermemektedir.

Yiğittürk, 2005) farklı kelimeden meydana geldiği tespit edilmiştir.¹ Bazı çalışmalarda (Baş, 2010; Güzel, 2006; Güzel, Karadağ, & Kurudayıoğlu, 2005; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2006) öğrencilere ortak kelime hazinesi kazandırma bakımından ders kitaplarının imkânları incelenmiştir. Bu çalışmalarda aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış ders kitaplarında ortak kelime oranının %50'nin altında olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, ders kitaplarının ortak kelime hazinesi kazandırma bakımından yeterli olmadığı ve bu konuda bir ölçütünün olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin yanı sıra hedef kitlesi çocuklar olan çizgi filmlerin söz varlığı üzerine de çalışmalar yapılmaktadır. Ayan ve Baş'ın (2015) çalışmasında örnekleme alınan çizgi filmlerde 3.839, Temizkan ve Atasoy'un (2016) çalışmalarında da 2.925 farklı söz varlığı unsuru tespit edilmiştir. Temizkan ve Atasoy (2016) inceledikleri çizgi filmlerde farklı kelime oranının %25 ile %35 arasında olmasını olumlu bir durum olarak değerlendirmiştir. Buna karşılık bazı çalışmalarda (Ayan & Baş, 2015; Bursalı & Topçuoğlu Ünal, 2015) atasözleri bakımından çizgi filmlerin çok fakir olduğu belirtilmiştir.

Bazı çalışmalarda çevrenin söz varlığı gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları çevrenin söz varlığı gelişiminde etkili olduğunu; yetiştiği ekonomik, sosyal ve kültürel çevrenin şartlarına göre öğrencilerin söz varlığı bakımından farklılaştığını ortaya koymaktadır. Bu farklılık avantajlı gruplar lehine olup ekonomik, sosyal ve kültürel şartların zenginliği ölçüsünde çocukların daha zengin bir söz varlığına sahip olduğu tespit edilmiştir (Büyükkantarcıoğlu, 1992; Davaslıgil, 1985; Ensar & Sallabaş, 2016; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Yazanoğlu, 2011).

Söz varlığı ile dil becerileri arasındaki ilişki zaman zaman araştırmalara konu olabilmektedir. Yıldırım, Yıldız ve Ateş (2011) kelime bilgisi ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş ve bu ilişkinin öyküleyici metni anlama ile orta ve

¹ Ders kitaplarını içerdiği söz varlığı bakımından değerlendirmeye imkân verecek belirli ölçütler olmadığı için söz konusu araştırmalarda ders kitaplarının söz varlığı bakımından yeterli olup olmadığına ilişkin bir hüküm ortaya konulamamıştır. Ancak Türkiye'dekiler ile başka ülkelerdeki ders kitaplarını mukayese etmek ders kitaplarının yeterliliği hakkında bir fikir verebilir. Söz gelimi, Almanya'da ilköğretim 2. sınıf ana dili ders kitabında 10.000 sözcük kullanılırken Türkçe ders kitabında 3.500 kelime yer almaktadır (Durak, 1998). ABD'deki 4. sınıf ana dili ders kitabında 14.634 söz varlığı bulunurken Türkiye'deki ana dili ders kitabında 2511 söz varlığı yer almaktadır (Gürel, 1998). ABD'deki ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin ana dili kitabında 90 bin sözcük yer alırken bu sayı Türkiye'de 28 bindir (Güçlü, 1998). Bahsi geçen sayıların nasıl elde edildiği ilgili çalışmalarda izah edilmemiştir. Bu durum farklı çalışmaların sonuçlarını karşılaştırmayı zorlaştırmaktadır. Ancak çalışmalar kendi bütünlüğü içinde değerlendirildiğinde söz varlığı bakımından Türkçe ders kitaplarının yeterli olmadığı, yurt dışında kullanılan ana dili ders kitapları ölçüsünde öğrencilere zengin dil deneyimleri sağlamadığı söylenebilir.

bilgilendirici metni anlama ile yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Yazanoğlu (2011) söz varlığı gelişmiş öğrencilerin, söz varlığı gelişmemiş öğrencilere göre ilkokuma yazma başarılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Calp (2014) de yazılı anlatımda kullanılan kelimelerin nitelik ve niceliği ile yazılı anlatım performansları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.¹

Kelime Öğretimine İlişkin Araştırmalar

Yurt dışı alanyazında kelime öğretimine ilişkin çalışmaların uzun bir geçmişe dayandığı söylenebilir. Thorndike'in çalışmalarını takip eden süreçte söz varlığı ve kelime öğretimi canlı bir çalışma alanı olmuştur. Ancak bu çalışmalara yön veren teorik bir çerçevenin olmayışına ve bunlara dolaylı olarak temel oluşturan davranışçı yaklaşımın çöküşüne bağlı olarak 1950'lerden itibaren bu alandaki çalışmaların sayısı önemli ölçüde azalmıştır (Beck & McKeown, 1991, s. 790; Nagy & Scott, 2006, s. 218).

Petty, Herold ve Stoll (1967, s. 1) 1963 yılında yayımlanan Dale ve Razik'in söz varlığına ilişkin bibliyografyasında yer alan 3.125 çalışmayı söz varlığı ve kelime öğretimine yönelik muazzam ilginin bir göstergesi olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte yazarlar bibliyografyaya göz atıldığında, çalışmaların, kelime öğretimi yaklaşımlarında çok büyük farklılıklar olduğu ve kelime öğretimi konusunda genel bir kabulün olmadığı izlenimi verdiğini belirtmiştir. O güne kadar kelime öğretimi ile ilgili yapılmış çalışmalar üzerine yaptıkları ayrıntılı incelemede ise herhangi bir kelime öğretiminin hiç olmamasından daha iyi olduğu ancak kelime öğretiminde en tatmin edici yöntemin belirsiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kelime öğretiminde tatmin edici yöntemlerin araştırılmasını da açık bir çalışma alanı olarak değerlendirmiştir. Öte yandan Baumann, Kame'enui vd. (2003, s. 763) 1970 öncesindeki ilginin ve yapılan araştırmaların kelime öğretimine ilişkin bilgi durumunun gelişmesine ciddi bir katkı sağlamadığını, yapılan araştırmaların birçoğunun kesin bir sonuca ulaşamadığını belirtmiştir.

Hem söz varlığına hem de kelime öğretimine yönelik ilgi ve araştırmalar yurt dışı alanyazında okuma eğitiminin ön planda olan konuları ile ilişkili olarak yıllar boyunca inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. Öğretimin odağı beceri temelli olduğunda, söz varlığını bir araç

¹ Yurt dışı ve yurt içinde söz varlığı üzerine yapılmış araştırmalar hakkında daha geniş bir inceleme için Baş ve Karadağ'ın (2012) çalışmalarına bakılabilir.

olarak gören yaklaşım belirli kelimelerin öğrenimini konu alan çalışmaları teşvik etmiştir. Okumada odak ön bilgiler olduğunda, geniş okumadan ve bağlamdan kelime öğrenme daha çok vurgulanmıştır. Erken dönem çocuklukta söz varlığı gelişiminde görülen farklılıklar ve bu farklılıkların okul yılları boyunca devam ettiği yönündeki endişeler sebebiyle son dönemde risk grubundaki çocukların söz varlığı gelişimleri üzerine odaklanılmıştır (Blachowicz, Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006, s. 524).

1970’li yıllardan itibaren söz varlığına ilişkin çalışmalara ilgi tekrar canlanmıştır (Baumann, Kame’enui, vd., 2003; Blachowicz vd., 2006). Okuryazarlık seviyesinin düşmesi, psikolojide bilgi işleme kuramına yönelim ve eğitimde vurgunun temel becerilerden problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerine kayması söz varlığı çalışmalarının önemsenmesini sağlamıştır (Baker vd., 1998b, s. 184; Beck & McKeown, 1991, s. 790). Bu dönemde kelime öğrenimi ve öğretiminin bütün yönleri araştırmalara konu olmuş, kelime öğretimi hakkında pek çok teorik ve uygulamalı çalışma yapılmış, kitaplar, kitap bölümleri, özel sayılar yayımlanmıştır (Baumann, Kame’enui, vd., 2003; Nagy & Scott, 2006).

Pearson, Hiebert ve Kamil (2007, s. 282) 90’lı yıllarda hız kaybeden söz varlığı çalışmalarının 15 yıllık aranın ardından tekrar okuma alanında eski canlılığına kavuştuğunu dile getirmişlerdir. Söz varlığına yönelik bu yeni ilgiyi NRP’nin (2000) çalışmasında yer alan söz varlığı ile ilgili yararlı bulgularla ve bunların eğitim üzerindeki etkisi ile açıklamıştır. Söz konusu çalışmada 1980’lerden itibaren yapılmış kelime öğretimine ilişkin 50 çalışma üzerinde yaptığı analize göre NRP (2000, s. 4-27) şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Söz varlığı hem doğrudan hem de dolaylı olarak öğretilmelidir.
2. Tekrar ve söz varlığı unsurları ile sık karşılaşma önemlidir.
3. Zengin bağlamlarda öğrenme, kelime öğrenme için çok yararlıdır.
4. Gerektiğinde kelime etkinlikleri yeniden oluşturulmalıdır.
5. Kelime öğrenme, öğrenme etkinliklerine aktif katılımı gerektirmelidir.
6. Bilgisayar teknolojileri kelime öğretimine yardımcı olmak amacıyla kullanılabilir.
7. Söz varlığı tesadüfi öğrenme yoluyla kazanılabilir.
8. Söz varlığının nasıl ölçüldüğü ve değerlendirildiği öğretim üzerinde farklı etkilere sebep olabilir.
9. Tek bir kelime öğretimi yöntemine bağlı kalmak ideal öğrenme ile sonuçlanmayacaktır.

Bu sonuçlar, tek bir kelime öğretimi yönteminin ideal öğrenmeyi sağlamadığının, dolayısıyla kelime öğretiminde yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunun ortaya konulmuş olması bakımından dikkat çekicidir. Bunlar, en iyi öğrenme için hedef kelimelere uygun bir yöntemin kullanılması, kelimelerin zengin bir bağlam içinde aktarılması, kelimelerle sık karşılaşılması ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılmasının, dolayısıyla kelime öğretiminde kapsamlı bir yaklaşımın gerekli olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim son dönemde ortaya konulmuş kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda (ör. Baumann vd., 2013; Baumann, Kame'enui, vd., 2003; Beck, McKeown, & Kucan, 2013; Nagy, 2005) etkili bir kelime öğretimi için kapsamlı bir yaklaşımın gerekli olduğu dile getirilmekte ve bu gerekliliği dikkate alan çalışmalar yapılmaktadır.

Türkiye’de kelime öğretimi ile ilgili çalışmalar tarihi süreç içinde yurt dışı literatürde olduğu gibi canlı bir çalışma alanı olmamıştır. 2000’lere dek kelime öğretimini konu alan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Kelime öğretime yönelik ancak sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır. Fakat kelime öğretimi bu çalışmalarda uygulamalı değil kuramsal olarak ele alınmıştır. Bu konuda ilk çalışmalardan biri olarak değerlendirilebilecek “Lügat Tedrisi” başlığını taşıyan makalesinde Ali Ulvi (1914, s. 177) kelime öğretimi bakımından o dönemde yaşanan yöntem sorununa şöyle işaret etmiştir:

Sarf ve nahiv ve kitabet için ihtiyacımıza az çok vefa edecek asar yok sayılamaz; lakin mekatib-i ibtidaiyemizde istimale cidden elverişli ve talim-i lügate doğrudan doğruya hadim ne bir usul ne de bir kitap vardır. Bundan anlaşılıyor ki ale’lekser tavsiye edilmekte olan talim-i lügat, katiyen nazar-ı itibar ve icraya alınmamakta ve alınan yer olsa dahi oralarda kıraat ve imla sırasında –yani bir usul, muayyen bir gaye takip olunmayarak– yapılmaktadır. Hâlbuki diğer hususatta olduğu gibi bu hususta da bir plan, bir silsile, bir tedric olmak iktiza eder. Bu da imkânsız olmadığı içindir ki Avrupa lisanlarında bu yolda epeyce eserler vücuda getirilmiştir.

Ali Ulvi’nin bu tespitlerinden, o dönemde, kelime öğretime kaynaklık edecek çalışmaların olmadığı, öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme etkinliklerinin belirli bir yöntem ve amaç doğrultusunda yapılmadığı anlaşılmaktadır. Ali Ulvi’nin bu tespitinin bir benzeri yaklaşık elli yıl sonra Özön (1962) tarafından dile getirilmiştir. Yazar program dışında kelime öğretime kaynaklık edecek materyallerin olmadığından bahisle “*Türkçe öğretiminin en verimli olması gereken ‘kelime hazinesini genişletme’ işi kısır, verimsiz bir halde sürüp gitmektedir.*” (s. 32) tespitinde bulunmuştur. Her ne kadar kelime öğretiminde bugüne değin belirli bir yol katedilmiş olduğunu söylemek mümkün olsa da hâlâ düzenli ve amaçlı bir kelime öğretiminden söz etmek, kelime öğretime kaynaklık ve aracılık edecek çalışmaların nicelik ve nitelik olarak istenilen düzeyde olduğunu söylemek güçtür. Bu bakımdan Ali Ulvi’nin, bir asır önce dile getirdiği sorunun günümüzde geçerliliğini büyük ölçüde devam ettirdiği söylenebilir.

Ali Ulvi (1914) söz konusu çalışmasında yöntem hakkındaki tespitlerinin ardından kelime öğretiminde takip edilmesi gereken usule ilişkin görüşlerini açıklamıştır. Yazara göre ilköğretimin ilk devresinde öncelikle öğretilecek kelimelerin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olması gerekir ki bunlar da genel olarak somut kelimelerdir. Bunlar eşyanın ismi olabilir, eşya ile ilgili özellikler olabilir veya eşyanın fiilleri ile ilgili olabilir ama daima eşya ile ilişkili olmalıdır. Öğrenci seviyesinin üzerinde olan soyut kelime ve kavramların öğretimi ise sonraki devreye bırakılmalıdır. Kelimelerin önce anlamları, ardından imlaları öğretilmelidir. Dil öğretiminde imlayı önceleme ve gerekenden fazla önemseme yanlış bir yaklaşımdır. Anlamı ve imlası öğretildikten sonra öğrencilere çeşitli tekrar ve alıştırmalar yaptırarak, yazılı ve sözlü anlatımda kullanılarak kelimelerin iyice öğrenilmesi sağlanmalıdır.

Kelime öğretimi ile ilgili çalışmalar arasında Özdoğru'nun (1958) *Türkçemiz*¹ adlı eseri dikkat çekmektedir. Yazar, bu eserin amacını şöyle açıklamıştır: “En son teknik bilgilere göre hazırlanan bu küçük kitap vokabülerinizi inanamıyacağınız bir hızla geliştirecektir... Evet, yedi hafta gibi kısa bir zamanda yüzlerce bilmediğiniz kelimeyi öğrenecek, aynı zamanda imlânızı ve telâffuzunuzu kuvvetlendireceksiniz.” (s. 20). Yazar bu çalışmasında okuduğu gazete, dergi ve kitaplarda en çok karşılaştığı ve önemli gördüğü yaklaşık 700 kelimeyi öğretmeyi amaçlamıştır. Bu kelimelerin 20'si imla, 60'ı telaffuzu yönüyle ele alınmıştır. Yazar kelimelerin öğrenilmesi için yedi haftalık bir süre öngörmüş ve kitabı buna göre düzenlemiştir. Bu kitap kelime öğretiminde bağlamın öneminin erken dönemlerde fark edilmesi açısından dikkate değer nitelikler taşımaktadır. Bağlam yoluyla kelime öğrenmeyi “psikolojik ve tabîî bir yol” (s. 33) olarak gören Özdoğru, kelime anlamlarının ve kullanımlarının daha iyi anlaşılması için yazarlardan seçtiği binlerce cümleye kitapta yer vermiştir. Ayrıca okuyucunun ilgili kelimeler hakkındaki ön bilgisini, kelimeleri öğrenme ve hatırlama düzeyini belirlemeye yönelik olarak kitapta çeşitli ölçme araçlarını sıkça kullanmıştır.

Kelime öğretimi konusunu ele alan bir başka çalışma Ayter (1986) tarafından ortaya konulmuştur. Yazar, kelime öğretimi söz konusu olduğunda öncelikle öğrencilerin hem alıcı

¹ Uçman'ın (1984, s. 224) bu kitap hakkında çarpıcı bir değerlendirmesi vardır: “Değerli tiyatro sanatçısı Nivit Özdoğru'nun bugün birçoğumuzun adını bile duymadığı veya duymuş olsa bile bulup da okuma imkânına sahip olmadığı *Türkçemiz* adında bir kitabı vardır. Hazırlanışında takip edilen metot bakımından bizde başka bir benzeri olmayan bu kitabın üzerinde durulması gereken pek çok önemli yanı bulunmaktadır.”

hem de üretici söz varlığı belirlenerek öğretilecek kelimeleri öğretim seviyelerine göre düzenlenmenin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Ardından kelimelerin öğretimi için dört aşamalı bir yaklaşım önermiştir. Buna göre birinci aşamada kelimenin tanımı ve ilişkili olduğu kelimeler belirlenir. İkinci aşamada kelimenin isim, sıfat, fiil, zarf gibi hangi dil bilgisi kategorisine ait olabileceği tartışılır. Üçüncü aşamada öğrencinin zihninde kelimenin ilişkili olduğu başka kelimeler ortaya konulur. Dördüncü aşamada ana kelime ve bununla ilgili ortaya konulan diğer kelimeler ait oldukları dil bilgisi kategorileri ile birlikte bir çizelgede gösterilir.

Yukarıda sözü geçen çalışmalar dışında kelime öğretimi, Türkçe öğretimi kitaplarında yer verilen bir konu olmuştur. Bazı çalışmalarda (Baymur, 1959; Sarıyüce, 1963) okuma eğitimi bağlamında kelime öğretimine yer yer değinilmiş, bazı çalışmalarda (Göğüş, 1978; Özdemir, 1967) ise kelime öğretimi ile ilgili konular ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Özellikle Göğüş (1978) Türkçe öğretimini konu alan eserinin “sözcük çalışmaları” bölümünde kelime öğretimi ile ilgili farklı konulara genişçe yer vermiştir.

Kelime öğretimine yönelik ilgi ve araştırmalar Türkiye’de özellikle son 10-15 yıllık süreçte önceki dönemlere göre önemli ölçüde artmıştır. Bu dönemde kelime öğretimi ile ilgili onlarca uygulamalı ve kuramsal çalışma yapılmıştır. Özellikle doktora düzeyinde yapılan uygulamalı araştırmalar (Genç Ersoy, 2017; Okur, 2007; Uluçay, 2016), kelime öğretimine hasredilmiş eserler (Karadağ, 2013; Lüle Mert, 2010), kelime öğretimini konu alan kitap bölümleri (Akyol & Temur, 2007; Arı, 2006; Ö. Çiftçi & Çeçen, 2013) kelime öğretimine yönelik ilginin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Son dönemde kelime öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda iki eğilimden söz edilebilir. Bunlardan biri ders ve çalışma kitapları ile programın kelime öğretimi bakımından incelenmesidir. Öbürü ise farklı yöntem ve tekniklerin kelime öğretimindeki etkisini konu alan uygulamalı çalışmalardır. Bu araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar ana hatlarıyla şöyle sıralanabilir:

1. *Öğretilecek kelimelerin seçiminde bir belirsizlik söz konusudur.* Bu durum Türkçe programının ve ders kitaplarının kelime öğretimi bakımından ciddi bir eksikliği olarak değerlendirilmektedir (Güzel, 2006; Kurudayıoğlu & Soysal, 2016). Bu yüzden kelime etkinliklerine konu olan kelimelerin niteliği ve niceliği ile ilgili olumsuzluklar yaşanmaktadır. Kitap yazarları öğretilecek kelimelerin seçiminde başvurabilecekleri bilimsel çalışmaların yetersizliği sebebiyle kelimeleri seçerken kendi tecrübelerinden

hareket etmektedir. Öğretilmesi hedeflenen kelime sayısı yayınevlerine, metinlere veya temalara göre büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Yayınevlerinin ve ders kitabı yazarlarının nicelik ve nitelik olarak herhangi bir kelime kazandırma ölçütü ve birliği bulunmamaktadır (Akyüz Aru, 2013; Aslan, 2013; Başdamar, 2010; Ö. Çiftçi & Çeçen, 2010; Karadüz & Yıldırım, 2011; Karatay, 2004). Öte yandan ders kitapları içerdikleri söz varlığı unsurları itibarıyla ortak kelime hazinesi kazandırma bakımından yeterli düzeyde değildir (Güzel, 2006; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2006).

2. *Ders ve çalışma kitaplarında kelime öğretimi için birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır.* Kelimenin anlamını bağlamından hareketle tahmin etme, öğrenilen kelimeleri cümlede kullanma, sözlük kullanma, kelimelerin anlam özellikleri (zıt anlam, eş anlam, mecaz anlam vb.) üzerinde çalışma, bulmaca, çağrışım, öğrenilen söz varlığı unsurlarını resimleme, öğrenilen kelimelerle metin oluşturma vb. birçok yöntem ve tekniğe ders ve çalışma kitaplarında yer verilmektedir. (Sarica, 2014; Yıldırım, 2006). Öğretmenler ders programlarında bahsi geçen yöntem ve teknikleri bilmesine ve kullanmasına karşın uygulama açısından emek ve zaman gerektiren yöntem ve tekniklere daha az başvurmaktadır. Ayrıca kelime öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler bakımından öğretmenler arasında bir birlik bulunmamakta ve bunlar bilinçli, düzenli ve bütüncül bir şekilde kullanılmamaktadır. Bu durum kelime öğretiminde ağırlıklı olarak klasik uygulamalara başvurulmasına ve kullanılan yöntem ve tekniklerin sınırlı olmasına yol açmaktadır. Kelime öğretimi, ağırlıklı olarak, bağlamdan hareketle kelime anlamını tahmin etme, kelimenin sözlük anlamını tespit etme ve kelimeyi bir cümlede kullanma sırası takip edilerek uygulanmaktadır. (Aslan, 2013; Karadüz & Yıldırım, 2011; Uçar, 2012; Uğur, 2014).

3. *Kelime öğretimi öğrencilerin söz varlığına istenilen düzeyde katkı sağlamamaktadır.* Alanyazında öğretilen kelimelerin öğrenilmesi ve kalıcılığının sağlanması bakımından kelime öğretiminin etkililiğini belirlemeye yönelik yapılmış çalışmalarda (Batur, 2006; Benzer, 2013; Dilidüzgün, 2014; Murat, 2014) öğrencilerin kelime etkinlikleri çerçevesinde ele alınan bilinmeyen kelimeleri istenilen düzeyde kazanamadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmaların sonuçları kelime öğretimi çerçevesinde ele alınan kelimelerin öğrenciler tarafından yeterince öğrenilemediğini, gerek alıcı söz varlığına gerekse üretici söz varlığına aktarılamadığını göstermektedir. Bu da kelime öğretimi uygulamalarının yeterliliği ve etkililiği ile ilgili eksikliklerin olduğunu göstermektedir.

4. *Kullanılan yöntemler kelime öğretiminin başarısını etkilemektedir.* Kelime öğretiminde istenilen başarı düzeyine ulaşılamamış olması araştırmacıları mevcut uygulamaları sorgulamaya ve yeni arayışlara sevk etmektedir. Bunun bir sonucu olarak kelime öğretiminde zaman zaman yöntem denemeleri yapılmaktadır (bk. EK 12). Kelime öğretimi konusunda uygulamalı çalışmalar ağırlıklı olarak son on yılda ve ortaokul öğrencilerine yönelik yapılmıştır. Genellikle deyim ve atasözlerinin öğretimini konu alan bu çalışmalarda karikatür, resim vb. görsel unsurların kullanımını temele alan yöntem ve tekniklerin kelime öğrenimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bunlarda bir yöntem genellikle geleneksel yaklaşım veya Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı olarak yürütülen kelime öğretimi uygulamaları ile mukayese edilerek söz konusu yöntemin etkisi ortaya konulmaktadır. Araştırmaların bulguları ve sonuçlarına göre öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin türüne bakılmaksızın her kelime öğretimi uygulaması öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte kullanılan yöntem ve tekniklerin hedef kelimeleri öğrenmeye etkisi birbirinden farklıdır. Kelime anlamlarının somutlaştırılmasını sağlayan karikatür, resim, kavram haritası, drama vb. yöntem ve teknikleri içeren uygulamalarda klasik uygulamalara göre daha başarılı sonuçlar elde edilmektedir.

5. *Kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreci ihmal edilmektedir.* İlgili araştırmalar incelendiğinde kelime öğretiminin ölçme ve değerlendirme sürecini konu alan herhangi bir çalışmanın olmadığı dikkati çekmektedir. Sadece bir çalışmada (Sarica, 2014) kelime öğretimi ile ilgili ölçme ve değerlendirme etkinlikleri hakkında bazı tespitlere yer verilmiştir. Bu çalışmada ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin kelime bilgisini ölçmeye yönelik soruların yer aldığı fakat bunların kelime etkinliklerinde öğretilen kelimelerle örtüşmediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümde kelime öğretimi ile ilgili konular ele alınmıştır. Böylece kelime öğretimi hakkında bütüncül bir bakış açısı sunulmaya ve bu çalışmanın dayandığı kuramsal zemin bütün yönleriyle açıklanmaya çalışılmıştır.

Kelime Öğretimi

Söz varlığı, dil ediniminin ve dil etkinliklerinin temelini oluşturur. Dil eğitimde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi kadar bu becerilerin gelişimine zemin oluşturan kelime hazinesini de zenginleştirme zarureti vardır. Dil eğitiminde bir yapı taşı olan kelime öğretimi bir dilin sadece yabancılara öğretilmesinde değil ana dili eğitiminde de çok büyük önem taşımaktadır. (Kalenderoğlu, 2011). Bu yüzden geçmişten günümüze kelime öğretimi gerek ana dili gerekse de yabancı dil eğitiminin önemli etkinlik alanlarından biri olagelmıştır.

Kelime öğretimi, basitçe, okulda öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeye yönelik etkinliklerin bütünüdür. Kelime öğretiminde temel olarak kelime, deyim, atasözü vb. söz varlığı unsurları doğrudan kelime öğrenme ve öğretme süreçleri ile kazandırılarak öğrencilerin söz varlığının zenginleştirilmesi amaçlanır. Bu çerçevede kelime öğretimine konu olan belirli söz varlığı unsurlarının yazım, telaffuz, biçim, anlam ve kullanım özellikleri öğretilir. Kelime öğretiminde aynı zamanda dolaylı öğrenme ve öğretme süreçleri ile söz varlığı gelişiminin sürekliliğini sağlamak üzere birtakım bilgi, beceri, farkındalık ve alışkanlıkların öğrencilere kazandırılması amaçlanır. Bu kapsamda öğrencilere sözlük kullanma bilgi ve becerilerini öğretme, sözlük kullanma alışkanlığı

kazandırma, onların kelime öğrenme ilgi ve isteğini artırmaya yönelik uygulamalara derslerde yer verilir.

Çocuklar ilk söz varlığını okul öncesi dönemde oluşturmakta, okulda sınırlı bir kelime kadrosu öğrenmekte ve söz varlığı büyük oranda çocuğun okul dışı çabası ile gelişmektedir. Ayrıca çocuklar, okula iyi bir kelime kadrosuna sahip olarak başlamaktadır (Özbay, 2001, s. 102). Bu durum dikkate alınarak ilk ağızda ana dili derslerinde kelime öğretiminin gerekli olup olmadığı akla gelebilir. Ancak yaş ve eğitim seviyesine göre ihtiyaç duyulan söz varlığının belli bir plan ve program çerçevesinde kazandırılması, düzenli bir söz varlığı gelişiminin sağlanması bakımından okulun çok önemli bir rolü vardır. Okulun bu rolü 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda (MEB, 1981, s. 329) açıkça ifade edilmiştir:

Çocuğun, başlangıçta annesinden öğrendiği dil, ailesinin, yakın çevresinin sosyal ve kültürel düzeyine göre değişmekle birlikte, doğal olarak, ancak ilkel, yalın ihtiyaçlarını karşılayacak durumdadır. Yaşı ilerleyip çevresi genişleyerek ihtiyaçları çeşitlendikçe, çoğaldıkça çocuğun kelime dağarcığı genişler, zenginleşir. Yalnız bu gelişme, sistemsizdir ve çevre imkânları ile sınırlıdır. Çocuğun kelime dağarcığı, asıl okulda zenginleşir, özellikle Türkçe dersinin türlü etkinlikleri okuma, dinleme, anlama, anlatma çalışmaları, bu zenginleşmeyi hem bir sisteme bağlar hem de hızlandırır. Öğrenci, okulda duygu ve düşüncelerini, istediklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklılıklarını ve türlü ilişkileri de öğrenir.

Bu açıklamalardan da anlaşılabacağı üzere okul öncesinde söz varlığı gelişimi sistemsiz ve çevre imkânları ile sınırlıdır. Söz varlığı gelişiminde çevre önemli bir etken olmasına karşın söz varlığına her durumda yeterli katkıyı veremez. Sosyal, kültürel ve ekonomik özelliklerine göre çevrenin çocuğun söz varlığı gelişimine katkısı farklılaşır. Okulda bu gelişim bir sisteme bağlanır ve hızlanır. Ayrıca bu açıklamada değinilmemekle birlikte çevre etkisi ile öğrencilerin söz varlığı nitelik ve nicelik olarak birbirinden farklı olabilir. (Biemiller & Slonim, 2001; Hart & Risley, 2003). Bunun bir sonucu olarak çocuklar genişlik ve derinlik bakımından farklı söz varlığı özellikleri ile okula başlarlar. Okul öğrenciler arasında söz varlığı bakımından var olan farkları gidererek öğrencilerde müşterek bir dilin oluşmasını sağlar.

Okulda kelime öğretimi ayrı bir ders olarak ele alınmaz. Okulda her bir ders belirli ölçüde kelime ve kavram öğretimi içerir. Konu alanı derslerinde, işlenen konu ile ilgili terimlerin ve temel kavramların yer yer öğretime konu olması öğrencinin söz varlığının zenginleşmesine katkıda bulunur. Fakat öğrencinin genel söz varlığını zenginleştirme asıl olarak ana dili derslerinin bir etkinlik alanıdır (Beck & McKeown, 1991). Özellikle de ana dili derslerinde kelime öğretimi çerçevesinde öğretilen kelimeler söz varlığının

zenginleşmesine doğrudan katkıda bulunur. Bunun yanı sıra ana dili derslerinde söz varlığı gelişimine süreklilik kazandıracak bilgi, beceri, farkındalık ve alışkanlıkları kazandırmayı amaçlayan uygulamalar da öğrencilerin kelime hazinesine dolaylı olarak katkıda bulunur.

Türk Dil Kurumunca yayımlanan ve Türkçenin güncel kullanımlarını içeren Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011, s. XXI) 77.005 madde başı, 15.287 madde içi olmak üzere toplam 92.292 söz varlığı unsuru yer almaktadır. Yazı dilinin söz varlığını, bütün bilim, sanat ve spor terimlerini, yer adlarını, kişi adlarını, bölge ağızlarındaki ve kaynaklarındaki sözcükleri, deyimleri yani Türkçenin bütün söz varlığı unsurlarını içeren Büyük Türkçe Sözlük'te (TDK, 2017) ise 616.767 söz varlığı bulunmaktadır. Her iki sözlükte yer alan Türkçenin genel söz varlığı göz önünde bulundurulduğunda Türkçe konuşan birinin bu söz varlığının tamamına sahip olması imkân dâhilinde değildir. Hele ki kelimelerin ekseriyetle çok anlamlı olduğu dikkate alınırsa bu söz varlığına bütün yönleriyle hâkim olmanın ne denli imkânsız olduğu daha açık bir biçimde anlaşılır.

Bir dilin kullanıcılarından o dilin bütün söz varlığını bilmesi, şüphesiz, beklenemez. Bir dil kullanıcısı eğitim düzeyi, kültür düzeyi, meslek ve ilgi alanlarına göre dilin genel söz varlığının ancak sınırlı bir bölümünü kullanılır. Özellikle günlük konuşmada sözvarlığının çok az bir bölümünden yararlanır. Çotuksöken (1989) günlük konuşmada kullanılan kelime sayısının 500 ile 2.000-3.000 arasında değiştiğini belirtir. Ama bu sayı yazı dilinde, özellikle de yazarların eserlerinde daha fazladır. Mesela yapılan araştırmalar Atatürk'ün, Nutuk'ta 6.791 (Ekiyor, 2008) Türk edebiyatında çok eser ortaya koymuş yazarlardan olan Peyami Safa'nın, eserlerinde 6.143 (Pash, 1974) ve Ahmet Mithat Efendi'nin, eserlerinde 5.581 (Baş, 2013) farklı kelime kullandığını ortaya koymaktadır.

Sahip olunması gereken söz varlığını kesin olarak tayin etme imkânı olmasa da ortalama bir dil kullanıcısının eğitim ve kültür seviyesine göre söz varlığının belirli bir düzeyde olması beklenebilir. Söz gelimi Ağca (2001, s. 128) Türk Dil Kurumunca yayımlanan Türkçe Sözlük'te 75.000 kelimenin bulunduğuna değinerek aydın olma iddiasında olanların, bunların en az %10'unu her niteliği ile bilmesi ve bunları günlük hayatında kullanmasının beklendiğini ifade etmektedir. Ancak Türkiye'de farklı yaş ve eğitim seviyelerinde sahip olunan ve ihtiyaç duyulan söz varlığının tespitine ilişkin çalışmaların yetersizliğinden ötürü bu konuda açık bir görüş belirtmek zordur.

Araştırmacılar zaman zaman konuyla ilgili yurt dışı alanyazındaki çalışmalardan hareketle bu konuda bir görüş ortaya koymaktadır. Söz gelimi Karakuş (2002) İngiliz ve Almanların

tespit ettikleri eğitim düzeylerine göre sahip olunması gereken söz varlığının Türkiye için de geçerli olduğu görüşündedir. Bu kabulden hareketle çocuklara kazandırılması gereken kelime sayılarının, tahmini olarak 0-6 yaş için 2.000-3.000, 7-12 yaş için 5.000, 13-18 yaş için 20.000, 19 yaş ve üzeri için 35.000 olması gerektiğini ifade etmiştir. Gürtürk (1986) de dünya ölçülerine göre öğrencilerin kelime hazinelerinin ilkokulda 2.000, ortaokulda 4.000 ve lisede 5.000 kelimeye ulaşması gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin sahip olduğu söz varlığının ölçüsü ve öğrencilere kazandırılması gereken kelime sayısı ile ilgili olarak yurt dışı alanyazında araştırmacılar farklı sayılar ileri sürmektedir. Söz gelimi, Graves'in (2009) ilgili araştırmalara dayanarak ileri sürdüğü tahminlere göre dil açısından avantajlı öğrenciler yaklaşık olarak 10.000 kelimelik bir söz varlığı ile birinci sınıfa başlamaktadır. Sekizinci sınıflar yaklaşık 35.000 kelime ve on ikinci sınıflar yaklaşık 50.000 kelime ailesini bilmektedir. Dil açısından dezavantajlı öğrencilerin söz varlığı ise bu sayıların yaklaşık yarısı kadardır. Ona göre okul hayatında bütün öğrencilere yaklaşık 50.000 kelimelik bir söz varlığı kazandırılmalıdır. Snow ve Kim (2007) ise lise mezunu bir öğrencinin 75.000 kelime bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Biemiller'in (1999, s. 8) aktardığına göre Dale ve O'Rourke'ın (1981) çalışmasında ikinci sınıfa kadar 2.500 kök kelime bilinmektedir. Bu sayı dördüncü sınıfa kadar 5.000, altıncı sınıfa kadar 7.600, sekizinci sınıfa kadar 10.700 ve on ikinci sınıfa kadar 14.800'e yükselmektedir. Buna ilave olarak bilinen deyim sayısı ikinci sınıfta 130 iken altıncı sınıfa kadar 1.000 ve on ikinci sınıfa kadar 2.600'e yükselmektedir.

Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin bir yılda öğrendiği kelime sayısı 1.000-5.000 (Biemiller & Slonim, 2001; D'Anna, Zechmeister, & Hall, 1991; Graves, 2009; G. A. Miller & Gildea, 1987; White, Graves, & Slater, 1990) arasında değişiklik göstermektedir. Ancak daha çok kabul gören görüşe göre ortalama bir öğrenci bir yılda yaklaşık 3.000 kelimeyi (Baker vd., 1998b; Beck & McKeown, 1991; Nagy & Herman, 1987; Stahl, 1999) söz varlığına dâhil etmektedir.¹

¹ Söz varlığının gelişimi ile ilgili burada verilen sayılar konu hakkında bir fikir edinilmesi için verilmiştir ve bu sayılar hakkında temkinli olmak gerekir. Her ne kadar farklı dillerin kesiştiği birtakım alanlar olsa da her dilin kendine özgü bir yapısı vardır. Ayrıca burada verilen sayıların birtakım araştırmalar sonucunda elde edilen istatistiksel kestirimler olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yüzden Baş'ın (2010, s. 123-127) dikkat çektiği konu önemlidir: *"Bir dilde öğrencilere öğretilecek kelimelerin, yabancı bulgulara dayanılarak, sadece sayılarını vermek, yine bu yabancı bulgulara istinaden çocuğun konuşma hazinesini sınırlamak da yersizdir. Yabancı bir dilde en sık ya da en yaygın kullanılan kelimeler, Türkçemizde de aynı olmak durumunda değildir. Çocuklara öğretilecek her türlü söz varlığı unsuru, onların alıcı ve üretici kelime hazinelerini tespit etmeden tayin edilemez... Aksi takdirde, ithal verilerle ithal problem alanları yaratıp, bunlara da sanal çözümler getirmek sonuca götürmeyen bir uğraş hâline dönüşecektir."*

Söz varlığının nicelik olarak gelişimi dikkate alındığında öğrencilerin öğrenmesi lazım gelen kelimelerin tamamını doğrudan kelime öğretimi etkinlikleri çerçevesinde öğretmenin imkânsız değilse de zor bir iş olduğu söylenebilir. Bu sebeple kelime öğreniminin ve öğretiminin çok yönlü olarak düşünülmesi ve ele alınması gerektiği söylenebilir. Bu gereklilik kelime öğretimi ile ilgili son dönemde yapılan kuramsal ve uygulamalı çalışmalarda (Baumann, Font, Edwards, & Boland, 2005; Baumann, Kame'enui, vd., 2003; Blachowicz & Fisher, 2015; Graves, 2016; Lubliner & Smetana, 2005; Nagy, 2005; Pressley, Disney, & Anderson, 2007; Stahl & Nagy, 2006) sıkça değinilen bir husustur. Söz konusu çalışmalarda, etkili bir kelime öğretiminin çok yönlü, kapsamlı bir yaklaşım ile başarıya ulaşacağı, ancak bu şartlarda kelime öğretiminden beklenenlerin gerçekleşebileceği dile getirilmektedir.

Alanyazında etkili bir kelime öğretimi için birçok yaklaşım ileri sürülmüştür. Bunlardan Graves'in (2000, 2016) söz varlığının gelişim özelliklerini dikkate alan ve söz varlığını geliştirme etkinliklerine bütüncül bir yaklaşım sunan dört unsurlu kelime öğretimi yaklaşımı alandaki birçok uzman ve araştırmacı (Baumann vd., 2013; Blachowicz vd., 2006; Cobb & Blachowicz, 2014; Stahl & Nagy, 2006; Yopp, Yopp, & Bishop, 2009) tarafından kabul görmektedir. Graves'e (2009, s. 5–7, 2016, s. 5–8) göre etkili bir kelime öğretiminin dört temel ögesi vardır:

1. *Zengin dil deneyimleri sağlama.* Söz varlığı gelişimi için öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma yoluyla zengin dil deneyimleri sağlanmalıdır. İlk dönemlerde dinleme ve konuşma becerilerinin daha baskın olmasına bağlı olarak öğrenciler dinleme ve konuşma süreçlerinde kelime öğrenmeye imkân verecek dil durumları ile karşılaşmalıdır. İlerleyen dönemlerde ise okuma becerisi söz varlığı gelişiminde ağırlık kazanarak kelime öğrenmenin temel aracı hâline gelir. Bu sebeple zengin bir söz varlığına sahip olabilmeleri için öğrencilerin okuma miktarı ve çeşitliliği artırılmalıdır.
2. *Belirli kelimeleri öğretme.* Söz varlığını geliştirmenin diğer bir yolu öğrencilere belirli kelimelerin doğrudan öğretilmesidir. Her ne kadar öğrenilmesi lazım gelen bütün kelimeleri öğretme imkânı olmasa da belirli kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerinin kazandırılmasında onları doğrudan ele alma gerekliliği ortaya çıkabilir. Bu tür gerekliliklerde etkili bir kelime öğretimi ancak zengin bir içerik ile sağlanabilir.
3. *Kelime öğrenme stratejileri.* İlk defa karşılaşılan veya anlamı bilinmeyen kelimelerle baş etme becerisi de söz varlığının gelişimi açısından önemlidir. Bu yüzden öğrencilere bağımsız kelime öğrenme bilgi ve becerilerinin kazandırılması gerekir. Bu çerçevede

bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelime anlamını belirleme sürecinde yararlanmak üzere öğrencilere bağlam ipuçlarından yararlanma, kelime unsurlarından yararlanma ve sözlükten yararlanma olmak üzere üç temel bağımsız kelime öğrenme stratejisi öğretilmelidir.

4. *Kelime farkındalığının geliştirilmesi.* Kelime farkındalığı, söz varlığının gelişimine süreklilik kazandırması bakımından kelime öğretiminin önemli bir unsurudur. Kelime farkındalığı ölçüsünde öğrenci çevresindeki kelimeleri merak eder, yeni kelimeleri öğrenmeye ve kullanmaya ilgi duyar ve kelimelerin anlam ve kullanım inceliklerini kavrar. Böylece söz varlığının genişlik ve derinlik olarak zenginleşmesi hayat boyu devam eder.

Burada kısaca değinilen bu dört unsurlu kelime öğretimi yaklaşımı aşağıda daha ayrıntılı olarak açıklanacaktır. Ayrıca kelime öğretime ilişkin bu bölümde değinilecek konular bu dört ögenin oluşturduğu ana başlıklar altında ele alınacaktır. Böylece hem bu çalışmanın kuramsal dayanakları açıklanmış hem de etkili bir kelime öğretimi söz konusu olduğunda nelerin düşünülmesi ve yapılması gerektiği kapsamlı bir biçimde ortaya konulmuş olacaktır.

Zengin Dil Deneyimleri Sağlama

Dört unsurlu kelime öğretim programında ele alınan ilk konu zengin dil deneyimleri sağlamadır. Burada öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçleri ile zengin bir dili tecrübe etmeleri amaçlanır. Özellikle de öğrencilerin geniş okuma –çeşitli materyallerden çokça okuma– yapmalarını sağlamanın bu konuda temel bir araç olduğu söylenebilir. Bu amaç yazarın dört unsurlu kelime öğretimini ilk olarak ele aldığı çalışmasında (Graves, 2000) açıkça görülür. Söz konusu çalışmasında zengin dil deneyimleri sağlama yerine yazarın tercih ettiği ilk başlık *geniş okumadır*. Sonraki çalışmalarında (Graves, 2006, 2009, 2016) yazar hem bu başlığı hem de içeriği önemli ölçüde değiştirmiştir. Bu değişikliklere karşın okumayı yine de zengin dil deneyimleri sağlamanın odak noktası olarak ele almıştır.

Bir kimsenin söz varlığı, büyük ölçüde, dilin günlük kullanımında tesadüfi öğrenme süreçleri ile gelişir. Başka bir ifadeyle çevreden duyulan kelimeler amaçlı öğretim etkinlikleri olmaksızın öğrenilir. En azından bir dilin kullanıcısı olarak insanın ihtiyaç duyduğu temel söz varlığı unsurlarını bu yolla öğrendiği söylenebilir. Bu sayede çocuklar okul öncesi dönemde aile ve çevresi ile sağlıklı bir iletişimi mümkün kılacak söz varlığını büyük ölçüde

kazanmış olurlar. Bu dönemde söz varlığının kazanılmasında ve geliştirilmesinde dinleme ve konuşma becerileri önemli bir rol oynar.

İlkokul yıllarında söz varlığı ağırlıklı olarak sözlü kaynaklar yoluyla gelişir (Biemiller, 2010, s. 19). Her ne kadar okuma ve yazma becerisi kazanılmış olsa da bu dönemde söz varlığı gelişimine temel olarak dinleme ve konuşma süreçleri kaynaklık eder. Çünkü ilkokulun ilk yıllarında öğrencilerin okuma materyalleri çoğunlukla öğrencilerin söz varlığında zaten var olan kelimeleri içerir. Bu sebeple bu dönemde öğrencilerin söz varlığına okuma ve yazmanın sınırlı bir katkısı vardır (Graves, 2006; Robbins & Ehri, 1994). Bu bakımdan dinleme ve konuşma becerilerinin baskın özelliği ilkokulun ilk senelerinde de devam etmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda bu dönemde sınıf ortamında sözel etkinliklerin ve kullanılan dilin söz varlığı gelişiminde çok önemli bir yerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenin sınıf ortamında kullandığı dilin zenginliği, öğrencilerin söz varlığı gelişimleri açısından önemlidir. Öğretmenler tarafından kullanılan zengin söz varlığı Nagy'ye (2009, s. 482–483) göre öğrencilerin söz varlığı gelişimlerine en azından iki şekilde katkıda bulunur: İlk olarak öğrencilerin yeni kelimelerle karşılaşmasını sağlayarak kelime anlamlarının tesadüfi öğrenimi için onlara daha fazla fırsat oluşturur. İkinci, belki de daha önemli olarak öğrencilerin yazı dilinde karşılaşabilecekleri zengin dile aşinalık kazanmasına yardımcı olur. Böylece öğrenciler belirli kelimeleri öğrenmenin yanı sıra kelimelerin kullanılabileceği yeni yolları da öğrenmeye başlar.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda (MEB, 1981, s. 330) “Öğretmenler, kendilerinin öğrencileri için hayranlıkla taklit edilecek birer örnek olduklarını hiçbir zaman unutmamaya, her türlü davranışta olduğu gibi, Türkçeyi kullanmada da özen göstermelidirler.” denilerek öğretmenin sınıf ortamındaki rolüne dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda “Türkiye gibi eğitim programlarında özel olarak kelime öğretimine yönelik planlanmış çalışmaların bulunmadığı ülkelerde öğretmenlerin rol modeli daha da önem kazanmaktadır” (Ensar & Doğan, 2014, s. 232). Bu rol dikkate alınarak öğretmenin sınıf ortamında kullandığı dilin öğrenciler üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğrencilere model olduğunun bilincinde olarak öğretmenler sınıf ortamında kullandığı dile, kelimelere özen göstermelidir.

Öğretmen konuşmalarında öğrencilerin anlamını bilmediği yeni kelimeleri kullanarak onların dikkatlerini yer yer belirli kelimelere çekebilir. Graves (2016, s. 71) öğrencilerle etkileşimde yeni ve biraz zor kelimeleri kullanmaya yönelik amaçlı bir çabanın yararlı

olacağını belirtir. Ama Graves'in belirttiği üzere kullanılan kelimelerin öğrenci seviyesine uygun olması, öğrenci için yeni ve zor bir kavram olmaması gerekir. Günlük kullanımda öğrencinin sık karşılaştığı veya bildiği kelimeler öğrencilerin dikkatini çekmeyeceği gibi anlamakta zorlanacağı kelimeler de öğrenme güçlüğü çekmesine ve anlama sürecinin aksamasına yol açabilir. Bu yüzden orta güçlükte kelimeleri seçme ve bunların sayısını sınırlı tutma, öğrencilerin bu kelimelere dikkat kesilmelerini ve bunları öğrenmelerini kolaylaştırır.

Sınıf içi tartışmalar, sözlü bir etkinlik olarak öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye katkıda bulunur. Sınıf içi tartışmalar yeni kelimeler öğrenilmesine, alıcı söz varlığında yer alan kelimelerin hem anlam hem kullanım özelliklerinin tecrübe edilerek üretici söz varlığına aktarılmasına yardımcı olur. Bunun yanı sıra tartışma öncesi hazırlık sürecinde ilgili kaynakları araştırırken karşılaşılabileceği veya tartışma esnasında arkadaşlarından duyabileceği yeni kelimeler öğrenciye söz varlığını geliştirme fırsatı verir. Fakat sınıf içi tartışmaların söz varlığına bir katkısının olabilmesi için tartışma konuları öğrencinin yeni kelimelerle karşılaşma ve onları kullanma imkânı sunan konulardan seçilmelidir (Graves, 2016).

Bir öğrenci aile üyeleri, arkadaşlar, öğretmen, kitle iletişim araçları, gazete, dergi, kitap gibi birçok sözlü ve yazılı kaynaktan beslenerek söz varlığını geliştirmektedir. Bazı araştırmacılar (Graves, 2016; Nagy, 1988; Nagy & Anderson, 1984) özellikle ilkokul üçüncü sınıftan itibaren okumanın söz varlığı gelişiminde başat bir unsur hâline geldiğini ileri sürmektedir. Bunu da öğrencilerin okuma becerilerinin belirli bir düzeye ulaşması ve okuma materyallerinin içerdiği söz varlığı unsurları bakımından da çeşitlenmesi ile açıklamaktadırlar. Bu da anlaşılabilir bir durumdur. Zira okumanın nesnesi olan metinler yazı dilinin ürünüdür. Yazı dili, konuşma diline göre söz varlığı bakımından daha fazla çeşitlilik içerir. Bu da yeni kelimelerle karşılaşma ihtimalinin dolayısıyla yeni kelimeler öğrenme ihtimalinin yazı dilinde daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Yeni öğrenilen kelimelerin ekseriyeti okuma süreçleri ile kazanılmaktadır. Bu yüzden alanyazında okuma söz varlığı gelişiminin en önemli kaynağı olarak ele alınmakta ve öğrencilerin okuma miktarını ve çeşitliliğini artırma söz varlığını zenginleştirmenin temel yolu olarak değerlendirilmektedir (Anderson, 1996; Anderson & Nagy, 1992; Beck & McKeown, 1991; Blachowicz & Fisher, 2015; Cunningham & Stanovich, 1998; Graves, 2016; G. A. Miller & Gildea, 1987; Stahl & Nagy, 2006). Bir bakıma zengin bir söz varlığına sahip olmak yazı diliyle çık sıkı bir ilişki kurmayı gerektirmektedir. Bu değerlendirmeyi

haklı çıkaracak birçok gerekçe sunulabilir. Bunlardan olmak üzere Hayes ve Ahrens'in (1988) çalışması okumanın öğrencilerin söz varlığına potansiyel katkısı hakkında önemli veriler sunmaktadır.

Tablo 1

Çeşitli Kaynaklarda Nadir Kelimelerin Sıklığı

Metinler	Her 1000 Kelimede Geçen Nadir Kelime Sayısı
I. Yazılı metinler	
Bilimsel makale özetleri	128,0
Gazeteler	68,3
Popüler dergiler	65,7
Yetişkin kitapları	52,7
Çizgi romanlar	53,5
Çocuk kitapları	30,9
Okul öncesi kitaplar	16,3
II. Televizyon metinleri	
Çok seyredilen yetişkin programları	22,7
Çok seyredilen çocuk programları	20,2
Çizgi filmler	30,8
Mr. Rogers ve Susam Sokağı	2,0
III. Yetişkin konuşmaları	
Uzman tanık ifadeleri	28,4
Üniversite mezunlarının eş ve arkadaşlarıyla konuşmaları	17,3

Not: Araştırmada nadir kelime, çok yaygın 10.000 kelime içerisinde yer almayan kelimeler olarak ele alınmıştır. Bu kelimeler özel isim, sayı veya çok yaygın kelimelerin çekimli yapılarını içermez. "Vocabulary Simplification for Children: A Special Case of 'Motherese'?" D. P. Hayes and M. G. Ahrens, 1988, *Journal of Child Language*, 15(2), p. 401 kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo 1'de görüldüğü üzere okul öncesi kitaplar hariç bütün yazılı metinler, konuşma metinlerinden daha fazla nadir kelime içermektedir. Çocuk kitaplarının sözlü dil ürünlerinin tamamından daha fazla nadir kelime içermesi dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencilerin okudukları kitaplarda, televizyon programlarına ve yetişkin konuşmalarına nispetle daha fazla nadir kelime ile karşılaşma ihtimalinin olduğunu, yazı dilinin konuşma diline nispetle daha fazla nadir kelime içerdiğini göstermektedir. Bu sonuçlar söz varlığı gelişimi açısından okumanın imkânlarının ne denli geniş olduğunu ortaya koymaktadır.

Okumanın, miktarı ve çeşitliliği artıkça söz varlığı gelişimine muhtemel katkısı da artmaktadır. Hatta küçük miktardaki okumalar bile bilinmeyen kelimelerle değerli karşılaşmalar sağlamaktadır. Yapılan araştırmalar 2-5. sınıflar arasında okul dışında günlük olarak on dakika okuyan öğrencilerin hiç okumayan veya çok az okuyan öğrencilere kıyasla daha yüksek söz varlığı oranına sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Anderson & Nagy,

1992, s. 46). Okumanın söz varlığı gelişimine katkısını Stahl (1999, s. 10) konuya ilişkin yapılmış çalışmaların sonuçlarından hareketle şöyle açıklamaktadır:

- 5. sınıf öğrencilerinin okulda ve okul dışında günde bir saat, dakikada 150 kelime ve haftada 5 gün okuduğunu varsayalım. O hâlde öğrenci bütün bu okuma süresince 2.250.000 kelime ile karşılaşır.
- Eğer bu kelimelerin %2 ila %5'i bilinmeyen kelime ise öğrenci 45.000 ile 112.500 arasında bilinmeyen kelime ile karşılaşacaktır.
- Tek bir okuma ile daha önce bilinmeyen kelimelerin %5 ila %10'unun öğrenileceğini araştırmalardan biliyoruz.
- Bu, her yıl bağlamdan öğrenilen en az 2.250 kelimeye tekabül eder.

Yazar bu hesaplamanın dikkate alınması durumunda öğrencilerin söz varlığının geliştirilmesi için yapılabilecek en güçlü şeyin öğrencileri mümkün olduğunca çok okumaya teşvik etmek olduğunu belirtmektedir. Karadağ (2013, s. 91) da öğrencilerin kelime hazinelerinin genişlemesinde okuma becerisini en önemli kaynak olarak görmekte; öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmeyi genel olarak Türkçe eğitiminin, özel olarak kelime öğretiminin en önemli amaçlarından biri olarak değerlendirmektedir.

Söz varlığı gelişiminde taşıdığı değere karşın Türkiye’de okumanın kelime öğretimi bakımından öneminin yeterince takdir edilemediği söylenebilir. Yıldız ve Okur’un (2010) yerinde tespiti ile kelime öğretimi okuma etkinliklerinde “göz ardı edilen bir konu”dur. Yazarlar okunulan kitapların konusu, içeriği, olayların akışı, kahramanları gibi birçok unsurun değerlendirmeye tabi olmasına rağmen kitap sayesinde öğrenilen veya öğrenilmesi gereken kelimelerin değerlendirmeye konu edilmediğini belirtmektedir. Bunun da bütün öğrenim hayatına sirayet eden bir yaklaşım olduğunu ileri sürmektedir. Bu durum, şüphesiz, öğrencilerin okudukları kitaplarda karşılaştığı ve anlamını bilmediği kelimeleri dikkat etmesine, bunları öğrenmek için çaba göstermesine mani olmaktadır. Bu yüzden okumanın söz varlığının zenginleşmesine sınırlı bir katkısı olmaktadır.

Okuma eğitiminde kelime öğretiminin göz ardı edilmesi bir eksiklik olmakla birlikte temelde daha ciddi bir sorunun varlığı da görmezden gelinmemelidir. Türkiye’de genelde toplumun özelde öğrencilerin okuma alışkanlığının istenilen düzeyde olmadığı ilgili araştırmalarla (Çocuk Vakfı, 2006; Dökmen, 1994; Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011; MEB, 2007; Özçeşlebi & Cebecioğlu, 1990) ortaya konulmaktadır. Kültür ve Turizm Bakanlığının (2011) ülke genelinde yaptığı kapsamlı bir araştırmada yılda ortalama 10’dan az kitap okunduğu,

yılda ortalama 12 kitapla en çok 7-14 yaş grubu bireylerin okuduğu ve katılımcıların ortalama %75'inin hiç okumadığı tespit edilmiştir.

NOP World'ün (2005) yayımlanmış olduğu indekse göre Türkiye'de haftalık olarak televizyon seyretmeye 20,2 internete 10,6 ve okumaya 5,9 saat zaman ayrılmaktadır. Televizyon seyretme ve internete ayrılan zaman dünya ortalamasının üstünde iken okumaya ayrılan zaman dünya ortalamasının altındadır. Gündüz ve Şimşek'in (2013) verdiği bir istatistiğe göre de İngiltere ve Fransa'da toplumun %21'i, Japonya'da %14'ü Amerika'da %12'si düzenli kitap okurken Türkiye'de bu oran %0,01 düzeyindedir. Bu istatistiklerin de gösterdiği gibi başka ülkelerle kıyaslandığında kitap okuma alışkanlığı bakımından Türkiye'nin durumu pek iç açıcı görünmemektedir.

Zülfikar'a (2012) göre üniversite öğrencilerinin Türkçenin seçkin eserlerinin dilini anlayamama sorunu vardır. Bu sorun temel olarak okuma alışkanlığının giderek azalması, kelime dağarcığının gün geçtikçe daralması, okuma hevesinin körelmesi, sözlük kullanarak bilinmeyen kelimelerin anlamlarını öğrenme zahmetine katlanılmaması ve görsel yayınların öne çıkmasından kaynaklanmaktadır. İnsanlar kendi söz dağarcığına, zevkine, anlayışına uygun eser aramakta ve kültür düzeyini yükseltmeye dönük eserlerin dilini ağır bulmaktadır. Bu tespitler dikkate alındığında Türkiye'de kitap okumada nicelik kadar nitelik bakımından da sorun olduğu söylenebilir.

Türkiye'de okuma alışkanlığının durumu öğrencilerin zengin bir dil ile yeterince karşılaşmadığını, okumanın söz varlığı gelişimine katkısının istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bakımdan söz varlığını zenginleştirme uygulamaları çerçevesinde öğrencilerin nitelikli kitaplarla buluşmalarını ve zengin bir yazı dili ile haşır neşir olmalarını sağlamaya ihtiyaç vardır. Bunun için öğrencilerin okuma miktarı ve çeşitliliği arttırılmalıdır. Ayrıca okuma alışkanlığının kazandırılması sadece dil ve düşünce becerilerinin gelişimi değil öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmeye doğrudan katkısı bakımından da ele alınmalıdır.

Yazma, öğrencilerin zengin dil deneyimleri yaşaması için düşünülebilecek başka bir etkinlik alanıdır. Çünkü yazma, kelimelerin kullanım alanına kavuştuğu etkinliklerden biridir. Öğrenci öğrendiği kelimelere onları konuşma ve yazılarında kullandığı ölçüde hâkim olabilir. Söz varlığının üretici yönünün gelişmesinde ve kelimelerin kullanımdaki değerinin anlaşılmasında yazma etkinliklerinden yararlanılabilir. Bunun için öğrencilerin yazılarında

kullandıkları kelimeler üzerine dikkatlerinin çekilmesi gerekir. Bu konuda Graves (2016, s. 74) ortaokul öğrencilerine bazı soruların yönetilebileceğini belirtir:

- Bu kelime gerçekten benim kastettiğim anlamı karşılıyor mu?
- Söylemek istediğim şey için en güzel kelime bu mu?
- İnsanlar benim yazdıklarımı anlayacak mı?
- İnsanlar bu kelimeleri konunun gereklerine uygun bulacaklar mı?

Graves, bu sorularla amacın, yazılarında kullandıkları kelimelerin çok önemli olduğunu, kullandığı kelimelerin yazının açıklığını ve başkalarından alacağı tepkiyi belirlediğini, kelimeleri akıllıca seçmeleri ve kullanmaları gerektiğini ve kelime tercihlerini iyileştirmenin yazılarını düzenlemenin son adımlarından biri olması gerektiğini öğrencilerin fark etmelerini sağlamak olduğunu belirtmiştir. Yazma etkinliklerinde kelimelere yönelik bu farkındalıkları oluşturmak öğrencilerin kelimelerin anlama ve anlatma bakımından önemini kavramalarını ve kelime kullanımında daha titiz ve dikkatli olmalarını sağlayabilir.

Zengin dil deneyimleri sağlama çerçevesinde düşünülmesi gereken bir konu da öğrencilerin kelime farkındalığının geliştirilmesidir. Kelime farkındalığı gelişmiş çocukların okumadan daha çok kelime kazandıkları varsayılabilir. Çeşitli kaynaklardan kelime öğrenimini vurgulayan bir sınıf ortamı söz varlığı gelişiminde daha iyi olacaktır (Stahl & Nagy, 2006, s. 50). Bu sebeple kelimeleri öğrenmeye ve kullanmaya istekli bir hâle getirmek için sınıf ortamında öğrencilerin kelime farkındalığını geliştirmeye yönelik uygulamalara yer verilmelidir. Bu, zengin dil deneyimleri sağlama çerçevesinde yapılan uygulamaların öğrencilerin söz varlığı gelişimlerine istenilen düzeyde katkıda bulunmasında destekleyici bir unsur olur.

Buraya kadar değinilen hususlardan da anlaşılacağı üzere öğrencilere zengin dil deneyimleri sağlamak üzere dilin farklı etkinlik alanlarından yararlanılabilir. Bu sayede öğrencilerin dolaylı kelime öğrenme imkânları genişletilebilir. Aynı zamanda öğrenciler bu sayede kelimelerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçlerinde önemli bir rolünün olduğu dolayısıyla hayatın içinde de bir karşılığının olduğunu görebilir. Bu da onların kelime öğrenme isteklerini artırarak karşılaştıkları yeni kelimelere daha çok dikkat etmelerini, kelimeleri öğrenmeye daha çok ilgili ve meraklı olmalarını sağlayabilir.

Belirli Kelimeleri Öğretme

Söz varlığı büyük ölçüde tesadüfi kelime öğrenme süreçleri ile gelişir. Bununla birlikte söz varlığının zenginleşmesi için zaman zaman amaçlı kelime öğrenme ve öğretme etkinliklerine ihtiyaç vardır. Çünkü tesadüfi kelime öğrenme süreçleri her zaman kelimenin anlam ve kullanımına tam hâkim olma imkânı sağlamaz. Tesadüfi kelime öğrenme süreçleriyle öğrenilen kelimelerin bilgisi ekseriyetle yalın kat bir bilgidir ve bu bilgi her durumda dil becerilerine beklenen katkıyı sunamaz.

Gerek zaman zaman öğrencinin kelime öğreniminde öğretmen yardımına ihtiyaç duyması gerek bazı kelimelerin çeşitli dil etkinliklerinde sağlayacağı katkı dikkate alınarak yer yer belirli kelimelerin öğrencilere doğrudan öğretilmesi gerekebilir. Belirli kelimelerin öğretiminde çoğunlukla ders kitaplarında yer alan metinler mihver olmakla birlikte öğretmenin gerek duyduğu, öğrencilerin sınıf ortamına taşıdıkları metin dışı kelimeler de öğretimin bir konusu hâline gelebilir. Sınıf içinde gerçekleştirilen bu öğretim, öğrencilerin ihtiyaç duydukları kelimelerin tamamını doğal olarak içermez, ama söz varlığı gelişimine bir temel oluşturur; genişlikten ziyade derinlik kazandırmayı amaçlar.

Belirli kelimeleri öğretmenin ilk ve en önemli yararının söz varlığı gelişimini belirli bir plana, programa bağlaması olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra belirli kelimelerin amaçlı olarak sınıf ortamında öğretilmesinin birçok yararından söz edilebilir. Graves (2016, s. 89) belirli kelimelerin öğretiminin bu yararlarını şöyle sıralamaktadır: Bağımsız olarak öğrenilecek kelimeler azalır; çevreyi keşfeder ve anlarken kullanılabilecek bir kelime hazinesi kazanılır; öğrenilen kelimeleri içeren metinler daha iyi anlaşılır; konuşma, yazma ve iletişim becerilerinin gücü ve kalitesi artar; kelimelere ilgimizi gösterir ve kelimelerin çekici ve ilginç bir şekilde öğretilmesi öğrencilerin kelimelere ilgisinin gelişmesine yardım eder. Bu yararlar göz önünde bulundurulduğunda belirli kelimeleri öğretmenin öğrencinin söz varlığına azımsanmayacak bir katkısının olacağı söylenebilir. Öte yandan Biemiller (2009, s. 32) “Standartları yükseltme ve okul çocuklarının büyük bir bölümünü yüksek düzeyde akademik başarıya ulaştırma konusunda ciddi isek söz varlığı gelişimini ailelere, şansa ve yüksek motivasyonlu okumaya bırakmaya devam edemeyiz.” diyerek amaçlı kelime öğrenme etkinliklerinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Söz varlığı gelişiminde okuma önemli bir etken olmasına karşın söz varlığı gelişimini tamamen okumaya bağlamak doğru bir yaklaşım olmaz. İlk olarak öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuma becerileri aynı düzeyde değildir. Bunun bir sonucu olarak okumanın

öğrencilerin söz varlığı gelişimine katkısının aynı ölçüde olmayacağı açıktır. İkinci olarak sahip olunan söz varlığının niteliği ve niceliği yeni kelimelerin öğrenilmesini etkilemektedir. Stanovich'e (1986, s. 381) göre iyi bir kelime hazinesine sahip olan çocuklar daha çok okumakta ve daha çok kelime öğrenmektedir. Buna karşılık kelime hazinesi yetersiz olan çocuklar zevk almadan ve yavaş okudukları için daha az okumakta; bunun bir sonucu olarak da söz varlığı daha yavaş gelişmektedir. Yazarın Matthew etkisi olarak adlandırdığı bu olgu, okumanın söz varlığı gelişimine katkısının sahip olunan söz varlığına göre farklılaştığını ortaya koymaktadır.

Burada değinilen hususlar göz önünde bulundurulduğunda tesadüfi kelime öğrenmenin öğrencilerin istenilen seviyede söz varlığına sahip olmaları için tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Bu bakımdan öğrencilerin amaçlı kelime öğrenme ve öğretme etkinliklerine ihtiyaç duyduğu açıktır. Öte yandan söz varlığı bakımından öğrenciler arasında var olan farklılıkları gidermek ve böylece öğrencilere müşterek bir söz varlığı kazandırmak için belirli kelimeleri öğretme bir gereklilik hatta bir zorunluluk olarak görülebilir.

Kelime Seçimi

Belirli kelimeleri öğretme söz konusu olduğunda karşılaşılabilecek ilk soru(n) “ne” öğretileneceğidir. Öncelikle bu soru(n) ele alınarak çözüme kavuşturulmalıdır. Çünkü öğretim sürecinde benimsenen yaklaşım, kullanılan yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirmenin amacı ile araçları hedef kelimelerin niteliği ve niceliğine göre büyük ölçüde farklılaşır. Bu yüzden kelime öğretiminde her bir aşamanın belirlenen hedef kelimelere göre ele alınması gerekir. Kelime öğretimine ilişkin uygulamaları hedef kelimelere göre ele alma gerekliliği öncelikle öğretilen kelimelerin belirlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Dilin genel söz varlığı ve kişisel söz varlığının gelişim özellikleri dikkate alındığında sınıf ortamında, ihtiyaç duyulan bütün söz varlığını öğretme imkânı yoktur. Sınıf ortamında ancak sınırlı sayıda kelime, öğretimin konusu olabilir. Alanyazında bir ders kapsamında haftalık olarak öğrencilere öğretilebilecek kelime sayısının ortalama 8-12 (Beck, McKeown, & Kucan, 2008; Graves vd., 2014; Stahl, 1999; Stahl & Nagy, 2006) arasında olduğu görüşleri sürülmektedir. Bu sayı ve eğitim-öğretim süresinin 40 hafta olduğu temele alınarak bir yılda okulda 300-500 kelimenin öğretilebileceği belirtilmektedir (Stahl, 1999; Stahl & Nagy, 2006). Bununla beraber hedef kelimelerin ve hedef kitlenin özelliklerine göre bu sayı değişebilir. Örnek olarak Beck vd. (2008, s. 41) haftalık olarak anaokulu ve birinci sınıfta 6,

ikinci sınıfta 7, üçüncü sınıfta 8-9 ve dördüncü sınıfta 10, ortaokul ve lise düzeyinde 12 kelimenin öğretilbileceği görüşündedir.

Sınıf içinde öğretilbilecek kelimelerin sınırlı oluşu, hangi kelimeleri öğretmenin daha öncelikli olduğu ve bu kelimelerin seçiminde hangi ölçütlere başvurmak gerektiği sorularını akla getirmektedir. Bu konuda dikkate alınabilecek belirli ölçütler olmakla birlikte genelgeçer bir yaklaşımdan söz etmek güçtür. Nagy ve Hiebert (2011) kelime seçimi konusunda bir kuram geliştirmenin daha başlangıç aşamasında bulunulduğunu ve kelime seçimini etkileyen bütün faktörler hakkında hâlâ ele alınması gereken çok önemli soruların olduğunu belirtmektedir.

Kelime seçimi birçok ölçütün dikkate alınmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Öğrenci, metin ve kelimelerin özelliklerini bilme ve öğretilmesi gereken kelimeleri bu özelliklere göre belirleme gerekliliği karar verme sürecini zorlaştırmaktadır. Bu bakımdan kelime öğretiminde ana meselelerden biri olan kelime seçimi, aynı zamanda kelime öğretiminin en zor aşamalarından biri olarak değerlendirilebilir.

Tablo 2

Kelime Öğretiminde Kelime Seçimini Etkileyen Faktörler

Dildeki Rolü	• <i>Sıklık</i>: Bu kelime metinde ne kadar sıklıkla görülmektedir? • <i>Dağılım</i>: Bu kelimenin sıklığı farklı tür, konu ve konu alanına göre nasıl farklılaşmaktadır?
Sözlükteki Rolü	• <i>Morfolojik ilişki</i>: Kaç kelime bu kelimenin morfolojik ailesi içinde yer almaktadır? • <i>Semantik ilişki</i>: Bu kelimenin, öğrencinin bildiği veya bilmesi gereken diğer kelimelerle ilişkisi nasıldır?
Öğrencinin Mevcut Bilgisindeki Rolü	• <i>Aşinalık</i>: Bu kelimeyi öğrenci zaten biliyor mu, öyleyse ne ölçüde bilmektedir? • <i>Kavramsal zorluk</i>: Kelime anlamı, öğrencilerin hâlihazırda aşına olduğu kelime, kavram ve deneyimlerle onlara ne ölçüde açıklanabilir?
Derste Rolü	• <i>Belirli bir metindeki rolü</i>: Metni anlamak için öğrencinin bu kelimeyi bilmesi gerekir mi? • <i>Daha büyük eğitim programındaki rolü</i>: Okumada öğrenci bu kelime ile tekrar karşılaşacak mı? Öğrenci bu kelimeyi yazısında kullanabilecek mi?

“Toward a Theory of Word Selection” W. E. Nagy and E. H. Hiebert, 2011, in M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje and P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Reading Research Vol. 4*, (p. 389), New York, NY: Routledge kaynağından uyarlanmıştır.

Kelime öğretiminde öğrencilere öğretilmesi gereken kelimeler belirlenirken genel bir ölçüt olarak kelimelerin “önem ve yarar”ı dikkate alınır (Beck vd., 2013; Stahl & Nagy, 2006). Fakat bir kelimeyi önemli ve yararlı kılan dolayısıyla öğretim için değerli kılan özellikler

konusunda farklı ölçütler vardır. Nagy ve Hiebert'in (2011) kelime seçiminde etkili olan faktörler bağlamında belirttiği ölçütler önemli ve yararlı kelimeleri belirlemeye yönelik bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır. Tablo 2'de görüldüğü üzere kelimenin dildeki, sözlükteki, öğrencinin mevcut bilgisindeki ve dersteki rolü öğretilmesi gereken kelimelerin belirlenmesinde dikkate alınması gereken hususlardır.

Buradaki ölçütlerden de anlaşılacağı üzere öğretim için en uygun kelimeyi belirlemede göz önünde bulundurulması gereken birçok ölçüt vardır ve hedef kelimelerin belirlenmesi zorlu bir karar sürecini gerektirir. Buradaki ölçütlerden hangisinin öncelik taşıdığı, hangisinin temel alınması gerektiği kelime seçiminde benimsenen yaklaşıma göre farklılık gösterir. Söz gelimi, kelime seçiminde nesnel ölçütleri benimseyen biri kaçınılmaz olarak sıklık gibi ölçütlere başvuracaktır. Buna karşılık hedef kelimelerin işlenen metnin anlaşılmasına katkı sağlamasını isteyen biri de ister istemez metni merkeze alan ölçütlere başvuracaktır.

Hedef kelimelerin belirlenmesine yönelik alanyazında geçmişten günümüze birçok yaklaşım öne sürülmüştür. Bu yaklaşımlar incelendiğinde her birinde kelime seçiminde etkili olan faktörlerden birinin veya birkaçının öne çıktığı görülür. Temele alınan ölçütler yer yer farklılaşmakla birlikte hedef kelimelerin belirlenmesi konusunda alanyazında iki ana eğilimden söz edilebilir: İlk olarak hedef kelimeler, belirli ölçütlere göre oluşturulmuş kelime listelerinden seçilebilir. İkinci olarak derste işlenen metin mihver olmak üzere hedef kelimeler belirlenebilir.

Kelime Listeleri

Kelime seçiminde en yaygın yaklaşımlardan biri kelime listeleridir. Thordike'nin (1921) çıkarı açan çalışmasından başlayarak günümüze kadar farklı araştırmacılar tarafından gerek ana dili gerekse yabancı dil eğitime yönelik birçok kelime listesi hazırlanmıştır. Sıklık, kelime listelerinin oluşturulmasında öne çıkan bir ölçüt olmuştur. D. Aksan (2009, s. 20) öğrencilere öğretilmesi gereken kelimelerin seçiminde bir ölçüt olarak sıklığın kullanılması gerektiğine şöyle değinmiştir:

Her dilde kimi sözcükler öteki öğelerden çok daha sık kullanılır. Okumaya yeni başlayan, ilkokulun ilk sınıflarındaki öğrencilere ya da bir yabancı dili öğrenmeye başlayanlara ilk aşamada öğretilmesi gereken sözcüklerin hangileri olduğu, dilin sözcüklerinin hangi sıraya göre tanıtılması gerektiği saptanırken, değişik gereksinimleri karşılayan anadili ve yabancı dil sözlükleri hazırlanırken dildeki öğelerin sıklıklarının bilinmesi gerekmektedir.

Aksan'ın belirttiği üzere sınırlı bir kelime kadrosu diğerlerine göre dilde daha çok kullanılır. Sıklık çalışmaları bu konuda dikkate değer veriler sunmaktadır. Söz gelimi Zeno vd.nin

(1995) anaokulundan üniversiteye kadar okullarda kullanılan metinler üzerine yaptıkları sıklık çalışmasında ilk 5.580 kelime, toplam kelimelerin %80'ine; Carroll vd.nin (1971) 3-9. sınıflarda kullanılan metinler üzerine yaptıkları sıklık çalışmasında ise bu, toplam kelimelerin yaklaşık %90'ına karşılık gelmektedir (Kamil & Hiebert, 2005, s. 4). Fry'ın (2000) hazırlamış olduğu kelime listesinde ilk 300 kelime yazı dilindeki kelimelerin %65'ini oluşturmaktadır.

Türkçenin yazı dili üzerine yaptığı sıklık çalışmasında Ölker (2011) ilk 5.000 kelimenin toplam kelimelerin %91'ini, çocuk şiirleri üzerine yaptığı sıklık çalışmasında Yıldırım Bilgen (2017) ilk 2.000 kelimenin toplam kelimelerin %89'unu, tahkiyeli çocuk kitapları üzerine yaptığı sıklık çalışmasında Baş (2006) ilk 2.000 kelimenin toplam kelimelerin %86,58'ini oluşturduğunu tespit etmiştir. Bu veriler, dilde belirli kelimelerin daha sık kullanıldığını, dolayısıyla çeşitli dil etkinliklerinde bunların daha çok işlev gördüğünü açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, kelime öğretiminde, sık kullanılan kelimelerin öncelik verilmesi gerektiği düşüncesine temel oluşturmaktadır.

Türkiye'de kelime öğretiminde Türkçenin en sık kullanılan kelimelerine öncelik verilmesi birçok araştırmacı (Güzel, 2006; Karadağ, 2013) tarafından önerilmektedir. Karadağ (2013, s. 76) sıklığı temele alan bir yaklaşımın gerekçesini şöyle ifade etmiştir: "Dilde sık kullanılan kelimelerin iletişimsel değerinin yüksek olduğu, bu bakımdan kullanım sıklığı yüksek olan kelimelerin hem ana dili eğitiminde hem de dilin yabancı dil olarak öğretiminde öncelik kazanması gerektiği açıktır." Bu düşünceden hareket eden birçok araştırmacı (Baş & Karadağ, 2012; Karatay, 2007a; Kurudayıoğlu & Soysal, 2016) sıklık çalışmalarına dayanan kelime listeleri oluşturma ve bunları kelime öğretiminde kullanmanın önemli bir ihtiyaç olduğunu son dönemde sık sık dile getirmektedir.

Batı'da öğretilmesi gereken kelimelerin seçiminde sıklığın bir ölçüt olarak ele alınması eski ve yaygın bir konudur. Söz gelimi Thorndike (1921) ilk çalışmasında öğretilmesi gereken kelimelere yönelik doğrudan bir ölçüt sunmasa da sıklık sözlüğünün hangi kelimenin daha önemli olduğu konusunda öğretmenlere kılavuzluk edebileceğini belirtmiştir. Buna ilave olarak sözü edilen çalışmanın genişletilmiş baskısında (Thorndike & Lorge, 1944) yetişkinlere ve 1'den 12. sınıfa kadar sınıf düzeylerine göre öğretilmesi gereken kelimelerle ilgili sıklığı temele alan birtakım ölçütler sunulmuştur. Örneğin birinci ve ikinci sınıfta 1 milyonda 100'den fazla sıklığı olan kelimeler, üçüncü sınıfta 1 milyonda 100'den fazla veya 50'den fazla sıklığı olan kelimeler öğretilir. Diğer sınıf düzeylerine uygun olan kelimelerin sıklık alt sınırı kademeli olarak azalmaktadır.

Carroll vd. (1971) ile Zeno vd. (1995) tarafından hazırlanan her iki sıklık sözlüğü, derleminin öğrenci materyallerinden oluşması yönüyle yurt dışı alanyazında kelime seçiminde sıkça başvurulmuş bir kaynak niteliğindedir. Bunlar kelimelerin genel dildeki sıklığını değil öğrencilerin karşılaşabileceği eğitim ve okuma materyallerindeki sıklığını vermektedir. Bunların yanı sıra akademik dilde kullanılan kelimelerin sıklığı esas alınarak üniversite öğrencilerine yönelik kelime listeleri (ör. Coxhead, 2000; Gardner & Davies, 2014) de hazırlanmıştır.

Biemiller ve Slonim'e (2001) göre sınıf düzeyi bir kelimenin bilinip bilinmediği hususunda zayıf bir göstergedir. Bunun yerine kelime seçiminde kelime anlamlarının öğrenilme sırası dikkate alınmalıdır. Çünkü söz varlığı ardışık bir düzende gelişir. Bu yüzden öğrencinin bildiği toplam söz varlığına dayanarak yakında öğrenmesi muhtemel kelimeler kabaca tahmin edilebilir. Kelime öğretiminde asıl olarak öğrencilerin yakında öğrenmesi muhtemel olan ve kısmi bilgisine sahip olduğu kelimelere odaklanılmalıdır çünkü bunlar her bir söz varlığı grubunda daha çabuk öğrenilebilir (Biemiller, 2005). Bu doğrultuda Biemiller (2010) hedef kelimeleri öğrencilerin kelime bilgisini esas alarak belirlemeyi önermektedir. Ona göre kelime bilgisini ölçmeye yönelik bir testte öğrencilerin başarı durumları göz önünde bulundurularak bir kelimenin öğretim için uygun olup olmadığına karar verilebilir. Öğrencilerin, bir kelime testinde %40–%80¹ aralığında doğru cevapladığı kelimeler öğretim için en uygun kelimelerdir. Testte %80'den daha çok bilinen kelimeler öğrencilerin bildiği veya yakında bilecekleri kelimelerdir. Testte %40'tan daha az bilinen kelimeler ise öğrencilerin bulunduğu kademedeki muhtemelen öğrenemeyeceği kelimelerdir. Araştırmacı, bunun seviye yaklaşımının değişik bir biçimi olduğunu ama 2. ve 3. Seviyede hangi anlamların öğretileceği ve seviyelerin sınıflara uygulanması konusunda farklılaştığını belirtmektedir.

Hiebert (2005) kelime sıklığını temele alan bir yaklaşım önermiştir. Yazar ilk olarak kelimeleri sıklığına göre kategorilere ayırmıştır. Bunun için Zeno vd.'nin (1995) sıklık sözlüğünü kullanmış ve buradaki sıklık dağılımlarına dayanarak 6 farklı kelime alanı oluşturmuştur. Daha sonra dördüncü sınıfta yapılan sınavlardaki metinlerin önemli bir oranını oluşturan kelimeleri belirlemek üzere 3 standart test ile NAEP'te kullanılan metinleri

¹ Biemiller (2005) ilk olarak %30–70 aralığını hedef kelimeler için önermiştir. Ancak sonraki çalışmalarında (Biemiller, 2010, 2011) bu oranı %40–80 olarak değiştirmiştir. Bu değişiklik konusunda herhangi bir açıklama olmamakla birlikte Biemiller (2010) %40–80'lik dilimin keyfi bir tasarruf olduğunu, başkalarının öğretmeye değer kelimelerin seçiminde farklı bir yüzde dilimini seçebileceğini belirtmiştir.

incelemiştir. Bu incelemede, ilk dört kelime alanından elde edilen 5.586 kelimenin standart testler ve NAEP'teki kelimelerin %92'sini oluşturduğunu tespit etmiştir.

Hiebert (2005) kelime öğretimini birinci kelime alanı ile (Bu kelimeler her bir milyon kelimedede 300 defa görülür.) başlatmış ve bu alanı birinci sınıflar için önermiştir. Benzer şekilde ikinci, üçüncü ve dördüncü kelime alanları sırasıyla ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflara uygundur. Beşinci ve altıncı kelime alanları (Bu kelimeler her bir milyonda 10'dan daha az görülür.) ilkökul programlarının odağı değildir. İkinci olarak yazar belirli bir sınıf düzeyinde kelime alanlarında yer alan kelimelerden hangilerine odaklanacağını belirlemiştir. Bunun için kelimenin anlamsal bağlantılarını ve belirli bir sınıfta kelimelerin bilinirliğini iki ölçüt olarak kabul etmiştir. İlk dört sınıfta sınıf seviyelerine göre ne kadar kelime ve ne kadar kelime ailesinin (Sevmek, sevilme, sevgi, sevgili gibi anlam ilişkileri açık olan kelimeler bir kelime ailesi olarak değerlendirmiştir.) öğretilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Bir başka kelime listesi Marzano (2004) tarafından hazırlanmıştır. Marzano, kelime sıklığının kelimeler hakkında sağlıklı bir bilgi vermediğinden ve seviye yaklaşımının daha çok ikinci seviye kelimelere ağırlık verdiğinden bahisle öğrencinin akademik başarısı için konu alanına özgü kelime listelerine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Doğrudan kelime öğretimi için en uygun kelimelerin konu alanına özgü kelimeler olduğu, aksi takdirde kelime öğretiminin akademik başarıya katkısının olmayacağı görüşündedir. Bu amaçla 11 konu alanına (matematik, fen bilgisi, dil becerileri, tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, ekonomi, sağlık, beden eğitimi, güzel sanatlar ve teknoloji) ve sınıf seviyelerine göre yaklaşık 8.000 kelimelik bir liste hazırlamıştır. Bu kelime listesini her bir konu alanı için yayımlanmış resmî veya gayriresmî eğitim standartlarını inceleyerek oluşturmuştur.

Türkiye'de hedef kelimelerin belirlenmesine doğrudan kaynaklık edecek yukarıda bahsi geçen kelime listelerine benzer bir çalışmanın bugüne değin hazırlandığı ve dil eğitiminde kullanıldığı söylenemez. Her ne kadar bu konuda denemeler olmuşsa da bunlar yukarıda değinilen çalışmalar ölçüsünde kapsamlı olmamıştır. Bu yüzden etkisi de sınırlı olan bu listeler kişisel bir teşebbüs olarak kalmıştır. Son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığınca Söz Varlığını Tespit ve Geliştirme Projesi kapsamında anaokulundan 12. sınıfa kadar sınıf seviyelerine göre söz varlığı listeleri ve sözlüklerinin hazırlanması planlanmaktadır (MEB, 2016b). Bu çalışmanın tamamlanması hâlinde ilk defa kelime öğretiminde kapsamlı bir kelime listesinin oluşturulması ve bunun dil eğitiminde kullanılması söz konusu olacaktır.

Hedef kelimelerin belirlenmesinde yaygın olarak kullanılmasına karşın sıklığın veya kelime listelerinin etkililiği ve yeterliliği zaman zaman bazı araştırmacılar (Beck vd., 2013; Marzano, 2004) tarafından eleştirilmektedir. 1980’lerden beri, öğretim ile ilgili konularda sıklık vurgusuna karşı şiddetli bir tepki söz konusudur (Nagy & Hiebert, 2011, s. 390). Kelimeler hakkında bazı bilgiler sağlamakla birlikte sıklığın kelime seçiminde birincil kaynak olarak kullanılması durumunda bazı sorunlar kaçınılmaz hâle gelmektedir (Beck vd., 2013). Bu sorunlar genelde kelime sıklığının yapısından kaynaklı sınırlılıklar ile ilgilidir. Öğretilmesi gereken kelimelerin belirlenmesinde sıklık bir ölçüt olarak benimsenecekse bu sınırlılıklar iyi bilinmelidir.

Sıklık çalışmaları genelde kelimelerin sayımını konu almaktadır. Ancak sayıma esas kabul edilen bir birim olarak kelimenin ne olduğu ile ilgili farklı görüşler vardır. Kelime kavramını kelime hazinesi çalışmaları açısından değerlendiren Kurudayıoğlu ve Karadağ (2005) çalışmada esas alınan kelime tanımı ve bu tanımın çizdiği kelime sınırına göre kelime hazinesi araştırmalarının farklılaştığını belirtmektedir. Ayrıca kelime tanımına bağlı olarak Göz’ün (2003) çalışmasında olduğu gibi süt-sütçü, umut-umutlanmak, yüzmek-yüzdürmek gibi anlam ilişkileri açık olan kelimeler ayrı bir madde olarak yer almakta ve bu kelimelerin sıklıkları arasında ciddi bir fark bulunmaktadır. Öte yandan sıklık çalışmalarının konusu genelde “kelime” olduğu için bir dilin söz varlığını oluşturan ve dil kullanımda önemli bir rol oynayan deyim, ikileme, atasözü vb. söz varlığı unsurları büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Bu bakımdan gerek anlam ilişkisi açık olan kelimelerin nasıl ele alınacağı gerekse kelime dışındaki söz varlığı unsurlarının nasıl belirleneceğine ilişkin sorunlar sebebiyle kelime seçiminde sıklık tek başına yeterli olmamaktadır.

Sıklık sayımı temel olarak bir kelimenin anlamını değil şeklini esas alır. Dildeki kelimelerin genelde çok anlamlı olduğu dikkate alınırsa bunun ciddi bir eksiklik olduğu söylenebilir. Göz (2003) çalışmasında isimlerin farklı anlamlarının da sıklıklarını belirlemiştir. Bunlar incelendiğinde kelime anlamlarının sıklık sayılarının değiştiği görülmektedir. Öte yandan araştırmacının, isimlere göre anlam çeşitliliği daha fazla olduğu için fiillerin farklı anlamlarının sıklığını belirleme işi bir teşebbüs hâlinde kalmıştır. Bu durum sıklık çalışmalarının kelime anlamları hakkında sağlıklı bir veri sunmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla sıklık tek başına kelime öğretiminde öğretilmesi gereken kelime anlamları konusunda geçerli bir ölçü sağlamamaktadır.

Sıklık sözlükleri belirli kelimeler dışında büyük ölçüde sıklığı düşük kelimelerden oluşur. Söz gelimi Ölker’in (2011) çalışmasında toplam kelimelerin %91’ini ilk 5.000 kelime

oluşturmaktadır. Bu belirli kelimelerin içerisinde “*ve, ile, o, bu*” gibi görevli sözcükler ile zamir vb. de bulunmaktadır. Buna karşılık geri kalan 21.425 kelime, toplam kelimelerin %9’unu oluşturmaktadır. Ayrıca sıklık sözlüklerinde sıklık sayıları aynı olan onlarca kelime bulunmaktadır. Söz gelimi Göz’ün (2003) çalışmasında sıklık sayısı 50 olan 45 kelime bulunmaktadır. Sıklık sayısı düştükçe sıklık sayısı aynı olan kelimelerin sayısı da artmaktadır. Bu durumda büyük bir yekûn tutan sıklığı düşük veya sıklığı aynı olan kelimelerden hangisinin hangi ölçüte göre seçileceği sorunu baş göstermektedir.

Hangi kelimelerin hangi sınıf düzeyinde ele alınacağı konusunda genelgeçer bir ölçüt yoktur. Sıklık, her ne kadar kelimenin ele alınacağı sınıf düzeyi için bir ölçüt olarak kullanılsa da bir kelimenin belirli bir sınıf düzeyinde bilinip bilinmediği veya öğrenilip öğrenilemeyeceğine ilişkin yeterli bir ölçüt değildir. Söz gelimi Göz’ün (2003) sıklık sözlüğünde *kamu* ilk bin kelime arasında yer alırken *ay dede, dargın, ortalamak, yüzüstü, zeytinlik* listenin son sıralarındadır. Beri yandan söz konusu çalışmada *kamu* ile *yaz* kelimelerinin sıklık sayıları aynıdır. Bu durumda sıklığı temele alarak bir ilkökul öğrencisinin *kamu* kelimesini bildiğini ama *ay dede, dargın, ortalamak, yüzüstü, zeytinlik* kelimelerini bilmediğini; öğrencinin *kamu* ile *yaz* kelimeleri hakkındaki bilgisinin aynı seviyede olduğunu düşünmemiz gerekir. Ne var ki bu doğru bir çıkarım olmaz. Bu yüzden sıklık tek başına bir kelimenin bilinip bilinmediği konusunda bir veri sunamaz.

Bahsi geçen kelime sıklığına ilişkin sınırlılıkların yanı sıra doğasından kaynaklı olarak kelime listeleri birtakım olumsuzluklara yol açabilir. Bunlar hedef metnin ve öğrencinin ihtiyaçlarına göre kendiliğinden oluşmaz, genelde hedef metni ve öğrenciyi dikkate almaksızın salt kelimenin özellikleri göz önünde bulundurularak bağımsız bir biçimde oluşturulur. Bu yönüyle kelime listeleri ders dışı kaynak niteliği taşımaktadır. Bu da kelime listelerinin bir bakıma kelime öğretiminin suni bir unsuru olarak değerlendirilmesine yol açabilir.

Kelimeler, kelime listelerinde bağlamdan bağımsız bir biçimde yer alır. Kelimelerin bağlamdan bağımsız olarak sunulmasının doğru bir yaklaşım olmadığı söylenebilir. Çünkü kelimeler kullanımda bir değer kazanır ve kelime anlamı belirli bir bağlamda belirginleşir. Bu bakımdan kelimelerin bir liste hâlinde öğrencilere aktarılması söz varlığı gelişiminin doğasına uygun bir yaklaşım değildir. Bu hususta Göğüş (1978, s. 362–363) önemli bir uyarıda bulunmaktadır:

Çocuklar, konuşma dillerindeki sözcükleri nasıl kendi çevrelerinde doğal olarak öğreniyorlarsa, yeni sözcükleri de böyle doğal bir yolla, dil üzerinde çeşitli etkinlikler yaparken öğrenmelidir. Bu nedenle, öğretmek istediğimiz yeni sözcüklerin bir dizelgesini yapıp bunların anlamlarını öğrenmelerini ya da yapılarını incelemelerini istemek doğru değildir.

Bu temel sorunun yanı sıra kelime listelerinin öğrencilerin söz varlığı bakımından var olan bireysel farklılıklarını dikkate almaması gibi önemli bir sınırlılığı daha vardır. Sosyal, kültürel, coğrafi vb. özelliklere göre öğrencilerin söz varlığı dolayısıyla öğrenmesi lazım gelen kelimeler farklılık gösterebilir. Ayrıca işlenen metne göre de öğrenilmesi gereken kelimeler farklı olabilir. Kelime listelerinin öğretilecek kelimelerin seçiminde ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere büyük kolaylık sağlayacağı açıktır. Fakat öğrencilerin en çok ihtiyaç duyduğu ve işlenen metnin anlaşılması için en gerekli kelimelerin belirlenmesinde kelime listelerinin sağlıklı bir araç olmadığı söylenebilir.

Basitçe aşırı kullanma ve ihmal etme arasında neredeyse kaçınılmaz bir sarkaç salınımı ile sıklık, kelime seçiminde en fazla öne çıkan faktörlerden biridir. Kelime öğretiminde öğrencilerin bir metinde bildiği kelimelerin oranını artırmak amaçlandığı için sıklık kelime seçiminde mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir faktördür. Bu, özellikle söz varlığını geliştirmeye en çok ihtiyaç duyan öğrenciler için gereklidir. Bununla beraber sadece sıklığı temele alan bir kelime seçimi belirli riskler taşımaktadır. Fakat sıklığın kelime seçiminde mutlak belirleyici bir ölçüt olarak değil bilgilendirici bir ölçüt olarak anlaşılması durumunda sıklığı temele almanın olumsuz etkileri azaltılabilir (Nagy & Hiebert, 2011, s. 401). Kısacası, sıklık kelime seçiminde dikkate alınması gereken önemli bir ölçüttür. Yine de sadece sıklığı temele alan bir yaklaşımın sağlıklı bir kelime seçimine imkân vermediği gözden ırak tutulmamalıdır.

Metinden Kelime Seçme

Ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun doğası gereği kelime listelerinin eksiksiz olmadığı, olamayacağı söylenebilir. Sıklık gibi herhangi bir ölçütü temele almak, diğer ölçütleri göz ardı etmek ister istemez kelime seçiminin geçerliliğini zedeler. Kelime öğretiminde zaman zaman kelimenin kendisi kadar öğrencinin ve işlenen metnin ihtiyaçlarına göre hedef kelimeleri belirleme gerekliliği ortaya çıkabilir. Kelime listelerinin bu gerekliliği karşılamakta yetersiz oluşu alanyazında kelime listelerine alternatif arayışları doğurmuştur. Bu kapsamda son dönemde kelime listelerine alternatif olarak değerlendirilebilecek yaklaşımlar ileri sürülmektedir.

Beck ve McKeown tarafından önerilen (1985) ve daha sonraki çalışmalarda (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Beck vd., 2008, 2013) genişletilen seviye yaklaşımı son dönemde hedef kelimelerin belirlenmesinde sıkça başvurulan bir yaklaşım olmuştur. Bazı çalışmalarda (ör. Calderon vd., 2005; Dashiell & DeBruin-Parecki, 2014; R. Silverman & Hines, 2009) doğrudan kelime seçme yaklaşımı olarak benimsenmiş bazı çalışmalarda (ör. Biemiller, 2010; Flanigan & Greenwood, 2007; Graves vd., 2014; Marzano, 2004; Pikulski & Templeton, 2004) da hedef kelimelerin belirlenmesi ile ilgili olarak ortaya konulan yaklaşımla mukayese edilerek bir bakıma mihenk taşı işlevi görmüştür. Bunun yanı sıra Amerika’da anaokulundan üniversiteye kadar sınıf seviyelerine göre derslere belirli bir standart getirmek amacıyla uygulamaya konulan Common Core State Standards’ta (National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers, 2010) kelime seçme yaklaşımı olarak ele alınmıştır. Bu da seviye yaklaşımının alanyazındaki etkisinin, kabul edilirliliğinin bir göstergesi olarak görülebilir.

Her ne kadar kelime listelerinde yaşa veya sınıf düzeyine göre öğretilmesi gereken kelimeler belirlenmiş olsa da bunun için herhangi bir formül yoktur. Yararlı bir kaynak olmasına karşın sıklığın hedef kelimelerin seçiminde birincil kaynak olarak kullanılmaması gerekir. Sıklık listeleri nesnel oldukları için çok cazip görülebilir. Lakin sıklık sadece bir kelimenin dildeki diğer kelimelere kıyasla ne sıklıkta görüldüğünü gösterir. Bu da bir kelimenin ne derece zor olduğunu veya öğrenciye ne kadar yararlı olduğunu tam olarak ifade etmez (Beck vd., 2013).

Beck vd.ne (2013) göre öğretim için en uygun kelimenin seçilmesinde birçok ölçütün göz önünde bulundurulması gerekir. Bu çerçevede hedef kelimelerin belirlenmesine söz varlığını üç seviyeye ayırarak başlarlar. Kelimeler, dilde oynadıkları role göre, bir başka deyişle kelimelerin kullanım alanına ve yaygınlığına göre ele alınır. Bu bakımından kelime seviyeleri yaşa veya öğrencinin bilgi düzeyine göre değişiklik göstermez.

1. Seviye, bir dilin temel söz varlığını ait kelimelerden oluşur. Bu yönüyle bu kelimelerin dildeki sıklığı ve yaygınlığı çok yüksektir. Günlük dilde sıkça kullanılan *yemek, okumak, gülmek, söylemek, yazmak; kalem, ayakkabı, ağaç, araba, göz; güzel, iyi, küçük, büyük, mutlu; o, bu, şu, ben, sen; ve, ile, ama, ancak, çünkü vb.* kelimeler 1. Seviye kelimeleri oluşturur. Konuşma dilini karakterize eden bu kelimeler herhangi bir amaçlı öğretim etkinliği olmaksızın dilin günlük kullanımlarından öğrenilebilir. Bu tür kelimeler bir kişinin söz varlığında yoksa bile dilin günlük kullanımından öğrenilmesi muhtemeldir. Bu yüzden 1. Seviye kelimeler, hedef kelimeler arasında düşünülmez ve kelime öğretiminin bir konusu olarak değerlendirilmez.

Beck vd. (2008, s. 12) kelimeler kadar anlamların da farklı seviye özelliği taşıyabileceğini, dolayısıyla herhangi bir kelimenin hangi seviyeye daha uygun olduğunu değerlendirirken hangi anlamın öğretileceğinin de düşünülmesi gerektiğini belirtir. Bu bakımdan 1. Seviye kelimeler her ne kadar kelime öğretimine dâhil edilmese de öğretilmesi hedeflenen anlam ve bazı kullanım özellikleri itibarıyla hedef kelimeler arasında yer alabilir. Söz gelimi ayak kelimesinin, “bacakların bilekten aşağıda bulunan ve yere basan bölümü, bacak; birtakım şeylerin yerden yüksekçe durmasını sağlayan dayak, destek veya bunlardan her biri” gibi günlük hayatta sıkça kullanılan anlamları tipik bir 1. Seviye kelimesidir. Fakat kelime “*Senin ayağınla köye akşama kadar varamayız.*” cümlesinde olduğu gibi günlük hayatta çok sık karşılaşılmayan yürüyüşün ağırlık veya çabukluk derecesini bildiren bir anlam söz konusu olduğunda 2. Seviye anlamı olarak değerlendirilebilir. Yine kelimenin halk edebiyatında koşuklarda kısa yedekli dizeler ve uyak gibi belirli bir alana özgü kazandığı anlamlar 3. Seviye anlamı olarak değerlendirilebilir.

3. Seviye, 1. Seviyenin tam aksine sıklığı düşük, kullanım yaygınlığı az olan ve belirli bir alana özgü kelimelerden oluşur. Bu bakımdan 3. Seviye kelimeler veya anlamlar terim olarak nitelenebilir. Örneğin edebiyatta *uyak*, *mahlas*, *fıkra*; coğrafyada *burun*, *Dünya*, *boylam*; matematikte *açı*, *aritmetik*, *matris*; fizikte *akım*, *elektron*, *ışın*, vb. kelimeler 3. Seviyenin tipik örnekleridir. Bu kelimeleri bilmenin yararı genelde ait oldukları konu alanı ile sınırlıdır. Bu yüzden bu tür kelimeler sadece o alanla ilgili bir gereklilik durumunda kelime öğretiminin konusu olarak ele alınabilir. Ayrıca bu tür kelimeler ait olduğu konu alanı derslerinde daha iyi öğrenilebilir. Çünkü bu tür kelimelerin anlamı ait oldukları konu alanında belirginleşir.

Çoğu zaman da bu tür kelimeleri öğrenme, kelimenin temsil ettiği kavramın bilgisine sahip olmayı gerektirir. Kavrama ilişkin herhangi bir deneyime sahip olmaksızın kelime anlamı anlaşılamaz. Bu da kelime öğretimine kavram öğretiminin öncülük veya eşlik etmesini gerektirmektedir. Bu gereklilik de en iyi şekilde ancak kelime ve kavramların ait oldukları konu alanında yerine getirilebilir. Söz gelimi, enlem ve boylam kelimeleri, coğrafi konum ile ilgili kavramların bilgisine sahip olunmadan öğrenilemez. Enlem ve boylamın anlam olarak anlaşılabilmesi için öncelikle ekvator, paralel, meridyen gibi kelime anlamını oluşturan kavramlar bilinmelidir.

2. Seviye, seviyeli dil kullanıcıları için yararlılığı yüksek ve birçok alanda karşılaşılabilen kelimelerden oluşur (Beck vd., 2013, s. 9). Söz gelimi, *çözümlemek*, *keşfetmek*, *telkin etmek*, *varsayım*, *engin*, *teşebbüs* vb. kelimeler 2. Seviye kelimeleri olarak değerlendirilebilir. Bu

tür kelimeler yazı dilini karakterize eder. Yazı dilinde daha çok karşılaşılan ve konuşma dilinde sıklığı nispeten düşük olan bu tür kelimelerin 1. Seviye kelimelere kıyasla kendiliğinden öğrenilmesi daha düşük bir ihtimaldir. Beck vd. (2013, s. 9) bir dil kullanıcısının dağarcığında oynadığı büyük rol sebebiyle 2. Seviye kelimelerin zengin bilgisinin sözlü işleyiş üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabileceğini dolayısıyla 2. Seviye kelimelere yönelik öğretimin çok üretken olabileceğini belirtir. Bu yüzden hedef kelimeler 2. Seviye kelimeler içinden seçilir.

Beck vd.nin (2013, s. 27–28) belirttiği üzere seviye kelimelerinin belirlenmesi sadece bir başlangıç noktasıdır. Seviye kelimelerinin belirlenmesi bir bakıma öğretim için aday kelimeleri seçme işlemine bir çerçeve çizer. Yazarlar burada 2. Seviye kelimeleri belirlemeye yardımcı olacak üç ölçüt sunmuştur:

Önem ve yarar: Yazılı metinlerde kullanılan ve birçok alanda sıklıkla görülen kelimeler. Söz gelimi, *hitap etmek* din, edebiyat, siyaset gibi birçok alanda kullanılan önemli ve yararlı bir kelime olarak görülebilir.

Kavramsal anlama: Öğrencilerin anladıkları genel kavramları tarif etmede kesinlik ve belirginlik sağlayan kelimeler. Söz gelimi, *imrenmek* sadece isteme anlamını karşılamaz. Bunun yanı sıra istemenin niteliğini daha belirgin ve ince bir şekilde ifade ederek başkasında olan bir şeyin kendisinde de olmasını istemek anlamı taşır. Ayrıca imrenme, kıskanmanın aksine karşısındakine zarar vermeyen ve toplumca hoş görülen bir isteme hâlini tarif eder.

Öğretim imkânı: Birden çok boyutu olan, öğrenme için birçok bağlam ve kullanım sunan kelimeler. Söz gelimi, *cevap* yanıt veya karşılık anlamından daha fazlasını ifade etmez. Buna karşılık *kaynak* suyun çıktığı yer anlamının yanı sıra bir şeyin çıktığı yer, belge, eser gibi birçok anlamı ifade edecek şekilde daha geniş bir anlam alanına sahiptir.

2. Seviye kelimeler belirlendikten sonra birtakım ölçütlere göre aday hedef kelimeler değerlendirilerek nihai hedef kelimelerin oluşturulması gerekir. 2. Seviye kelimeleri belirlemek için verilen üç ölçüt aynı zamanda aday hedef kelimelerin değerlendirilmesinde de kullanılabilir. Bunun yanı sıra aday kelimeleri değerlendirme sürecinde kelimenin öğrenciye muhtemel katkıları, diğer kelimelerle ilişkileri ve kullanıldığı bağlamın anlaşılmasına etkisi göz önünde bulundurulabilir.

Derste işlenen bazı metinlerin imkânları kelime öğretimi bakımından sınırlı olabilir. Bazen metinde bilinmeyen kelimelerin sayısı az olabilir veya yeterli sayıda 2. Seviye kelime bulunmayabilir. Bu yüzden kelime öğretimine konu olacak hedef kelimelerin

belirlenmesinde güçlük çekilebilir. Bu gibi durumlarda metin dışı kaynaklara başvurularak bu olumsuzluk giderilebilir. Ancak hedef kelimeler arasında yer verilecek metin dışı kelimelerin işlenen metinle ilişkili ve metnin anlaşılmasına katkı sağlayacak nitelikte olmasına dikkat edilmelidir (Beck vd., 2002).

Kelime seçiminde metni temele alan bir diğer yaklaşım Graves vd.nin (2014) Metinden Kelime Seçme Yaklaşımı'dır. Kelime listelerinin kullanılacağı bazı durumlar olmakla birlikte öğretilmesi gereken kelimeler çoğunlukla öğrencilerin okuduğu metinlerden seçilir. Kelime öğretiminin temel amacı okunulan metnin ve belirli konunun anlaşılmasına katkı sağlamaktır. Bilgilendirici ile öyküleyici metinler arasında kelime seçimi bakımından küçük ama önemli farklılıklar bulunmaktadır ve bilgilendirici metinler sınıflarda daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Graves, 2016, s. 44). Bu düşünceler temele alınarak bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden kelime seçimi iki farklı süreç olarak değerlendirilir.

Her iki metin türünde öğretilecek kelimeler dört türe ayrılır: *Temel kelimeler*, okunulan metin anlaşılması için elzem olan kelimelerdir. Bu tür kelimeler öyküleyici metinlerde genelde hikâyenin ana unsurları, karakterler ve karakterlerin eylemleri ile ilgilidir. Bilgilendirici metinlerde ise metnin içeriği ve anahtar kavramları ile ilgilidir. Bu kelimelerin bilinmemesi durumunda metnin anlaşılması ve metinden bir şeylerin öğrenilmesi önemli ölçüde zayıflar. *Değerli kelimeler*, öğrencilerin okuma ve yazmaları için çok yararlıdır ve bu yüzden her zaman önemlidir. Bunlar 2. Seviye kelimelere benzer ve yakınsak söz varlığı gelişim alanı olarak düşünülebilir. *Yaygın kelimeler*, çok yaygın ve sıklığı yüksek kelimelerdir. Ama bunlar söz varlığı zayıf olan öğrencilerin muhtemelen anlamayacağı kelimelerdir. Bu kelimeler 1. Seviye ile 2. Seviye arasında bir köprü olarak görülebilir. *İlgili kelimeler*, doğrudan okunulan metinde yer almayan fakat metnin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunan kelimelerdir (Graves, 2016, s. 44–46; Graves vd., 2014, s. 336).

Buraya kadar anlatılanlardan anlaşılacağı üzere hedef kelimelerin belirlenmesinde genelgeçer bir yöntem söz konusu değildir. Her bir yaklaşım, kelime seçiminde var olan belirsizliği, karmaşayı bir çözüme kavuşturma, kelime seçimine belirli ölçüde bir düzen getirme amacı taşımaktadır. Ne var ki kendine özgü sınırlılıklarından ötürü bunların her biri zaman zaman zaman eleştirilmektedir. Nagy ve Hiebert (2011, s. 401) kelime seçiminde bütün ölçütlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini, sadece tek bir ölçütü temele alan bir sürecin başarılı olamayacağını belirtmektedir. Bu bakımdan metni temel alan yaklaşımların hem esnek yapısı hem de kelime seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ölçütlere

duyarlılığı bakımından kelime listelerine göre daha kabul edilebilir nitelikler taşıdığı söylenebilir.

Göğüş (1978, s. 363) hedef kelimelerin seçiminde metnin esas alınmasından yanadır: “Öğrenilecek kelimeler başlıca okuma parçalarından, özgür okuma yapıtlarından, yazma ödevlerinden, konuşmalardan, ders programlarından (özellikle terimler) çıkarılmalıdır. Bunlarda sözcükler, kendi doğal kullanılma ortamı içindedir ve anlam sınırları bellidir.” Burada yazarın belirttiği metinlerin kelimelerin doğal kullanılma ortamı olması ve kelime anlamını sınırlaması hem söz varlığı gelişimi hem kelime seçimi açısından önemli bir konudur. Kelime seçiminde metnin esas alınması kelime öğretiminde hem doğal bir ortamın oluşmasını hem de hedef kelimelerin yanı sıra öğretilmesi gereken anlamların açıklığa kavuşmasını sağlar.

Kelimeler Ne Zaman Öğretilmeli?

Sınıf ortamında öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri sınırlı bir zamanda yapılır. Bu sınırlı zamanın verimli bir şekilde kullanılması için kelimelerin dersin hangi aşamasında ele alınması gerektiği iyi planlanmalıdır. Tabii ki “Kelimeler ne zaman öğretilmeli?” sorusuna ilk ağızda “İhtiyaç duyulduğu zaman öğretilmeli.” şeklinde cevap verilmesi, şüphesiz, makul bir cevap olacaktır. Öğrenci dersin farklı etkinlik alanlarında zaman zaman anlamını bilmediği bir kelime ile karşılaşabilir. Bu durum öğrencinin söz varlığını zenginleştirme için bir fırsat olarak görülmeli ve ihtiyaç duyulduğunda öğrenciye ilgili kelimeler öğretilmelidir.

Ancak bir metin bağlamında belirli kelimelerin öğretimi söz konusu olduğunda anlamı bilinmeyen her kelimenin öğretilmesi, her birine aynı ölçüde zaman ayrılması makul bir düşünce olmaz. İster istemez anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretilmesinde belirli bir düzen takip edilecektir. Burada gerek metnin anlaşılması gerek öğrencilerin söz varlığını zenginleştirme amaçları arasında bir denge kurulmalıdır. Bu denge gözetilerek anlamı bilinmeyen kelimeler okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası olmak üzere üç farklı zaman diliminde ele alınabilir.

Metinde yer alan anlamı bilinmeyen kelimelerin bazısı okuma öncesi ele alınabilir. Bu, özellikle öğrenci metni kendi başına okuyacaksa tercih edilebilir (Beck vd., 2008; McKeown vd., 2017). Burada temel amaç, okuma esnasında anlama faaliyetinin aksamamasını önlemek dolayısıyla metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Okuma öncesi ele alınacak kelimeler

genelde az olmalı ve bunlara kısaca değinilmelidir. Silverman ve Hartranft'a (2015, s. 59) göre okuma öncesi sadece 2-3 anahtar kelime üzerinde durulmalıdır. Çünkü kelimelerin sayıca çok olması kafa karışıklığına yol açarak okuma esnasında kelime anlamlarının hatırlanmasını güçleştirebilir, ayrıntılı bir biçimde ele alınması durumunda da konudan uzaklaşma söz konusu olabilir (Beck vd., 2008).

Metne ön hazırlık yapmak, öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini harekete geçirmek ve ilgilerini konuya çekmek amacıyla okuma öncesi bazı kelimeler üzerinde durulabilir. Söz gelimi, Karay'ın (1980) meşhur hikâyelerinden biri olan Eskici derste bir metin olarak işlenecekse okuma öncesi hikâyenin anahtar kavramlarından olan *gurbet* ve *sıla* kelimelerinin üzerinde durulabilir. Böylece öğrenciler hikâyenin konusu hakkında bir ön bilgi edinmiş olurlar. Sınıfta öğrenciler sessiz okuma yapacaksa metinde yer alan başka anlamı bilinmeyen kelimelere de değinilebilir. Bununla beraber sesli okuma yapılacaksa metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelere okuma esnasında değinilebilir. Burada da temel amaç okuma esnasında anlama faaliyetinin aksamasını önlemek dolayısıyla metnin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Eğer okuma bir grupta birlikte yapılıyorsa bilinmeyen kelimenin anlamını vermenin en uygun zamanı kelimenin bağlamda yani metinde karşılaşıldığı zamandır (Beck vd., 2013). Çünkü kelimenin içinde bulunduğu bağlam hem kelimenin açıklanmasına hem anlaşılmasına yardımcı olur. Metin ikinci defa okunduğu esnada da bu kelimeler ele alınabilir. İlk okumada metni kabaca anlayan öğrenciler ikinci okumada anlamı bilinmeyen kelimelerin de ele alınması sayesinde metni daha iyi kavrayabilir.

Okuma esnasında ele alınacak kelimelerin sayısı çok olmamalı ve açıklamalar kısa kısa olmalıdır. Söz gelimi, Eskici metninde geçen ve ortaokul öğrencilerinin muhtemelen bilmediği *kampana*, *güverte*, *pürnakıl*, *merkup* kelimeleri okuma esnasında sırasıyla *çan*, *geminin üst kısmı*, *baştan ayağı*, *bir tür ayakkabı* şeklinde kısaca açıklanabilir. Bu tarz kısa açıklamalar kelimenin geçtiği cümlelerin ve metnin anlaşılması için yeterli olacağından kelime hakkında daha fazla açıklamaya gerek duyulmayabilir. Ayrıca okuma sonrasında ele alınması düşünülen kelimelere yönelik bu süreçte zaruret olmadıkça herhangi bir açıklama yapılmamalıdır. Aksi takdirde sık sık kelime açıklamalarıyla bölünen okumanın olağan akışı bozulabilir ve bu da öğrencilerin dikkatini dağıtarak anlama sürecinin sekteye uğramasına yol açabilir.

Bilinmeyen kelimeleri okuma sonrasında ele alma, temel olarak, okuma öncesi ve okuma sürecinin aksine okunulan metnin daha iyi anlaşılması sağlama değil öğrencilerin söz

varlığını zenginleştirme amacı taşır. Bu sebeple kelime öğretimi asıl olarak bu aşamada gerçekleşir, hedef kelimeler bu aşamada ele alınır. Maksat öğrencinin söz varlığını zenginleştirme olunca kelime anlamının kısa bir açıklaması kelimenin öğrenilmesi için genelde yeterli olmaz. Anlam ve kullanım özellikleri bakımından yeterince öğrenilmesi için kelime anlamının ayrıntılı olarak açıklanması, kelimenin diğer kelimelerle ilişkisinden söz edilmesi, kelimenin kullanımının farklı bağlamlarda gösterilmesi ve hedef kelimenin kullandırılması gerekir. Bu gereklilikler ancak okuma sonrasında kelime öğretimine ayrılmış bir zaman dilimde gerçekleştirilebilir.

Bu aşamada ele alınması gereken kelimeler öncelikle öğrencilerin bilmediği, metnin genel olarak anlaşılmasını etkilemeyen ama ilgi uyandıran ve genel yararı olan kelimelerdir (Beck vd., 2013). Söz gelimi, Eskici metninde *geçirmek*, *ücre*, *vardiya*, *biteviye*, *nihayet*, *avurt*, *yayvan*, *billur*, *aheste aheste* gibi kelimeler okuma sonrası ele alınabilecek ve öğrencilerin söz varlığına kayda değer bir katkısı olacak kelimeler olarak değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra okuma öncesi ve okuma esnasında anlamına kısaca değinilen kelimelere öğrencilere katkısı gözetilerek okuma sonrasında daha ayrıntılı olarak yer verilebilir. Çünkü okuma öncesi ve okuma esnasında kelimelere yönelik yapılan kısa açıklamalar kelimenin tam olarak öğrenilmesini sağlamaz. Zaten okuma öncesi ve okuma esnasında kelimelerin ele alınış biçimleri, öğrencilerin söz varlığını geliştirme değil metnin anlaşılması amacına hizmet eder.

Kelimeler Nasıl Öğretilmeli?

Kelime öğretimi uygulamalarına başlamadan önce hedef kelimeleri belirlemenin yanı sıra kelimelerin yazım, telaffuz, anlam ve kullanım özelliklerinden hangisinin ele alınacağı kararlaştırılmalıdır. Buna bağlı olarak da bunların nasıl öğretilmesi gerektiği öğretim etkinlikleri öncesinde belirli bir plana, programa bağlanmalıdır. Doğası gereği her kelimenin aynı yöntem ve teknikle öğretilmesi kelimenin istenilen düzeyde öğrenilmesini sağlamayabilir. Söz gelimi, şiraze gibi somut bir nesnenin karşılığı olan bir kelimenin öğretilmesinde nesnenin doğrudan kendisinin veya bir resminin gösterilmesi kelime anlamının anlaşılması ve öğrenilmesi için yeterli olabilir. Hatta bunun daha etkili bir yol olduğu söylenebilir. Buna karşılık ağırbaşlılık gibi soyut bir kelimenin öğretiminde aynı yöntemin kullanılması veya aynı yöntemle benzer sonuçlar elde edilmesi beklenemez. Bu yüzden öğretim etkinlikleri hedef kelimelere ve bunların öğretilmesi düşünülen özelliklerine göre çeşitlendirilmelidir.

Bir kelime öğretilirken o kelimenin yazımı, telaffuzu, anlamı – ki bu bazen kavram öğretimini de içerir – ve kullanımının öğrenciye kazandırılması gerekir. Kelime bilgisinin farklı yönlerini oluşturan bu öğrenme konularının her biri için izlenecek yol ve yöntem farklılaşır. Graves (2016, s. 91–93) kelime öğrenme görevlerinin kelimenin kavramsal zorluğuna, kelime hakkında hâlihazırda öğrencilerin bildiklerine, kelimenin ne kadar iyi öğretilmek istenildiğine ve öğrencilerin öğrenilen kelimelerle ne yapmaları istenildiğine bağlı olarak değişeceğini belirtmektedir. Bu değişkenlere bağlı olarak sözlü kelime hazinesini (oral vocabulary) öğrenme, bilinen kelimeleri okumayı öğrenme, bilinen kavramları temsil eden yeni kelimeleri öğrenme, yeni kavramları temsil eden yeni kelimeleri öğrenme, bilinen kelimelerin yeni anlamlarını öğrenme, bilinen kelimelerin anlamlarını berraklaştırma ve zenginleştirme, kelimeleri öğrencinin üretici söz varlığına taşıma olmak üzere öğrencilerin kelime öğrenmede karşılaşacakları yedi farklı öğrenme görevi belirlemiştir. Bu denli çeşitlilik gösteren öğrenme görevleri için aynı yöntemi kullanmanın yeterli olmayacağı, her bir kelime öğrenme görevi için farklı uygulamalara ihtiyaç duyulacağı açıktır.

Alanyazında çeşitli yöntem ve tekniklerin yararı hakkında birçok bulgu olmasına karşın yeni kelimelerin öğretiminde kullanılmak üzere belirlenmiş herhangi bir “en iyi yöntem”in olmadığı söylenebilir (Baker, Simmons, & Kameenui, 1998a; Beck & McKeown, 1991; Nagy, 2009). Ayrıca NRP (2000) yaş ve yeteneğe göre farklı yöntemlerin farklı açılardan etkili olabileceğine değinerek kelime öğretiminde tek bir yöntemle bağlı kalmanın riskli bir yol olduğunu belirtmiştir. Kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin her biri kendine özgü avantajları ile yeni kelimelerin öğrenilmesine farklı açılardan katkı sağlamaktadır. Bu yüzden hedef kelimelere ve hedef kitleye göre kullanılacak yöntemlerin çeşitlendirilmesi, öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmesine hizmet edebilir.

Bir yöntemin tek başına bütün hedef kelimelerin öğretiminde kullanılması istenilen öğrenmeyi sağlamaz. Hedef kelimelerin ve hedef kitlenin niteliğine göre bir yöntemin uygun/kullanışlı olduğu veya olmadığı durumlarla karşılaşılması çok uzak bir olasılık değildir. Mesela, resim somut kelimeleri öğretirken uygun bir araç olmasına karşın soyut kelimelerde aynı amaca hizmet etmeyebilir. Keza drama, fiilleri öğretirken etkili bir yöntem olmasına karşın isimlerde aynı etkiyi göstermeyebilir. Bu gerçeğin farkında olarak kelimelerin öğretiminde, kelime anlamlarının anlaşılmasını en iyi sağlayan bir yöntem kullanılmalıdır.

Kelime öğretiminde hangi yöntem tercih edilirse edilsin kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerini kazandırmanın uzun soluklu ve kararlı bir çabayı gerektirdiği göz önünde bulundurulmalıdır. Alanyazında birçok çalışmada (Blachowicz & Fisher, 2015; Graves, 2006, 2016; Marzano, 2004; Mezynski, 1983) etkili bir kelime öğretiminin nasıl olması gerektiğine dair ilkeler ortaya konulmuştur. Kelime öğretiminin farklı gerekliliklerini vurgulayan bu ilkeler Stahl ve Fairbanks'ın (1986) ilgili araştırmaların sonuçlarına göre ileri sürdükleri üç temel ilke etrafında ele alınabilir: Etkili bir kelime öğretimi için (1) kelimenin tanım ve bağlam bilgisi birlikte verilmeli, (2) öğrenciler kelime öğrenme sürecinde daha aktif olmalı ve (3) öğrenciler hedef kelimelerle birçok kez karşılaşmalıdır.

1. Tanım ve bağlam bilgisi birlikte verilmelidir. Kelime öğretiminde en eski ve günümüzde de yaygın olarak kullanılan uygulamalardan birisi kelimenin sözlük tanımının verilerek öğretilmesidir. Tanım bilgisi bir kelimenin öğrenilmesi için zaman zaman yeterli olabilir. Özellikle kısmi bir kelime bilgisinin kazandırılması amaçlandığında kolay ve etkili bir yol olduğu da söylenebilir. Ancak yine de tam bir kelime bilgisi yani kelimenin anlam ve kullanım özelliklerinin derinlemesine kazandırılması amaçlandığında tanım tek başına istenilen öğrenmeyi sağlamaz. Çünkü kelimelerin anlam ve kullanım özellikleri asıl olarak kullanımda bir değer kazanır, belirginleşir. Bu durum kelimelerin tanım bilgisinin yanı sıra bağlam bilgisinin de öğrenciye kazandırılması gerektiğini gösterir.

Araştırmalar (Baumann, Kame'enui, vd., 2003; Stahl, 1983; Stahl & Fairbanks, 1986), kelime öğretiminde tanım ve bağlam bilgisini birlikte vermenin kelimelerin daha iyi öğrenilmesini sağladığını, tanım veya bağlam bilgisinin tek başına etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Dahası, bu araştırmalar, kelime öğretiminin başta gelen amaçlarından biri olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirme bakımından tanım ve bağlam bilgisini birlikte vermenin sadece tanım bilgisini vermeden daha etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar tanım bilgisi ve bağlam bilgisini birlikte vermenin hem kelime öğrenme hem de okuduğunu anlama bakımından ne denli gerekli olduğunun bir kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Tanımın temel gücü normalde bağlam içinde üstü kapalı olan kelime anlamı hakkında kesin bilgi vermesidir. Bir öğrencinin kelimenin belirli bir anlamı bilmesi isteniyorsa onu açıklamak tartışmasız bir şekilde öğrencinin kelime ile bağlam içinde birçok defa karşılaşmasını beklemekten daha etkilidir (Nagy & Scott, 2000, s. 277). Eş anlamlar ve kısa tanımlar bazı kelimelerin yeterince öğrenilmesini sağlayabilir. Bununla beraber eş anlama

ve tanıma çok fazla güvenmek kelime öğrenmenin fazla basitleştirildiğini veya yanlış anlaşıldığını gösterir (Nagy, 1988, s. 21).

Orta Okul Türkçe Programı'nda (MEB, 1949, s. 49) kelime tanımının açıklanmasında başvurulabilecek yollar altı maddede ele alınmıştır. Buna göre kelimenin delalet ettiği şeyin imkân varsa kendisi gösterilebilir. Kendisini gösterme mümkün olmadığı zaman kelime anlamı resim veya şekillerle açıklanabilir. Bir işi, bir hâli veya bir hareketi ifade ediyorsa kelime işle, hareketle, mimik veya jestle canlandırılabilir. Kelimenin anlamı karşılaştırma veya benzetme ile belirtilebilir. Kelimeler, çocukların bildiği diğer eş veya zıt anlamlı kelimelerle anlatılabilir. Kelime tasvir veya tarif yoluyla açıklanabilir. Bunlardan anlaşılacağı üzere tanım bilgisinin öğretilmesinde kelimelerin özelliklerine göre farklı yollara başvurulabilir. Ancak hangisi kullanılırsa kullanılsın kelime anlamı açık ve anlaşılır bir biçimde aktarılmalıdır. Bunun için de kelimenin mümkün mertebe belirleyici ve ayırt edici özelliklerine işaret edilerek anlam belirginleştirilmelidir.

Kelimeler zihinde sözlükte olduğu gibi bir liste hâlinde bulunmaz, bir ilişkiler ağı içinde bulunur (Collins & Loftus, 1975; Huth, de Heer, Griffiths, Theunissen, & Gallant, 2016). Bu yüzden kelimeler, diğer kelimelerle ilişkileri bağlamında öğretilmelidir. Bu çerçevede öğretim etkinliklerinde yaygın olarak kullanılan grafik düzenleyiciler, kelimenin tanım bilgisi öğretilirken kullanılabilir. Grafik düzenleyiciler kabaca kelime öğrenme süreçlerini ve kelimeler arasındaki ilişkileri görüntülü bir hâle dönüştüren, somutlaştıran araçlar olarak görülebilir. Kelime haritası, kavram/anlam haritası, ven şeması, anlam analizi, kelime ve kavramların öğretiminde kullanılabilecek grafik düzenleyicilerden bazılarıdır (Graves, 2016; Nagy, 1988; Stahl, 1999).

Bağlam bilgisi, kelimenin belirli bir bağlamda kazandığı anlam ve kullanım özelliklerini içerir. Öğrenci kelimenin farklı bağlamlarda kazandığı çeşitli anlam ve kullanım özelliklerini öğrenmek için kelimenin geçtiği farklı örneklerle karşılaşmalı ve kelimeyi özgün bağlamlarda kullanarak bizzat deneyim kazanmalıdır. Zaman zaman kelimelerin benzerlik ve farklılıkların anlaşılması için kelimenin doğru ve yanlış kullanımları, örnekleri de gösterilmelidir. Bu örnekler üzerinde kelimenin kullanılabileceği durumlar ve kullanımda aldığı ekler ve birlikte bulunduğu söz varlığı unsurları açıklığa kavuşturulmalıdır.

2. *Öğrenciler kelime öğrenme sürecinde daha aktif olmalıdır.* Öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katılımı her öğrenmede olduğu gibi kelime öğrenmede de önemlidir. Öğrencinin öğrenme sürecinde bizzat sorumluluk alması, kelime etkinliklerine katılımı,

öğrenilen kelimeleri önceki bilgileriyle ilişkilendirmesi ve hayatına aktarması üst düzey bir öğrenme ve öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından gereklidir. Bu çerçevede sınıf içi uygulamalar öğrencilerin aktif katılımına imkân verecek şekilde düzenlenmelidir.

Öğrencilerin kelime öğrenme sürecinde daha aktif olmalarını sağlayacak uygulamalardan biri öğrenilen kelime ile ilgili sınıf içi tartışmalardır (Stahl, 1999). Öğrenilen kelimenin diğer kelimelerle ilişkisi, benzerlikleri, farklılıkları; kelimenin kullanılabileceği durumlar, öğrencilerin hedef kelime ilgili söylediği veya yazdığı cümleler sınıf içinde tartışılabilir. Böylece öğrenciler kelime öğrenme süreçlerine bizzat katılarak kelime anlamını aktif olarak zihinlerinde yapılandırabilir. Bu tür tartışmalar aynı zamanda öğrencilerin yanlış öğrenmelerini, kavram yanlışlarını da açığa çıkartarak öğretmene öğrenme yanlışlarını düzeltme imkânı verir.

Haggard (1982, 1986) tarafından önerilen Kendi Kelime Derlemi Oluşturma Stratejisi kelime öğrenmenin bütün süreçlerinde öğrencilerin aktif olduğu ve sorumluluk aldığı bir uygulamadır. Bu uygulamada hedef kelimelerin seçiminden başlayarak bütün süreci bizzat öğrencinin kendisi belirler. İlk olarak öğrenciler çevrelerinde, televizyonda, gazetede, dergide, okudukları kitaplarda gördükleri ve duydukları kelimelerden bütün sınıfın öğrenmesi gerektiğini düşündüğü birkaç kelimeyi sınıfa getirir. Her öğrenci seçtikleri kelimeleri sınıfa tanıtır, anlamını açıklar. Daha sonra sınıfça bu kelimeler arasında eleme yapılarak bir liste oluşturulur. Listedeki kelimelerin tanımı tekrar verilir, kelimeler üzerinde tartışılır ve bu kelimeler, kelime defterine kaydedilir. Ardından bulmaca, cümle kurma gibi çeşitli etkinlikler yapılır.

Beck ve McKeown (1983) tarafından önerilen Kelime Sihirbazı da öğrencilerin kelime öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını amaçlayan bir uygulamadır. Bir tür kelime duvarı uygulaması olan Kelime Sihirbazı'nda sınıf panosuna bir poster asılır. Bu posterin üzerinde öğrenci isimleri ve puanlama cetveli bulunmaktadır. Öğrenciler öğrendiği kelimeleri sınıf dışında gördüğü, duyduğu ve kullandığına ilişkin bir kanıt sunarak puan alır. Puanların miktarına göre de sırasıyla kelime işçisi, kelime kasırgası, kelime sihirbazı gibi unvanlara hak kazanır. En çok puanı alan o haftanın kelime sihirbazı olur.

Öğrencilerin sorumluluk aldığı ve katılım gösterdiği Kendi Kelime Derlemi Oluşturma Stratejisi, Kelime Sihirbazı vb. uygulamalar, kelimelerin daha iyi öğrenilmesine, kelimeler hakkında bir farkındalığın oluşmasına ve bağımsız kelime öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Beck vd., 2013; McKeown vd., 1985; Richek, 2005;

Ruddell & Shearer, 2002). Bu katkıda, şüphesiz, öğrencilerin sınıfta öğrendikleri kelimelerin hayatta bir karşılığının olduğunu görmeleri, kullanmalarının önemli bir etkisi vardır.

Yeni öğrenilen kelimelerin alıcı söz varlığına mal edilmesi kadar üretici söz varlığına mal edilmesi bakımından da öğrencilerin aktif olmaları, kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerini bizzat deneyimlemeleri önemsenmelidir. Bunun için öğrencilerin yeni öğrendiği kelimeleri konuşma ve yazılarında kullanmaları sağlanmalıdır. Bu konuda öğrencilerin sadece cümle düzeyinde değil paragraf ve metin gibi daha büyük bağlamlarda kelimeleri kullanmalarına imkân verecek uygulamalara ders içerisinde yer verilmelidir.

3. *Öğrenciler hedef kelimelerle sık sık karşılaştırılmalıdır.* Bir kelimeyi bilmek ya hep ya hiç meselesi değildir (Beck & McKeown, 1983, s. 622; Nagy & Scott, 2000, s. 270). Bir kelime farklı düzeylerde bilenebilir. Söz gelimi, insan bir kelimenin telaffuzunu, imlasını bilebilir ama anlamını bilemez; kelimenin anlamını bilebilir ama açıklayamaz; kelimenin temel anlamını bilebilir ama yan anlamlarını, mecazlarını bilemez; kelime anlamını açıklayabilir ama konuşma veya yazısında kullanamaz. Bu bakımdan kelime bilgisi çok yönlü ve karmaşık bir bilgi kümesinden oluşur. Kelime bilgisinin bu özelliğinden ötürü kelimeler “o anda ve tamamen” öğrenilemez. Bunun yerine kelimeler tedricî olarak öğrenilir. (Nagy & Scott, 2000; Stahl, 2003). Bir başka deyişle kelimelerin anlam ve kullanım özellikleri uzun bir süreçte yavaş yavaş ve derece derece kazanılır. MEB (1981, s. 349–350) kelime öğrenmenin bu doğasını ve bu konuda yapılması gerekeni şöyle açıklamaktadır:

Okulda, Türkçe derslerinde kazandırılan yeni kelime, deyim, terim vb.nin öğrencinin kelime dağarcığına yerleşebilmesi, anlayışına, anlatımına mal olabilmesi uzun zaman içinde gerçekleşebilir. Yeni öğrenilen kelimeler, öğrencinin, hayat boyunca kullanışını işite işite, okuya okuya, karşılaşacağı türlü örnekler içinde tekrarlına tekrarlına, düşünce düzeyi geliştikçe zihnine, bilincine yerleşir ki bu oldukça uzun bir süreçtir.

Kelime dağarcığını zenginleştirme etkinliklerinde öğretmen, bu gerçeği daima göz önünde bulundurmalı, üzerlerinde durmak gereğini duyduğu kelimeleri bir ders saati içinde öğrencilerin kendilerine mal etmeleri için uğraşmak yerine, önceden tasarladığı sistemli ve uygun fırsatlar yaratarak tekrarlarla kazandırmaya çalışma yolunu tutmalıdır. Hatta bu konuda izlenecek en iyi yöntem, öğretmenin, ders yılı başında Türkçe ders kitaplarını gözden geçirerek o yıl sınıflarında öğrencilerine hangi kelime vb.ni ve nasıl kazandırmaya çalışacağını saptayıp kelime dağarcığını zenginleştirme etkinliklerini önceden bir sisteme, bir plana bağlamasıdır.

Buradaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bir kelimenin anlam ve kullanım özellikleri o kelime hakkında sahip olunan deneyimlere bağlı olarak uzun bir süreçte kazanılır. Kelime öğreniminin bu doğasına karşın kelime öğretiminde kelimenin anlam ve kullanım özellikleri belirli zaman diliminde kazandırılmaya çalışılır. Bu bakımdan kelime öğretimi, “yoğunlaştırılmış” bir süreç olarak değerlendirilebilir. Ancak buna rağmen kelime öğretiminde öğrencinin bir kelimenin anlam ve kullanımına bir anda hâkim olması

beklenmemelidir. Bunun yerine öğrenci hedef kelime ile dilin çeşitli etkinlik alanlarında sık sık ve amaçlı olarak karşılaştırılmalıdır.

Bir kelime ile ilk karşılaşma o kelimeyi öğrenmek için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Fakat kelimenin tam bilgisini elde etmek için uzun bir yolun olduğu, bu yolda hedef kelimelerle birçok kez karşılaşılması gerektiği göz ardı edilmemelidir. Carey'nin (1978) yaklaşımı kelime öğrenmenin doğası konusunda önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Carey'ye göre tek bir karşılaşma bile kelime hakkında bir öğrenme sağlar. Yazar bu öğrenme sürecini hızlı eşleştirme (fast mapping) olarak adlandırmaktadır. Buna karşılık kelimenin tam olarak öğrenilmesini ifade eden genişletilmiş eşleştirme (extended mapping) için aylar, yıllar gerekebilir (Carey, 2010; E. V. Clark, 1993). Ancak kelime ile karşılaşma, bir kelimenin öğrenilmesine muhakkak bir katkısı olan basit bir tekrar olarak düşünülmemelidir. Daha ziyade hedef kelimelerle farklı bağlamlarda karşılaşılması, bunların dilin çeşitli etkinlik alanlarında kullanılması olarak görülmelidir.

Bir kelimeyi öğrenmek için onunla kaç kez karşılaşılması gerektiği konusunda alanyazında belirli bir ölçüt yoktur. Ancak Nagy (2005, s. 28) öğretilen kelimelere gerçekten sahip olabilmesi için öğrencilerin onlarla 7-12 defa amaçlı olarak karşılaşması gerektiği görüşünü ileri sürmüştür. Kimi araştırmaların sonuçları (Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; McKeown, Beck, Omanson, & Perfetti, 1983; McKeown vd., 1985) hedef kelime ile bir defa dahi karşılaşmanın belirli bir öğrenmeyi sağladığı ancak karşılaşma sıklığı arttıkça kelimenin daha üst düzeyde öğrenildiğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber Beck vd.'nin (1982) çalışmasında olduğu gibi bazı durumlarda 40 kadar karşılaşma dahi bir kelimenin tam olarak öğrenilmesi için yeterli olmamaktadır. Buradan hareketle kelimenin öğrenilmesi ve öğrenilen kelimelerin dil becerilerine katkısının hedef kelimelerle karşılaşılma nispetinde arttığı söylenebilir. Bu yüzdendir ki gerek kelime öğrenme gerekse öğrenilen kelimelerin okuduğunu anlamaya katkısı için alanyazındaki birçok uygulamalı ve teorik çalışmanın (Irvin, 1990; Nagy, 1988; NRP, 2000; Stahl & Fairbanks, 1986) ortak yargısı hedef kelimelerle sık sık karşılaşmanın gerekliliğidir.

Kelime Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi

Öğrenilmesi gereken kelimelerin çokluğu, kelime öğreniminin tedricî oluşu ve okulun söz varlığı gelişimine katkısının sınırlı oluşundan ötürü bir insanın söz varlığının önemli bir bölümü okul dışı deneyimlerle kazanılır. İnsan çevresinde gördüğü, duyduğu kelimeleri söz

varlığına katarak onu zenginleştirir. Bu süreçte kelimeler bağlam ipuçlarından, kelimenin kök ve eklerinden veya sözlükten yararlanılarak öğrenilir. Graves'e (2016, s. 117) göre kelime öğrenme stratejilerini öğretmek son derece önemlidir ve öğrenilecek on binlerce kelime dikkate alındığında öğrencilerin bağımsız kelime öğrenme yeterliliklerini geliştirmek mutlak bir gerekliliktir. Bu sebeple kelime öğretimi çerçevesinde belirli kelimeleri öğretmenin yanı sıra öğrencilere kelime öğrenme stratejilerini kazandırmaya yönelik uygulamalara da yer verilmesi gerekir.

Stratejilerin öğretiminde doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretim olmak üzere iki temel yaklaşım kullanılmaktadır. Doğrudan öğretimde, söz konusu stratejinin ne olduğu, nasıl kullanılması gerektiği öğrencilere bir öğrenme konusu gibi doğrudan açıklanır, öğretilir. Karşılıklı öğretimde ise strateji doğrudan öğretilmez, öğretmen model olarak stratejinin nasıl kullanıldığını gösterir (Senemoğlu, 2005, s. 578–580). Kelime öğrenme stratejilerinin öğretilmesinde doğrudan veya karşılıklı öğretim yaklaşımı tek olarak kullanılabileceği gibi her iki yaklaşımın birlikte kullanıldığı dengeli strateji öğretimi (Graves, 2016, s. 118) de benimsenebilir.

Bağlam İpuçlarından Yararlanma

D. Aksan (2009, s. 200) bağlamı, bir göstergenin, öteki ögelerle birlikte ve onlarla bütünleşerek oluşturduğu ve göstergenin anlamını belirginleştiren bir bütün olarak tanımlar. Bir gösterge olarak kelimeler; bulundukları kelime grubu, öge, cümle veya metnin oluşturduğu bütün içinde anlam kazanır. Herhangi bir kelimenin birlikte bulunduğu ve anlamını belirginleştiren “öteki ögeler” o kelimenin anlamı hakkında ipuçları da verebilir. Bağlamın sağladığı bu ipuçları kullanılarak bir kelimenin anlamı belirlenebilir.

Sternbeg'e (1987, s. 89) göre kelimelerin çoğu bağlamdan öğrenilmektedir. Bu yüzden insanlara bağlamdan daha iyi öğrenmeyi öğretmenin söz varlığı gelişimini artırmada oldukça etkili bir yol olabileceğini belirtmektedir. İlgili araştırmaların (Buikema & Graves, 1993; Fukkink & de Glopper, 1998; Kuhn & Stahl, 1998) sonuçları da Sternberg'in görüşünü destekler nitelikte olup öğrencilerin bağlamdan yararlanma becerilerini geliştirmenin söz varlığı gelişimine katkı sağladığını göstermektedir.

Kelime anlamı hakkında önemli ipuçları sağlamakla birlikte her bağlamın aynı değerde olmadığı söylenebilir. Bazı bağlamlar, kelime anlamıyla ilgili doğrudan bir ipucu sağlarken bazı bağlamlar, yalnız sınırlı ve dolaylı bir ipucu verir. Bundan ötürü öğrencilerin bağlam

ipuçlarını kullanabilmeleri için öncelikle bunları tanımaları, bunların kelime anlamını belirlemedeki yeterliliklerini bilmeleri ve bunlardan yararlanabilme becerisini geliştirmeleri gerekir.

Alanyazında bağlam ipuçlarına ilişkin farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Bağlam ipuçlarını öğretmenin kelime öğrenmeye etkisini konu alan çalışmalarında Baumann, Edwards, Boland, Olejnik ve Kame’enui (2003) alanyazındaki bu sınıflamalardan hareketle metinde karşılaşılabilecek bağlam ipuçlarını 5 kategoride ele almışlar ve bunları 5 ve 6. sınıf öğrencilerine öğretmişlerdir:

Tablo 3

Bağlam İpuçları

Bağlam ipuçları	Açıklama
Tanım	Yazar, kelimenin tanımını cümlede doğrudan verir. “Bana ‘ <u>Paşa çayı</u> ’ olarak adlandırılan <i>açık ve limonlu çay</i> ikram etti.”
Eş/Yakın anlam	Yazar, anlamaya çalışılan anlamın benzerini ifade eden bir kelime kullanır. “Yoksa <u>havanda su mu dövüyoruz</u> , <i>boşuna bir iş mi yapıyoruz?</i> ”
Zıt Anlam	Yazar anlamaya çalışılan kelimenin zıt anlamını ifade eden bir kelime kullanır. “Dost kazanmak için <i>cömert</i> ol, bil ki <u>hasisin</u> dostu yoktur.”
Örnek	Yazar, anlaşılmaya çalışılan kelimeyi örnekleyen birkaç kelime veya düşünce verir. “ <i>Destan, masal, fabl, hikâye</i> ve roman <u>itibari</u> metinlerdir.”
Genel	Yazar, bir kelimenin anlamı için genellikle birkaç cümleye yayılmış bazı genel ipuçları verir. “Bunları bir kenara bırakırsak <u>sahafların</u> peşini bırakmayan iki tür bela vardır. Bunlardan birincisi, her gün, bazen günde birkaç kere gelip size işe yaramaz <i>kitaplar satmaya</i> çalışan, bayat ekmek kokulu düşkün adamlardır. Ötekisi, yığınla <i>kitap ısmarlayan</i> ama ücretlerini ödemeyi aklından bile geçirmeyenlerdir. <i>Dükkânda</i> veresiye <i>satış yapmıyorduk</i> ama sonradan gelip kitabı alacaklar için kitapları kenara ayırıyor veya gerekiyorsa kitap ısmarlıyorduk. Bizden kitap ısmarlayan insanların hemen hemen yarısı bir daha gelmiyordu. Bu, başlangıçta beni şaşırtıyordu. Böyle bir şeyi neden yapıyorlardı ki? İçeri giriyor, <i>nadir bulunan pahalı kitaplar</i> istiyor, kitabı ayracağımıza defalarca söz verdirdikten sonra bir daha asla dönmek üzere ortadan kayboluyorlardı.”

Not: İtalik kelime veya kelime grupları, altı çizili kelime için bağlam ipuçları sağlamaktadır. “Vocabulary Tricks: Effects of Instruction in Morphology and Context on Fifth-Grade Students’ Ability to Derive and Infer Word Meanings,” J F. Baumann, E. C. Edwards, E. M. Boland, S. Olejnik and E. J. Kame’enui, 2003, *American Educational Research Journal*, 40(2), p. 464–465 kaynağından uyarlanmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere tanım, eş/yakın anlam, zıt anlam, örnek bağlam ipuçları çoğunlukla kelimenin geçtiği cümlede bulunur. Buna karşılık genel bağlam ipuçları kelimenin geçtiği cümlede olabildiği gibi cümleden daha büyük bağlamlar içinde bulunabilir. D. Aksan (2009, s. 200) anlamın kesinleşmesinin yalnızca sözcüğün birlikte bulunduğu öğelere değil, göstergenin içinde geçtiği sözcelere ve konuya da bağlı olduğunu belirtir. Bunlara ilave

olarak metne eşlik eden veya metinle birlikte sunulan unsurlar da anlaşılmaaya çalışılan kelimenin anlamı hakkında ipuçları sağlayabilir. Söz gelimi resim, resimleme, fotoğraf, şekil vb. unsurlar anlaşılmaaya çalışılan kelime anlamıyla ilgili ipuçları içerebilir. Bu durumda bunlardan da yararlanılabilir.

Bağlam ipuçları tanıtıldıktan sonra bunları nasıl tespit edecekleri ve bunlardan nasıl yararlanacakları öğrencilere öğretilmelidir. Öğretmen bağlam ipuçlarından nasıl yararlanılacağını bizzat kendisi uygulayarak gösterebileceği gibi bağlam ipuçlarından yararlanmaları için öğrencilere bir kılavuz da sunabilir. Öğrenciler bilinmeyen bir kelimeyle karşılaştığı zaman bağlam ipuçlarından yararlanarak kelime anlamını belirlemek için şu adımları izleyebilir:

1. *Bağlam ipuçlarına bakmak için kelimenin geçtiği cümle tekrar okunmalı.* Çünkü kelime anlamı hakkında bazı ipuçları doğrudan kelimenin geçtiği cümlede bulunabilir.
2. *Gerekirse kelimenin geçtiği cümleden önceki veya sonraki cümlelere göz atılmalı.* Bağlam ipuçları, her zaman kelimenin geçtiği cümlede yer almaz. Bunlar, kelimenin geçtiği cümleden önce veya sonra gelen cümlelerde bulunabileceği gibi paragraf veya metin düzeyinde de görülebilir.
3. *Bağlam ipuçlarından yola çıkılarak bir tahminde bulunulmalı.* Bağlam ipuçlarının açık olması durumunda kelime anlamını tespit etmek kolay olabilir. Ama bağlam ipuçlarının kelime anlamı hakkında doğrudan bilgi vermediği durumlarda kelimeye tahmini bir anlam vermek gerekebilir.
4. *Tahminin cümlede anlamlı olup olmadığı kontrol edilmeli.* Bağlam ipuçlarından yola çıkılarak belirlenen tahmini anlamın bağlama uygunluğu gözetilmelidir. Bağlam ipuçları kelime anlamı hakkında her ne kadar birtakım bilgiler sunsa da bunlar kesin bilgi değildir. Tahminin geçerliliği en azından bağlam ile teyit edilmelidir.

Bağlam ipuçlarından yararlanma kelime anlamını belirlemede etkili bir yol olmakla birlikte bunun her durumda ve her zaman geçerli bir yol olmadığı gözden ırak tutulmamalıdır. Bağlam kelime anlamıyla ilgili bazen ipuçları içerirken bazen içermeyebilir. Bağlam ipuçlarının yetersiz olduğu veya öğrenciyi yanlış yönlendirdiği durumlarda bağlam, kelimenin anlamını belirlemede güvenilir sonuçlar vermeyebilir. Bunun içindir ki alanyazında yapılan bazı çalışmalarda (Beck vd., 2013; Nagy, Herman, & Anderson, 1985; Schatz & Baldwin, 1986) bağlamın tek başına kullanımının her durumda ve her zaman geçerli ve güvenilir sonuçlar vermediği belirtilmektedir.

Beck, McKeown ve McCaslin'e (1983, s. 178–179) göre kelime anlamını belirlemede bağlam ipuçlarının dört farklı işlevi ile karşılaşılabilir. Buna göre ilk olarak bağlam, kelime anlamını belirlemede *yönlendirici* olabilir. Örneğin “Asıl konuşan Hasan'dı, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe, dudakları taze, gevrek, billur sesiyle ‘biteviye’ konuşuyordu.” cümlesinde biteviye konuşmanın tarzını belirtmekte olup cümlede konuşmanın tarzını belirten “durmadan, dinlenmeden, nefes almadan” ifadeleri de biteviye kelimesinin anlamı hakkında ipucu vermektedir. İkinci olarak bağlam, *genel yönlendirici* özellikte olabilir. Bu tür durumlarda bağlam kelime anlamı hakkında doğrudan ipucu sağlamaz; dolaylı ipucu verir. Örneğin, “Öte yandan büyük çoğunluğu oluşturan bir grup var ki, gerçek anlamda sevgisiz bir ortamda yaşıyor olmamasına karşın, yine de sevgisizlikten ‘yakınıyor.’” Üçüncü olarak bağlam *yönlendirici olmayan* bir özellikte olabilir. Söz gelimi “Cama çarpan bir kanat çırpınışı bozuyor sessizliği. Pencerenin ‘süreğen’ konukları güvercinler sanırken, siyah parlak tüyleriyle bir karga bu.” cümlesinde süreğen kelimesinin anlamı hakkında bir ipucu bulunmamaktadır. Son olarak bağlam, *yanlış yönlendirici* bir özellikte olabilir. Örneğin, “Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, ‘sallapatiliğine’, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit ama hesaplı fikirlerine, sevimli şakalarına karşı hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz.” cümlesinde sayılan özelliklere binaen kişi hakkında kötü bir hüküm verilemeyeceği belirtilmekte ve sayılan özellikler de olumlu özellik gibi görünmektedir. Bu durumda öğrenciler sallapatılığı olumlu, iyi bir özellik olarak düşünebilirler. Ne var ki kelime anlamı tam tersi bir özelliği, düşünmeden ve saygısızca davranmayı ifade eder.

Kimi çalışmalarda (Schatz & Baldwin, 1986; Stahl, 1999) kelimelerin dilde genel olarak doğal bağlam içinde olduğunu; doğal bağlamların da ekseriyetle yönlendirici olmayan ve yanlış yönlendirici nitelikte olduğu belirtilmektedir. Atak (2014) 299 hedef kelime ve kelime grubu üzerine yaptığı incelemede ders kitaplarında kelimeler için kullanılan bağlam türlerinden %71'inin doğal bağlamda olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bunların %27'sinin yönlendirici, %24'ünün yönlendirici olmayan, %19'unun genel ve %1'inin yanlış yönlendirici bağlam olduğunu belirlemiştir. Bu yüzden bağlamdan yararlanma bilgi ve becerileri kazandırılırken bağlamın bu özellikleri de dikkate alınmalı ve öğrencilere bağlamın kelime anlamını belirlemedeki işlevlerine yönelik bir farkındalık kazandırılmalıdır. Bunun yanı sıra kelime anlamını belirlemede öğrenciler diğer stratejilere yönlendirilmelidir.

Kelime Unsurlarından Yararlanma

Kelime öğrenme stratejileri içerisinde öne çıkan bir diğer strateji kelime unsurlarının kullanımıdır. Bu stratejide kelimenin anlamı kelimeyi oluşturan kök ve eklerden yararlanılarak tespit edilir. Her dilin belirli bir kök kelime ve ek kadrosu vardır. Dilin ihtiyaçlarına göre bu kök kelime ve ekler belirli kurallar çerçevesinde bir araya gelerek yeni yapılar oluşturur. Chomsky (2001, s. 188) dillerin cümle üretme imkânları ile ilgili olarak Humbolt’a atfen her dilin sınırlı araçlardan sınırsız bir biçimde yararlandığını belirtir. Bu düşüncenin dillerin kelime üretme imkânları için de geçerli olduğu söylenebilir. Çünkü dillerin sınırlı araçlarla (kök ve ek) geniş bir kelime üretme imkânı vardır.

Dilin kelime türetme imkânları dikkate alındığında kelime köklerini ve eklerini bilmek söz varlığının zenginleşmesine kayda değer bir katkı sağlayabilir. Nitekim ilgili araştırmaların (Baumann, Edwards, vd., 2003; Baumann vd., 2005; White, Sowell, & Yanagihara, 1989) sonuçları, öğrencilere kelime kök ve ek bilgisi ile bu bilgiden yararlanma yollarının öğretilmesinin söz varlığı gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir. İç bağlam niteliği taşıyan kelime unsurları türemiş bir kelimenin anlamını belirmeye yönelik ipuçları sağlamaktadır. Kelime unsurlarının sağladığı ipuçlarından yararlanılarak kelime anlamı tespit edilebilir.

Türkçenin dil yapısı göz önünde bulundurulduğunda yapım eklerinin söz varlığı gelişimine önemli bir katkı sağlayabileceği söylenebilir. Çünkü eklemeli bir dil olarak Türkçede kelimelerin kökü ile türemiş yapıları arasındaki anlam ilişkisi genelde açıktır. Bu özellik sayesinde kelimenin kökü biliniyorsa kelimenin türemiş yapısının anlamı kabaca belirlenebilir. Onan (2009, s. 246) da Türkçenin eklemeli dil özelliğinden bahisle anlamın kökten eke doğru takip ve tahmin edilebilir bir nitelikte olduğunu, bağlamın da yardımıyla kökten eke doğru gidilerek bir kelimenin anlamının doğru bir şekilde tespit edilebileceğini belirtmektedir. Söz gelimi, Aksan (2005, s. 25–26) sür- fiil kökünün *sürü*, *sürgü*, *sürgülü*, *sürgüsüz*, *sürme*, *sürücü*, *süre*, *sürekli*, *sürüm* vb. 100 kadar türevini vermektedir. Bu örnekler kelimenin kök ve ek bilgisini bilmenin ve bunları anlamı belirlemede kullanma becerisinin söz varlığına sağlayacağı muhtemel katkının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Türkçede kabaca 150 yapım eki olmasına karşın bu eklerin tamamının canlı ve işlek ekler olduğu söylenemez (Ergin, 2006; Korkmaz, 2007). Söz gelimi, isimden isim yapım eki olarak -lık (güzellik, kışlık vb.) gibi işlek ekler olduğu gibi -an (oğul-an) gibi birkaç

kelimede görülen ve günümüzde işlek olmayan ekler de vardır. Pierce'in (t.y.) çalışması eklerin dildeki işlekliliği konusunda birtakım veriler sunmaktadır. Söz konusu çalışmada yazılı materyaller üzerinde yapılan ek sayımına göre 140 farklı ek bulunmuştur. Bu eklerin 36'sı çekim ekidir ve bunlar kullanılan toplam eklerin yaklaşık %75'ini oluşturmaktadır. Buna karşılık konuşma dilinde 110 farklı ek bulunmuştur. Bu eklerin 41'i çekim eki olup analize konu olan örneklerde geçen eklerin yaklaşık %83'üne karşılık gelmektedir. Söz konusu çalışmada konuşma ve yazı dilinde çok kullanılan ilk 20 yapım ekinin listesi Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Türkçede Sık Kullanılan Yapım Ekleri

Konuşma Dili			Yazı Dili	
Ek	Örnek		Ek	Örnek
1. -mA-	Bilme-, görme-, yazma-		-mA	Bilme, koşma, yazma
2. -I-	Açıl-, göröl-, yazıl-		-mA-	Bilme-, görme-, yazma-
3. -n-	Okun-, boyan-, silin-		-I-	Açıl-, göröl-, yazıl-
4. -(I)r-/(U)r-	Bitir-, pişir-, uçur-		-mAk	Bilmek, koşmak, yazmak
5. -IA-	Başla-, ütüle-, zayıfla-		-II/-IU	Çocuklu, meraklı, uyumlu
6. -t-, -(I)t-/(U)t-	Okut-, yıkat-, getirt-		-IIk/-IUk	Aylık, gözlük, kitaplık
7. -II/-IU	Çocuklu, meraklı, uyumlu		-ki	Benimki, evvelki, şimdiki
8. -IIk/-IUk	Aylık, gözlük, kitaplık		-DIr-/-DUr-	Aldır-, alıştır-, yaptır-
9. -DIr-/-DUr-	Aldır-, alıştır-, yaptır-		-IA-	Başla-, ütüle-, zayıfla-
10. -mAk	Bilmek, koşmak, yazmak		-CI/-CU	Dişçi, kapıcı, yolcu
11. -CI/-CU	Dişçi, kapıcı, yolcu		-sIz/-sUz	Evsiz, duygusuz, susuz
12. -n/(I)n-/(U)n-	Giyin-, öğren-, yıkan-		-IAn	Ayaklan-, evlen-, yaşlan-
13. -mA	Bilme, koşma, yazma		-Ik/-Uk, -k	Artık, kaçık, uyanık
14. -GI/-GU	Bilgi, bitki, sevgi,		-(I)ş-/(U)ş-	Tanış-, döğüş-, gülüş-
15. -(I)ş-/(U)ş-	Tanış-, döğüş-, gülüş-		-CA	Güzelce, kısaca, yenice
16. -Ik/-Uk, -k	Artık, kaçık, uyanık		-Iş/-Uş	Arayış, gülüş, yürüyüş
17. -sIz/-sUz	Evsiz, duygusuz, susuz		-iyet	Cumhuriyet, katiyet, hürriyet
18. -(I)ncI-/(U)ncU	Birinci, üçüncü, onuncu		-i	Ahlaki, edebi, millî
19. -CA	Güzelce, kısaca, yenice		-n/(I)n-/(U)n-	Giyin-, öğren-, yıkan-
20. -Ar, -şAr	Birer, ikişer, onar		-I/-U	Batı, yapı, yazı

Not: Pierce'in (t.y.) çalışmasında sıklıkları verilen eklerin yapım eki olarak değerlendirilmesinde Korkmaz'ın (2007) yapım eklerini tasnifi esas alınmıştır. *Türkçe Kelime Sayımı [A Frequency Count of Turkish Words]* (9-79), J. Pierce, t.y., Ankara: MEB Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi kaynağından uyarlanmıştır.

Tablo incelendiğinde her ne kadar sıralamalar değişse de hem konuşma hem de yazı dilinde öne çıkan eklerin büyük ölçüde benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durum, belirli eklerin hem konuşma hem de yazı dilinde diğerlerine göre daha işlek ve daha yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu yüzden eklerin tamamı yerine dilin işlek eklerinin

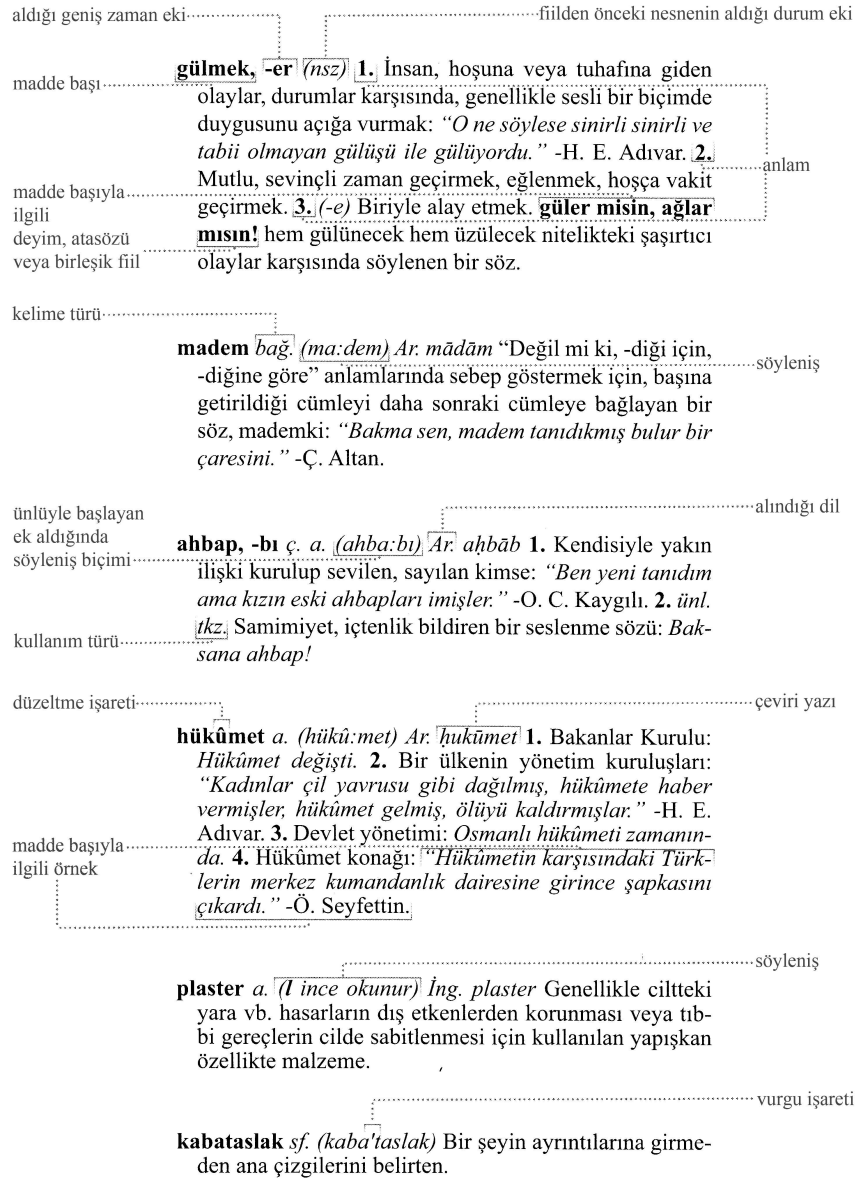
öğretilmesi makul bir yaklaşım olarak görülebilir. Öğrencilere belirli eklerin öğretilmesinin yanı sıra kelime kök ve eklerinden nasıl yararlanacakları da öğretilmelidir. Bunun için şu adımlar izlenebilir:

1. *Kelime anlamlı en küçük parçaya bölünmeli.* Bu sayede öncelikle kelime kökü tespit edilir. Burada kelime kökünü tespit ederken ortaokul öğrencilerinin düzeyi dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin anlamayacağı ve günümüzde kullanılmayan tüke-(<tüke-t) gibi kökler yerine kelimenin anlamlı gelen en küçük birimi gövde de olsa kök olarak alınmalıdır.
2. *Kelimeye gelen yapım ekleri belirlenmeli.* Kelime kökünün belirlenmesinin ardından yapım eklerini tespit daha kolay bir iştir. Ama burada öncelikle öğrencilerin kolaylıkla ayırt edebilecekleri çekim ekleri ayrıştırılmalıdır. Bu, çocukların yapım eklerini belirlemesine yardımcı olur.
3. *Kelimenin, kökü ile ek almış hâli arasındaki anlam ilişkisine bakılmalı.* Kök ve ek/ler belirlendikten sonra köke gelen ilk ek ile kökün oluşturduğu yeni kelimenin anlamı, kökün anlamından ve ekin işlevinden yola çıkılarak tahmin edilmelidir.
4. *Kelime için tahmin edilen anlamın bağlama uygunluğu kontrol edilmeli.* Kelimenin kök ve ekinden yararlanılarak belirlenen tahmini anlamın bağlama ne ölçüde uygun düştüğüne bakmak kelime anlamının daha doğru bir biçimde tespit edilmesini sağlar.

Kelime anlamını, kök ve ek bilgilerinden yararlanarak belirleme sürecinde bu adımların izlenmesi için kök ve ek ilişkisi açık olmalıdır. Aksi takdirde bu adımlar izlenerek kelime anlamının belirlenmesi mümkün olmayabilir. Dahası kelime anlamının yanlış belirlenmesine de yol açabilir. Bağlam ipuçları gibi kelime unsurları da her durumda ve her zaman kelime anlamının belirlenmesine hizmet etmez. Çünkü dilde kök-ek ilişkisi açık ve anlaşılır yapılar olduğu gibi tam tersine kök-ek ilişkisinin belirsiz olduğu yapılar da vardır. Söz gelimi, sev-/sevil-, bil-/bilgi, kalem/kalemlik, can/canlı vb. kelime çiftlerinde kelime kökü ile türemiş yapı arasındaki anlam ilişkisi açıktır. Ortaokul öğrencisi bunlarda ve bunlara benzer örneklerde kelime kökünü belirlemekte zorlanmaz; kelime kökü ile türemiş yapı arasında da kolaylıkla bir anlam ilişkisini kurabilir. Buna karşılık göz/güzel, uz/uzun, tüke-/tüket-, an-/anla-, vb. kelime çiftlerinde kelime kökünü belirlemesi veya kelime kökü ile türemiş yapı arasındaki anlam ilişkisini kurması güç olabilir.

Sözlükten Yararlanma

Daha önce belirtildiği üzere bağlam ipuçları ve kelime unsurları bir kelimenin anlamını belirlemede her durumda yeterli olmayabilir. Böyle durumlarda bir kelimenin anlamını tespit etmek sadece bir sözlük yardımı ile mümkün olur. Ayrıca bağlam ve kelime unsurları ile belirlenen anlam, kabaca bir anlamdır ve kelime anlamına dair kesin bilgi sunmaz. Graves (2016, s. 119) bağlam ipuçları ve kelime unsurlarının makul tahminler (educated guess) yapmaya imkân verdiğini, lakin kelimenin anlamını tam olarak belirlemeyi nadiren sağladığını ifade etmektedir. Bu yüzden kelime anlamı hakkında doğru ve kesin bilgiye ulaşmak için tahmini olarak üretilen anlamların bir sözlükten kontrol edilmesi gerekir.



Şekil 1. Türkçe Sözlük'te madde düzeni. *Türkçe Sözlük* (s. XXVII), TDK, 2011, Ankara: Türk Dil Kurumu kaynağından alınmıştır.

Sözlükler kelimeye ilişkin bilgileri doğrudan öğrenme imkânı sunar. Çeşitli amaçlarla hazırlanan okul sözlüğü, atasözleri ve deyimler sözlüğü, etimoloji (köken bilgisi) sözlüğü ve yazım kılavuzu vb. sözlüklerin her biri kelimelerle ilgili farklı bilgiler verir. İhtiyaca göre bu sözlüklerden biri kullanılabilir. Ancak bu sözlüklerin nasıl kullanılacağı öncelikle iyi bilinmelidir. Çünkü sözlükler belirli bir düzene, belirli kurallara göre oluşturulur. Sözlüklerden doğru ve etkili bir biçimde yararlanılması için öncelikle bu düzen ve kurallar yeterince bilinmelidir. Söz gelimi, Türkçe Sözlük'ün (TDK, 2011) madde düzeni Şekil 1'de görülmektedir. Burada görüldüğü üzere sözlükte, kelimelerin kökeni, anlamı, kullanımı, telaffuzu vb. özellikleriyle ilgili bilgiler belirli bir düzen içinde verilmektedir. Genelde sunuş bölümünde sözlüğün hazırlanmasında dikkate alınan kurallar açıklanır. Bu kurallar, sözlükten sözlüğe kısmi olarak değişiklik gösterse de kelimelerin sıralanması, kelimenin türü vb. özellikler büyük ölçüde ortaktır. Sözlüklerde kullanılan bu ortak kuralların derslerde öğretilmesi gerekir.

Sözlüklerin biçim özelliklerini bilmek önemli olmakla birlikte kelime anlamının belirlenmesinde bunlar yeterli olmamaktadır. Buna ilave olarak bir kelimenin anlamını belirlemek üzere sözlükten nasıl yararlanılacağı da iyi bilinmelidir. Her ne kadar sözlükler kelimenin anlamı hakkında bir bilgi verse de bunlar her zaman açık ve anlaşılır olmayabilir. Ayrıca sözlükler kelimenin nerede ve nasıl kullanılacağı konusunda yeterince açıklayıcı olmayabilir. Bu yüzden öğrencilere sözlükten yararlanma becerilerinin kazandırılması gerekir. Bu çerçevede sözlükten yararlanırken şu adımları izlemesi öğrencilerden istenebilir:

1. *Aranılan kelime için sözlükte verilmiş bütün madde başlarına bakılmalı.* Çünkü yapı bakımından benzer veya eş sesli kelimelerin her biri sözlükte ayrı bir madde olarak verilir. Söz gelimi, bu tür kelimelerden olan boy kelimesi Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) boy (I), boy (II) ve boy (III) şeklinde ayrı birer madde olarak ele alınmıştır.
2. *Kelimenin sözlükte verilen bütün tanımlarına göz atılmalı.* Kelimelerin genelde birden çok anlamı vardır. Dilde kullanım sıklığına göre de kelimelerin taşıdığı anlam sayısı artar. Söz gelimi, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2011) çıkmak kelimesinin 56 anlamı verilmiştir. Karşılaşılan bağlama göre bu anlamlardan en uygununu belirlemek üzere kelimenin bütün anlamlarına bakılmalıdır.
3. *Sözlükte verilmişse kelimenin kullanıldığı örnek cümlelere bakılmalı.* Sözlükte verilen tanımlar, kelimenin anlamını tam olarak veremeyebilir. Bunun yanı sıra tanım, kelimenin ne olduğunu söylese de nasıl kullanılması gerektiğini açıklamaz.

Örnek cümleler incelenerek kelimenin nasıl kullanıldığına, bağlamda kelime anlamının nasıl belirginleştiğine bakılmalıdır.

4. *Kelimenin kullanıldığı bağlamda hangi tanımın anlamlı geldiğine karar verilmeli.*

Sözlükte kelimenin bütün anlamları verilir. Bu anlamlar arasında bir karara varmak için bunlardan hangisinin karşılaşılan bağlamda geçerli olduğuna bakılarak kelimenin anlamı kesinleştirilmelidir.

Sözlüklerden yararlanırken izlenecek bu adımların yanı sıra kelime öğrenmede farklı kaynaklardan, farklı sözlüklerden yararlanmanın gerekliliği konusunda öğrencilere bir farkındalık kazandırılmalıdır. Türkiye’de öğrencilerin dil ve zihin gelişimlerine uygun okul sözlüklerinin olmadığı belirtilmelidir. Bu da öğrencilerin kelime öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek, kelime anlamını belirlemede başvurabilecekleri tek bir kaynağın, tek bir sözlüğün olmadığını, dolayısıyla farklı sözlüklerden yararlanmanın daha çok gerekli olduğunu göstermektedir. Bir kelimeyi sözlüklerin farklı farklı açıklaması söz konusu olabilir. Öğrenci farklı sözlükleri kullanarak en azından daha anlaşılır tanım ve açıklamalarla karşılaşabilir. Söz gelimi, sedir kelimesinin tanımı dört sözlükte farklılık göstermektedir:

- Minder ve yastıklarla döşenmiş kerevet, divan (Ayverdi, 2008, s. 2741)
- Kol dayayacak yeri olmayan, üstü minderli ve yastıklı kerevet, divan. (MEB, 2004, s. 2474)
- Arkalıksız, üstü minderli ve yastıklı olabilen, oturmaya ve yatmaya yarayan ev eşyası, divan (TDK, 2011, s. 2055)
- Kol dayayacak yeri olmayan, arkalıksız, üstü minderli ve yastıklı olabilen kerevet, divan (TDK, 2014, s. 533)

Burada benzerlikler olmakla birlikte sedir kelimesini sözlüklerin farklı farklı tanımladıkları görülmektedir. MEB (2004) ve Ayverdi’nin (2008) aksine TDK (2011, 2014) kelimenin bütün özelliklerini vermeye çalışmıştır. Ancak TDK (2011) haricindeki üç sözlük sedirin bir kerevet olduğunu belirtmektedir ki bu tanımın anlaşılması için kerevetin ne olduğunun bilinmesini gerektirmektedir. Bu bakımdan sedirin bütün özelliklerini vermeye çalışan ve sedirin ev eşyası olduğunu belirten TDK’nin (2011) tanımının diğer üç tanımdan daha anlaşılır olduğu, dolayısıyla kelimenin öğrenilmesine daha iyi hizmet edeceği söylenebilir.

Sözlükten yararlanma kelime öğrenmede sık sık başvuru bir yoldur. Sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine yapılan araştırmalar da (Melanlıoğlu, 2013; Yaman, 2010) ortaokul öğrencilerinin karşılaştığı yeni bir kelimenin anlamını belirlemek için ağırlıklı olarak

sözlükten yararlandığını ortaya koymaktadır. Kolay görünmesinin aksine sözlükten yararlanma oldukça zor bir iştir. Bu zorluk sözlüklerin biçim özelliklerinden ziyade kelimeleri tanımlama yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Sözlük kelimeyi tanımlar, kısa ve öz olarak açıklar. Ne var ki kelimeye ilişkin tanım ve açıklamalar kelimenin anlam ve kullanım özelliklerinin öğrenilmesi için her zaman yeterli olmaz. Çünkü sözlükte verilen kısa ve öz açıklamalar kelimenin belirleyici ve ayırt edici özelliklerini her zaman içermez. Dahası bir başına kelimenin tanımı o kelimenin nasıl kullanılacağını göstermez. Bu yüzden sözlükteki tanımlardan kelime anlamını açık bir şekilde anlama ve kelimeyi üretici söz varlığına mal etme konusunda öğrenciler güçlük çekebilir.

McKeown (1993, s. 20) geleneksel sözlük maddelerinin anlaşılmasını zorlaştıran dört etkenden söz etmektedir. İlk olarak tanımın, *zayıf ayırım* özelliği olabilir. Tanım kelimenin ait olduğu kavram alanını tanımlayabilir ama kelimenin kavram alanını oluşturan diğer kelimelerden farklılığını, kelimenin ayırt edici özelliklerini yeterince belirtmeyebilir. Söz gelimi, İlköğretim Okulları için Türkçe Sözlük'te (TDK, 2014) *iskemle*, sadece “sandalye” olarak tanımlanmıştır. Bu tanım kelimenin kavram alanına işaret etse de ayırt edici özelliklerini vermemektedir. İkinci olarak kullanılan *muğlak dil* sebebiyle tanım yeterince açıklayıcı olmayabilir. Yine sözü geçen sözlükte *çelimsiz*, “zayıf, güçsüz” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda, kelime ile kastedilenin ne olduğu, kim ve ne için kullanıldığı belirtilmemiştir. Bu tanıma göre bir öğrenci, pekâlâ, kelimeyi bir ülke için de kullanabilir. Üçüncü olarak tanım *muhtemel yorumlara* yol açarak kastedilenden başka bir anlamın anlaşılmasına yol açabilir. Söz gelimi, sözü geçen sözlükte *yakınmak*, “sızlanmak, sızlanarak anlatmak, şikâyet etmek” olarak tanımlanmıştır. Tanımda yer alan “şikâyet etmek”ten ötürü öğrenci kelime anlamını genelleyerek birinin yaptığı yanlış bir iş veya davranışı ilgili yere bildirmek olarak da anlayabilir. Son olarak tanım, birbirini ile ilişkisiz gibi görünen *bağlantısız unsurlar* içerebilir. Fakat kelimenin tam olarak anlaşılması için bu unsurların nasıl bütünleştirileceği konusunda bir ipucu içermez. Söz gelimi, sözü geçen sözlükte *ağırbaşlılık*, “davranışları ölçülü, olgun (kimse), ciddi, vakur” olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin ağırbaşlılık kelimesini anlaması için kelime anlamının farklı özelliklerine işaret eden unsurları bir bütün olarak düşünmesi ve anlaması gerekir.

Sözlük tanımlarının bu olumsuzlukları sözlükten yararlanmayı, sözlük yardımıyla kelime öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. İlgili araştırmalar (Blachowicz & Fisher, 1989; McKeown, 1993; G. A. Miller & Gildea, 1987; Nist & Olejnik, 1995; Scott & Nagy, 1997) da tanımdan öğrencilerin beklenen düzeyde yararlanmadığını göstermektedir. Söz gelimi, Miller ve

Gildea (1987) 5 ve 6. sınıf öğrencilerine çok anlamlı kelimelerin yer aldığı cümleler vermiş ve sözlükten yararlanarak cümlede kelimenin hangi anlamının kastedildiğini sormuştur. Öğrenciler kelimenin bağlamdaki anlamını belirlemede çok başarılı olamamıştır. Ayrıca öğrencilere anlamını bilmedikleri birtakım kelimeler verilmiş ve öğrencilerden sözlüğe bakarak bu kelimeler ile ilgili cümle kurmaları istenmiştir. Araştırmacılar, okudukları binlerce cümleden yola çıkarak bu tür etkinlikleri zaman kaybı olarak nitelendirmiştir. McKeown (1993) yaptığı çalışmada öğrencilerin kurduğu cümlelerin %75'nin kabul edilmez nitelikte olduğunu tespit etmiştir.

Sözlükten yararlanmaya ilişkin bütün bu olumsuzluklar sözlük kullanmanın değerini azaltan etkenler olarak görülmemelidir. Bunlar, kelime öğrenmede sözlüklerin temel bir araç olduğu gerçeğini değiştirmemektedir. Bununla beraber bu olumsuzluklar sözlükten yararlanmanın sanıldığı aksine güç bir iş olduğunu göstermektedir. Bu güçlükte baş edebilmek için bir kelimenin anlamını tespit etmede sözlüklerden daha etkili yararlanma bilgi ve becerilerine sahip olunması gerekir. Nitekim Blachowicz ve Fisher (2015, s. 217) öğrencilere sözlük maddelerinin doğasını ve kelime için yeterli bir anlama ulaşmalarını yarayacak yöntemleri öğretmekle sözlük kullanımı ile ilgili olumsuzlukların üstesinden gelinebileceğini belirtmektedir. Bu bakımdan alfabetik sıralama gibi sözlüğün biçim özelliklerini öğretmenin yanı sıra sözlükten yararlanma bilgi ve becerilerini de öğrencilere kazandırmanın gerekli olduğu söylenebilir.

Kelime Farkındalığı

Kelime farkındalığı, kapsamlı bir kelime öğretiminde önemli bir unsurdur. Hatta kelime öğretiminin zorunlu bir unsuru olarak değerlendirilebilir (Nagy, 2007, s. 54). Bu sebeple söz varlığı araştırmalarının önemli bir alanı olarak görülmekte (T. F. Miller, Gage-Serio, & Scott, 2010, s. 182) ve araştırmacılar arasında kelime farkındalığının söz varlığı gelişimindeki önemine yönelik farkındalık giderek artmaktadır (Scott, Miller, & Flinspach, 2012, s. 169).

Kelime farkındalığı, kısaca, kelimelere yönelik ilgi ve farkında oluş şeklinde tanımlanabilir (Graves & Watts-Taffe, 2002; Scott & Nagy, 2004). Bu tanım, kelimelere yönelik hem bilişsel hem de duyuşsal bir tutumu içerir. Bu yönüyle kelime farkındalığı kelimelere ilişkin üst bilişi, kelime öğrenme motivasyonunu ve kelimelere derin ve kalıcı ilgiyi bütünleştirir (Graves, 2006, s. 119).

Kelime farkındalığı literatürde daha çok onun tutum ve davranışlardaki etkileri üzerinden açıklanmaktadır. Buna göre çevredeki kelimelere dikkat etme, kelime anlamlarına ilgi, kelimelerin köken veya hikâyelerini merak etme, kelime oyunlarından zevk alma, kelime kök ve eklerinin anlama katkısını kavrama, yazı dili ile konuşma dili arasındaki farklılıkları ayırt etme, kelimelerin anlam inceliklerini anlama, kelimelerin iletişimdeki gücünü kavrama, şair, yazar ve konuşmacıların kelime tercihlerindeki incelikleri anlama, kelimeleri etkili bir biçimde kullanma kelime farkındalığının birer yönünü veya aşamasını oluşturur (Anderson & Nagy, 1992; Blachowicz & Fisher, 2015; Graves & Watts-Taffe, 2002, 2008; Scott & Nagy, 2004).

Kelime farkındalığının tanımına ve ortaya çıkardığı tutum ve davranışlara bakıldığında bunun yeni bir olgu olmadığı söylenebilir. Çünkü kelime öğretimi ile ilgili bugüne kadar yapılmış çalışmalarda öğrencilerin kelime öğrenmekten zevk alma ve öğrenilen kelimeleri etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamanın önemi sık sık dile getirilen bir husustur. Söz gelimi, Dale, O'Rourke ve Bamman (1971) kelimelere yönelik ilgiyi geliştirmeyi kelime öğretiminin önemli amaçlarından biri olarak görmektedir. Benzer şekilde Özdemir'e (1967, s. 173) göre "İlk sınıftan itibaren öğrencileri kelimelerin anlamları, kullanışları üzerinde ilgilerini geliştirmek, bunlardan zevk duyar hâle getirmek gerekir." Öte yandan öğrencilere kelime farkındalığının içerdiği tutum ve davranışların bir kısmını kazandırmaya yönelik birtakım uygulamalara hâlihazırda sınıflarda yer verilmektedir. Ancak kelime farkındalığının, etkili bir kelime öğretiminin vazgeçilmez bir unsuru olarak ele alınması ve kelime farkındalığını geliştirmek için düzenli ve amaçlı etkinliklerin oluşturulmasının son dönemde ortaya çıktığı burada belirtilmelidir.

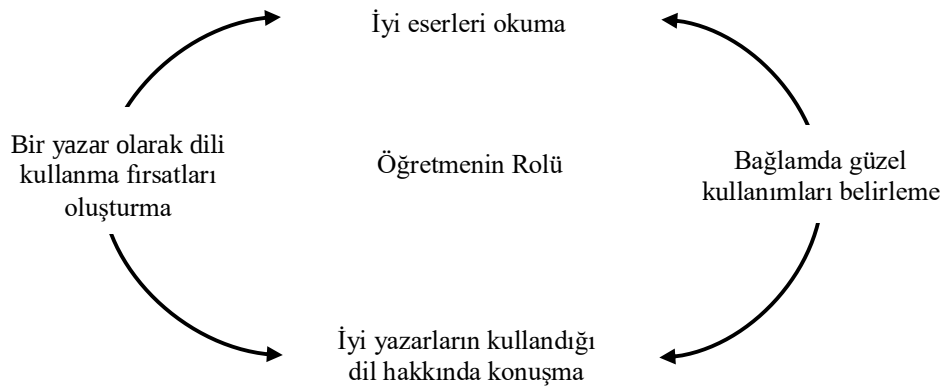
Kelime öğretimi ne kadar etkili olursa olsun ihtiyaç duyulan bütün kelimeleri öğrenme imkânı sunmaz. Okulda öğrendiği kelimelere ilave olarak öğrenci, söz varlığını geliştirmek amacıyla okul dışında da kendi çabalarıyla yeni kelimeler öğrenebilmelidir. Ayrıca söz varlığının gelişimi belirli bir dönem ile sınırlı değildir, ömür boyu sürer. Bu bakımdan öğrenciler söz varlığı gelişimlerinin sürekliliğini sağlamak için belirli beceri ve alışkanlıklara ihtiyaç duyar. Bu da öncelikle öğrencilerin kelimelerin anlamına, kökenine, kullanımını hakkında canlı bir merak duygusu kazanmış olmalarını gerektirir.

Esasında okul öncesi dönemde çocukların kelimelere yönelik güçlü bir merakı vardır. Bu merakın bir dışavurumu olarak çocuklar "Anne bu ne, baba bunun adı ne, anne ... ne demek?" gibi soruları sık sık anne babalarına yöneltirler. Çocuk kendisini çevreleyen dış dünyayı tanıma ve anlama çabası ile dilde varlıkları temsil eden kelimelere ilgi gösterir.

Kelime farkındalığını geliştirmeye yönelik uygulamalar bir bakıma çocukların bu doğal kelime öğrenme eğilimlerini canlı tutmayı, geliştirmeyi amaçlar.

Blachowicz ve Ogle (2008) bütün öğrenmelerde motivasyonun temel bir ön şart olduğundan hareketle sınıflarda öncelikle kelime farkındalığını geliştirecek bir planlamanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Baumann, Kame'enui vd. (2003) de inceledikleri kelime öğretimi ile ilgili çalışmalardan hareketle kelimelere yönelik beğeni geliştirme ve onları kullanmaktan zevk alma konularında öğrencilere yardımcı olmayı kapsamlı bir kelime öğretimi programının üç önemli amacından biri olarak değerlendirmektedir.

Kelime farkındalığının geliştirilmesinde öğretmenlere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Scott ve Nagy (2004) yazı ve konuşma dili arasındaki ayrımı ve kelime tercihinin yazıdaki işlevini bilmeyi kelime farkındalığının temeli olarak görmektedir. Öğretmenin kelime farkındalığını geliştirmedeki rolünü de yazı dilini temele alarak açıklamaktadır.



Şekil 2. Kelime farkındalığını geliştirmede öğretmenin rolü. “Developing Word Consciousness,” J. A Scott and W. E. Nagy, 2004, in J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Ed.), *Vocabulary Instruction: Research to Practice* (p. 208), New York, NY: Guilford kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 2’den anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin kelime farkındalığını geliştirmede temel işlevi kelimelerin ustaca kullanıldığı yazılı eserler ile öğrencileri buluşturmalarıdır. Bu sayede öğrenciler kelimelerin doğru ve güzel kullanımlarını, anlatımdaki işlev ve değerini görme imkânı elde eder. Öğretmen, okunulan bir eserde yazarın kelime tercihleri üzerine konuşarak öğrencilerin dikkatini belirli kelimelerin kullanımına çekecektir. Bu sayede öğrenci anlatımda belirli kelimelerin diğerlerine niçin tercih edildiğini anlayabilir, kelimelerin nerede ve nasıl kullanıldığını görebilir. Bunlara ilave olarak öğrencinin öğrendiklerini kendi yazılarında uygulaması da gerekir. Zira öğrenciler “yazdıkça daha çok akademik ortamlarda

veya edebiyatta bulunan dil biçimlerinde kendilerini ifade etmek için kelimeleri ve ifadeleri nasıl ustaca kullanacaklarını öğrenirler” (Scott & Nagy, 2004, s. 212).

Graves ve Watts-Taffe (2008, s. 186) kelime farkındalığını geliştirmek için daha kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Yazarlar aşağıdaki etkinlikleri gittikçe daha fazla zaman alış ve daha fazla formal oluşuna göre sıralamış ve bunların bir sınıflamadan ziyade kendi etkinliklerini oluşturmak isteyenlere yardımcı olma amacını taşıdığını belirtmişlerdir. Kelime farkındalığını geliştirmek amacıyla yapılabilecekleri altı kategoride ele almışlardır:

1. Kelime yönünden zengin bir ortam oluşturmak
2. Güzel kelime kullanımını tanımak ve desteklemek
3. Kelime oyunları düzenlemek
4. Yazma yoluyla kelime farkındalığını geliştirmek
5. Öğrencileri orijinal incelemelere dâhil etmek
6. Öğrencilere kelimelerin çeşitli yönlerini öğretmek

Kelime yönünden zengin bir ortam oluşturmak, öğrencilerde kelimeler hakkında merak uyandırmak, bir farkındalık oluşturmak bakımından bir ilk adım olarak görülebilir. Öğrencinin sınıf ortamında gördüğü, metinlerde okuduğu, öğretmen veya diğer öğrencilerden duyduğu ve kendi kullandığı kelimeler (Graves & Watts-Taffe, 2008) kelime yönünden zengin bir ortam oluşmasına katkı sağlar. Kelime yönünden zengin bir ortam oluşturmak için sınıfta kelimelere belirli bir alan tahsis edilerek kelime duvarı oluşturulabilir. Günün kelimesi gibi uygulamalara yer verilebilir. Sınıf kitaplığı nitelikli kitaplar ve sözlükler bakımından zenginleştirilebilir. Özellikle güncel sözlük, etimoloji sözlüğü, atasözleri ve deyimler sözlüğü, atasözü ve deyimlerin hikâyelerini içeren kitaplar, yazım kılavuzu gibi doğrudan kelimeleri konu alan kaynaklar bakımından kitaplık zengin olmalıdır. Çünkü öğrenci bir kelimeyi merak ettiğinde başvuracağı kaynakların ulaşılabilir olması ve meraklarını giderecek nitelikte olması gerekir.

Güzel kelime kullanımını tanımak ve desteklemek, Scott ve Nagy’nin (2004) kelime farkındalığını geliştirmek için önerdiği modelle benzerlik göstermektedir. Bu kategoride de okunulan metinlerde güzel kullanımları tanımak, bunları örnek almak ve kullanmak kelime farkındalığının gelişmesine önemli bir katkı sağlar. Graves’e (2006) göre güzel kelime kullanımını tanımak ve desteklemek, kelime farkındalığını geliştirmenin etkili bir yoludur. Hatta kelime farkındalığının oluşturulmasında başlangıç noktası olarak değerlendirilebilir.

Güzel kelime kullanımlarını desteklemede öğretmene önemli bir rol düşmektedir. Çünkü öğretmen kullandığı dil itibarıyla öğrencilere model oluşturur. Öğretmen sınıf ortamında kullandığı kelimelerle yeni kelimelere dikkat çekebilir veya öğrenilenleri pekiştirebilir. Ayrıca metinlerde yerinde kullanılan kelimelere dikkat çekerek yazar veya şairlerin kelime tercihleri üzerine konuşmak öğrencilere önemli bir model oluşturabilir.

Kelime oyunları düzenlemek, eğlenirken kelime öğrenmeyi sağlar. Öğrencilerin kelime etkinliklerine aktif katılımını sağlaması bakımından kelime oyunlarının öğrenmeye önemli bir katkısı vardır. Kelime oyunları söz varlığını tanıtmak ve pekiştirmek için merak uyandırıcı ve ilgi çekici bir yol sunmasının yanı sıra kelimelere ilişkin üst bilişsel farkındalık geliştirmek için de bir ortam sağlar (Scott, Skobel, & Wells, 2008, s. 42). Sınıf ortamında bulmaca, drama, tabu vb. oyunların yanı sıra eğlenceli yönü olan deyim ve atasözü hikâyeleri, kelimelerin kökenleri, eş sesli kelimeler, cinaslar, tekerlemeler ve bilmece kelimeleri kelime farkındalığını desteklemek amacıyla kullanılabilir.

Yazma yoluyla kelime farkındalığını geliştirmek, öğretmenlerin tercih edebileceği bir başka yoldur. Yazının kelime tercihleri üzerine düşünmeye ve kelime değişikliğine imkân vermesinden dolayı kelime farkındalığını geliştirmede yazma son derece güçlü ve uygun bir ortam sağlar (Graves & Watts-Taffe, 2008, s. 189). Yazma, öğrenilen kelimelerin pasif söz varlığından aktif söz varlığına aktarıldığı bir süreç olarak kelimelerin kullanılması ve bu sayede gitgide kelimelerin anlamlarına nüfuz etme ve hâkim olma imkânı sunması bakımından da kelime öğrenme ve kelime farkındalığı için elverişli bir etkinlik alanıdır.

Öğrencileri orijinal incelemelere dâhil etmek, kelime farkındalığını, öğrencilerin kendi çabalarına bağlı olarak geliştirmeye imkân verir. Öğrenciler incelediği konu yoluyla birçok söz varlığı unsuruna daha çok dikkat edebilir. Öğrencilere inceleme konusu olarak belirli durum veya mesleklerde kullanılan kelimeler, evde veya sokakta kullanılan kelimeler, hitap ifadeleri, kalıplaşmış sözler, argo, dile giren yeni kelimeler, kullanımdan düşmüş kelimeler vb. birçok konu verilebilir. Öğrenci bu incelemeler esnasında derlediği kelimeleri öğrendiği gibi duyduğu ve okuduğu kelimelere yönelik bir duyarlılık da kazanabilir.

Öğrencilere kelimelerin çeşitli yönlerini öğretmek, kelimelerin anlam zenginliğini öğrencilerin anlaması ve belirli bir ölçüde bu anlamları öğrenmesi bakımından önemlidir. Zira dilde kelimeler büyük ölçüde çok anlamlılık arz eder. Öğretim etkinlikleri kelimelerin anlam zenginliğini öğrencilerin tanımasına imkân verecek tarzda gerçekleştirilmelidir.

Kelimenin tek bir anlamını konu edinmek yerine kelimelerin anlam derinliğini ve dil etkinliklerindeki kullanım esnekliğini sezdirecek bir yol izlenmelidir.

Öğretmenler belirli kelimelerin öğretiminin yanı sıra öğrencilerin kelime öğrenmeye ilgilerini artıracak uygulamalara sınıf ortamında yer vermelidirler. Bu sayede öğrencilerin söz varlığı gelişimlerine önemli bir katkıda bulunabilirler. Yukarıda sıralanan maddelerin tamamını bir ders saati içerisinde gerçekleştirmek zordur. Bu sebeple öğrencilerin ve hedef sözcüklerin niteliğine göre bunlardan birini veya birkaçını kelime öğretimi sürecine paralel olarak yürütmek kelime farkındalığının gelişmesine önemli bir katkı sağlayacaktır.

Kelime Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim sürecinin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası (Tekin, 1987, s. V) olarak ölçme değerlendirme kelime öğretiminin her aşamasında önemli bir rol oynar. Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir kelime öğretimi için öncelikle öğrencilerin gerek genel söz varlığı gerekse belirli kelimelerle ilgili bilgi düzeyleri bilinmelidir. Bu da kelime öğretimi öncesi ölçme değerlendirme etkinliklerine başvurulması ile mümkün olur. Kelime öğretimi öncesinde yapılacak ölçme ve değerlendirme öğrencilere öğretilecek kelimelerin sağlıklı bir biçimde belirlenmesine yardımcı olur. Bunun yanı sıra öğretim sürecinde ve öğretim sürecinin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğrencilerin hedef kelimeleri ne kadar öğrendiğini, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğini ve genel olarak kelime öğretiminin verimliliğini belirlemeye yardımcı olur.

Kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirme söz konusu olduğunda birkaç soru akla gelmektedir: Ne ölçülmeli veya ölçmeye konu olacak kelimelere nasıl karar verilmeli? Ölçme ile kelime bilgisinin hangi boyutu ele alınmalı? Kelime bilgisi amaca uygun olarak nasıl ölçülmeli? Bu temel sorulara göre kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin kapsamı ve uygulamaları farklılık gösterecektir. Bu yüzden ölçme değerlendirme etkinlikleri öncesinde kelime bilgisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin soru veya sorunlar etraflıca ele alınmalıdır.

Ölçmenin Kapsamı

Bir dilin söz varlığının genişlik ve derinlik boyutları göz önünde bulundurulduğunda bir insanın sahip olduğu bütün söz varlığı unsurlarını belirlemenin, bir başka deyişle bir dilin söz varlığının ne kadarının dil kullanıcılarının kelime hazinesine mal olduğunu bütün yönleriyle ortaya koymanın imkân dâhilinde olmadığı söylenebilir. Ancak kelime öğretiminin plan ve uygulamalarında öğrencilerin gerek genel söz varlığının durumu gerekse belirli kelimelerle ilgili bilgi düzeylerinin dikkate alınması gerekir. Kelime öğretiminin bu pratik ihtiyacına bağlı olarak alanyazında hem öğrencilerin genel söz varlığı hem de hedef kelimelerin belirlenmesine yönelik ölçme ve değerlendirme etkinliklerine başvurulmaktadır.

Öğrencilerin genel söz varlığını tespit etmek üzere yapılan çalışmalarda belirli bir kelime dizisinden örnekleme veya öğrencilerin yazılı ve sözlü ürünlerindeki kelimelerin sayımı olmak üzere iki farklı yaklaşım benimsenmektedir. Öğrencilerin alıcı söz varlığının belirlenmesine yönelik çalışmalarda kelime sıklık sözlükleri veya genel sözlüklerden örnekleme yoluna gidilerek öğrencilerin söz varlığı hakkında birtakım istatistiksel kestirimler yapılmaktadır. Öğrencilerin üretici söz varlığının tespitine yönelik çalışmalarda ise öğrencilerin yazılı ve sözlü ürünleri üzerinde kelime sayımı yapılarak öğrencilerin sahip oldukları söz varlığı betimlenmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin genel söz varlığına yönelik çalışmaları sınıf içinde öğretmenin tek başına yapması güçtür. Bu tür çalışmalar daha çok ilgili araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmen kelime öğretimi etkinliklerini planlarken alanyazındaki araştırmaların sonuçlarından yararlanabilir.

Öğretmen, kelime etkinliklerine kaynaklık eden metinlerde geçen kelimelerle ilgili öğrencilerin bilgisini ölçmek ve bu sayede hedef kelimeleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kullanabilir. Hangi kelimelerin ölçmenin konusu olacağı öğretmenin kelime seçiminde benimseyeceği kelime seçme yaklaşımına göre farklılaşacaktır. Söz gelimi, öğretmen, sıklığı temele alan bir yaklaşım benimseyecekse metinde bilinmeyen ve sıklığı yüksek kelimeleri ölçebilir. Buna karşılık kelime seçiminde seviye yaklaşımını benimseyecekse 2. Seviye kelimeler ölçmenin bir konusu olabilir. Bu sayede hangi kelimelerin öğretileceğine, hangi kelimelerin öğretilmeyeceğine karar verilebilir.

Kelime Bilgisinin Özellikleri

Kelime bilgisini ele alış biçimi ölçme değerlendirmeyeyle ilgili kararları etkiler. Bu yüzden kelime bilgisinin ne olduğu, hangi boyutları içerdiği ve öğrencilerin kelime bilgisi hakkında nasıl bir veri elde edilmek istendiği iyi bilinmelidir. Şüphesiz kelime bilgisi yalın kat bir bilgi değildir. Kelime bilgisi; biçim, anlam ve kullanım özellikleri ile karmaşık bir bilgi niteliği taşır. Bir insan bir kelimenin kısmi bilgisine sahip olabildiği gibi tam bilgisine de sahip olabilir. Bir başka deyişle kişinin kelime bilgisi farklı düzeylerde olabilir.

Söz varlığının alıcı ve üretici söz varlığı olmak üzere iki farklı yönü vardır. Alıcı söz varlığı, kişinin dinleme ve okuma süreçlerinde anladığı kelimeleri içerir. Buna karşılık üretici söz varlığı kişinin konuşma ve yazma süreçlerinde kullandığı kelimeleri içerir. Söz varlığının alıcı ve üretici yönleri kelime bilgisinin farklı öğrenme düzeylerine işaret eder. Herhangi bir kelime basit bir öğrenme ile alıcı söz varlığına dâhil olabilir. Buna karşılık kelimenin üretici söz varlığına mal olması daha üst düzey bir öğrenmeyi gerektirir. Kelime bilgisinin genişlik ve derinlik olmak üzere iki yönü daha vardır. Genişlik kişinin genel söz varlığını yani ne kadar kelime ve anlam bildiğini derinlik ise bilinen kelimelerin ne kadar iyi bilindiği ifade eder. Kelime bilgisini genişlik olarak ölçme nispeten kolay olmasına karşın derinlik olarak ölçme oldukça güçtür.

Söz varlığının alıcı–üretici yönü ile genişlik–derinlik yönü açık olmakla beraber kelime bilgisinin derinlik bakımından alanyazında genelgeçer bir tarifinin olmadığı söylenebilir. Araştırmacılar, bakış açılarına göre kelime bilgisini farklı biçimlerde ele almakta ve sınıflandırmaktadır. Kelime bilgisine ilişkin ilk sınıflandırmalardan birisini yapan Cronbach (1942, s. 206–207) kelime bilgisini davranışa dönüşme niteliğine göre beş düzeyde ele almıştır: Genelleme (generalization), bir kelimeyi tanımlama yeteneği; uygulama (application), kelimenin kullanılacağı uygun durumları seçme veya tanıma yeteneği; genişlik (breadth), kelimenin birçok anlamını bilme; kesinlik (precision), bir kelimeyi doğru olarak kullanma veya kelimenin uygun olmayan kullanımlarını tanıma yeteneği; kullanılabilirlik (availability), kelimeyi düşünce ve söylemde kullanma yeteneği.

Bir başka tasnif Dale (1965, s. 898) tarafından kelime bilgisi dört düzeyde ele alınarak yapılmıştır: Birinci Aşama: Kelimeyi daha önce hiç görmedim; İkinci Aşama: Kelimeyi duydum ama anlamını bilmiyorum; Üçüncü Aşama: Kelimeyi tam bilmiyorum ama bağlamda tanırım; Dördüncü Aşama: Kelimeyi tam olarak biliyorum.

Beck, McKeown ve Omanson (1987, s. 148) kelime bilgisini beş farklı düzeyde ele almıştır. İlk olarak bir insanın bir kelime hakkında hiçbir bilgisi olmayabilir. İkinci olarak kelime anlamı hakkında belirgin bir bilgisi yoktur ama kâbus kelimesinin olumsuz bir çağrışıma sahip olduğunu bilmek gibi çağrışım düzeyinde bir bilgisi vardır. Üçüncü olarak kelimenin belirli bir anlamını bilir ama bu bilgi dar ve bağlamla sınırlı bir bilgidir. Söz gelimi, insan “Hastalık hortladı.” cümlesinde hortlamak kelimesinin ortaya çıkmak anlamının olduğunu bilir ama kelimeyi başka hangi durumlarda veya nasıl kullanacağını bilmez. Dördüncü olarak bir insan bir kelimeyi bilir ama kelimeyi duyduğunda veya gördüğünde anlamı hatırlamak üzere bir an için duraklar. Son olarak bir insanın bağlamdan bağımsız olarak kelime hakkında tam ve zengin bir bilgisi vardır.

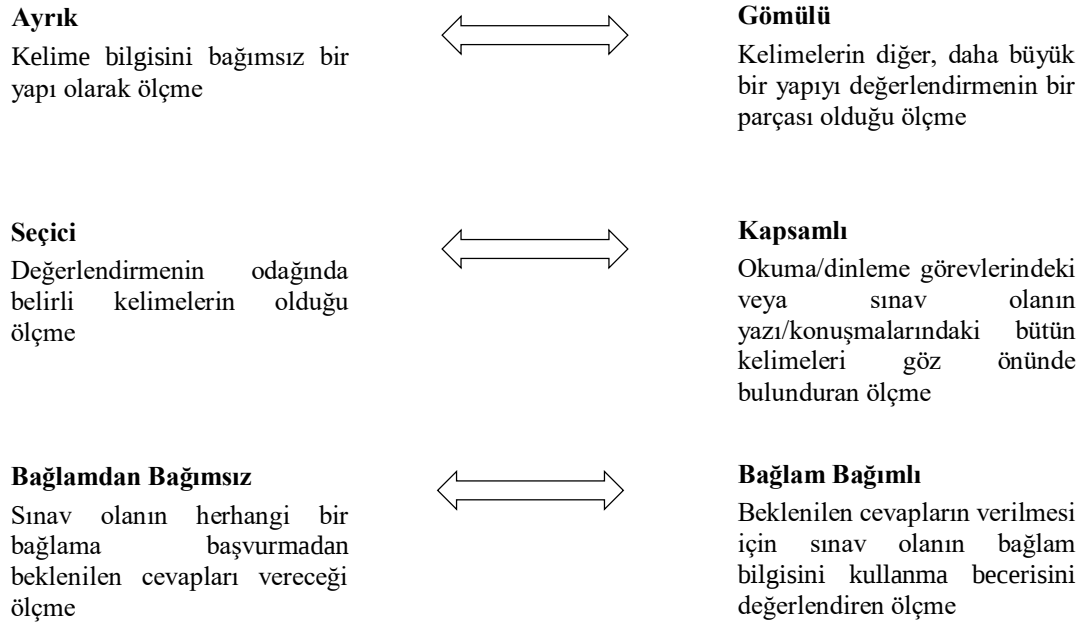
Bir başka sınıflandırmayı McKeown vd. (2017, s. 82–95) yapmıştır. Bu sınıflama kelime bilgisinin düzeylerinden ziyade bileşenlerini ifade etmektedir. Söz dizimi bilgisi, kelimenin konuşmanın hangi bölümüne ait olduğunu, bir cümlede şekilce nasıl kullanıldığını bilmeyi gerektirir. Söz gelimi, bir kelimenin bilinebilmesi için onun isim, fiil, sıfat vb. özellikleri tanınmalı ve bunlar cümlede doğru olarak kullanılmalıdır. Morfolojik ilişki, yani kelimenin ait olduğu kelime ailesi ile ilişkisine ait bilgiler de kelime bilgisinin bir parçasıdır. Söz gelimi, gezmek, gezi ve gezgin kelimeleri morfolojik olarak aynı kelime ailesi içinde yer alır. Bu kelimelerin morfolojik olarak ilişkisini bilmek de kelime bilgisinin bir parçasıdır. Kelimenin olumlu ve olumsuz çağrışımlarını, kelimenin kullanıldığı dil durumlarını bilmek de kelime bilgisinin bir parçasıdır. Söz gelimi, rica etmek kelimesinin ast-üst ilişkisi içindeki kullanımını bilmek, kelimenin doğru kullanımı için gereklidir. Eş dizimlilik bilgisi, kelimenin hangi kelimelerle birlikte kullanıldığını ve bu kullanımların özelliklerini belirtir. Söz gelimi, kahvaltılık, yapmak ve etmek filleri ile birlikte kullanılır. Benzer şekilde deyim, atasözü ve kalıp ifadelerde kelimeler eş dizimlilik özelliği gösterir. Kelimeler, anlam ve konu olarak diğer kelimelerle ilişkili olabilir. Söz gelimi, padişah, vezir, yönetici konu olarak ilişkili kelimelerdir. Kelime anlam ilişkileri ve özellikleri ile bilinir. Söz gelimi, kelimenin eş/yakın anlamaları veya karşıt anlamları ile benzerlikleri ve farklılıkları vardır.

Örnek olarak bahsedilen kelime bilgisine yönelik farklı araştırmacıların farklı sınıflandırmaları kelime bilgisinin genelgeçer bir sınıflandırmasının olmadığını göstermektedir. Bu sınıflandırmalar bir kelimeyi bilmenin açık ve kesin bir ölçütünün bulunmadığını, kelime bilgisini çok yönlü düşünmenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kelime bilgisinin karmaşık bir yapısı vardır ve kişinin kelime bilgisi farklı düzeylerde olabilir. Bunun da kelime bilgisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde göz önünde

bulundurulması gerekir. Gerek kelime bilgisinin farklı sınıflamaları gerekse kelime bilgisinin karmaşık yapısı göz önünde bulundurulduğunda bu konuda ölçme ve değerlendirmenin ne denli güç olduğu ve öğrencilerin kelime bilgisini oluşturan her bir boyutun farklı ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerektirdiği anlaşılabılır.

Kelime Bilgisinin Ölçülmesi

Alanyazında kelime bilgisinin ölçülmesinde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Read (2000, s. 7–13) yabancı dil öğretimindeki uygulamaları temele alarak kelime bilgisinin ölçülmesinde iki farklı yaklaşımdan, bu yaklaşımın yansıması olarak da kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin üç farklı boyutundan söz etmektedir. Şekil 3’te görüldüğü üzere yazar, kelime bilgisini ölçmeye yönelik etkinlikleri ayırık–gömülü, seçici–kapsamlı ve bağlamdan bağımsız–bağlama bağımlı olmak üzere üç farklı boyutta ele almaktadır.



Şekil 3. Kelime bilgisini değerlendirmenin boyutları. *Assessing Vocabulary* (p. 9), J. Read, 2000, Cambridge, England: Cambridge University kaynağından uyarlanmıştır.

Bir ölçme değerlendirme etkinliğinin ayırık ve gömülü nitelikte olmasını testin amacı ve testten elde edilen puanların ne şekilde yorumlandığı belirler. Ayırık testlerde, kelime bilgisi okuma, yazma vb. dilin farklı unsurlarından bağımsız bir yapı olarak ele alınır. Bu tür testlerde amaç öğrencilerin kelime bilgilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Bu çerçevede, testler sadece kelime bilgisini belirlemeye yönelik oluşturulur. Söz gelimi, bir öğretmenin derste öğrenilen kelimelerin ne derece öğrenildiğine ilişkin uyguladığı ölçme ve

değerlendirme etkinlikleri ayrıık değerlendirilenin bir tür uygulamasıdır. Buna karşılık gömülü testlerde, kelime bilgisi okuma, yazma vb. dilin farklı unsurlarının bir parçası olarak görülür. Bu tür testlerde kelime bilgisini ölçen soru maddelerine yer verilse de test sonuçlarında öğrenci kelime bilgisiyle ilgili ayrı bir puan almaz, kelime bilgisi hakkında ayrı bir değerlendirme yapılmaz. Kelime bilgisi bu tür testlerde bir bakıma bir araç işlevi görür. Söz gelimi, öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmeye yönelik hazırlanmış dereceli puanlama anahtarlarında (ör. Antonacci & O’Callaghan, 2006; MEB, 2006; Müldür, 2017) kelime bilgisiyle ilgili bazı ölçütlere yer verilebilir. Ancak değerlendirmede, bu ölçütler, kelime bilgisinin değil yazma becerisinin puanlanmasına hizmet eder.

Kelime bilgisinin ölçülmesinde ölçmeye konu olacak kelimelerin belirlenmesinde seçici veya kapsamlı bir yaklaşım söz konusu olabilir. Seçici yaklaşımda, öğrencilerin gerek genel söz varlığı gerekse hedef kelimeler hakkındaki bilgilerini değerlendirmenin odağında belirli kelimeler vardır. Söz gelimi, bir öğretmen öğrencilerin derste öğretilen kelimelerle ilgili bilgilerini değerlendirmek isteyebilir. Bu durumda öğretmen, belirli kelimeleri ölçmenin bir konusu olarak ele alır. Buna karşılık kapsamlı yaklaşımda öğrencilerin karşılaştığı veya kullandığı kelimelerin tamamı göz önünde bulundurularak kelime bilgisi değerlendirilir. Söz gelimi, bir öğrencinin yazılı anlatımının değerlendirilmesinde belirli kelimelerin kullanımı yerine yazılı anlatımda kullanılan kelimelerin genel niteliği dikkate alınır. Yine Türkiye’de öğrencilerin söz varlığı üzerine yapılan araştırmalar kapsamlı yaklaşımın bir uygulaması olarak ele alınabilir. Çünkü araştırmacılar, öğrencilerin yazı ve konuşmalarında kullandığı kelimelerin sayımını yapmakta ve öğrencilerin kullandığı kelimelerin tamamını dikkate alarak değerlendirme yapmaktadır.

Kelime bilgisini ölçmeye yönelik testlerde kelimeler bağlamdan bağımsız olarak veya bağlama bağımlı olarak sunulabilir. Alanyazında son dönemde kelime bilgisinin ölçülmesinde kelimenin bir bağlam ile birlikte verilmesi ve kelimenin bağlamdaki anlamının sorulması yaygın bir yaklaşımdır (Pearson vd., 2007; Read, 2000). Bağlam bağımlı çoktan seçmeli testlerde öğrenci, seçenekler arasında verilen kelimenin tanım veya eş anlamlılarından uygun olanı kelimenin sunulduğu bağlama göre tespit eder. Bu tür ölçme, kelimelerin çok anlamlı olduğu dikkate alındığında makul bir yaklaşım olarak görülebilir.

Öğretmen, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenip öğrenmediğini, varsa öğrenme eksikliklerini kelime etkinlikleri sürecinde gözlemleyerek tespit edebilir. Ayrıca öğrencilerin hedef kelimeleri cümlede kullanması ve sınıf içi okuma, yazma vb. etkinlik süreçlerinde onlardan yararlanması, bir bakıma, öğretmene ölçme ve değerlendirme fırsatı

verir. Öğretmen kelimenin anlaşılmasında veya kullanılmasında olası eksiklikleri bu süreçlerde belirleyebilir. Ayrıca kelimelerin öğretiminde kullanılan grafik düzenleyiciler öğrencilerin kelime bilgilerini değerlendirmek amacıyla da kullanılabilir (Blachowicz & Fisher, 2015). Çünkü grafik düzenleyicilerin kullanımı öğrencilerin hedef kelimeler hakkında belirli bir bilgisinin olmasını gerektirir. Anlam haritası, anlam analizi, ven şeması gibi grafik düzenleyiciler öğrencilerin kelime bilgilerinden hareketle oluşturulur. Örneğin öğretmen iki kelimenin ortak ve ayırt edici özelliklerini öğrencilerin ne derece öğrendiklerini anlamak üzere grafik düzenleyici olarak ven şemasını kullanabilir. Şekil 4'te görüldüğü üzere şarlatan ve kalpazan kelimelerini ven şemasına uygulamak için öğrenciler her iki kelimenin, belli etmeden insanları aldatan kimseyi ifade ettiğini bilmelidir. Aynı zamanda her iki kelimenin ayırt edici özelliklerinin de farkında olmalıdır. Grafik düzenleyiciler grup olarak veya bireysel olarak oluşturulabilir.



Şekil 4. Ven şeması örneği

Öğretmen sınıf içinde öğrencilerin hedef kelimeleri ne derece öğrendiklerini belirlemek üzere formal bir ölçme de yapabilir. Bu amaçla birçok ölçme aracı kullanılabilir. Bununla birlikte her bir ölçme aracının sınırlılıkları ve üstünlükleri iyi bilinmelidir. Öğretmen kelime bilgisini ölçme amacına uygun bir ölçme aracını tercih etmelidir. Söz gelimi, öğrencilerin kısmi kelime bilgisi amaçlanıyorsa doğru yanlış testleri, eşleştirme testleri, çoktan seçmeli testler kullanılabilir. Ancak öğrencinin hedef kelimeleri tam bilgisine yani kelimenin anlam ve kullanım özelliklerine ne kadar hâkim olduğunu belirlemek amaçlanıyorsa öğrencinin üretici söz varlığını kullanmasına imkân verecek ölçme araçları kullanılmalıdır.

Yukarıda değinildiği üzere kelime bilgisi çok yönlüdür ve farklı düzeyleri içerir. Kelime bilgisinin bu özelliğine bağlı olarak aynı kelimelerin farklı ölçütler kullanılarak ölçülmesinde farklı sonuçlara ulaşılabilir. Curtis'in (1987, s. 43–44) bulguları kelime

bilgisinin ölçülmesinde bu etkiyi açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Curtis, Dale'ın (1965) kelime bilgisinin aşamaları ile kelime testleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere standart kelime testlerinden seçilen bir dizi kelimeyi farklı ölçütlere göre bir grup öğrenciye sormuştur. Birinci Aşamanın üzerindeki kelime sayısını belirlemek üzere öğrencilerden kontrol listesinde bildikleri kelimeleri işaretlemeleri istenmiştir. Öğrenciler kontrol listesinde yer alan kelimelerin %80'ini işaretlemiştir. İkinci Aşamanın üzerindeki kelime sayısını belirlemek üzere öğrencilerden kelimeleri tanımlamaları istenmiştir. "İcat etmek, makine icat etmek anlamına gelir." gibi açıklamaların da kabul edildiği esnek bir ölçütü cevapların %70'i karşılayabilmiştir. Öğrencinin, bir örnek vermek veya "İcat etmek, bir şey yapmak anlamına gelir." gibi kısmi bir açıklama yapmak zorunda olduğu daha makul bir ölçüt kullanıldığında doğru cevapların oranı %50'ye gerilemiştir. Üçüncü Aşamanın üzerindeki kelime sayısını belirlemek üzere öğrencinin icat etmek-yaratmak gibi kelimenin eş anlamlısını vermesi veya "İcat etmek, bir şeyi ilk defa yapmak anlamına gelir." gibi kelimenin tam açıklamasını gerektiren daha sıkı bir ölçüt kullanılmıştır. Bu ölçüte göre öğrenciler kelimelerin yaklaşık %20'sini bilmıştır. Bu sonuçlar, kullanılan ölçütlere veya ölçme araçlarına göre öğrencilerin kelime bilgisi hakkında elde edilen sonuçların farklılaştığını göstermektedir.

Öğrencilerin kelime bilgisini ölçmeye yönelik olarak hem kelime öğretimi ile ilgili araştırmalarda hem de sınıf içi uygulamalarda birçok ölçme aracı kullanılmaktadır. Ölçmenin amacına göre ölçme araçları farklılaşmaktadır. Bu ölçme araçlarının objektif ve subjektif olmak üzere iki farklı türünden söz edilebilir. Aşağıda kelime öğretimi ile ilgili araştırmalarda yaygın olarak kullanılan objektif ve subjektif ölçme araçlarının örnekleri üzerinden kelime bilgisinin ölçülmesinde başvurulan uygulamalara kısaca değinilecektir.

Evet/Hayır Testi

Objektif ölçme araçları, kelime öğretimi ile ilgili araştırmalarda ve sınıf içinde kelime bilgisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Anderson ve Freebody (1983) bunlardan biri olan evet/hayır testlerinin öğrencilerin kelime bilgisi hakkında belirli bir veri sunabileceğini ortaya koymuştur. Bu test, verilen bir dizi kelime arasından öğrencilerin bildikleri kelimeleri işaretlemesini gerektirir. Evet/hayır testleri bu yönüyle bir bakıma öz değerlendirme etkinliği olarak da görülebilir. Geçerlik ve güvenilirliğini artırmak üzere testte gerçek kelimelerin yanı sıra dilde olmayan uydurma

kelimelere de yer verilir. Bu kelimeler genellikle testteki kelimelerin yaklaşık üçte biri kadardır (Nation & Webb, 2011). Öğrencinin evet olarak işaretlediği uydurma kelimelerin sayısı gerçekten bilinen kelimelerin oranını belirlemek, test puanını düzeltmek için kullanılır. Bu test şöyle örneklendirilebilir:

Bildiğiniz kelimeleri işaretleyiniz.

Benzetiç	_____	Sıska	_____
Biteviye	_____	Talin	_____
Çevik	_____	Telkin	_____
Görkem	_____	Vefa	_____
Seyyir	_____	Yadsıma	_____

Freebody ve Anderson (1983) evet/hayır testlerinin çoktan seçmeli testlerle korelasyonunu ,84 olarak bulmuştur. Ayrıca her iki testin farklı sonuçlar verdiği 40 kelimeye ilişkin öğrencilerin bilgilerini görüşme yoluyla kontrol etmiştir. Bu kelimelere ilişkin görüşmede elde edilen puanlar ile evet/hayır testi puanları arasında bir yetişkin gibi kelimeyi tanımlamada ,85, kelimeyi tanımlama veya anlamını bildiğini gösterecek bir şekilde kelimeyi bir cümlede kullanmada ,89, ilk iki ölçütten birini karşılama veya kelimenin ayırt edici özelliğini gösteren bir ilişki kurmada ,92 korelasyon bulmuştur. Benzer şekilde White, Slater ve Graves (1989) grup ortalamalarına göre evet/hayır testlerinde görüşme sonuçlarına çok yakın bir sonuç elde etmiştir. Ayrıca evet/hayır testlerinin az da olsa yer yer çoktan seçmeli testten daha iyi sonuçlar verdiğini tespit etmiştir. Bu durum basit bir şekilde kelimeleri bilip bilmediğini belirtmenin kelime bilgisini ölçme imkânı verdiğini göstermektedir.

Çoktan seçmeli testlere göre evet/hayır testlerini hazırlamak ve uygulamak kolaydır, az zaman almakta ve daha çok kelimeyi ölçme imkânı sağlamaktadır. Bu bakımdan bu test kelime bilgisini değerlendirmek için kullanılabilir, dahası çoktan seçmeli testlerden daha iyi sonuçlar elde edilebilir (Anderson & Freebody, 1983). Basitliğine rağmen evet/hayır testi öğrencilerin kelime bilgisinin durumunu değerlendirmek için özellikle tanıma ve yerleştirmeye yönelik amaçlar için bilgilendirici ve uygun maliyetli bir ölçme aracıdır (Read, 2007, s. 112–113). Öğrencilerin söz varlığını değerlendirmek ve kelime öğretiminde hedef kelimeleri belirlemek için bu testler kullanılabilir (White, Slater, vd., 1989).

Evet/hayır testi kelime bilgisi hakkında genişlik olarak bir fikir vermekle birlikte hedef kelimeler hakkında derinlemesine bir bilgi sağlamamaktadır. Özellikle çok anlamlı kelimeler söz konusu olduğunda öğrencilerin bunların hangi anlamlarını bilip bilmediğini göstermemektedir. Ayrıca sahip olunan bilginin alıcı veya üretici söz varlığına mı ait olduğunu ortaya koymamaktadır. Bu test öğrencilerin gerçek kelime bilgisi ile kelimeye aşinalığı arasında tatmin edici bir ayırım imkânı sunmamaktadır. Bu yüzden evet/hayır testleri kelime öğretiminin etkisini veya üst düzey kelime bilgisini belirlemek üzere kullanmaya elverişli değildir (Anderson & Freebody, 1983; White, Slater, vd., 1989).

Çoktan Seçmeli Test

Çoktan seçmeli testler kelime bilgisinin ölçülmesinde yaygın olarak kullanılan objektif ölçme araçlarından biridir. Çoktan seçmeli testler, soru kökünde verilen hedef kelimenin tanımı, eş anlamlısı gibi karşılıklarının seçenekler arasından bulunup işaretlendiği testlerdir. Çoktan seçmeli testlerin oluşturulmasında farklı uygulamalar söz konusu olmakla birlikte iki temel uygulamadan söz edilebilir. Bunlardan ilki hedef kelimenin bağlamdan bağımsız olarak madde kökünde yer almasıdır. Öğrenci kelimenin doğru cevabını seçenekler arasından bulur. Bu tür çoktan seçmeli testin bir örneği şöyledir:

Gevrek (Kelimenin doğru açıklamasını işaretleyiniz)

- A. Kolay kırılıp ufalanan
- B. Tazeliği üzerinde olan
- C. Benzerlerinden ince olan

Kelimenin bağlamdan bağımsız olarak verildiği gibi kelimenin bağlamı ile birlikte verilmesi de söz konusudur. Bu tür çoktan seçmeli testin bir örneği şöyledir:

Faik'in şişkin ağzından **gevrek** bir kahkaha boşaldı. (Altı çizili kelimenin anlamını işaretleyiniz.)

- A. Rahatsız edici
- B. Şen, şakrak
- C. Kolay kırılıp ufalanan

Hedef kelimenin bağlam ile birlikte verilmesi özellikle kelimenin belirli bir anlamı ölçülmek istendiğinde tercih edilmektedir. Kelimenin belirli bir anlamını ölçmenin yanı sıra

öğrencinin bağlamı kullanma becerisi veya kelimenin farklı anlamlarını tanıma becerisi ölçülmek istenildiğinde de hedef kelime bağlam ile birlikte verilmektedir.

Kelime bilgisinin ölçülmesinde çoktan seçmeli testlerin en önemli avantajının hedef kelimenin belirli bir anlamına odaklanma, dolayısıyla öğrencinin bir kelimenin belirli bir anlamını bilip bilmediğini belirleme imkânı sunmasıdır. Bunun yanı sıra hazırlanması zor olmasına karşın çoktan seçmeli testleri cevaplamak ve puanlamak daha kolaydır ve daha az zaman alır; geniş örneklemelere uygulanabilir (Nation & Webb, 2011; Paul, Stallman, & O'Rourke, 1990).

Çoktan seçmeli testler öğrencilerin kelime bilgisi hakkında belirli bir veri sunmakla birlikte bu tür testlerin öğrencilerin kelime bilgisini duyarlı bir biçimde ölçemediği söylenebilir. Curtis (1987) farklı ölçütleri esas alarak yaptığı değerlendirmenin sonuçlarını öğrencilerin kelimelerin yaklaşık %50'sini doğru olarak cevapladığı çoktan seçmeli testin sonuçları ile karşılaştırmıştır. Buna göre İkinci Aşamanın üstündeki kelime bilgisinin, diğer bir deyişle kısmi bir kelime bilgisinin çoktan seçmeli testte doğru cevabı bulmak için yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Freebody ve Anderson (1983) çoktan seçmeli testlerde öğrencilerin başarısını test edilen kelimeler kadar çeldiricilerin ve test çözme tekniğinin belirlediğini ifade etmektedir. Freebody ve Anderson öğrencilerin testte verdikleri cevapların geçerliliğini, öğrencilerle görüşme yaparak sınamıştır. Öğrencilerin görüşmede elde edilen puanları ile çoktan seçmeli test puanları arasında bir yetişkin gibi kelimeyi tanımlamada ,45, kelimeyi tanımlama veya anlamını bildiğini gösterecek bir şekilde kelimeyi bir cümlede kullanmada ,43, ilk iki ölçütten birini karşılama veya kelimenin ayırt edici özelliğini gösteren bir ilişki kurmada ,45 korelasyon bulunmuştur. Bu sonuçlar aynı zamanda çoktan seçmeli testlerin gerçek kelime bilgisini yansıtmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Çoktan seçmeli testlerin yapısı doğru cevabı bulmayı kolaylaştırmaktadır. Paul vd. (1990) öğrencilerin kelime testlerinde farklı cevaplama stratejileri kullandığını ve yeteneğe göre bu stratejileri kullanma durumlarının farklılaştığını tespit etmiştir. Yüksek yetenek grubu öğrencileri sırasıyla çağrışım (%54), eleme (%19), cevabı bilme (%16), tahmin etme (%8), seçeneklerin konumu (%3) stratejilerini kullanmıştır. Buna karşılık düşük yetenek grubu öğrencileri sırasıyla çağrışım (%54), tahmin etme (%21), eleme (%13), cevabı bilme (%8), seçeneklerin konumu (%6) ve seçeneklerin okunabilirliği (%3) stratejilerini kullanmıştır. Öğrencilerin başarı yüzdesi en çok cevabını bilme stratejisinde olmakla birlikte kullanılan

her bir strateji testte doğru cevabın bulunmasını önemli ölçüde sağlamaktadır. Bu durum öğrencilerin kelime anlamını bilmesi dahi testte doğru cevaba ulaşabildiğini göstermektedir. Wesche ve Paribakht (1996, s. 19) çoktan seçmeli testlerin genel olumsuzluklarını kelime testleri özelinde şöyle sıralamaktadır:

1. Çoktan seçmeli testleri düzenlemek zordur ve zahmetli deneme, analiz ve düzeltmeleri gerektirir.
2. Öğrenci bir kelimenin araştırılan anlamı yerine başka bir anlamını bilebilir.
3. Öğrenci doğru kelimeyi eleme yöntemi ile seçebilir ve her halükârda dört seçenekli bir testte doğru cevabı %25 tahmin etme şansına sahiptir.
4. Sorular, öğrencilerin hedef kelimenin tam anlamını belirleme yeteneklerinden ziyade çeldiricilerin bilgisini ölçebilir.
5. Öğrenci kelime bilgisinin eksikliği veya çeldiricilerdeki söz diziminin anlaşılmasından ötürü bir soruyu kavramayabilir.
6. Bu test öğrencinin toplam söz varlığının sınırlı bir örneklemesine imkân verir.

Sınırlılıkları ve üstünlükleri sebebiyle çoktan seçmeli testlerin kelime bilgisinin ölçülmesinde kullanılması ilgili alanyazında farklı görüşler söz konusudur. Bazı araştırmacılar (Paul vd., 1990) kelime bilgisini değerlendirmede çoktan seçmeli testlerin yeterli bir araç olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca sınırlılıklarına karşın, uygulama ve analiz bakımından uygun bir ölçme aracı olduğu için çoktan seçmeli test ilgili araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Buna karşın bazı araştırmacılar (Kameenui, Dixon, & Carnine, 1987) özellikle sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak çoktan seçmeli testleri kullanmanın yararsız hatta riskli olduğunu belirtmektedir.

Görüşme

Kelime bilgisinin ölçülmesinde önemli sınırlılıklarının olması, dolayısıyla kelime bilgisi hakkında tam bir bilgi vermemesi sebebiyle objektif ölçme araçlarının söz varlığı ve kelime öğretimi ile ilgili araştırmalarda kullanılması zaman zaman sorgulanmakta ve ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır. Objektif ölçme araçları kelime bilgisinin genişlik yönü ile ilgili nispeten geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesine karşın derinlik yönünü yeterince ölçmemektedir. Bu yüzden öğrencilerin gerçek kelime bilgilerini ölçmek veya kelime öğretimi uygulamalarının etkililiğini belirlemek üzere alternatif yaklaşımlara ihtiyaç

duyulmaktadır. Bu ihtiyaç büyük ölçüde alternatif bir ölçme yöntemi olan görüşmeye başvurularak karşılanmaktadır.

Birçok araştırmada (Anderson & Freebody, 1983; Paul vd., 1990; Stallman, Pearson, Nagy, Anderson, & Garcia, 1995) görüşme kelime bilgisi hakkında en fazla bilgiyi sağlayan yöntem olarak kabul edilmekte ve geleneksel ölçme yaklaşımlarının etkililiği görüşmeden elde edilen verilere göre değerlendirilmektedir. Görüşme kelime bilgisinin ölçülmesinde kapsamlı bir değerlendirmeye imkân sağladığı için alanyazında söz varlığı ve kelime öğretimi ile ilgili araştırmalarda (ör. Anglin, 1993; Baumann vd., 2002; Nagy vd., 1985) sık sık kullanılmaktadır. Kelime bilgisinin klasik ölçme araçları ile ölçülemeyen boyutlarını ele almak veya elde edilen bulguları desteklemek için görüşme diğer ölçme araçları ile birlikte kullanılmaktadır.

Birçok ölçme aracı öğrencilerin hangi kelimeyi bildiğini gösterse de kelimenin hangi bilgisine sahip olduğunu, sahip olunun bilginin ne düzeyde olduğunu ve kelimeye ilişkin öğrenme ihtiyaçlarını doğrudan ortaya koymaz. Buna karşılık görüşmede, aynı anda kelime bilgisinin farklı düzeyleri hakkında derinlemesine bilgi elde edilebilir. Görüşme, birçok ölçme aracının aksine telaffuz, anlam ve kullanım gibi kelime bilgisinin farklı yönlerini ve düzeylerini değerlendirme imkânı sunar. Ayrıca görüşme esnasında öğrencilerin cevapları tekrar ele alınabilir, yanlış anlaşılmalara veya eksik cevaplar tamamlanabilir. Öğrencilerin cevaplarına göre ilave sorularla kelime bilgisinin farklı yönleri açığa çıkarılabilir.

Öğretmen kelime öğretiminde görüşme yoluyla daha kapsamlı değerlendirmeler yapabilir. Görüşme sayesinde uygulanan öğretimin etkililiğini ve öğretilen kelimelerin ne düzeyde kazanıldığını doğrudan görme imkânı elde eder. Hedef kelimelerle ilgili eksik öğrenmeleri, kavram yanlışlarını tespit edebilir. Bu sayede kelime öğrenimi ve öğretimi hakkında daha doğru kararlar verebilir.

Çalışmanın amacı ve kapsamına göre görüşmede ele alınan kelime bilgisinin boyutları ve buna bağlı olarak soruların niteliği farklılaşmaktadır. Bununla beraber genel olarak görüşmelerde “Bu kelimenin anlamı nedir, kelimenin başka bir anlamını biliyor musun, kelimeyi bir cümle içerisinde kullanabilir misin?” gibi sorular yöneltilerek katılımcının hedef kelimenin anlamı ve kullanımıyla ilgili bilgileri açığa çıkartılmaya çalışılmaktadır. Görüşme sonrası öğrencinin kelime bilgisi puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmektedir.

Kelime bilgisini değerlendirmede etkili bir yöntem olmasına karşın görüşmenin birtakım sınırlılıklar vardır. Bunlardan en önemlisi görüşmenin zaman alıcı olmasıdır. Bu durum görüşmenin bir  l me aracı olarak kullanımını zorlaştırmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin kelime bilgisini değerlendirmek üzere görüşme bir  l me aracı olarak kullanıldığında gerek görüşme yapılacak öğrencilerin gerekse ölçmenin konusu olan hedef kelimelerin sayısında belirli bir sınırlamaya gidilmektedir. Bu bakımdan görüşmenin geniş örneklerle çalışmaya elverişli olmadığı söylenbilir.

Kelime Bilgisi  l ği

Kelime Bilgisi  l ği (Paribakht & Wesche, 1993; Wesche & Paribakht, 1996) kelime bilgisinin derinlik yönünü ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu  l me aracı özellikle yabancı dil eğitiminde alternatif bir yaklaşım olarak kullanılmaktadır.  z bildirim kategorileri Dale'ın kelime bilgisinin düzeyleri için belirttiği aşamalara benzemektedir. KB  kelime bilgisini 5 kategoride ele almaktadır. Bu kategoriler bir kelimeyi hiç bilmemekten bir cümlede anlamca ve şekilce tam doğru kullanmaya kadar kelime bilgisinin farklı yönlerini konu almaktadır. İlk iki kategori öğrencinin hedef kelime hakkında öz değerlendirme yapmasını temele alırken diğer kategoriler hedef kelime hakkında sahip olunan bilginin kanıtlanmasını gerektirmektedir.

�z Bildirim Kategorileri	
I	Bu kelimeyi daha önce gördüğümü hatırlamıyorum.
II	Bu kelimeyi daha önce gördüm ama anlamını bilmiyorum.
III	Bu kelimeyi daha önce gördüm. Sanırım ... anlamına geliyor (eş anlamlısı veya açıklaması)
IV	Bu kelimeyi biliyorum. Anlamı... (eş anlamlısı veya açıklaması)
V	Bu kelimeyi bir cümlede kullanabilirim.,,, (Bir cümle yazınız.)
(Eğer bu bölümü yaptıysanız, lütfen IV. bölümü de yapınız.)	

şekil 5. Kelime bilgisi  l ğinde öz bildirim kategorileri. “Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition,” T. S. Paribakht and M. Wesche, 1997, in J. Coady and T. Huckin (Ed.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (p. 180). Cambridge, England: Cambridge University kaynağından uyarlanmıştır.

Bir öğrenci KBÖ’de bir kelimeyi hiç bilmeseyse bile ona ilişkin cevabından en az 1 puan alır. Anlamını bilmemesine karşın kelime hakkında sadece aşinalık düzeyinde bir bilgiye sahipse, diğer bir deyişle 3, 4 ve 5. kategoriye yönelik doğru cevap veremezse 2 puan alır. 3 puanı kelimenin eş anlamını veya açıklamasını doğru bir şekilde vermesi durumunda, 4 puanı kelimeyi cümlede anlam olarak uygun ama şekil olarak yanlış kullanması durumunda, 5 puanı ise kelimeyi hem anlam hem şekil olarak doğru kullanması durumunda alabilmektedir. Araştırmacılar (Paribakht & Wesche, 1997; Wesche & Paribakht, 1996) yapılan analizler sonucunda ölçme aracının geçerli ve güvenilir sonuçlar verdiğini belirtmektedir.

Öz Bildirim Kategorileri	Muhtemel Puanlar	Puanın Anlamı
I	1	Kelime hiç tanıdık değil.
II	2	Kelime tanıdık ama anlamı bilinmiyor.
III	3	Kelimenin eş anlamı veya açıklaması doğru olarak verilir.
IV	4	Kelimenin cümledeki kullanımı anlamca doğrudur.
V	5	Kelimenin cümledeki kullanımı anlamca ve şekilce doğrudur.

Şekil 6. Kelime bilgisi ölçeğinin puanlanması. “Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition,” T. S. Paribakht and M. Wesche, 1997, in J. Coady and T. Huckin (Ed.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy* (p. 181). Cambridge, England: Cambridge University kaynağından uyarlanmıştır.

Kelime bilgisinin ölçülmesinde alternatif bazı imkânlar sunmasına karşın KBÖ’nün önemli sınırlılıkları da vardır. Bunların başında kelimelerin farklı anlamlarını ve kelime bilgisinin farklı özelliklerini ölçmeye elverişli olmaması gelmektedir. Nitekim Wesche ve Paribakht (1996, s. 29) bu sınırlılıklara işaret ederek ölçeğin daha ziyade yeni kelimelerin ilk tanınma ve kullanılması ile ilgili çalışmalar için pratik bir araç olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna ilave olarak araştırmacılar puanlama gücünün sebebiyle ölçeğin geniş örneklemelere uygulamaya elverişli olmadığını belirtmiştir.

Sonuç olarak kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirme objektif ve subjektif ölçme araçları ile yapılabilir. Fakat kelimeleri değerlendirme şeklinin kelime öğretimi üzerinde farklı etkilerinin olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu konuda ölçme araçlarının sınırlılıkları ve imkânları iyi bilinmeli ve ölçmenin amacına en iyi hizmet edecek bir ölçme aracı kullanılmalıdır. Zira değerlendirmenin öğretimin içeriğine uygunluğu ölçüsünde

öğretim ile ilgili isabetli kararlar verilebilir (NRP, 2000, s. 4–26). Söz gelimi hedef kelime ile onun eş anlamını, zıt anlamını veya tanımını ilişkilendirmek gibi kısmi kelime bilgisinin ölçülmesi, bir başka ifade ile kelime bilgisinin genişlik yönü ile ölçülmesi amaçlanıyorsa objektif testler yeterli olabilir. Bununla birlikte tam kelime bilgisi ölçülmek isteniyorsa, bir başka ifade ile kelime bilgisinin derinlik yönü ölçülmek isteniyorsa gerçek kelime bilgisi ancak subjektif testlerle veya birden fazla ölçme aracı ile belirlenebilir.

Ölçme araçlarının her birinin kelime bilgisi hakkında farklı veriler sunduğu dikkate alındığında ölçme ve değerlendirme sürecinde birden fazla ölçme aracı kullanmanın öğrencilerin kelime bilgilerini daha kuşatıcı bir şekilde değerlendirmeye imkân vereceği söylenebilir. Söz varlığının değerlendirilmesinde tek bir standardın olmadığını belirten NRP (2000) sağlıklı bir değerlendirme için söz varlığının birden fazla ölçümünü önermektedir. Nitekim kelime bilgisinin farklı boyutlarını yeterince ölçebilmek ve daha sağlıklı değerlendirilebilmek için ilgili araştırmalarda tek bir ölçme aracına bağlı kalmak yerine birden fazla ölçme aracı kullanılmaktadır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, uygulama süreci ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Uygulamada karşılaşılabilecek olası aksaklıkları belirlemek ve gidermek amacıyla ana uygulama öncesi yapılan pilot uygulamaya ilişkin bilgiler ve bunların ana uygulamaya etkisi de ilgili başlıklar altında değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin etkisini ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yönteme göre yürütülmüştür. Araştırmacıların nicel veya nitel araştırmayla ilgili veri toplama türleri ile sınırlandırılmaksızın mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanmalarına imkân vermesi (Creswell & Plano Clark, 2007, s. 9) bakımından karma yöntem araştırması tercih edilmiştir. Karma yöntem deseni olarak da sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desen nicel ve nitel olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Nicel verilere öncelik verilen bu desende önce nicel veriler, daha sonra nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Araştırmanın yorum aşamasında nicel bulguları açıklamak ve yorumlamak üzere nitel sonuçlardan yararlanılır (Creswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003, s. 223–227).

Çalışmanın nicel aşamasında deneysel müdahalenin öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenme ve hatırlama düzeyleri ile kelime farkındalığına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu çerçevede yapılan yarı deneysel çalışma, ön test-son test kontrol gruplu modele (Karasar, 2017) göre yürütülmüştür. Modelin simgeli görünümü Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5

Ön Test-Son Test Kontrol Gruplu Modelin Simgeli Görünümü

Grup	Seçim	Ön Test	İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
I. Deney Grubu	R	T _{1.1}	X ₁	T _{1.2}	T _{1.3}
II. Deney Grubu	R	T _{2.1}	X ₂	T _{2.2}	T _{2.3}
Kontrol Grubu	R	T _{3.1}		T _{3.2}	T _{3.3}

Tablo 5’teki simgelerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

R, deneklerin gruplara rastgele atandığını,

T_{1.1}, T_{1.2} ve T_{1.3} deney grubunun ön test, son test ve hatırlama testi ölçümlerini,

T_{2.1}, T_{2.2} ve T_{2.3} deney grubunun ön test, son test ve hatırlama testi ölçümlerini,

T_{3.1}, T_{3.2} ve T_{3.3} kontrol grubunun ön test, son test ve hatırlama testi ölçümlerini,

X₁ I. deney grubunda uygulanan bağımsız değişkeni (yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimi)

X₂ II. deney grubunda uygulanan bağımsız değişkeni (zenginleştirilmiş kelime öğretimi) temsil etmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimi ile okullarda hâlihazırda ders ve çalışma kitaplarında Türkçe Dersi Öğretim Programı’na dayalı olarak yürütülen kelime öğretiminin mukayese edilmesidir. Bu amaç dikkate alınarak iki durum arasında doğrudan bir karşılaştırmanın yeterli olacağı düşünülebilir. Ne var ki öğrencilerin öğrendiği kelimeleri, onların anlamına ve kullanımına hâkim olmadan yazılarında kullanabilmesi güçtür. Kelime öğretiminin mevcut hâliyle öğrencilerin kelimelerin anlamına ve kullanımına yeterince hâkim olmalarını sağlayamadığı söylenebilir. Bu yüzden deney grubunda öğrencilere kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerini öğretmeye yönelik ilave bir dizi etkinliğe ihtiyaç duyulmuştur.

Bu durum göz önüne alındığında sadece mevcut kelime öğretimi ile yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimini karşılaştırmanın sağlıklı bir değerlendirmeye imkân vermeyeceği açıktır. Çünkü bu durumda ortaya çıkan sonuçların yazma etkinliklerinden mi, yoksa yazma etkinlikleri öncesi yapılan etkinliklerden mi kaynaklandığı sorusu akla gelebilir. Bu soru(n) yazma etkinlikleri öncesinde gerçekleştirilen ilave etkinliklerin uygulandığı farklı bir deney grubu oluşturularak bertaraf edilebilir. Bu düşünceyle zenginleştirilmiş kelime öğretimi adı altında kelime etkinliklerinin yapıldığı ikinci bir deney

grubu oluşturulmuştur. Bu deney grubunda, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimin yapıldığı deney grubunda yazma etkinlikleri öncesi yapılan bütün kelime etkinliklerine yer verilmiştir.

Çalışmanın nitel aşaması temel nitel araştırma olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Eğitimde en yaygın nitel araştırma türlerinden biri olan temel nitel araştırmada bir araştırmacı, insanların deneyimlerini nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl yapılandığı ve deneyimlerine hangi anlamları yüklediğine ilgi duyabilir. Burada genel amaç, insanların hayatlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdığını anlamaktır. Bu amaç bütün nitel araştırmaların özelliği olmakla beraber diğer nitel araştırma türlerinin temel nitel araştırmaya göre ek boyutları vardır. Söz gelimi, olgubilim araştırmaları, bir olgunun özünü ve onun temelinde bulunan yapıyı anlamaya çalışır. Durum çalışmasında analiz birimi olarak bir insan, bir program veya bir olay gibi sınırlı bir sistem veya durum söz konusudur (Merriam & Tisdell, 2016, s. 24).

Çalışmanın nitel aşamasında öncelikle öğrencilerin belirli hedef kelimeleri derinliğine ne derece öğrendiğini ve bunları kullanma becerilerini ortaya koymak amacıyla hedef kelimeleri konu alan görüşmeler yapılmıştır. Uygulama tamamlandıktan sonra, gerçekleştirilen deneysel müdahale hakkında öğrencilerin ve uygulamayı yapan öğretmenin görüşlerine başvurulmuş; kelime ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin ortaya koyduğu dokümanlar incelenmiştir. Böylece çalışmada elde edilen nicel veriler daha ayrıntılı olarak açıklanmaya ve uygulamanın etkisi daha kuşatıcı bir bakış açısıyla sunulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın nicel ve nitel aşamaları iki farklı çalışma grubu ile yürütülmüştür. Bu çalışma gruplarıyla ilgili bilgiler iki farklı başlık altında açıklanmıştır.

Nicel Çalışma Grubu

Çalışmanın pilot ve ana uygulaması Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan araştırma izinleri (bk. EK 1–2) çerçevesinde Ankara il merkezinde yer alan Nasrettin Hoca Ortaokulunda yapılmıştır. Çalışmanın ana uygulaması 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, pilot uygulaması ise ana uygulamadan bir yıl önce sözü geçen okulda

yapılmıştır. Ana uygulamanın çalışma grubunu, deney ve kontrol gruplarında yer alan 76 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Çalışmanın temelini yazma etkinliklerinin oluşturduğu göz önünde bulundurularak pilot uygulama öncesinde, çalışma grubunun, programın amaç ve kazanımları bakımından yazma becerilerinin daha iyi olması beklenen sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşturulması planlanmıştır. Böylece öğrencilerin yazma becerisi düzeylerinin kelime öğrenme sürecine muhtemel olumsuz etkisinin asgari düzeyde olacağı, dolayısıyla yazma etkinliklerinin kelime öğrenmeye katkısının daha fazla olacağı düşünülmüştür. Fakat pilot uygulamanın yapılacağı okulun hem idareci hem öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde TEOG sınavından ötürü sekizinci sınıflarla sağlıklı bir uygulamanın mümkün olmayacağı anlaşılmıştır. Bu yüzden hem pilot hem ana uygulamanın yazma becerileri bakımından sekizinci sınıflara yakın olması beklenen yedinci sınıflarda yapılmasına karar verilmiştir.

Ana uygulamada sözü geçen okulda öğrenim gören üç 7. sınıf şubesi deney ve kontrol gruplarına rastgele atanarak C şubesi I. deney, B şubesi II. deney ve A şubesi de kontrol grubu olarak kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında uygulama sürecine dâhil olan ancak okuma ve yazma güçlüğü çeken kaynaştırma eğitimine tabi 5 öğrenci ile ön test, son test veya hatırlama testi eksik olan 13 öğrencinin verileri analiz sürecine dâhil edilmemiştir. Bu çerçevede analiz sürecine dâhil edilen deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	Erkek		Kız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
I. Deney Grubu	13	48,1	14	51,9	27	100
II. Deney Grubu	13	52	12	48	25	100
Kontrol Grubu	13	54,2	11	45,8	24	100
Toplam	39	51,3	37	48,7	76	100

$$\chi^2_{(2)} = 1,191, p > 0,05$$

Tablo 6 incelendiğinde I. deney grubu öğrencilerinin %48,1’i (N=13) erkek, %51,9’u (N=14) kız; II. deney grubu öğrencilerinin %52’si (N=13) erkek, %48’i (N=12) kız; kontrol grubu öğrencilerinin %54,2’si (N=13) erkek, %45,8’inin (N=11) kız olduğu görülmektedir.

Cinsiyet dağılımının gruplar arasında anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığı kay-kare testi ile sınanmıştır. Test sonucuna göre cinsiyet bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. [$\chi^2_{(2)} = 1,191$, $p > ,05$]. Bu sonuçlara göre cinsiyet dağılımı bakımından grupların birbirine yakın olduğu, benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Grupların denkliği, ön test olarak uygulanan kelime başarı testi sonuçları ile kelime farkındalığı ölçeğinin ön uygulama sonuçları dikkate alınarak sağlanmıştır. Bu çerçevede ilk olarak uygulanan kelime başarı testinden elde edilen puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Grupların KBT Ön Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
I. Deney Grubu	27	33,85	7,70
II. Deney Grubu	25	30,76	7,86
Kontrol Grubu	24	31,58	9,84

Tablo 7 incelendiğinde kelime başarı testinin ön test uygulamasında I. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 33,85, II. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 30,76 ve kontrol grubunun ortalama puanlarının 31,58 olduğu görülmektedir. Grupların ortalama puanları arasında gözlenen farklılığının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını sınamak üzere ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Grupların KBT Ön Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	134,133	2	67,067	,932	,398
Gruplar içi	5253,801	73	71,970		
Toplam	5387,934	75			

Tablo 8’de görüldüğü üzere ön test olarak uygulanan kelime başarı testinden elde edilen ortalama puanlar bakımından kontrol ve deney grupları anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-73)} = ,932$, $p > ,05$]. Bu sonuca göre kelime başarı testinden aldıkları ortalama puanlar bakımından grupların birbirine denk olduğu söylenebilir.

İkinci olarak grupların denkleştirilmesinde kelime farkındalığı ölçeğinden elde edilen puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Kelime farkındalığı ölçeğinin ön uygulamasından elde edilen puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Grupların KFÖ Ön Uygulama Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
I. Deney Grubu	27	64,37	6,90
II. Deney Grubu	25	65,36	8,00
Kontrol Grubu	24	67,41	6,83

Tablo 9 incelendiğinde kelime farkındalığı ölçeğinin ön uygulamasında I. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 64,37, II. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 65,36 ve kontrol grubunun ortalama puanlarının 67,41 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen farklılığının istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığına sınamak üzere ANOVA testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Grupların KFÖ Ön Uygulama Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	121,216	2	60,608	1,150	,322
Gruplar içi	3845,890	73	52,683		
Toplam	3967,105	75			

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğrencilerin farkındalık ölçeğinin ön uygulamasından aldıkları ortalama puanlar bakımından kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. [$F_{(2-73)}=1,150$, $p>,05$]. Bu sonuca göre grupların kelime farkındalığı ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Nitel Çalışma Grubu

Çalışmanın nitel aşamasının çalışma grubunu 9 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, çeşitlilik içeren ana temaları yakalamayı ve bunları

betimlemeyi amaçlar. Bu sayede bir ortamın veya bir olgunun ortak boyutlarını ve temel deneyimlerini yakalama imkânı oluşur (Patton, 2002, s. 234–235). Ayrıca maksimum çeşitlilik örnekleme ile başka bir yöntemle göre daha zengin bulgu ve sonuçlara ulaşılabilir (A. Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 109). Bu çerçevede kelime başarı testinin ön test uygulamasındaki başarılarına göre kontrol ve deney gruplarının her birinden üst, orta ve alt düzeyden birer öğrenci seçilmiştir. Çalışma grubunda I. deney grubundan seçilen 1 erkek 2 kız, II. deney grubundan seçilen 2 erkek 1 kız ve kontrol grubundan seçilen 1 erkek 2 kız olmak üzere 5 erkek 4 kız öğrenci bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin, ön görüşmenin konusu olan kelimelere ilişkin kelime başarı testi sonuçları ile ön görüşme sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Hedef Kelimelere İlişkin KBT ve İlk Görüşme Sonuçları

Gruplar	Öğrenciler	KBT		KAB		TAB		KKB		TKB	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I. Deney Grubu	Yüksek	12	60	6	30	3	15	–	–	9	45
	Orta	9	45	4	20	4	20	–	–	7	35
	Düşük	2	10	2	10	1	5	–	–	3	15
II. Deney Grubu	Yüksek	9	45	6	30	5	25	–	–	8	40
	Orta	7	35	6	30	–	–	–	–	6	30
	Düşük	2	10	1	5	1	5	–	–	2	10
Kontrol Grubu	Yüksek	14	70	2	10	5	25	–	–	7	35
	Orta	1	5	2	10	2	10	–	–	3	15
	Düşük	4	20	1	5	–	–	–	–	–	–

Not: Görüşmeye konu olan 20 hedef kelimeye ilişkin olarak KBT, kelime başarı testinin ön test uygulamasında doğru cevaplanan; KAB, kısmi anlam bilgisine; TAB, tam anlam bilgisine; KKB, kısmi kullanma becerisine; TKB, tam kullanma becerisine sahip olunan kelimelerin toplam sayısını ve yüzdesini belirtmektedir.

Tablo 11’de görüldüğü üzere görüşme konusu olan 20 hedef kelimeye ilişkin öğrencilerin kelime bilgisinin kelime başarı testi ile benzer bir çizgi izlediği söylenebilir. Ancak gerek deney grubu gerek kontrol grubu öğrencilerinin ön görüşmede belirlenen hedef kelimelere ilişkin bilgilerinin kelime başarı testi sonuçlarına göre daha düşük olduğu, bu durumun özellikle kontrol grubu öğrencilerinde deney gruplarına oranla daha belirgin olduğu söylenebilir. Yine de kelime başarı testi sonuçları ve ön görüşme sonuçları bir bütün olarak

göz önünde bulundurulduğunda görüşme yapılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hedef kelimelerle ilgili bilgi düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Çalışmanın nitel aşamasında öğrencilerin belirli kelimelere yönelik bilgilerini tespit etmek üzere oluşturulan çalışma grubu haricinde ikinci bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Bu çalışma grubunda uygulama tamamlandıktan sonra yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile gerçekleştirilen deneysel müdahale hakkında görüşmeler yapılmıştır. Buna ilave olarak uygulamayı yapan öğretmenin görüşlerine de başvurulmuştur. Böylece deneysel müdahalenin etkililiği hedef kelimelere ilişkin öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra öğrenci ve öğretmenin görüşleriyle de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi

Araştırma, hedef kelimelerin belirlenmesi ile ilgili işlemleri, uygulama sürecini ve veri toplama araçlarının uygulanmasını içeren altı aylık bir süreçte tamamlanmıştır. Çalışmanın nicel aşamasında, incelemeye konu olacak verileri toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanmış kelime başarı testi ve kelime farkındalığı ölçeği olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışmanın nitel aşamasında ise görüşme ve doküman incelemesi veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Bahsi geçen ölçme araçları ve veri toplama yöntemleriyle ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Kelime Başarı Testi

Kelime başarı testi araştırmanın nicel aşamasında öğrencilerin hedef kelimelere ilişkin bilgilerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Kelime başarı testi 80 hedef kelimenin her birini ölçmeye yönelik hazırlanmış 80 çoktan seçmeli soruyu içermektedir (bk. EK 4). Kelime başarı testi, grupların hedef kelimelere ilişkin ön bilgilerini belirlemek ve grupların denkliliğini sağlamak amacıyla uygulamanın başında ön test olarak, öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla uygulama sonrasında son test olarak ve öğrencilerin hedef kelimeleri ne düzeyde hatırladığını belirlemek amacıyla da son testin yapılmasının ardından 4 hafta sonra hatırlama testi olarak kullanılmıştır.

Kelime öğretimiyle ilgili çalışmalarda araştırmanın amacına göre evet/hayır testleri, çoktan seçmeli testler, eşleştirme testleri gibi objektif testler ile görüşme gibi subjektif testler

kullanılmaktadır. Gerek yurt içi gerek yurt dışı alanyazında kelime bilgisini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli testler yaygın olarak kullanılmaktadır. İlgili çalışmalarda özellikle hedef kelimelerin alıcı kelime hazinesine ne ölçüde aktarıldığını ve söz varlığının genişlik yönünü belirlemek için daha ziyade çoktan seçmeli testler tercih edilmektedir. Öğrencilerin bütün hedef kelimelere ilişkin bilgilerinin ölçülmek istenmesi ve çoktan seçmeli testin kelime öğretiminde yaygın olarak kullanılışı göz önünde bulundurularak bu çalışmanın nicel aşamasında çoktan seçmeli test, ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda çoktan seçmeli maddelerin oluşturulmasında iki farklı eğilim söz konusudur. Hedef kelime, bazı uygulamalarda bağlama başvurulmadan tek olarak, bazı uygulamalarda ise bağlamı ile birlikte verilerek kelimenin o bağlama özgü kazandığı anlam sorularak ölçülmektedir. Bu çalışmada hedef kelimeler doğal bağlamı içinde verilmiş ve verilen bağlamda kelimenin kazandığı anlam sorulmuştur. İki sebeple bu usul tercih edilmiştir. Birincisi hedef kelimelerin çoğu çok anlamlılık özelliği göstermektedir. Bu yüzden uygulamada öğretilmesi amaçlanan hedef kelime ve anlam, bağlamdan hareketle daha sağlıklı değerlendirilebilir. İkincisi son dönemde alanyazında kelime bilgisinin ölçümünde kelimelerin bağlamıyla birlikte verilmesi yönünde bir eğilim söz konusudur (Pearson vd., 2007; Read, 2000).

Kelime testlerinde çeldiricilerin niteliği öğrenci başarısını etkilemektedir. Öte yandan kelimelerin bağlamı ile birlikte verilmesi öğrencilerin kelime anlamını bilmesine dahi bağlamdan yararlanarak doğru cevabı bulmasına yol açabilmektedir. Bu yüzden test maddeleri hazırlanırken çeldiriciler titizlikle oluşturulmuştur. Zira “Bir seçmeli test maddesinin ölçme gücü sadece sorunun tabiatından değil, daha ziyade, doğru cevapla birlikte verilen çeldiricilerin tabiatından gelir” (Turgut & Baykul, 2014, s. 207). Madde seçeneklerinin hazırlanmasında genel test tekniklerinin yanı sıra kelime testlerinin kendine has özellikleri dikkate alınmıştır. NAEP 2009 Okuma Çerçevesi (National Assessment Governing Board, 2008, s. 34) kelime testlerinde çeldiricilerin oluşturulması için bir dizi öneri sunmaktadır. Buna göre a) bağlam dikkate alınarak göz ardı edilmesi gereken kelimenin farklı bir yaygın anlamı, b) hedef kelime ile kastedilmeyen metindeki doğru bilgi ve içerik, c) hedef kelimenin içinde bulunduğu bağlamın farklı bir yorumu, ç) hedef kelimeye benzer başka bir kelimenin anlamı, d) hedef kelimenin yaygın fakat yanlış bir çağrışımı çeldirici olarak seçeneklerde kullanılabilir. Kelime başarı testinin hazırlanmasında bu öneriler göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca pilot uygulama sürecinde tespit edilen öğrencilerin hedef kelimeler hakkındaki kavram yanılgıları, yanlış öğrenmeleri de

çeldiricilerin oluşturulmasında dikkate alınmıştır. Böylece hem öğrencilerin hedef kelimeler hakkındaki bilgilerinin daha doğru bir şekilde belirlenmesi hem de şans faktörünün azaltılması amaçlanmıştır. Kelime başarı testinde yer alan bir soru örneği şöyledir:

Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da...

- A) Cimri
- B) Kurnaz
- C) Alçak gönüllü
- D) Cömert
- E) Bilmiyorum

Kelime başarı testinde çeldiricilerin ve doğru seçeneğin oluşturulmasında Türkçe Sözlük (TDK, 2011) ve Misalli Büyük Türkçe Sözlük'te (Ayverdi, 2008) hedef kelimeler için verilen tanımlar esas alınmıştır. Ancak istisnai olarak “duyarlı” ve “miskin” kelimelerine yönelik doğru seçeneğin oluşturulmasında Türkçe Sözlük yerine kelimenin bağlamda kazandığı anlam dikkate alınmıştır. Zira her iki sözlükte verilen tanımlar söz konusu kelimelerin ders metninde geçen anlamını dolayısıyla kelime başarı testinde verilen bağlamdaki anlamı tam olarak karşılamamaktadır. Bu sebeple testte doğru seçenek bu kelimelerin bağlamda kazandığı anlama göre oluşturulmuştur.

Pilot uygulama sonrası kelime başarı testinin içeriğinde birtakım değişikliğe ihtiyaç duyulmuştur. Anlamını bilmediği kelimeleri cevaplarken öğrencilerin zorlandığı, soruyu cevapsız bırakmamak için rastgele bir seçeneği işaretleme yoluna başvurduğu gözlemlenmiştir. Buna çözüm olarak alanyazındaki uygulamalar (ör. Nagy, Anderson, & Herman, 1987; Schwanenflugel, Stahl, & McFalls, 1997) dikkate alınarak ilave bir “Bilmiyorum.” seçeneğinin eklenmesine karar verilmiştir. Böylece öğrencilerin, anlamı bilinmeyen kelimelere ilişkin bilgilerini daha rahat ifade edeceği, bunun da test başarısındaki şans faktörünü azaltacağı düşünülmüştür.

Pilot çalışma sonrası kelime başarı testinin uygulamasında da önemli bir değişikliğe gidilmiştir. Pilot çalışmada son test 8 oturumluk uygulamanın ardından bir bütün olarak uygulanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin son teste yakın uygulamadaki hedef kelimelerde daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin başarısında hedef kelimeleri öğrenme düzeylerinin yanı sıra hatırlama düzeylerinin etkili olduğunu ve testin hedef kelimeleri eşit olarak ölçemediğini ortaya koymaktadır. Testin bu olumsuzluğunu

gidermek için ana çalışmada son testi, uygulama sonunda bir bütün olarak vermek yerine her bir uygulamanın ardından anlık test (immediate test) olarak parça parça vermenin daha sağlıklı bir değerlendirmeye imkân vereceği düşünülmüştür. Bu doğrultuda anlık testler her bir oturumun ardından ilgili hedef kelimelere yönelik olarak yapılmıştır. Böylece 8 oturumluk uygulama sürecinde son test olarak toplamda 8 anlık test yapılmıştır.

Hatırlama testi, uygulama sonunda başarı testi ile değerlendirilen hedef kelimelerin bir süre sonra ne kadar hatırlandığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Böylece uygulamanın, belirlenen hedef kelimelerin öğrenilmesine ilave olarak kalıcılığı sağlamadaki etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Hatırlama testi ayrıca hazırlanmamış, son test uygulandıktan bir ay sonra başarı testinin tekrarlanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Hatırlama testi, son testin uygulanmasına benzer şekilde bir bütün olarak değil parça parça uygulanmıştır. Buna göre 8 oturumluk uygulama sürecinde son test uygulamasından 4 hafta sonra ilgili metnin hedef kelimelerini içeren hatırlama testi yapılarak toplamda 8 hatırlama testi uygulanmıştır.

Hedef kelimelerin tamamı ölçülmek istenildiğinden kelime başarı testinin hazırlanması sürecinde testin madde analizi yapılmamıştır. Ancak dil ve anlatım bakımından ve çeldiricilerin yeterliliği bakımından üç Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca kelime başarı testinin pilot uygulamadaki sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede gerek uzman görüşleri gerekse pilot uygulama sonuçlarına göre gerekli düzeltmeler yapılarak teste son hâli verilmiştir. Ana çalışmada kelime başarı testinin KR-20 ile elde edilen güvenirlik katsayısı ön test uygulamasında 0,79, son test uygulamasında 0,80 ve hatırlama testi uygulamasında 0,88 olarak bulunmuştur.

Kelime Farkındalığı Ölçeği

Araştırma kapsamında deneysel müdahalenin öğrencilerin kelime farkındalığına etkisini belirlemek üzere kelime farkındalığı ölçeği kullanılmıştır. Kelime farkındalığına yönelik alanyazında geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak geliştirilmiş herhangi bir ölçeğin olmamasından ötürü kelime farkındalığı ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak ölçeğin pilot uygulaması için madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte öncelikle kelime farkındalığına ilişkin alanyazın taranmıştır. Ardından kelime öğrenme ilgi ve uygulamalarına yönelik 15 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle 40 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin dil ve anlatım ile kapsam geçerliliği bakımından yeterliliği için uzman görüşüne

başvurulmuştur. Ayrıca ölçek maddelerinin hedef kitleye dil ve anlatım bakımından uygunluğunu kontrol etmek üzere ölçeğin taslak formu iki ortaokul öğrencisine yüz yüze görüşme yoluyla uygulanmıştır. Gerek uzman görüşleri gerekse iki öğrenci ile yapılan görüşme sonuçları çerçevesinde ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak “hiçbir zaman, çok az, ara sıra, sık sık, her zaman” şeklinde 5’li likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. Böylece ölçeğin 40 maddelik bir deneme formu hazırlanmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesine yönelik olarak Ankara il merkezinde farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip dört farklı bölgede yer alan dört farklı okulda ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulamaya 315 altıncı sınıf öğrencisi, 298 yedinci sınıf öğrencisi ve 240 sekizinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 853 öğrenci katılmıştır. Uygulanan ölçekler incelenerek cevapların eksik olduğu ve öğrencilerin sistematik kodlama yaptığı ölçek formları çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece geriye 809 ölçek formu kalmıştır. Geriye kalan ölçek formlarından tek sayı sıra numaralı olan 404 ölçek formu açımlayıcı faktör analizi (AFA) için, çift sıra numaralı olan 405 ölçek formu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılmıştır.

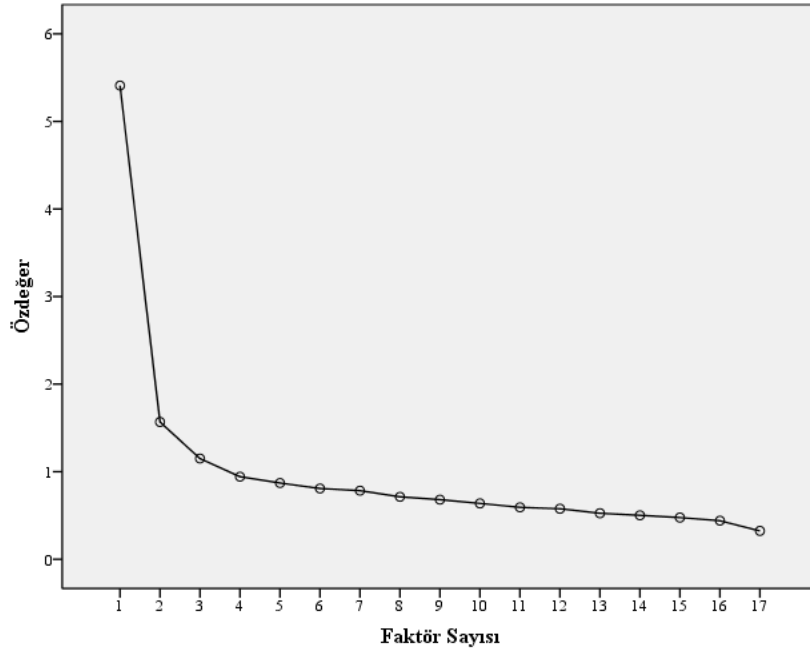
AFA öncesi veri setinin örneklem büyüklüğünün uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile sınanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin 0,91 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde elde edilen kay-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($\chi^2_{(780)} = 5193,671, p < ,01$). Bu doğrultuda verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir. Veri setinin AFA için uygun olduğunun anlaşılmasının ardından, kelime farkındalığı ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Analizde, faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da eğik döndürme yöntemlerinden promax kullanılmıştır. AFA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Kelime Farkındalığı Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

Boyutlar	İşlev	İlgi	Strateji	Madde Toplam Korelasyonu
M24	,818			,659
M17	,732			,522
M38	,732			,482
M25	,661			,541
M22	,654			,529
M1		,781		,476
M8		,716		,513
M32		,638		,461
M11		,539		,498
M10		,484		,446
M13		,400		,284
M20			,774	,576
M34			,699	,492
M28			,640	,441
M31			,633	,470
M21			,503	,344
M23			,399	,394
Özdeğer	5,409	1,568	1,150	
Açıklanan Varyans	31,819	9,223	6,765	
Açıklanan Toplam Varyans	47,807			

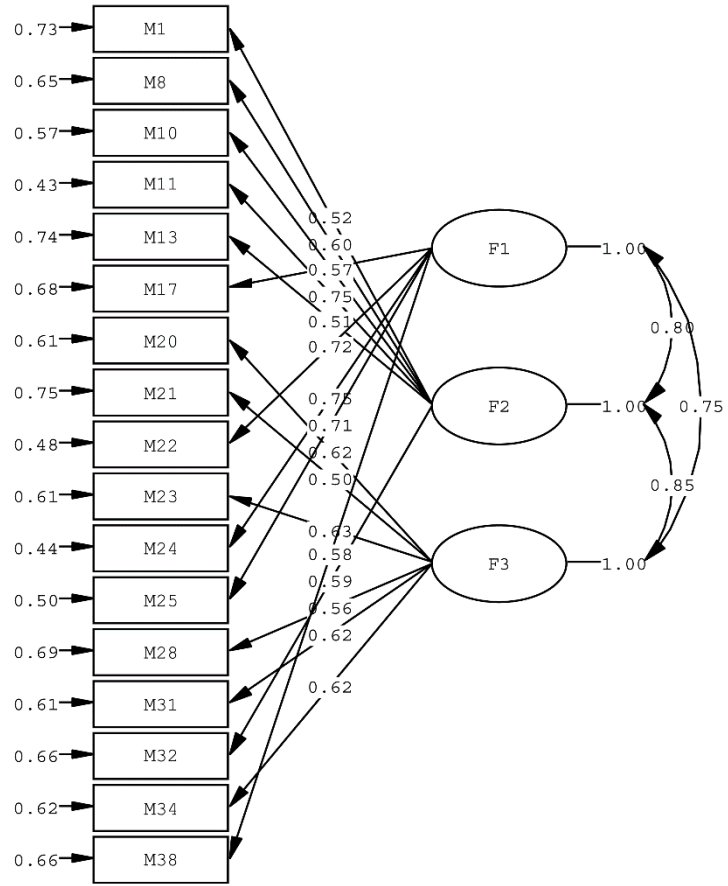
AFA sonucunda faktör yük değeri ,32'nin altında olan, birden fazla faktöre yükü olan ve tek faktör oluşturan maddeler çıkartılarak 17 maddeden oluşan ve varyansın %47,807'sini açıklayan üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Tablo 12'de görüldüğü üzere özdeğerleri 1'in üzerinde olan üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Şekil 7'de verilen yamaç-birikinti grafiği de ölçeğin üç faktörlü yapıda olduğunu göstermektedir. Maddelerin faktör yük değerleri ,399 ile ,818 arasında değişiklik göstermektedir. Birinci faktör 31,819, ikinci faktör 9,223 ve üçüncü faktör 6,765 olmak üzere üç faktör toplam varyansın %47,807'sini açıklamaktadır.



Şekil 7. Kelime farkındalığı ölçeğine ilişkin yamaç-birikinti grafiği

17 maddeden oluşan kelime farkındalığı ölçeğinin (bk. EK 5) güvenilirliğini sınamak üzere Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda bütün olarak ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,86 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin her bir alt boyutu için de iç tutarlılık katsayısı incelenmiştir. Buna göre işlev, ilgi ve strateji alt boyutlarının iç tutarlılık katsayısı sırasıyla, ,79, ,73 ve ,74 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada çalışma grubuna uygulanan ölçeğin ön uygulamasının iç tutarlılık katsayısı ,74 ve son uygulamasının iç tutarlılık katsayısı ,87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ölçeğin gerek geliştirme sürecinde gerekse bu araştırmada güvenilir sonuçlar verdiği şeklinde yorumlanabilir.

AFA'dan elde edilen üç faktörlü 17 maddelik yapının doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek üzere DFA yapılmıştır. DFA'da model uyumunun değerlendirilmesinde birçok uyum indeksi kullanılmaktadır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). Bu çalışmada, doğrulayıcı faktör analizinde yaygın olarak kullanılan kay-kare uyum testi, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), iyilik uyum indeksi (GFI), düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), artık ortalamaların karekökü (RMR) değerleri dikkate alınmıştır.



Chi-Square=202.72, df=116, P-value=0.00000, RMSEA=0.043

Şekil 8. Kelime farkındalığı ölçeğine ilişkin DFA sonuçları

Yapılan analiz sonucunda gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Şekil 8’de görüldüğü üzere AFA sonuçlarında, kay-kare değerinin de anlamlı olduğunu görülmüştür. [$\chi^2=202,72$, sd=116, $p<0,00$]. Ancak kay-kare tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığından kay-kare serbestlik derecesi ile oranlanarak değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre χ^2 /sd oranı 1,75 olarak belirlenmiştir. Büyük örneklemelerde χ^2 /sd oranının 3’ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Diğer uyum indekslerinden elde edilen değerler ise şöyledir: RMSEA=,043; GFI=,94; AGFI=,93; RMR=,062; NNFI=,95; CFI=,96. Bu değerler, iyi veya mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2012). Bu çerçevede, kelime farkındalığı ölçeğinin 17 madde ve 3 faktörden oluşan yapısının bir model olarak doğrulandığı söylenebilir.

Görüşme

Çoktan seçmeli testler öğrencinin kelime bilgisini eksiksiz olarak değerlendirme imkânı sunmamaktadır. Kısmi bir bilgi, kelimeye biraz aşinalık seçenekler arasında doğru cevabı bulmak için yeterli olabilmektedir (Beck & McKeown, 1991; Curtis, 1987). Çoktan seçmeli testlerin bu sınırlılığından ötürü pilot uygulamada çoktan seçmeli testin yanı sıra belirli hedef kelimelerle oluşturulan kelime ve kavram havuzundan hareketle yazma etkinliği yaptırmak planlanmıştır. Böylece cümle ve metindeki kullanımlarına göre öğrencilerin yazma etkinliğine konu olan belirli hedef kelimeleri öğrenme ve kullanma düzeylerinin değerlendirilebileceği düşünülmüştür. Ancak pilot uygulamada öğrencilerin yazdığı metinler incelendiğinde bunun sağlıklı bir değerlendirmeye imkân vermediği görülmüştür.

Yazılı anlatımlarda öğrenciler tarafından bazen hedef kelimenin anlam ve kullanım özelliklerini gösteren cümleler kurulmuştur. Buna karşılık bazen özensizce ve basitçe “O çok körpeydi.” gibi özne ve yüklemden oluşan cümleler de kurulmuştur. Ayrıca cümlede hedef kelimenin kullanımı biçim olarak doğru olsa bile anlam olarak doğru kullanılıp kullanılmadığı anlaşılmamaktadır. Söz gelimi, bir öğrenci mütevazı kelimesini şöyle bir bağlamda kullanmıştır: “İşte kendi hâlinde, *mütevazı* bir kasabaya gelmişim.” İlk bakışta cümlelerin biçim olarak doğru olduğu ve hedef kelimenin bağlama uygun kullanıldığı, dolayısıyla bu kelimenin öğrenildiği düşünülebilir. Ancak öğrenciye kelimeyi cümlede hangi anlamda kullandığı sorulduğu zaman, kelime ile *sessiz*, *sakin* anlamlarının kastedildiği anlaşılmıştır.

Bu durum, araştırmacıyı öğrencilerin hedef kelimeler hakkındaki bilgilerinin onlarla bire bir görüşme yapılarak daha sağlıklı değerlendirilebileceği düşüncesine sevk etmiştir. Alanyazındaki ilgili araştırmaların sonuçlarına göre de öğrencinin kelime bilgisi hakkında en çok veri sağlayan ölçme yönteminin görüşme olduğu söylenebilir. Ayrıca NRP (2000) sağlıklı bir değerlendirme için kelime bilgisinin birden fazla ölçme aracı ile ölçülmesini önermektedir. Bu sebeple ana uygulamada kelime başarı testinin yanı sıra görüşme ile öğrencilerin hedef kelimelere ilişkin bilgileri değerlendirilmiştir.

Çalışmada, kelimelere yönelik görüşmeler, kelime başarı testlerinin hemen ardından ve onlarla uyumlu bir şekilde yapılmıştır. Buna göre ilk görüşmeler, uygulamanın başında, 20 hedef kelimenin tamamına yönelik yapılmıştır. İkinci ve üçüncü görüşmeler son test ve hatırlama testinde olduğu gibi parça parça yapılmıştır. Her bir oturumda son test ve hatırlama testi uygulandıktan sonra seçilen kelimelerle ilgili olarak öğrencilerle görüşülmüştür.

Görüşmeler, kelime bilgisini ölçmeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu çerçevesinde yapılmıştır.

Görüşme soruları öğrencilerin hedef kelimeleri derinliğine ne ölçüde öğrendiği ve kullanabildiğini belirlemeye yönelik oluşturulmuştur. Görüşmede hedef kelimeler kelime başarı testinin aksine bağlamdan bağımsız olarak verilmiştir. Görüşme sürecinde ilk olarak öğrencilerden kelimeyi tanımlamaları veya açıklamaları istenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin cevaplarına yönelik herhangi bir değerlendirme veya yönlendirme yapılmamıştır. Fakat öğrencinin hedef kelimenin başka bir anlamını açıklaması durumunda kelimenin başka bir anlamını bilip bilmediği öğrenciye sorulmuştur. Öğrencinin kelimeyi bilmediği düşünüldüğünde diğer kelimeye geçilmiş, kelimeyi bildiği düşünüldüğünde öğrenciden kelimeyi bir cümlede kullanması istenmiştir. Yine bu süreçte öğrencilerin kurduğu cümlelere yönelik herhangi bir değerlendirme veya yönlendirme yapılmamıştır. Hedef kelimelere ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerin birkaç örneği aşağıda yer almaktadır.

- *A: Tabir etmek kelimesinin anlamı nedir?*

Ö: Bilmiyorum.

A: Tamam. Diğer kelimeye geçiyorum.

- *A: Yaman kelimesinin anlamı nedir?*

Ö: Güçlü, kuvvetli

A: Başka bir anlamı var mı bu kelimenin?

Ö: Ben sadece bu anlamını biliyorum.

A: Bir cümlede kullanabilir misin kelimeyi?

Ö: Çok yaman birisiydi.

A: Tamam. Diğer kelimeye geçiyorum.

- *A: Engin kelimesinin anlamı nedir?*

Ö: Uçsuz bucaksız, sonu belli olmayan.

A: Bir cümlede kullanabilir misin?

Ö: Gözü kara korsanlar enginlere doğru yol alıyordu.

A: Tamam. Diğer kelimeye geçiyorum.

Görüşme, öğrencilerin kelime bilgisini en iyi yansıtan ölçme yöntemi olmakla beraber bu yöntemin de bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Görüşmenin önemli bir sınırlılığı geniş

örneklere uygulama güçlüğüdür. Bu güçlük dikkate alınarak görüşmeler sınırlı bir öğrenci grubu –9 öğrenci– ile belirli hedef kelimelere –20 kelime– yönelik olarak yapılmıştır. Bu çerçevede her metnin hedef kelimelerinden iki üç kelime seçilmiş ve bunlar görüşmenin konusunu oluşturmuştur. Bu kelimeler EK 3’te belirtilmiştir.

Araştırmanın nitel aşamasında kelime bilgisini ölçmeye yönelik görüşmelerin yanı sıra uygulamaya sonrasında deneysel müdahaleye yönelik görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ve uygulamayı gerçekleştiren öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu (bk. EK 8–9) kullanılarak yapılmıştır. Bu görüşmelerle öğrencilerin ve öğretmenin deneysel müdahale hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Böylece çalışmada kelime bilgisi ile ilgili olarak elde edilen verilerin yanı sıra öğrenci ve öğretmen görüşleri ile de uygulamanın etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Doküman İncelemesi

Nitel aşamada veri toplama yöntemi olarak görüşmenin yanı sıra doküman incelemesine de başvurulmuştur. Bu çerçevede deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime etkinliklerinde hedef kelimelerle ilgili kurduğu cümleler incelenmiştir. Buna ilave olarak deney ve kontrol gruplarının dersin yazma etkinliklerinde oluşturduğu metinler de incelenmiştir. Bu araştırmada, doküman analizi ile elde edilen veriler ayrıca değerlendirilmemiştir. Doküman analizi kelime başarı testi ve görüşme ile elde edilen verileri doğrulamak, verileri çeşitlendirerek araştırmanın geçerlik ve güvenirliğine katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

Uygulama Süreci

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin etkisini belirlemenin amaçlandığı bu araştırmada deneysel müdahale ders ve çalışma kitabında yer alan 8 metin ve bu metinlerle ilgili kelime etkinlikleri ve yazma etkinlikleri çerçevesinde yürütülmüştür. Kelime etkinlikleri deney ve kontrol gruplarında bir ders saatinde uygulanmıştır. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunda ise kelime etkinliklerine ilave olarak yazma etkinlikleri kelime öğretiminin bir etkinlik alanı olarak ele

alınmış ve uygulanmıştır. Hedef kelimelerin belirlenmesi ve deneysel müdahalenin uygulanmasıyla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Hedef Kelimeleri Belirleme

Öğrencilere derste öğretilecek kelimelerin belirlenmesi önemli bir konudur. Kelimelerin seçiminde benimsenen yaklaşıma göre hedef kelimeler değişiklik gösterebilir. Alanyazında ekseriyetle kelimelerin sıklığını temele alan bir yaklaşım göze çarpmakla birlikte farklı uygulamalara da rastlanmaktadır.¹ Bu çalışmada hedef kelimeler kelime listelerine bir alternatif olarak kelime öğretimi çalışmalarında kabul gören Beck vd.nin (2002, 2008, 2013) seviye yaklaşımı esas alınarak belirlenmiştir.

Metinde yer alan bilinmeyen kelimelerin bir kısmını öğrenciler bilebilir, bir kısmına okuma sürecinde değinilebilir, bir kısmı da okuma sonrasında kelime etkinliklerinde ele alınabilir. Bilinmeyen kelimelerin tamamını metin okunduktan sonra yapılan kelime etkinliklerine dâhil etmek yerine metnin anlaşılmasını sağlamak üzere kısa açıklamaların yeterli olacağı düşünülen kelimeler okuma sürecinde ele alınabilir. Böylece derste kelime etkinliklerine ayrılan sınırlı bir zaman daha önemli ve yararlı olacağı düşünülen kelimeler üzerinde daha fazla durularak değerlendirilebilir. Alanyazına göre bir ders saatinde öğrencilere öğretilebilecek kelime sayısı 8-12 arasında değişiklik göstermektedir (Beck vd., 2008; Stahl, 1999). Bu verilerden hareketle ortalama bir sayı belirlenerek uygulamanın her bir oturumunda öğrencilere 10 hedef kelimenin öğretilmesine karar verilmiştir.

Her metinde 10 hedef kelime belirlemek üzere ilk olarak seviye yaklaşımına göre metinlerde yer alan 2. Seviye kelimeler tespit edilmiştir. Bundan sonra metinde bilinmeyen kelime olarak değerlendirilen 2. Seviye kelimeler arasından öğrencilerin çeşitli dil etkinliklerinde karşılaşacağı ve kullanacağı kelimeler seçilerek aday hedef kelimeler havuzu oluşturulmuştur. Hedef kelimeler, mümkün mertebe ders kitabında yer alan metinlerden seçilmeye çalışılmıştır. Bununla beraber kelime havuzuna öğrencilerin ders ve çalışma kitapları ile dersin farklı bölümlerinde karşılaşacağı kelimeler de dâhil edilmiştir. Buna ilave olarak metinlerde yeterli sayıda bilinmeyen kelimenin olmadığı durumlarda yer yer metnin konusu ile ilgili olan ve öğrencilere yararlı olacağı düşünülen metin dışı kelimeler de belirlenmiştir.

¹ Kelime seçimi ile ilgili yaklaşımlara kuramsal çerçevede genişçe değinilmiştir. (bk. s. 54-67)

Aday hedef kelime havuzu oluşturulduktan sonra nihai hedef kelimeleri belirlemek üzere aday kelimeler birkaç değerlendirme sürecine tabi tutulmuştur. İlk olarak hedef kitlenin söz varlığı üzerine yapılmış araştırmaların (Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005) sonuçlarından yararlanılmıştır. İkinci olarak 5 ve 6. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitapları taranarak kelime öğretimi etkinliklerine konu olmuş kelimeler belirlenmiş ve bu kelimeler bu çalışmanın aday hedef kelimeler havuzundan çıkarılmıştır. Üçüncü olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapmakta olan beş Türkçe öğretmeninden öğrencilerin muhtemelen bilmediği ve öğrenmesi gereken 15 kelimeyi, aday hedef kelime havuzundan seçmesi istenmiştir. Dördüncü olarak pilot uygulama esnasındaki gözlemler ve öğrencilere uygulanan kelime başarı testi sonuçları göz önünde bulundurulmuştur. Bu değerlendirme sürecinin ardından aday hedef kelimelerin sayısı on beşe düşürölmüştür.

On beş kelimelik aday hedef kelimelerin belirlenmesinin ardından bunlar kelime bilgisini değerlendirme formuna (Blachowicz & Fisher, 2015) dönüştürölmüştür. Hazırlanan kelime bilgisini değerlendirme formu 2016-2017 eğitim öğretim yılının birinci dönemi bitmeden uygulamanın yapılacağı deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanmıştır. Kelime bilgisini değerlendirme formu öğrencilerin kelimelere ilişkin kendi bilgilerini “Bilmiyorum; Biliyorum, anlamını açıklayabilirim; Biliyorum, cümlede kullanabilirim” olmak üzere üç derecede değerlendirdiği bir öz değerlendirme formudur. Öğrenciler 8 metnin her biri için belirlenen on beşer aday hedef kelimeyi, toplamda 120 aday hedef kelimeyi formda yer alan ölçütlere göre değerlendirmiştir. Nihai hedef kelimelerin seçiminde bu formdan elde edilen veriler göz önünde bulundurulmuştur. Bunlara göre her metinden öğrencilerin çoklukla bilmediği, daha önemli ve yararlı olduğu düşünülen 10 hedef kelime seçilmiştir. Böylece araştırmanın konusu olan sekiz metin için toplamda 80 hedef kelime belirlenmiştir.

Kelime öğretiminde hangi kelimelerin öğretileceği kadar hangi anlamların öğretileceği de önemli bir konudur. Zira dilde kelimeler ekseriyetle çok anlamlıdır. Bir öğretim etkinliğinde bir kelimenin bütün anlamlarının öğretilmesi makul bir yaklaşım olamaz. Bu yüzden bir hedef kelimenin hangi anlamı veya anlamlarının öğretileceği öğretim etkinlikleri öncesinde belirlenmelidir. Bu çerçevede çalışmada hedef kelimeler belirlendikten sonra hedef anlamlar da belirlenmiştir. Hedef anlamların belirlenmesinde ders kitabında kelimenin bulunduğu bağlam esas alınmıştır. Metin dışından seçilen kelimelerin hedef anlamları da metnin genel bağlamına göre belirlenmiştir. Hedef anlamlar oluşturulurken temel olarak Türkçe Sözlük (TDK, 2011) kullanılmakla beraber yer yer Misalli Büyük Türkçe Sözlük’ten (Ayverdi, 2008) de yararlanılmıştır.

Olağan şartlarda 3. Seviye kelimeler kelime öğretiminin bir konusu olarak düşünülmez. Ancak o alanla ilgili bir gereklilik durumunda kelime öğretiminin bir konusu olarak ele alınabilir (Beck vd., 2013). Bu sebeple hedef kelimeler arasında metin gereği 3. Seviye kelimeler de bulunmaktadır. Metin gereği ele alma zarureti doğan 3. Seviye kelimelerin öğretiminde kelimenin metin bağlamında kazandığı anlam temele alınmıştır. Bununla birlikte bu tür kelimelerin öğretiminde sadece metindeki anlamı ile yetinilmemiş, varsa 2. Seviye anlamları da öğretilmiştir. Örneğin Kutup Yıldızı metninde eksen kelimesinin terim anlamının yanı sıra kelimenin genel dilde kullanılan anlamı da hedef anlam olarak ele alınmıştır. Belirlenen hedef kelime ve anlamlar EK 3'te verilmiştir.

Hedef Kelimleri Öğretme

Uygulamada kelime öğretimi, okulda okutulan MEB (2015a, 2015b) tarafından hazırlanmış Türkçe ders ve çalışma kitaplarının “millî kültür” ile “doğa ve evren” temalarındaki 8 metin çerçevesinde ele alınmıştır. Kelime etkinlikleri her bir grupta bir ders saati içerisinde uygulanmış, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunda ise ilave olarak bir ders saati hedef kelimelerle yazma etkinliği yapılmıştır.

Pilot çalışmada uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu süreçte uygulamanın araştırmacı tarafından yapılmasının birtakım olumsuzluklar doğurduğu gözlenmiştir. Bunlardan ilki ve en önemlisi, kelime ve yazma etkinliklerinin dersin içeriğinden bağımsız ayrı bir etkinlik alanı olarak görülmesine yol açmasıdır. Hâlbuki gerek kelime etkinliklerinin gerekse yazma etkinliklerinin derste işlenen metin çerçevesinde dersin diğer etkinlik alanları ile bir bütünlük içinde ele alınması gerekir. Ayrıca uygulamanın araştırmacı tarafından yapılması dersin olağan akışının bozulmasına yol açmıştır. Bu olumsuzluklar göz önünde bulundurularak ana çalışmada uygulamanın bizzat sınıfların Türkçe derslerini yürüten öğretmen tarafından yapılmasının uygulamanın sıhhati bakımından daha doğru olacağı düşünülmüştür. Bu düşünce doğrultusunda ana çalışmada uygulama deney ve kontrol gruplarının tamamında sınıfların Türkçe derslerini yürüten aynı öğretmen tarafından yapılmıştır.

Uygulama öncesinde çalışmanın amaçları, kelime öğretimi sürecinin aşamaları ve yazma etkinliklerinin yürütülmesi hakkında öğretmen bilgilendirilmiş ve uygulamanın nasıl yapılacağı ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Kelime etkinliklerinin yürütülmesinde hem öğretmene rehberlik etmesi hem de uygulamanın öğretmen tarafından yapılmasının

doğurabileceği olumsuzlukların önüne geçmek üzere kelime etkinlik kılavuzları (bk. EK 6) hazırlanmıştır. Kelime etkinlikleri öğretmen tarafından bu etkinlik kılavuzları çerçevesinde yürütülmüştür. Ayrıca her bir uygulama öncesi ve sonrası öğretmen ile görüşülerek uygulama süreci, kelime başarı testi ve görüşme sonuçları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelere göre belirlenen eksiklikler bir sonraki kelime etkinliğinin hazırlanmasında ve uygulanmasında dikkate alınmıştır.

Hedef kelimeler kontrol grubunda çalışma kitabında yer alan kelime etkinlikleri çerçevesinde ele alınmıştır. Uygulamaya konu olan metinlere yönelik çalışma kitabında ağırlıklı olarak bulmaca ve kelime-anlam eşleştirmelerini içeren etkinliklere yer verilmiştir. Çalışma kitabının genelinde de temel olarak geleneksel kelime öğretimi uygulamaları yer almaktadır. Hedef kelimelerin öğretiminde kelimenin bağlamdan hareketle anlamının tahmin edilmesi, tahmin edilen anlamın sözlükten kontrol edilerek kelime anlamının kesinleştirilmesi ve bir cümlede kullanılması şeklinde üç temel adım izlenmektedir. Uygulama süresince kelime etkinliklerinin bu olağan akışına kontrol grubunda herhangi bir müdahale söz konusu olmamıştır.

Kontrol grubunda kelime anlamlarının tahmini ve tespiti aşamaları deney gruplarından farklılık göstermektedir. Kelime anlamının tahmininde öğrenciler deney gruplarının aksine bağlam ipuçlarına yönlendirilmemiştir. Kelime anlamının tespitinde ise benzer şekilde deney gruplarının aksine kelimelerin sözlük tanımları ile yetinilmiştir. Ayrıca çalışma kitabı ile bu çalışmada öğretilen hedef kelimelerin uyuşmadığı durumlarda deney ve kontrol gruplarının aynı kelimeleri öğrenmesini sağlamak amacıyla çalışma kitabında yer almayan hedef kelimeler kontrol grubunun kelime etkinliklerine ilave edilmiştir.

Deney gruplarında öncelikle ders kitabındaki ilgili metin okunmuştur. Okuma sürecinde metindeki anlamı bilinmeyen kelimelerin bir kısmı ele alınmıştır. Bunlar temel olarak metnin anlaşılmasına katkı sağlayan ve okuma sonrasında kelime etkinliklerinde hedef kelime olarak düşünülmeyen kelimelerdir. Bu süreçte kelimeler ayrıntılı bir şekilde ele alınmamış, metindeki anlamına kabaca değinilmiştir. Kelime öğretimi çerçevesinde öğretilmesi amaçlanan kelimeler ise okuma sonrası etkinliklerde etraflıca ele alınmıştır.

Deney gruplarında kelime etkinliklerinin yürütülmesinde esnek bir yaklaşım benimsenmiştir. Tek bir yöntem ve teknik kullanmak yerine ideal bir öğrenmeyi sağlamak amacıyla hedef kelime ve öğrencilerin özelliklerine göre öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler çeşitlendirilmiştir. Kelime etkinlikleri yapılırken yer yer çalışma kitabı

kullanılmakla beraber etkili bir kelime öğretimi için bazı ilave uygulamalara ihtiyaç duyulmuştur. Deney gruplarında uygulanan kelime öğretiminin içeriği oluşturulurken yurt içi ve yurt dışı birçok kaynağa başvurulmuş, ancak büyük ölçüde Beck vd. (2002, 2008, 2013), Graves (2009), Karadağ (2013) ile Stahl ve Nagy'nin (2006) etkili bir kelime öğretimi konusunda ortaya koydukları ilkelerden yararlanılmıştır. Buna göre bir kelimenin tanıtılmasından başlanarak kelimenin anlam ve kullanım özelliklerini kazandırmaya yönelik bir dizi etkinlik yapılmıştır. Çalışma gruplarında kelimeler öğretilirken izlenen adımlar Tablo 13'te gösterilmiştir:

Tablo 13

Kelimelerin Öğretiminde İzlenen Adımlar

Adımlar	Kontrol Grubu	I. Deney Grubu	II. Deney Grubu
Sunum	✓	✓	✓
Tahmin	✓	✓	✓
Tespit	✓	✓	✓
Örnekleme	x	✓	✓
Taklit	x	✓	✓
Cümlede Kullanma	✓	✓	✓
Yazıda Kullanma	x	x	✓

Kelime etkinliklerinde izlenen adımların gerekçeleri aşağıda açıklanmıştır:

1. *Sunum*: Sözlük kelimelerin bütün anlamlarını bağlamdan bağımsız olarak verir. Fakat kelimeler belirli bir bağlamda gerçek anlamlarını kazanır ve ancak o bağlamda belirli bir işlev görür. Kelimelerin bu özelliğine bağlı olarak öğretim sürecinde kelimenin belirli bir bağlam ile verilmesi gerekir. Çünkü hedef kelimenin bağlamıyla sunulması hem kelime anlamının anlaşılmasına yardımcı olur hem de kelime anlamının sınırlandırılmasını sağlar.
2. *Tahmin*: Yeni bir kelime ile karşılaşıldığında her zaman bir sözlüğe başvurma imkânı olmayabilir. Dahası, sık sık sözlüğe başvurmak okumanın olağan akışını bozarak okunan metnin anlaşılmasını güçleştirebilir. Okuma sürecinde bağlam ipuçları ve kelime unsurlarından yararlanılarak hedef kelimenin anlamı hakkında tahminler üretilebilir. Bu yüzden kelime anlamının belirlenmesinde yer yer bağımsız kelime öğrenme stratejileri

kullanılmalıdır. Bu sayede öğrenci bağımsız kelime öğrenme stratejilerini kullanma becerilerini de geliştirebilir.

3. *Tespit*: Her ne kadar bağlam ve kelime unsurları hedef kelimenin anlamı hakkında belirli bir fikir verse de bunlar, yüzeysel bir bilgi sağlar. Bazen de bağlam ve kelime unsurları kelime anlamı hakkında herhangi bir ipucu içermez. Hatta bazı durumlarda yanlış yönlendirici nitelikte olabilir. Bu bakımdan kelime anlamı sadece öğretmenin açıklaması veya bir sözlük yardımı ile kesinleştirilebilir. Bunun için hedef kelime diğer kelimelerle ilişkisi bağlamında etraflıca ele alınarak anlamının belirleyici ve ayırt edici özellikleri iyice açıklığa kavuşturulmalıdır.
4. *Örnekleme*: Kelimelerin anlam ve kullanım özellikleri bağlamdan bağlama farklılaşabilir. Bu bakımdan zihinde kelimenin anlam ve kullanım özellikleri ile belirli bir esnekliğe kavuşması öğrencinin hedef kelimenin farklı bağlamlarda nasıl bir anlam kazandığını ve nasıl kullanıldığını bilmesi mümkün olabilir. Aksi takdirde öğrencinin kelimeyi tek bir bağlamda görmesi kelime anlamını ve kullanımını o bağlam ile sınırlamasına yol açabilir.
5. *Taklit*: Kelime anlamını öğrendikten hemen sonra öğrencilerin kelimeyi şekil ve anlam olarak doğru bağlamda kullanmaları beklenmemelidir. Çünkü kelime anlam ve kullanımlarına hâkim olma süreci uzun bir süreçtir. Kendi özgün cümlelerini oluşturmadan önce hedef kelimenin şekil ve anlam bakımından doğru ve güzel kullanıldığı cümleleri kendi kelimeleriyle yeniden ifade etmesi öğrencinin o kelimenin anlam ve kullanım özelliklerini fark etmesine ve özümsemesine yardımcı olabilir.
6. *Cümlede Kullanma*: Anlam özelliklerini bilmek kelimeyi alıcı söz varlığına mal etmek için yeterli olabilir. Kelimenin üretici söz varlığına aktarılması ise ancak öğrenilen bilgilerin uygulanması ile mümkün olabilir. Bu sebeple öğrenilen kelimelerin özgün bağlamlarda kullanılması gerekir. İlk olarak kelimenin cümle düzeyinde kullanılması küçük bir bağlamda öğrenilen bilgilerin tecrübe edilmesine imkân verir. Böylece öğrencilerin kelimenin anlam ve kullanım özelliklerine ne derece hâkim olduğu ve kelimeye ilişkin öğrenme eksiklikleri tespit edilebilir.
7. *Yazıda Kullanma*: Hedef kelimeyi sadece sınırlı bir bağlam oluşturan cümlede kullanmak o kelimenin yeterince öğrenilmesini sağlamayabilir. Bu yüzden hedef kelimenin anlam ve kullanım özelliklerini paragraf veya metin düzeyi gibi daha geniş yapıda ve kelimenin öğrenildiği bağlamdan farklı bir bağlamda tecrübe etmek gerekir. Kelimenin anlam ve kullanım özelliklerini tam olarak öğrenme de o kelimeyi yazı ve

konuşmalarda aktif olarak kullanmakla mümkün olabilir. Üretici söz varlığının bir unsuru hâline gelmesi için öğrenciler öğretilen kelimeleri kullanmaya teşvik edilmelidir.

Kelime etkinlikleri deney gruplarında yukarıda gerekçeleri ile belirtilen adımlar izlenerek yapılmıştır. Bu doğrultuda uygulamada hedef kelimeler öncelikle hedef anlamı en iyi yansıtacak bir bağlam –genellikle işlenen metindeki bağlam– ile birlikte öğrencilere sunulmuştur. Hedef kelimenin anlamı doğrudan verilmemiş, anlamın daha doğru bir şekilde tahmin etmelerini sağlamak amacıyla öğrenciler, bağlam ipuçları ile kelimenin kök ve eklerinden yararlanmaya yönlendirilmiştir. Bunun ardından öğrencilerin kelime anlamı için ileri sürdüğü tahminler sözlükten kontrol edilmiş ve öğretmenin açıklamaları ile kelime anlamı daha belirgin olarak ortaya konulmuştur. Kelimenin sözlük anlamı verilirken anlam, belirleyici ve ayırt edici özellikleri ile ele alınmış ve mümkün mertebe somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretim sürecinde resim, karikatür, vb. araçlardan yararlanılmıştır. Bunların birkaçı Şekil 9’da örnek olarak gösterilmiştir.



Şekil 9. Öğretim sürecinde kullanılan resim örnekleri. a) <https://gaiadergi.com/wp-content/uploads/2016/08/veteriner-hekim-tarihi-1.jpg> b) <https://www.shutterstock.com/image-vector/illustration-punching-bag-chasing-boxer-74434831> c) <http://www.360safranbolu.com/fotograf-galerisi-186.html> d) <https://www.flickr.com/photos/misterian/3494501066> sayfalarından erişilmiştir.

Kelime anlamları iyice açıklandıktan sonra metindeki bağlamına ek olarak hedef kelimenin doğru ve güzel kullanımlarını örnekleyen 3 farklı cümle daha öğrencilere verilmiştir. Bu cümleler, Türkçe Sözlük (TDK, 2011), Misalli Büyük Türkçe Sözlük (Ayverdi, 2008) ve Örnekleriyle Türkçe Sözlük'te (MEB, 2004) hedef kelime için verilmiş örnek cümlelerden seçilmiştir. Bahsi geçen sözlüklerde hedef kelime için uygun bir örneğin bulunamadığı durumlarda Türkçe Ulusal Derlemi'ne (Y. Aksan vd., 2012) müracaat edilmiştir. Örnek cümleler inceledikten sonra bazen öğrencilerden bu örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazmaları/söylemeleri bazen de hedef kelimeleri kullanarak okudukları metni özetlemeleri istenmiştir. Bundan sonra da öğrencilerden hedef kelimeyi içeren özgün bir cümle yazmaları/söylemeleri istenmiştir. Özne ve yüklemden ibaret özensizce kurulmuş cümlelerin önüne geçmek için yazılacak/söylenecek cümlenin en az beş kelimeyle oluşturulması istenmiştir. Ayrıca uygulamayı yapan öğretmenin kelime etkinliklerinde hedef kelimeyi daha büyük bir cümle yapısı içinde kullanmaya öğrencileri teşvik etmek amacıyla başvurduğu “Yok mu artıran?” uygulamasına devam edilmiştir.

Kurdukları cümlelerin birkaçının anlam ve kullanım olarak uygunluğu öğretmen tarafından değerlendirilerek anında öğrencilere geri bildirim verilmiştir. Bu etkinliklerin ardından sınıf panosunda oluşturulan kelime duvarına ilgili metnin hedef kelimeleri eklenmiş ve bunlar bir diğer kelime etkinliğine kadar kelime duvarında kalmıştır. Uygulamanın ardından da öğrencilerin kurdukları bütün cümleler araştırmacı tarafından incelenmiş ve kelimenin anlamı ve kullanımı ile ilgili eksiklikler tespit edilmiştir. Bu eksiklikler öğretmen ile paylaşılmış ve bir diğer kelime etkinliğinde bunlarla ilgili öğrencilere geri bildirim verilmiştir.

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunda yukarıda açıklanan kelime etkinliklerine ilave olarak kelime etkinlikleriyle ilişkili yazma etkinlikleri yapılmıştır. Söz konusu yazma etkinlikleri, kelime etkinliklerinin hemen ardından yapılmıştır. Bu etkinlikler çalışma kitabında yer alan yazma etkinliklerine göre yürütülmüştür. Yazma etkinliklerinin biçim veya içeriğine bir etkinlik dışında herhangi bir müdahale söz konusu olmamıştır. Sadece Oğuz Han metni için çalışma kitabında verilen yazma etkinliği, –verilen metinde boş bırakılan cümlelerin metin bütünlüğü dikkate alınarak tamamlanması istenildiğinden– hedef kelimeleri kullanmaya elverişli bir yapıda olmadığı için değiştirilmiştir. Bunun yerine metne uygun olarak öğrencilerden kendilerini Oğuz Han'ın oğullarından birinin yerine koymaları ve Oğuz Han'ın ölümünden sonra başından

geçenleri anlatmaları istenmiştir. Bunun dışında kalan yazma etkinliklerinin uygulanmasında çalışma kitabına sadık kalınmıştır.

Öğrencileri, yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanmaya teşvik etmek üzere öncelikle uygulamanın başında kelimelerin ve kelime tercihlerinin yazılı anlatımdaki önemi örnekleriyle açıklanmış ve yeni öğrenilen kelimeleri yazılı ve sözlü anlatımda kullanmanın gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bunun ardından ilgili metinde öğrenilen hedef kelimeler zaman zaman tahtaya yazılmış, zaman zaman yazma etkinliklerinin üzerine eklenerek bunları yazılarında kullanmaları öğrencilerden istenmiştir. Öğrenciler, gerek yazma sürecinde gerekse yazma sürecinin sonunda yazılarını gözden geçirirken hedef kelimeleri yazılarında kullanmaya çalışmıştır. Bu şekilde uygulama süresince 8 farklı yazma etkinliği yapılmıştır. Her bir yazma etkinliği tamamladıktan sonra öğrencilerin yazma etkinlikleri araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu çalışmada odak noktanın hedef kelimeler olmasından ötürü araştırmacı tarafından yapılan incelemelerde sadece hedef kelimelerin yazıdaki anlam ve kullanım olarak uygunluğu dikkate alınmıştır. Söz konusu incelemelerde hedef kelimelerin kullanımıyla ilgili tespit edilen sorunlar hakkında öğrencilere geri bildirim verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma, veri toplama araçlarının niteliğine bağlı olarak iki farklı analiz sürecini içermektedir. Çalışmanın nicel ve nitel aşamalarında toplanan veriler analiz sürecinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Nicel ve nitel verilerin analizine ilişkin konulara aşağıda iki farklı başlık altında değinilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel aşamasında ön test, son test ve hatırlama testi olarak kullanılan kelime başarı testinde öğrencilerin doğru cevapları 1, yanlış cevapları 0 olarak kodlanmıştır. Parça parça uygulanan 8 farklı anlık testin puanları birleştirilerek toplam son test puanları elde edilmiştir. Benzer şekilde parça parça uygulanan 8 farklı hatırlama testi puanları birleştirilerek toplam hatırlama testi puanı elde edilmiştir. Buna göre bir öğrencinin, bütün soruları doğru cevaplaması hâlinde kelime başarı testinden alabileceği en yüksek puan 80'dir. İstatistiksel işlemler her iki testin toplam puanları üzerinde yapılmıştır.

Kelime başarı testinin ön test, son test ve hatırlama testi uygulamasından elde edilen ortalama puanların istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere gruplar arası karşılaştırmalarda ANOVA ve ANCOVA testi, grup içi karşılaştırmalarda t testi kullanılmıştır. Analiz öncesi, veri setlerinin, analizde kullanılan testlerin şartlarını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bahsi geçen testlerin yapılabilmesi için bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin en az aralık ölçeğinde olması, normal dağılım göstermesi, ortalama puanları karşılaştırılacak örneklemelerin ilişkisiz olması ve grup varyanslarının eşit olması gerekir. ANCOVA testinin yapılabilmesi için belirtilen şartların yanı sıra grup regresyon eğilimleri de eşit olmalıdır (Büyüköztürk, 2011; Can, 2013).

Söz konusu şartları karşılayıp karşılamadığını sınamak üzere öncelikle veri dizilerinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Normallik incelenmesinde çarpıklık katsayısı, standart z puanlar, grafikler ve normallik testleri kullanılır. Normallik testi olarak gruplardaki öğrenci sayılarının 50’den küçük olduğu durumlarda Shapiro-Wilk testi, 50’den büyük olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov testi kullanılır (Büyüköztürk, 2011; Şencan, 2005). Bu çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere çarpıklık basıklık katsayılarına, standart z puanlarına ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu çerçevede kelime başarı testinden elde edilen puanlara ilişkin normallik sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

KBT Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	N	Çarpıklık		Basıklık		Shapiro-Wilk	
			ÇD	ÇSH	BD	BSH	Z	p
Ön Test	I. Deney Grubu	27	-,458	,448	,353	,872	,974	,712
	II. Deney Grubu	25	-,741	,464	,173	,902	,939	,140
	Kontrol Grubu	24	,710	,472	,767	,918	,957	,380
Son Test	I. Deney Grubu	27	-,672	,448	,173	,872	,947	,181
	II. Deney Grubu	25	-,690	,464	-,116	,902	,938	,136
	Kontrol Grubu	24	-,147	,472	,145	,918	,988	,991
Hatırlama Testi	I. Deney Grubu	27	-,596	,448	-,275	,872	,948	,196
	II. Deney Grubu	25	-,519	,464	1,148	,902	,955	,328
	Kontrol Grubu	24	,385	,472	,342	,918	,980	,904

Tablo 14'te kelime başarı testinin ön test, son test ve hatırlama testi olarak uygulanması sonucunda elde edilen verilerin, çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değişiklik gösterdiği ve Shapiro-Wilk değerlerinin ,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011; Şencan, 2005). Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z değerinin -1,96 ile +1,96 olması verilerin normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanır (Can, 2013). Buna göre ön test, son test ve hatırlama testi puanları için hesaplanan z değerlerinin -1,96 ile +1,96 arasında olduğu, dolayısıyla verilerin normallik şartını karşıladığı söylenebilir.

Çalışmanın nicel aşamasında ikinci ölçme aracı olarak kullanılan kelime farkındalığı ölçeğinde öğrencilerin cevapları, hiçbir zaman 1, çok az 2, ara sıra 3, sık sık 4 ve her zaman 5 şeklinde kodlanmıştır. Bir öğrencinin 17 maddeden oluşan kelime farkındalığı ölçeğinden alabileceği en düşük puan 17 ve en yüksek alabileceği puan 85'tir. Kelime başarı testinden elde edilen ölçümlere benzer şekilde analiz öncesi kelime farkındalığı ölçeğinden elde edilen puanların öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. KFÖ puanlarının normallik sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

KFÖ Puanlarına İlişkin Normallik Sonuçları

Ölçüm	Gruplar	Çarpıklık			Basıklık		Shapiro-Wilk	
		N	ÇD	ÇSH	BD	BSH	Z	p
Ön Uygulama	I. Deney Grubu	27	-,241	,448	-,336	,872	,965	,467
	II. Deney Grubu	25	-,802	,464	,057	,902	,921	,054
	Kontrol Grubu	24	-,166	,472	-,313	,918	,963	,493
Son Uygulama	I. Deney Grubu	27	-,269	,448	-,596	,872	,980	,871
	II. Deney Grubu	25	-,416	,464	-,728	,902	,936	,117
	Kontrol Grubu	24	-,906	,472	,509	,918	,904	,027

Tablo 15'te kelime farkındalığı ölçeğinin ön ve son uygulamasından elde edilen verilerin, çarpıklık katsayılarının -1 ile + 1 arasında değişiklik gösterdiği ve Shapiro-Wilk değerlerinin bir ölçüm dışında ,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen standart z değerlerinin -1,96 ile + 1,96 olduğu söylenebilir. Kontrol grubu son uygulama puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk

testi sonucunda anlamlı p değeri hesaplanmasına karşın çarpıklık katsayısının -1 ile +1 ve hesaplanan standart z puanının -1,96 ile +1,96 arasında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre kelime farkındalığı ölçeğinin ön uygulamasından ve son uygulamasından elde edilen verilerin normal dağılım şartını karşıladığı kabul edilmiştir.

Veri dizilerinin normal dağılım şartını karşıladığının anlaşılmasının ardından söz konusu testlerin bir diğer koşulu olan bağımlı değişkene ilişkin varyansların her bir örneklem için eşit olup olmadığı incelenmiştir. Kelime başarı testi ve kelime farkındalığı ölçeğinden elde edilen puanlara ilişkin Levene testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

KBT ve KFÖ Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

Test	N	sd1	sd2	F	p
KBT	Ön test	76	2	73	,740
	Son test	76	2	73	2,896
	Hatırlama testi	76	2	73	2,275
KFÖ	Ön uygulama	76	2	73	,763
	Son uygulama	76	2	73	,564

Tablo 16’da kelime başarı testinin ön test, son test ve hatırlama testi olarak uygulanmasından elde edilen puanlar ile kelime farkındalığı ölçeğinin ön uygulama ve son uygulamasından elde edilen puanların tamamında Levene testine göre p değerinin ,05’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda grupların “varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Bir diğer deyişle grupların varyanslarının eşit olduğu söylenebilir.

Son test ortalama puanları kontrol altına alarak hatırlama testi ortalama puanları karşılaştırmak amacıyla ANCOVA testi kullanıldığından parametrik testlerin temel şartlarının sağlanmasının ardından grup içinde son test puanları ile hatırlama testi puanları arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı ve regresyon eğimlerinin eşit olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda deney ve kontrol gruplarında son test ile hatırlama testi puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve grup içi regresyon eğimlerinin eşit olduğu görülmüştür.

Veri dizilerinin söz konusu testlerin şartlarını taşıdığının anlaşılmasının ardından analizler yapılmıştır. Söz konusu testler, karşılaştırılan puanlar arasında anlamlı bir farkın olup

olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bir veri sunmaz. Gruplar arasında çok küçük farklar bile istatistiksel olarak anlamlı olabilir. Bu yüzden istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de bilinmesi sonuçların yorumlanması bakımından gereklidir. Varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare (η^2) olarak adlandırılan bir ilişki katsayısıdır. Bu katsayı ANOVA tablosunda yer alan gruplar arası kareler toplamının toplam kareler toplamına bölünmesi ile hesaplanır. Eta-kare 0 ile 1 arasında bir değer alır (Can, 2013, s. 153; Pallant, 2011, s. 254–255). Bu çerçevede çalışmada, anlamlı farklılık bulunan sonuçlar için etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü ilişkili örneklemeler için t testinde *d* değeri veya eta-kare ile hesaplanabilir. Bu çalışmada t testi için etki büyüklüğü Green ve Salkind (2005, s. 163) tarafından verilen $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + N - 1}$ formülü ile hesaplanmıştır. Eta-kare ile hesaplanan etki büyüklüğünün yorumlanmasında Cohen'in (1988, s. 284–287) etki büyüklüğü sınıflaması esas alınmıştır. Buna göre ,01 küçük, ,06 orta ve ,14 büyük etki olarak yorumlanmıştır.

Bu çalışmada analizlerin yapılmasında istatistik programlarından yararlanılmıştır. Analiz sürecinde kelime başarı testinden elde edilen ölçümlerin KR–20 iç güvenirlik katsayısını hesaplamak ve nitel verilerle ilgili grafik oluşturmak için Microsoft Excel 2016, kelime farkındalığı ölçeğine yönelik doğrulayıcı faktör analizi için Lisrel 8.51 kullanılmıştır. Çalışmada, geriye kalan bütün istatistiksel işlemler SPSS 20 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Nicel verilerle yapılan bütün analizlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak kabul edilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analiz edilmesinin ardından nitel veriler analiz edilmiştir. Öncelikle görüşme kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmenin konusu olan hedef kelimelere yönelik öğrenci cevapları kelime bilgisini değerlendirme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Görüşmeden elde edilen öğrencilerin kelime bilgileriyle ilgili verilerin analizinde belirli bir düzeyde nitel verileri sayısallaştırma yoluna gidilmiştir. Miles ve Huberman (1994, s. 42) nitel ve nicel veriyi bağlamayı üç seviyede ele almaktadır. Buna göre ilk niceleme seviyesinde nitel bilgi doğrudan sayılır veya derecelere, kademelere çevrilir. İkinci niceleme seviyesinde nitel bilgi sayısal veri ile karşılaştırılır. Üçüncü niceleme seviyesinde ise durum çalışması, anket, deney ve örtülü-ölçüm çalışmalarının birleşimi söz konusudur. Bu çerçevede ilk olarak hedef kelimelerin her biri için öğrencilerin

bilgi ve becerisi “bilinmeyen, kısmi anlam bilgisi, tam anlam bilgisi, kısmi kullanım becerisi, tam kullanım becerisi” olarak derecelendirilmiştir. İkinci olarak da öğrencilerin görüşme konusu olan kelimelere dair görüşmede belirlenen bilgi düzeyleri ile kelime başarı testi sonuçları karşılaştırılmıştır. Gerek analizlerde gerekse bulgularda Miles ve Huberman’ın belirttiği üzere sayıların temsil ettikleri kodlarla ilişkisi göz ardı edilmemiştir. Nitel aşamada veriler istatistiksel olarak analiz edilerek grupların kelime bilgileri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını sınamak amaçlanmamıştır. Bunun yerine çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kelime bilgilerinin düzeyini ortaya koyarak deneysel müdahalenin etkililiği hakkında bir değerlendirme yapmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin hedef kelimelerle ilgili cevapları analiz edilirken kullanılan değerlendirme formu Tablo 17 verilmiştir.

Tablo 17

Kelime Bilgisini Değerlendirme Formu

Derece	Kod	Ölçüt	Örnek
0	Bilinmeyen	Kelimeyi bilmeme	• Bilmiyorum. • Yüksek (<i>engin</i>)
1	Kısmi anlam bilgisi	Kelimenin hedef anlam dışındaki bazı anlamlılarını bilme veya hedef anlamı belli belirsiz bilme	• Ölünün mezardan dirilmesi (<i>hortlamak</i>) • Miras almak (<i>mirasa konmak</i>)
2	Tam anlam bilgisi	Hedef anlamı tam olarak bilme	• Sesli köpüklü bir şekilde akmak (<i>çağlamak</i>) • Genelde genişçe hol, odalara açılan oda (<i>sofa</i>)
3	Kısmi kullanım becerisi	Kelimenin anlamca uygun kullanımı	• Bizim devlet istiklal bir devlettir. (<i>istiklal</i>) • Yunanlıların saldırılarına misillemeyle karşılık verdik. (<i>misilleme</i>)
4	Tam kullanım becerisi	Kelimenin anlamca ve şekilce uygun kullanımı	• Kurtuluş Savaşı’nda istiklalimizi kazandık. (<i>istiklal</i>) • Hasta olunca doktor ameliyat olmasını salık verdi. (<i>salık vermek</i>)

Tabloda verilen kelime bilgisi değerlendirme formu çerçevesinde öğrenci cevapları değerlendirilirken ayrıca şunlara dikkat edilmiştir:

1. Öğrenci cevaplarını değerlendirmede hedef kelime için belirlenen hedef anlam veya anlamlar (bk. EK 3) esas alınmıştır.

2. Birden fazla anlamı olan kelimelerin tam olarak bilinip bilinmediğinin değerlendirilmesinde hedef kelimenin ders metninde kazandığı ve kelime etkinliklerinde öğretilen anlam esas alınmıştır. Hedef kelimenin söz konusu anlamını bilmesi hâlinde öğrencinin bu kelimeyle ilgili tam anlam bilgisine sahip olduğu kabul edilmiştir.
3. Hedef kelimeye yönelik açıklamaları eğer kelimenin hedef anlamı dışındaki diğer anlamları ile ilgili ise öğrencinin bu kelimeyle ilgili kısmi anlam bilgisine sahip olduğu kabul edilmiştir.
4. Kelimeye yönelik açıklamaların hedef anlama uygun olması hâlinde bunlar tam anlam bilgisi olarak değerlendirilmiştir. Tam anlam bilgisi için öğrenci cevapları ile kelimenin sözlük anlamı arasında bire bir uyuma aranmamıştır.
5. Ayırt edici özelliklerini belirtmemesi hâlinde öğrencinin kelimenin kısmi anlam bilgisine sahip olduğu kabul edilmiştir. (ör. keşfetmek kelimesine sadece bulmak denilmesi, mirasa konmak deyimine sadece miras kalmak, miras almak denilmesi)
6. Kelime anlamını yanlış vermesi hâlinde öğrencinin o kelimeyi bilmediği kabul edilmiştir. Bu yüzden bu tür hâllerde kelime bilgisinin diğer boyutları dikkate alınmamıştır.

Kelime görüşmeleri değerlendirme formu ve yukarıda belirtilen esaslar çerçevesinde 3 farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öğrencilerin isim ve grup bilgileri gizlenerek olası yanlış kodlamaların önüne geçilmiştir. Araştırmacıların öğrencilerin kelime bilgilerine ilişkin kodlamaları Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) kodlayıcı güvenilirliği formülüne göre hesaplanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik ,92 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'a göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin ,90'nın üzerinde olması gerekir. Bu bakımdan çalışmada kodlayıcılar arası güvenilirliğin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Fakat bununla yetinilmemiş ve çalışmada bütün kodlamalarda uzlaşma aranmıştır. Bu sebeple farklı kodlamalar, araştırmacılar ile beraber tekrar değerlendirilerek bütün kodlamalarda uzlaşmaya varılmıştır.

Çalışmanın nitel aşamasında hedef kelimeleri konu alan görüşmelerin yanı sıra öğrencilerin ve uygulamayı yapan öğretmenin deneysel müdahale hakkındaki görüşleri ile dokümanlar incelenmiştir. Öğrencilerin ve öğretmenin deneysel müdahaleye hakkındaki görüşleri ve dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi genel olarak büyük bir yekûn tutan nitel veriyi herhangi bir indirgeme ve anlamlandırma çabası ile temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik girişimleri ifade etmek için kullanılır. İçerik analizinde,

verilerin mevcut çerçevelere göre analiz edildiği tümdengelimci bir yaklaşım veya veri içinde örüntü, tema ve kategorilerin araştırmacı tarafından keşfedilmesini içeren tümevarımcı bir yaklaşım ya da her ikisi birden benimsenebilir. Ancak tümevarımcı analiz nitel araştırmanın temel özelliklerinden biridir (Patton, 2002, s. 453–454).

Tümevarımcı bir yaklaşımın söz konusu olduğu içerik analizinde öncelikle incelemeye konu olan metinler okunarak kodlama yapılır. Kategori oluşturmaya başlamanın bir yolu olan kodlama tamamlandıktan sonra, benzer özellik taşıyan veriler sınıflandırılarak kategoriler veya temalar oluşturulur. Oluşturulan geçici temalar daha sonra gözden geçirilerek ana ve alt temalar hâlinde düzenlenir. Temsil ettiği verileri daha iyi yansıtacak şekilde temalar yeniden adlandırılabilir. Böylece verilere veya araştırmacının odağına göre belirli sayıda kategoriye ulaşılır. Ama bu sayı her durumda kontrol edilebilir düzeyde olmalıdır. Çünkü kategori sayısı azaldıkça soyutlama düzeyi de artmakta ve bulguları başkalarıyla paylaşmak kolaylaşmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016, s. 204–215).

  erik analizine ilişkin bu genel açıklamalar çerçevesinde nitel verilerin analizinde tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmiş ve analiz sonunda birtakım ana temalara ve alt temalara ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenin ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle *katkılar, destekleyici unsurlar, yönelimler ve olumsuzluklar* olmak üzere dört ana tema belirlenmiş ve ana tema ile ilgili alt temalar ve görüşler bu ana temalar altında ele alınmıştır. Öğrenci ve  ğretmen görüşlerinin yanı sıra dokümanlar incelenmiş ve analiz edilmiştir. Dokümanların analizinden elde edilen bulgular çalışmada ayrıca ele alınmamış, bunlardan sonuç ve tartışma bölümünde yararlanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sorularının cevaplanmasına yönelik toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın veri toplama yönteminde takip edilen sıraya göre nicel bulgular ve nitel bulgular olmak üzere iki farklı başlık altında ele alınmıştır.

Nicel Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları, araştırmanın bağımlı değişkenlerine göre farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Buna göre nicel bulgular; kelime öğrenmeye ilişkin nicel bulgular, kelime hatırlamaya ilişkin nicel bulgular ve kelime farkındalığına ilişkin nicel bulgular olmak üzere üç farklı başlık altında sunulmuştur.

Kelime Öğrenmeye İlişkin Nicel Bulgular

Deneyssel müdahalenin öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenme düzeylerine etkisini belirlemek üzere kelime başarı testi, son test olarak uygulanmıştır. Kelime başarı testinin son test olarak uygulanması sonucunda elde edilen puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Grupların KBT Son Test Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
I. Deney Grubu	27	69,78	3,71
II. Deney Grubu	25	63,80	4,98
Kontrol Grubu	24	60,25	6,44

Tablo 18 incelendiğinde kelime başarı testinin son test uygulamasında I. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 69,78, II. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 63,80 ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 60,25 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarında uygulama öncesine göre uygulama sonrasında gözlenen söz konusu değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü ANOVA testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Grupların KBT Son Test Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar arası	1190,873	2	595,436	22,767	,000	,384
Gruplar içi	1909,167	73	26,153			
Toplam	3100,039	75				

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin hedef kelimelerin öğrenilmesine anlamlı düzeyde bir etkisinin olup olmadığını sınamak üzere yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 19’da görülmektedir. Analiz sonuçları I. deney grubu, II. deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalamalarının en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğuna işaret etmektedir [$F_{(2-73)} = 22,767$ $p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü de ($\eta^2 = ,38$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Grupların Son Test Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farklılık	Standart Hata	p
I. Deney Grubu/II. Deney Grubu	5,98	1,42	,000
I. Deney Grubu/Kontrol Grubu	9,53	1,43	,000
II. Deney Grubu/Kontrol Grubu	3,55	1,46	,053

Tablo 20’de görüldüğü üzere anlamlı farkın, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı I. deney grubu lehine olduğu belirlenmiştir. II. deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları arasında anlamlılık düzeyine yakın bir değer elde edilmekle birlikte bu, anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Bu sonuçlara göre yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin, zenginleştirilmiş kelime öğretimi ve geleneksel kelime öğretimine göre kelime öğrenmede daha etkili olduğu söylenebilir.

Kelime başarı testinden elde edilen ön test ve son test ortalama puanların grupların kendi içerisinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkili örneklemeler için t testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Grupların KBT Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
I. Deney Grubu	Ön Test	27	33,86	7,70	26	-24,96	,000
	Son Test	27	69,78	3,71			
II. Deney Grubu	Ön Test	25	30,76	7,86	24	-25,81	,000
	Son Test	25	63,80	4,98			
Kontrol Grubu	Ön Test	24	31,58	9,84	23	-22,90	,000
	Son Test	24	60,25	6,44			

Tablo 21 incelendiğinde son testteki ortalama puanların ön test puanlarına göre I. deney grubunda 35,92, II. deney grubunda 33,04 ve kontrol grubunda 28,67 puan arttığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının tamamında son test puanlarının önemli bir artış gösterdiği söylenebilir. Ancak bu artışın deney gruplarında kontrol grubuna göre daha fazla olduğu ve deney grupları arasında da yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı I. deney grubunun öne çıktığı söylenebilir.

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı I. deney grubu öğrencilerinin son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına göre 35,92 puan arttığı görülmektedir. Analiz sonucu, ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanlar arasındaki bu farkın anlamlı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır [$t_{(26)} = -24,96$, $p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü de ($\eta^2 = ,96$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin I. deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri öğrenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Zenginleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı II. deney grubu öğrencilerinin son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına göre 33,04 puan arttığı görülmektedir. Analiz sonucu, ön test ortalama puanlar ile son test ortalama puanlar arasındaki bu farkın anlamlı düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır [$t_{(24)} = -25,81$, $p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü de ($\eta^2 = ,97$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre zenginleştirilmiş kelime öğretiminin II. deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri öğrenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına göre 28,67 puan arttığı görülmektedir. Analiz sonucu, ön test ortalama puanlar ile son test ortalama puanlar arasındaki bu farkın anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır [$t_{(23)} = -22,90$, $p < ,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü de ($\eta^2 = ,96$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre geleneksel kelime öğretiminin kontrol grubunu öğrencilerinin hedef kelimeleri öğrenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Kelime Hatırlamaya İlişkin Nicel Bulgular

Deneyssel müdahalenin öğrencilerin hedef kelimeleri hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla kelime başarı testi, hatırlama testi olarak uygulanmıştır. Hatırlama testinden elde edilen ortalama puanlar ile son test puanları kontrol altına alınarak hesaplanan düzeltilmiş hatırlama testi ortalama puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Grupların Son Test, Hatırlama Testi ve Düzeltilmiş Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Gruplar	Ölçüm	N	Toplam Puanlar		Düzeltilmiş Hatırlama Testi Ortalamaları	
			$\bar{X}$	S	$\bar{X}_d$	SH
I. Deney Grubu	Son Test	27	69,78	3,71		
	Hatırlama Testi	27	63,78	5,48	58,11	1,224
II. Deney Grubu	Son Test	25	63,80	4,98		
	Hatırlama Testi	25	54,20	8,27	55,34	1,102
Kontrol Grubu	Son Test	24	60,25	6,44		
	Hatırlama Testi	24	47,79	9,79	52,97	1,254

Tablo 22 incelendiğinde kelime başarı testinin hatırlama testi uygulamasında I. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 63,78, II. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 54,20 ve kontrol grubunun ortalama puanlarının 47,79 olduğu görülmektedir. Son test puanları kontrol altına alındığında ise I. deney grubunun düzeltilmiş ortalama puanları 58,11, II. deney grubunun düzeltilmiş ortalama puanları 55,34 ve kontrol grubunun düzeltilmiş ortalama puanları 52,97 olmuştur. Grupların düzeltilmiş ortalama puanlarında gözlenen farklılığın gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ANCOVA testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Grupların Düzeltilmiş Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kısmi η^2
Kontrol Edilen Değişken (Son Test)	2470,828	1	2470,828	82,521	,000	,53
Gruplama Ana Etkisi	209,879	2	104,940	3,505	,035	,089
Hata	2155,797	72	29,942			
Toplam (Düzeltilmiş)	7944,526	75				

Tablo 23'te yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime hatırlama üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını sınamak üzere grupların son test puanları kontrol altına alınarak yapılan ANCOVA sonuçları görülmektedir. Tabloda görüldüğü üzere

son test puanları kontrol edildiğinde, grupların düzeltilmiş son test puanlarının en az ikisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F_{(2-72)}=3,505$, $p<,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (Kısmi $\eta^2=,09$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Belirlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek üzere yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırmalar testi sonuçları Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Grupların Düzeltilmiş Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin Bonferroni Testi Sonuçları

Karşılaştırma	Ortalama Farklılık	Standart Hata	p
I. Deney Grubu/II. Deney Grubu	2,78	1,69	,316
I. Deney Grubu/Kontrol Grubu	5,15	1,94	,030
II. Deney Grubu/Kontrol Grubu	2,37	1,63	,448

Tablo 24’te anlamlı farkın, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı I. deney grubu ile geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu arasında ve I. deney grubu lehine olduğu görülmektedir. II. deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları arasında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuçlara göre öğrenilen kelimelerin hatırlanması bakımından yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin, geleneksel kelime öğretiminden daha etkili olduğu söylenebilir.

Kelime başarı testinden elde edilen hatırlama testi ve son test ortalama puanların grupların kendi içerisinde anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ilişkili örneklemeler için t testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Grupların KBT Son Test-Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
I. Deney Grubu	Son Test	27	69,78	3,71	26	6,601	,000
	Hatırlama Testi	27	63,78	5,48			
II. Deney Grubu	Son Test	25	63,80	4,98	24	8,262	,000
	Hatırlama Testi	25	54,20	8,27			
Kontrol Grubu	Son Test	24	60,25	6,44	23	10,336	,000
	Hatırlama Testi	24	47,79	9,79			

Tablo 25 incelendiğinde son test puanlarına göre hatırlama testinde, I. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları 6, II. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanları 9,6 ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanları 12,46 puan düşmüştür. Bu sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarının tamamında hatırlama testi puanlarında düşüş olduğu söylenebilir. Fakat bu düşüşün kontrol grubuna göre deney gruplarında, özellikle de yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı I. deney grubunda daha az olduğu söylenebilir.

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı I. deney grubu öğrencilerinin son test ortalama puanları ile hatırlama testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(26)}=6,601$, $p<,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü de ($\eta^2=0,63$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin I. deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri hatırlamasında, başka bir deyişle kalıcılığın sağlanmasında yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Zenginleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı II. deney grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(24)}=8,262$, $p<,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü de ($\eta^2=,74$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre zenginleştirilmiş kelime öğretiminin II. deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri hatırlamasında, başka bir deyişle kalıcılığın sağlanmasında yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ön test ortalama puanları ile son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$t_{(23)}=10,336$, $p<,05$]. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü de ($\eta^2=,82$) bu farkın büyük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre geleneksel kelime öğretiminin kontrol grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri hatırlamasında, başka bir deyişle kalıcılığın sağlanmasında yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Kelime Farkındalığına İlişkin Nicel Bulgular

Deneyssel müdahalenin öğrencilerin kelime farkındalığına etkisini belirlemek üzere uygulama sonrası kelime farkındalığı ölçeği uygulanmıştır. Kelime farkındalığı ölçeğinin son uygulamasından elde edilen ortalama puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Grupların KFÖ Son Uygulama Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Grup	N	$\bar{X}$	S
I. Deney Grubu	27	64,07	8,66
II. Deney Grubu	25	65,28	9,24
Kontrol Grubu	24	68,42	8,43

Tablo 26 incelendiğinde kelime farkındalığı ölçeğinin son uygulamasında I. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 64,07, II. deney grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 65,28 ve kontrol grubu öğrencilerinin ortalama puanlarının 68,42 olduğu görülmektedir. Gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ANOVA testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Grupların KFÖ Son Uygulama Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	251,380	2	125,690	1,628	,203
Gruplar içi	5634,725	73	77,188		
Toplam	5886,105	75			

Tablo 27’de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime farkındalığı ölçeğine ait ortalama puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [$F_{(2-73)}=1,628$, $p > 0,05$]. Bu sonuç deneysel müdahalenin öğrencilerin kelime farkındalığı gelişimlerine anlamlı düzeyde bir katkısının olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Kelime farkındalığı ölçeğinin ön uygulama ve son uygulamasından elde edilen ortalama puanların grupların kendi içerisinde anlamlı düzeyde bir farklılık gösterip göstermediği ilişkili örneklemeler için t testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Grupların KFÖ Ön-Son Uygulama Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Gruplar	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
I. Deney Grubu	Ön Uygulama	27	64,37	6,90	26	,195	,847
	Son Uygulama	27	64,07	8,66			
II. Deney Grubu	Ön Uygulama	25	65,36	8,00	24	,031	,975
	Son Uygulama	25	65,28	9,24			
Kontrol Grubu	Ön Uygulama	24	67,42	6,83	23	-919	,368
	Son Uygulama	24	68,42	8,43			

Tablo 28'e göre grupların kelime farkındalığı ölçeğinden elde edilen ön uygulama ve son uygulama ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Son uygulamada ortalama puanlarda I. deney grubunda 0,30 ve II. deney grubunda 0,08 puanlık bir düşüş görülürken kontrol grubunda 1 puanlık bir artış görülmektedir. I. deney grubunun ön uygulama ile son uygulama ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(26)}=,195$ $p<,05$]. II. deney grubunun ön uygulama ile son uygulama ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(24)}=,031$ $p<,05$]. Benzer şekilde kontrol grubunun ön uygulama ile son uygulama ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [$t_{(23)}= -,919$ $p<,05$]. Bu sonuçlara göre, çok küçük değişimler olmakla beraber, öğrencilerin kelime farkındalığının uygulama sonunda aynı kaldığı, dolayısıyla deneysel müdahalenin kelime farkındalığı gelişiminde yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bulguları, öğrencilerin kelime bilgisine ilişkin bulgular ve deneysel müdahaleye ilişkin görüşler olmak üzere iki farklı başlık altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Kelime Bilgisine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin kelime bilgisine ilişkin bulgular araştırmanın bağımlı değişkenine göre kelime öğrenmeye ilişkin nitel bulgular, kelime hatırlamaya ilişkin nitel bulgular olmak üzere iki farklı başlık altında ele alınmıştır.

Kelime Öğrenmeye İlişkin Nitel Bulgular

Deneysel müdahalenin ardından hedef kelimeleri ne düzeyde öğrendiklerini ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubundan seçilen öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular ve görüşmeye konu olan kelimelere ilişkin öğrencilerin kelime başarı testindeki başarı durumları toplu olarak Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Hedef Kelimelere İlişkin KBT ve İkinci Görüşme Sonuçları

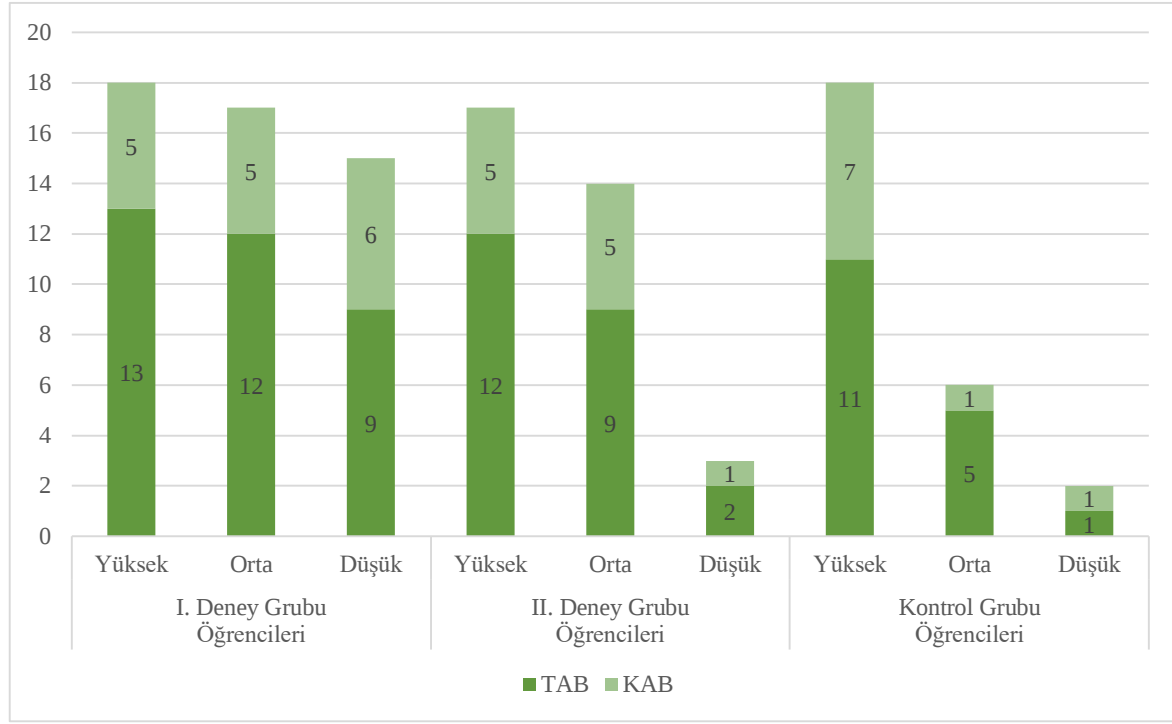
Gruplar	Öğrenciler	KBT		KAB		TAB		KKB		TKB	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I. Deney Grubu	Yüksek	18	90	5	25	13	65	–	–	16	80
	Orta	15	75	5	25	12	60	1	5	16	80
	Düşük	18	90	6	30	9	45	1	5	10	50
II. Deney Grubu	Yüksek	16	80	5	25	12	60	–	–	16	80
	Orta	13	65	5	25	9	45	–	–	14	70
	Düşük	15	75	1	5	2	10	–	–	2	10
Kontrol Grubu	Yüksek	18	90	7	35	11	55	–	–	13	65
	Orta	15	75	1	5	5	25	1	5	4	20
	Düşük	12	60	1	5	1	5	–	–	2	10

Not: Görüşmeye konu olan 20 hedef kelimeye ilişkin olarak KBT, kelime başarı testinin son test uygulamasında doğru cevaplanan; KAB, kısmi anlam bilgisine; TAB, tam anlam bilgisine; KKB, kısmi kullanma becerisine; TKB, tam kullanma becerisine sahip olunan kelimelerin toplam sayısını ve yüzdesini belirtmektedir.

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin kelime başarı testinin son test uygulamasında, görüşmeye konu olan hedef kelimelere ilişkin başarı durumlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bununla beraber testte doğru cevaplanan kelime sayısı ve yüzdesi bakımından I. deney grubu öğrencilerinin, II. deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Nitekim nicel bulgulara kelime başarı testinin toplam puanlarında I. deney grubu öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

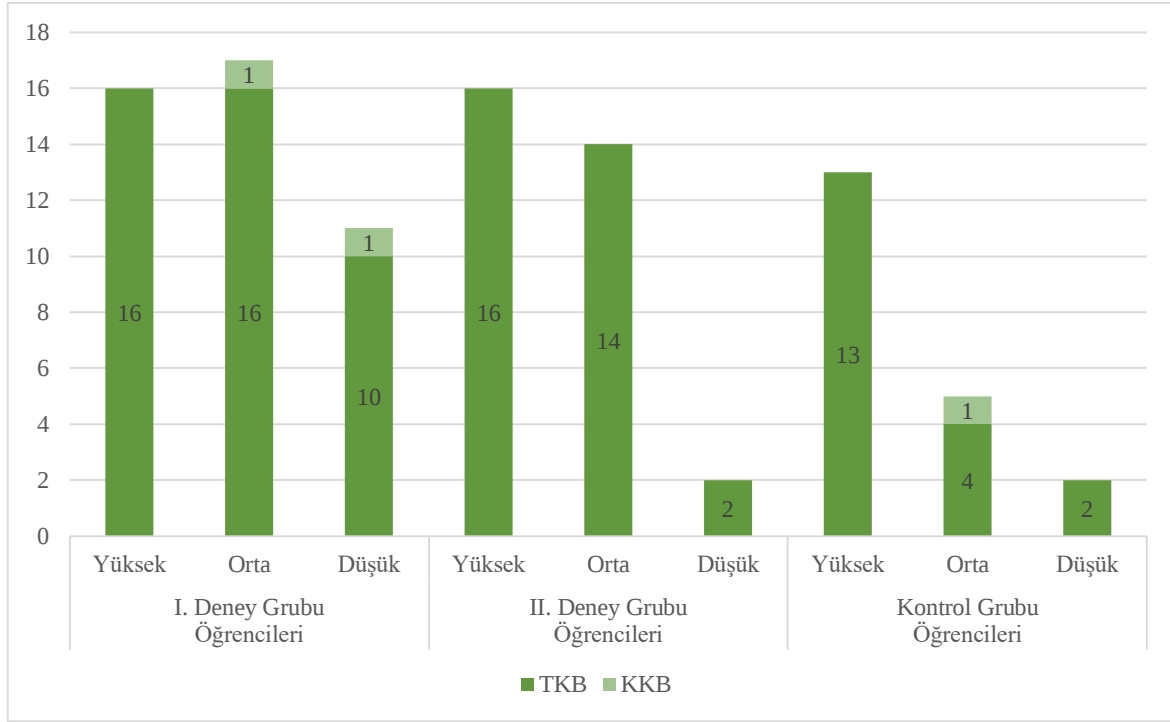
Görüşme sonuçları incelendiğinde öğrencilerin görüşmeye konu olan bazı kelimeleri bilmediği, bazı kelimeleri kısmen bildiği ve bazı kelimeleri bilmekte birlikte kullanamadığı görülmektedir. Kelime başarı testindeki başarılarını tam anlam bilgisi bakımından deney ve kontrol gruplarındaki hiçbir öğrencinin tekrarlayamadığı söylenebilir. Özellikle kontrol grubu öğrencilerinin kelime başarı testindeki performansları ile görüşmedeki performansları

arasında büyük bir fark olduğu dikkati çekmektedir. Tam kullanım becerisi bakımından görüşmede II. deney grubundaki yüksek düzeyde başarılı öğrenci testteki başarısını korurken her iki deney grubundaki orta düzeyde başarılı öğrenci kelime başarı testine göre daha başarılı olmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime anlamlarını öğrenme düzeylerine ilişkin ikinci görüşme sonuçları Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 10. Kelime anlam bilgisine ilişkin ikinci görüşme sonuçları

Şekil 10 incelendiğinde öğrencilerin görüşmeye konu olan kelimelere ilişkin bilgilerinin aynı düzeyde olmadığı söylenebilir. Tam anlam bilgisine sahip olunan kelimeler sayıca daha çok olmakla birlikte kısmi anlam bilgisine sahip olunan kelimeler de önemli bir yekûn tutmaktadır. Şekilde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime anlamlarını öğrenme bakımından farklılaştığı görülmektedir. Görüşmede deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine, deney grubu öğrencileri arasında ise I. deney grubu öğrencilerinin II. deney grubu öğrencilerine göre hedef kelimelerin anlamlarını açıklamada daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu durum gerek tam anlam bilgisine sahip olunan kelimelerin sayısında gerekse kısmi ve tam anlam bilgisine sahip olunan kelimelerin toplam sayısında açıkça görülmektedir. Bu başarının özellikle orta ve düşük düzeyde başarılı öğrenciler arasında daha belirgin olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görüşmeye konu olan hedef kelimeleri kullanma becerilerine ilişkin ikinci görüşme sonuçları Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Kelime kullanma becerilerine ilişkin ikinci görüşme sonuçları

Şekil 11’de görüldüğü üzere görüşme sonuçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime anlamlarını öğrenme bakımından farklılaşmasına bağlı olarak kullanabildiği kelime sayısı bakımından da farklılaştığını ortaya koymaktadır. Şekilde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine, deney grubu öğrencileri arasında ise I. deney grubu öğrencilerinin II. deney grubu öğrencilerine göre hedef kelimeleri kullanmada daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu başarının özellikle orta ve düşük düzeyde başarılı öğrenciler arasında daha belirgin olduğu söylenebilir.

Kelime Hatırlamaya İlişkin Nitel Bulgular

Hedef kelimeleri ne düzeyde hatırladıklarını ortaya koymak amacıyla deney ve kontrol grubundan seçilen öğrencilerle ikinci görüşmelerin üzerinden 4 hafta geçtikten sonra üçüncü görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden elde edilen bulgular ve görüşmeye konu olan kelimelere ilişkin öğrencilerin kelime başarı testindeki başarı durumları toplu olarak Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Hedef Kelimelere İlişkin KBT ve Üçüncü Görüşme Sonuçları

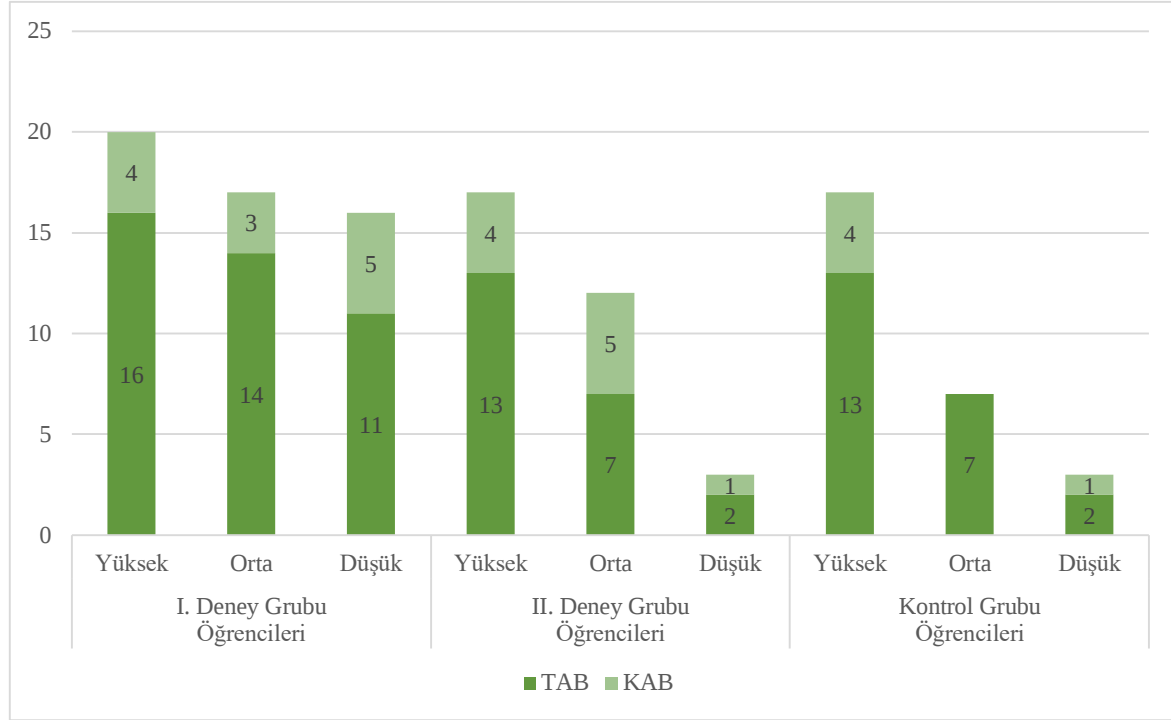
Gruplar	Öğrenciler	KBT		KAB		TAB		KKB		TKB	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
I. Deney Grubu	Yüksek	16	80	4	20	16	80	–	–	18	90
	Orta	16	80	3	15	14	70	2	10	15	75
	Düşük	16	80	5	25	11	55	3	15	10	50
II. Deney Grubu	Yüksek	15	75	4	20	13	65	–	–	17	85
	Orta	12	60	5	25	7	35	–	–	12	60
	Düşük	13	65	1	5	2	10	–	–	3	15
Kontrol Grubu	Yüksek	17	85	4	20	13	35	–	–	12	60
	Orta	13	65	–	–	7	35	1	5	6	30
	Düşük	4	20	1	5	2	10	–	–	2	10

Not: Görüşmeye konu olan 20 hedef kelimeye ilişkin olarak KBT, kelime başarı testinin hatırlama testi uygulamasında doğru cevaplanan; KAB, kısmi anlam bilgisine; TAB, tam anlam bilgisine; KKB, kısmi kullanma becerisine; TKB, tam kullanma becerisine sahip olunan kelimelerin toplam sayısını ve yüzdesini belirtmektedir.

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerinin kelime başarı testinin hatırlama testi uygulamasında, görüşmeye konu olan hedef kelimelere ilişkin başarı durumlarının farklılaştığı görülmektedir. Kelime başarı testinde I. deney grubu öğrencilerinin II. deney grubu öğrencilerinden, II. deney grubu öğrencilerinin de kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılı olduğu söylenebilir. Nitekim nicel bulgularda kelime başarı testinin hatırlama testi toplam puanlarında I. deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

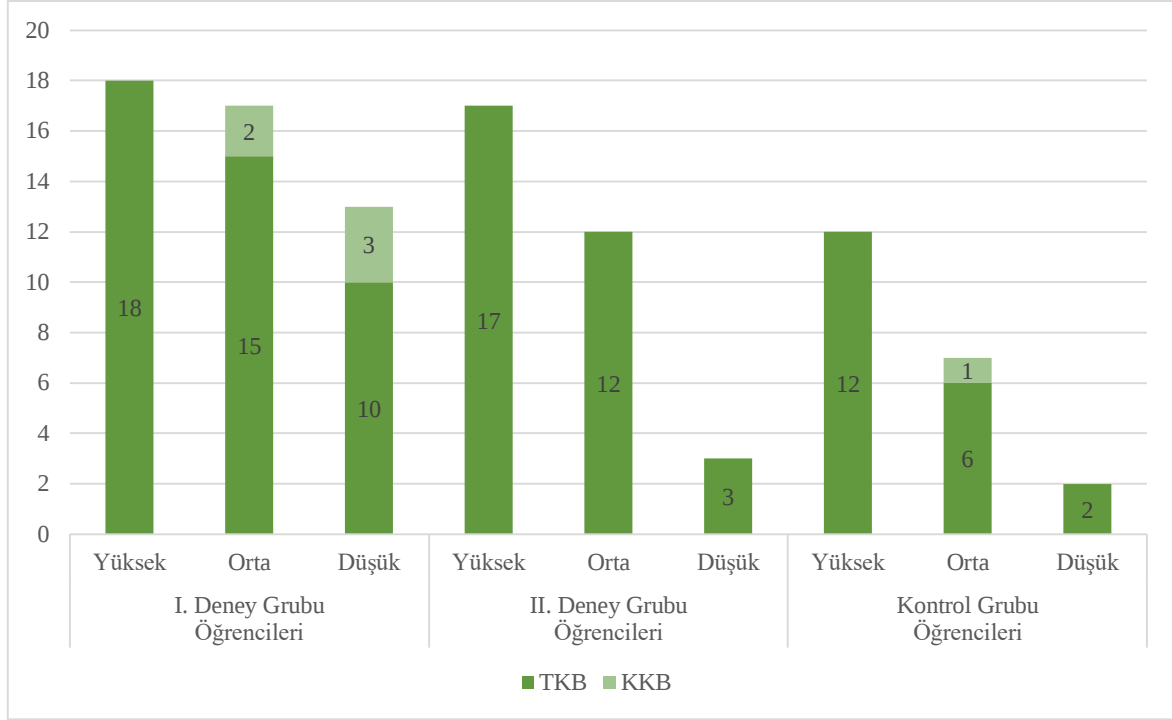
Görüşme sonuçlarına göre hatırlama düzeyinde, öğrenme düzeyinde olduğu gibi, öğrencilerin görüşmeye konu olan bazı kelimeleri bildiği, bazı kelimeleri kısmen bildiği ve bazı kelimeleri bilmekle birlikte kullanamadığı görülmektedir. Kelime başarı testindeki başarılarını görüşmede I. deney grubundaki yüksek düzeyde başarılı öğrenci dışında hiçbir öğrencinin tam anlam bilgisi bakımından gösteremediği söylenebilir. Fakat kısmi ve tam anlam bilgisi birlikte değerlendirildiğinde I. deney grubundaki yüksek ve orta düzeyde başarılı iki öğrenci ile II. deney grubundaki yüksek düzeyde başarılı öğrencinin görüşmede hatırlama testine göre hedef kelimeleri hatırlama düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkati çekmektedir. I. deney grubundaki düşük düzeyde başarılı öğrenci ile II. deney grubundaki orta düzeyde başarılı öğrenci ise görüşmede kelime başarı testindeki başarılarını korumuştur.

Buna karşılık II. deney grubundaki düşük düzeyde başarılı öğrenci ile kontrol grubundaki orta ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin test başarıları ile görüşme başarıları arasında ciddi bir fark olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime anlamlarını hatırlama düzeylerine ilişkin üçüncü görüşme sonuçları Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Kelime anlam bilgisine ilişkin üçüncü görüşme sonuçları

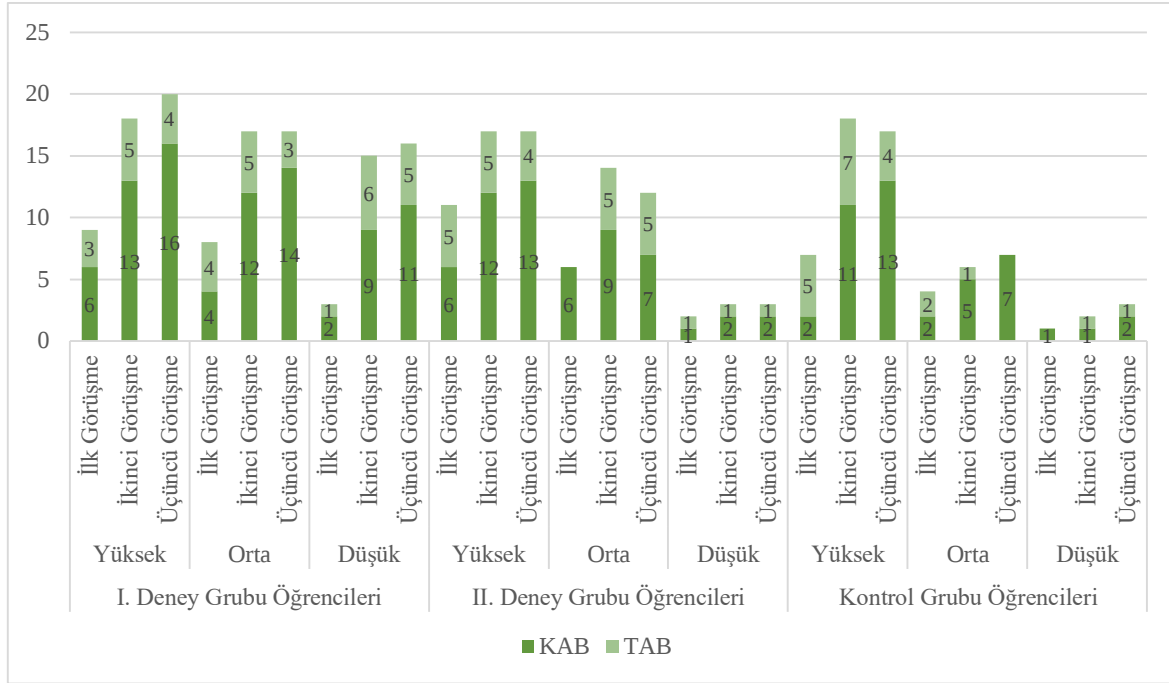
Şekil 12’de hatırlama düzeyinde bildiği kelime anlamları bakımından deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı durumlarının farklı olduğu görülmektedir. Tam anlam bilgisine sahip olunan kelimeler sayıca daha çok olmakla birlikte kısmi anlam bilgisine sahip olunan kelimeler de bulunmaktadır. Şekle göre I. deney grubu öğrencilerinin, II. deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine göre görüşmede daha başarılı olduğu söylenebilir. II. deney grubu öğrencilerinin başarı durumu da orta düzeyde başarılı öğrenci hariç kontrol grubu öğrencilerine benzemektedir. Söz konusu durum hem tam anlam bilgisine sahip olunan kelime sayısı hem de kısmi ve tam anlam bilgisine sahip olunan toplam kelime sayısı bakımından geçerlidir. Kelime anlamlarını hatırlama bakımından başarı durumu özellikle orta ve düşük düzeyde başarılı öğrenciler arasında daha belirgin olarak görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görüşmeye konu olan hedef kelimeleri kullanma becerilerine ilişkin sonuçlar Şekil 13’te verilmiştir.



Şekil 13. Kelime kullanma becerisine ilişkin üçüncü görüşme sonuçları

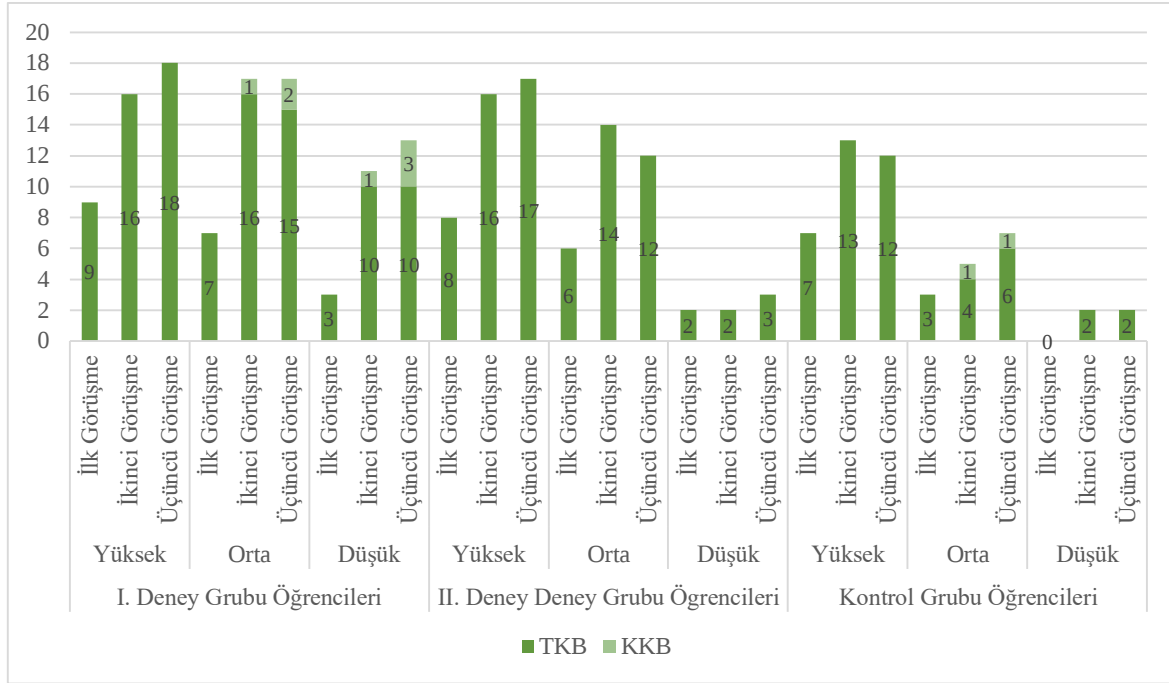
Şekil 13'te görüldüğü üzere görüşme sonuçları deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime anlamlarını hatırlamada olduğu gibi kelime kullanma becerisinin kalıcılığı bakımından da farklılaştığını ortaya koymaktadır. Şekilde I. deney grubu öğrencilerinin II. deney grubu öğrencilerine, II. deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu hem tam kullanma becerisine sahip olunan kelime sayısı hem de kısmi ve tam kullanma becerisine sahip olunan toplam kelime sayısında geçerli bir durumdur. Söz konusu başarı özellikle orta ve düşük düzeyde başarılı öğrenciler arasında daha belirgin olarak görülmektedir. Bu sonuçlar deney gruplarının, özellikle de I. deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri üretici söz varlığına daha çok aktarabildiğini göstermektedir.

Her bir görüşme öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmelerine ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra deney ve kontrol grubu öğrencileri ile yapılan üç görüşmenin sonuçlarını birlikte ele alma, birbiriyle karşılaştırma öğrencilerin hedef kelime öğrenme bakımından süreç içindeki gelişimlerine dair daha esaslı bir fikir verebilir. Öğrencilerin görüşmelerde hedef kelimeleri anlam düzeyinde öğrenme durumlarına ilişkin bulgular Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Anlam bilgisi bakımından üç görüşme sonuçlarının karşılaştırılması

Şekil 14 incelendiğinde I. deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri anlam bakımından öğrenme durumlarında bir artış eğilimi dikkati çekmektedir. Bu artışın tam anlam bilgisi düzeyinde belirgin olduğu, kısmi ve tam anlam bilgisine sahip olunan kelimelerin toplam sayısında da görüldüğü söylenebilir. II. deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri anlam düzeyinde öğrenme durumlarında ise artışın süreklilik arz etmediği söylenebilir. İkinci görüşmede ilk görüşmeye göre kelime bilgilerinin arttığı görülmekle birlikte üçüncü görüşmede aynı kaldığı veya bir düşüşün olduğu dikkati çekmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinde de ikinci görüşmede ilk görüşmeye göre kelime bilgilerinde bir artış olmuştur. Bununla beraber üçüncü görüşmede yüksek düzeyde başarılı öğrencinin tam anlam bilgisinde bir artış olmakla birlikte bilinen toplam kelime sayısında bir düşüş görülmektedir. Bununla birlikte orta ve düşük düzeyde başarılı öğrencilerin kelime bilgilerinde bir artış söz konusudur. Sonuç olarak öğrencilerin kelime bilgilerinin bütün gruplarda genel olarak süreç içerisinde gelişim eğiliminde olduğu ancak I. deney grubu öğrencilerinin diğerlerinden daha başarılı bir performansa sahip olduğu söylenebilir. Söz konusu sonuçlar dikkate alındığında yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin, kelime anlamlarının öğrenilmesine ve hatırlanmasına zenginleştirilmiş kelime öğretimi ve geleneksel kelime öğretimine göre daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin görüşmelerde hedef kelimeleri kullanım düzeyinde öğrenme durumlarına ilişkin bulgular Şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15. Kullanma becerisi bakımından üç görüşme sonuçlarının karşılaştırılması

Şekil 15 incelendiğinde I. deney öğrencilerinin hedef kelimeleri kullanma becerilerinde, kelime anlamlarının öğrenilmesinde olduğu gibi artış eğilimi söz konusudur. Özellikle ikinci görüşmelerde daha belirgin bir şekilde görülen bu artış hem tam kullanma becerisinde hem de kısmi ve tam kullanma becerisine sahip olunan toplam kelime sayısında görülmektedir. Üçüncü görüşmede ikinci görüşmeye göre I. deney grubu öğrencilerinin kelimeleri kullanma becerileri artmış veya kazanımlarını korumuştur. II. deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri için de benzer bir durum söz konusudur. Fakat I. deney grubu öğrencilerinin aksine II. deney grubu öğrencilerinden orta düzeyde başarılı öğrencinin, kontrol grubu öğrencilerinden de yüksek düzeyde başarılı öğrencinin kelimeleri kullanma becerilerinde bir düşüş görülmektedir. Ayrıca dikkat çeken bir sonuç da II. deney grubu ve kontrol grubunda düşük düzeyde başarılı öğrencilerin bildiği kelime sayısı gibi kullanabildiği kelime sayısının sınırlı olmasıdır. Sonuç olarak öğrencilerin hedef kelimeleri kullanma becerileri bütün gruplarda süreç içerisinde genel olarak gelişim eğilimi göstermektedir. Ancak I. deney grubu öğrencileri bu konuda belirgin bir şekilde daha başarılı bir performansa sahiptir. Söz konusu sonuçlar dikkate alındığında yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin, kelime kullanma becerilerinin kazandırılmasına ve kalıcılığına zenginleştirilmiş kelime öğretimi ve geleneksel kelime öğretimine göre daha fazla katkı sağladığı söylenebilir.

Uygulamaya İlişkin Görüşler

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin etkisini konu alan bu çalışmada nicel ve nitel bulgular hedef kelimelerin öğretiminde deneysel müdahalenin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu bulguları açıklamak ve desteklemek üzere uygulama tamamlandıktan sonra yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileriyle ve uygulamayı yapan öğretmenle uygulama hakkında görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular, belirlenen ana temalara göre aşağıda sunulmuştur.

Katkılar Temasına İlişkin Bulgular

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerine görüşmede uygulamanın yararlı olup olmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı uygulamanın yararı hakkında olumlu görüş belirtmiştir. Uygulamanın yararıyla ilgili görüşler katkılar ana teması altında toplanmış olup bu tema kelime öğrenmeye katkı, yazma becerisine katkı ve kelime farkındalığına katkı olmak üzere üç farklı alt temayı içermektedir. Kelime öğrenmeye katkı temasında öğrencilerin tamamı uygulamanın kelime öğrenmeye katkısının olduğu görüşündedir. Bu katkıyı uygulamanın kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve eğlenceli olmasına bağlamaktadırlar. Bu konuda ifade edilen görüşlerden bazıları şöyledir:

“Evet, bence çok yararlı oldu. Çünkü sıkılmadan ve eğlenceli şekilde öğrendik.” (Ö12)

“Resimlerle, örnek cümlelerle ve yazma etkinlikleriyle eğlenceli bir şekilde işledik.” (Ö27)

“Kelimeleri daha rahat öğreniyoruz. Eskiden öğrendiklerimiz kalıcı olmuyordu. İşliyorduk işte çalışma kitabı yapıyorduk, geçiyorduk iki üç ders kalıcı oluyordu. Şimdi daha fazla... 10 kelimeden beşi ise önceden şimdi yedisi dokuzu, daha fazla kelime oluyor.” (Ö2)

Öğrenci görüşlerine göre katkılar teması altında yer alan alt temalardan biri de yazma becerisine katkıdır. Bu araştırmanın odak noktasını kelime öğretimi oluşturmaktadır. Bu yüzden söz varlığı ile doğrudan ilişkili olan okuma, yazma gibi dil becerilerine uygulamanın katkısı araştırmanın bir konusu olarak ele alınmamıştır. Ancak uygulamanın etkinlik alanlarından biri olan yazma etkinlikleri bağlamında dokuz öğrencinin dile getirdiği görüşlerden uygulamanın öğrencilerin yazma becerilerine de katkısının olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Ben aslında yazmayı öyle pek seven biri değilim. Daha çok okumadan yanayım. Ama her Türkçe dersine girdiğimizde hoca kâğıtlar dağıtıyor yazın falan diye. O zaman bile çok mutlu hissederim. Çünkü o kelimeleri yazmak (kullanmak) içime bir mutluluk veriyordu.” (Ö1)

“Onlarda da oldu. Mesela yazarken hep bildiğimiz kelimeleri kullanıyorduk. Bu sefer farklı kelimelerle değişik... zaten normalde hikâye yazıyorduk geçen senelerde. Bence o kelimeler hikâyeye değişik bir şey katıyor.” (Ö3)

“Evet, daha önce sadece kompozisyon yazıyorduk ama şimdi öğrendiğimiz kelimelerle hikâye yazıyorduk. Sonra hocaya veriyorduk. Hoca da en güzelleri yeşille çiziyordu, güzel olanları sarıyla ve olmayanları kırmızı ile çiziyordu. Hem kompozisyonumu geliştirdi hem kelime dağarcığımı geliştirdi. Cümle kurmamda bir katkı sağladı mesela.” (Ö4)

“O kelimeleri kullanırken hikâyeler başka yöne çekildi. Bu da hikâyeyi renklendirdi.” (Ö23)

“Eskiden istemeyerek yaptığım yazma etkinliklerini severek ve isteyerek yapıyorum.” (Ö11)

Bunlar ve bunlara benzer görüşlerden hareketle öğrencilerin yazma etkinliklerinde hedef kelimeleri kullanmaları ve yazı yazarken kelime tercihlerini önemsemelerinin yazma etkinliklerine farklı bir bakış açısı kazandırdığı ve yazmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerini sağladığı söylenebilir. Çünkü öğrenciler, yazma etkinliklerinde yazılarını tamamlamak kadar onları ifade bakımından güzelleştirmenin, farklı kelimeler kullanmanın, öğrendikleri kelimelerden istifade etmenin hazzını yaşamıştır. Öğrenciler yazma etkinliklerinde anlatımda kelimelerin ne kadar önemli olduğunu, duygu ve düşüncelerin daha iyi ifade edilmesinde kelimelerin değerini bizzat tecrübe etmiştir.

Katkılar temasında ele alınan alt temalardan biri de kelime farkındalığına katkı temasıdır. Uygulamanın katkısıyla ilgili görüşlerin tamamı bir bakıma öğrencilerin kelime farkındalığını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Zira öğrencilerin kelime etkinliklerini eğlenceli olarak görmesi, kelime öğrenmek ve kullanmaktan zevk alması kelime farkındalığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Bunlara ilave olarak on üç öğrencinin kelimelere ilişkin tutum ve davranışlarındaki değişimi doğrudan ifade eden görüşler uygulamanın kelime farkındalığının gelişimine katkısının olduğunu açıkça göstermektedir. Bu konuya ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Evet, artık sözlük falan karıştırmaya başladım. Acaba şunun anlamı falan ne diye. Her zaman böyle gittiğimde elimde bir kâğıt kalem olurdu yeni duyduğum kelimeleri yazmak için. Özellikle büyüklerimle, dedemle anneannemle konuşurken. onların kullandığı kelimeler

vardı eskiden. Onları falan araştırarak şey yaptım. Derslerime de katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü TEOG’da falan paragraf sorularında birçok yazı çıkabiliyor. Bunun hayatımı etkileyebileceğini ve aktif bir şekilde kullanabileceğimi düşünüyorum.” (Ö1)

“Bilmediğim kelimeleri araştırma isteğim arttı.” (Ö23)

“Türkçeyi kimsenin düzgün kullanmadığını düşünüp daha çok yeni kelimeler odaklı konuşmaya çalıştım.” (Ö20)

“Kelimelere olan merakım arttı. Kelimelerin anlamını merak etmeye başladım.” (Ö9)

“Kelimelere o kadar ilgi duymuyordum. Ama uygulama sayesinde kelimeleri öğrenmek istiyorum.” (Ö18)

Bunlar ve bunlara benzer görüşler deneysel müdahalenin kelime farkındalığına doğrudan katkıda bulunduğunu göstermektedir. Çünkü bu görüşler uygulama ile birlikte öğrencilerin kelimelere ilişkin tutum ve davranışlarında önemli değişimlerin olduğunu ortaya koymaktadır. Söz konusu görüşler uygulama sayesinde öğrencilerin kelimeleri önemsendiği, kelime öğrenmekten ve kelimeleri kullanmaktan zevk aldığı, kelimelere yönelik meraklarının arttığını göstermektedir.

Uygulamayı yapan öğretmenin, uygulamanın katkısına ilişkin görüşleri de öğrenci görüşleri ile örtüşmektedir. Öğretmen uygulamanın katkısına ilişkin görüşünü şöyle dile getirmiştir:

“Kelime etkinlikleri önceden 10 dakikada geçtiğimiz bir konuyken bu uygulama ile bir ders saati hatta yazma ile 2 ders saatini buldu. Uygulama öğrencilerin çok ilgisini çekti. Hiç cümle kurmayan öğrenciler bile cümle kurdu. Farklı kelime kullanmanın hazzını yaşadılar. Kelimeler yazılarını daha etkileyici kıldı. Birbirlerinin yazılarını dinleyip eleştirdiler. Eleştiriler yapıcı oldu. Öğrenci kelimeyi doğru anlamda kullanıp kullanmadığını da fark etmiş oldu. Kelime seçmenin de kolay bir iş olmadığını, emek ve zaman istediğini kavradı.”

Öğretmenin bu görüşleri de uygulamanın kelime öğrenmeye, yazma becerisine ve kelime farkındalığına katkısının olduğunu göstermektedir. Öğretmen görüşüne göre bu katkıda kelime etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmasının, uygulamanın ilgi çekici olmasının ve öğrencilerin kelimeleri kullanmanın değerini bizzat kendi yazılarında tecrübe etmelerinin önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Destekleyici Unsurlar Temasına İlişkin Bulgular

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunda hedef kelimeler öğretilirken bir dizi uygulamaya yer verilmiştir. Öğrenci görüşlerinde gerek cümle kurma gerekse yazma etkinliklerinin hedef kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olduğu görüşü ağırlık kazanmaktadır. Ancak bunlara ilave olarak öğrenci görüşlerinin bazıları uygulama sürecinde kelime etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin, materyallerin ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin kelimeleri öğrenmelerine katkıda bulunduğu işaret etmektedir. Bu konuda bazı öğrenciler görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Testler olsun, örnek cümlelerden birisini tekrar yazmak olsun, kendi cümlemizi yazmak olsun, yazma etkinlikleri olsun, slaytlar olsun yapmaya başladık. Bunlar benim çok hoşuma gitmeye başlamıştı. Çünkü slaytta kelimeleri hatırlatmak için mesela çağlamak deyince şelale koymuş, miskin deyince çok tembel bir hayvan koymuş. O çok güzeldi. Ondan sonra sıralama için öğretmenimiz, test sonuçlarındaki başarı sıralamasını haftalık olarak açıklıyor ve sınıf panosuna asıyordu. Hem öğreniyorduk hem de rekabet oluyor. Şimdi kelimelerle ilgili konularda mesela bu rekabet çok tatlı bir rekabet olduğu için hem eğlenceli oluyor, hem de öğretici oluyor.” (Ö5)

“Geçen dönem, kelimeleri slaytsız, görüntüsüz bir şekilde öğrenmeye çalışıyorduk. Bu dönem ise görüntülü bir şekilde daha çok aklımızda kalıyor.” (Ö25)

“Ben yaptıklarımızın hepsinin katkısı olduğunu düşünüyorum. Resim daha çok aklımızda kalmasını sağladı. Örnek cümleler bize örnek oldu ve onun gibi yapmaya çalıştık. Yazma etkinlikleri de katkı sağladı.” (Ö27).

“Hocamız, testler verdi. O testlerde birçok şey fark ettim. Cümlelerde, yani cümledeki anlamını da görmüş oldum. Sonra panoya bir tablo asmıştı, oraya öğrendiğimiz kelimeleri astık. Gidip gelirken gerçekten insanın gözüne çok çarpıyordu.” (Ö1)

Uygulamayı yapan öğretmenin bu konudaki görüşü de öğrenci görüşlerini destekleyici niteliktedir. Öğretmen söz konusu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

Görsel materyaller, etkinlik fotokopileri dersi hareketlendirdi. Etkinlik sonundaki testler çok etkili oldu. Birçoğu defalarca uyarmama rağmen kelimenin anlamını bildiği için cümleyi okumadan anlamı işaretledi. Sınav sonunda istediği puanı alamayınca şaşırды. Birkaç kez daha bunu yapınca kelimelerin her cümlede farklı anlamlar kazandığını yaşayarak öğrenmiş

oldu. Örnek cümleler, cümle kurarken yardımcı oldu. O cümlelerden yardım aldılar. Cümle içinde değişen anlamları fark ettiler.”

Burada yer verilen öğrenci ve öğretmen görüşleri öğretim sürecinde başvuru alan her bir uygulamanın hedef kelimelerin öğrenilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu bakımdan öğretim sürecinde kullanılan örnek cümle, kelime duvarı, resim vb. destekleyici unsurlardan ve testlerden öğrencilerin yararlandığı söylenebilir. Testlerin kelime öğrenmeye katkıda bulunması dikkat çeken bir durumdur. Çünkü uygulama sürecinde düzenli olarak yapılan testler bir öğretim etkinliği olarak değil bir ölçme ve değerlendirme etkinliği olarak ele alınmıştır. Fakat öğrenci görüşlerinden testlerin sadece bir ölçme aracı olmadığı aynı zamanda bir öğrenme aracı işlevi gördüğü anlaşılmaktadır.

Yönelimler Temasına İlişkin Bulgular

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan ana temalardan biri de yönelimler temasıdır. Bu ana tema içerisinde uygulamanın devam etmesine yönelik istek ve bağımsız kelime öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik istek olmak üzere iki alt tema bulunmaktadır. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunda bir öğrenci sıkıldığı ve bir öğrenci sekizinci sınıfta TEOG olduğu için uygulamanın devam etmesini istememektedir. Bu iki öğrenci dışında kalan bütün öğrenciler uygulamanın devam etmesini, kelime etkinliklerinin uygulamadakine benzer şekilde yürütülmesini istemektedir. Öğrenciler bu isteklerini uygulamanın eğlenceli oluşu ve kelimeleri kalıcı olarak öğrenmeye katkısı ile gerekçelendirmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Çünkü böyle daha kolay öğreniliyor. Zaten zevkli de geçiyor. Hem sıkıcı olmuyor kelime öğrenirken.” (Ö2)

“Uygulama çok eğlenceli ve öğretici. Bundan sonraki dönemlerde de olmasını isterim.” (Ö27)

“Çünkü harika hissettiriyor. Kelimeleri hızlı öğrenmemi, içimi dökmemi sağlıyor.” (Ö13)

Yönelimler ana temasının altında belirlenen alt temalardan biri de bağımsız kelime öğrenme stratejilerini kullanmaya yönelik istektir. Uygulamanın katkısını dikkate alarak üç öğrenci dışında kalan bütün öğrenciler kendi kendilerine kelime öğrenirken uygulamada öğretim

sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere başvuracaklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrenciler kelimelerin öğrenilmesinde kelime kök ve eklerine dikkat edeceklerini, örnek cümlelere bakacaklarını, resimlerden yararlanacaklarını ve kelimeleri yazı ve konuşmalarında kullanacaklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin buna ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

“Daha çok sözlüklerden kelimenin kullanıldığı cümleye bakarım. Ek ve köklerine ayırarak nereden geldiğini merak ederim genelde. Onlara falan dikkat ederim.” (Ö1)

“Bu uygulamadaki adımları izlerim. Kelimenin resminin daha çok akılda kaldığını bildiğim için resim kullanırım.” (Ö27)

Kelimenin örnek cümleleriyle kelimeyi pekiştirmek ve tam olarak anlamak isterim. (Ö23)

Kelimeleri sürekli kullanmaya çalışırım. (Ö16, Ö17)

Uygulamayı yapan öğretmen de öğrenci görüşlerinde olduğu gibi uygulamayı devam ettirmek, kelime etkinliklerini benzer bir biçimde yürütmek istemektedir. Bu görüşünü şöyle dile getirmiştir:

“Önceden hızlıca geçip geriye dönüt alma konusunda ısrarcı değildim. Uygulamadan sonra onlar öğrendikçe ve kelimeleri doğru anlamda kullandıkça hoşuma gitti. Zamanın çoğunu yazma etkinliklerine ayırdım. Öğrencilerin yazılarındaki güzel ifadeler beni gururlandırdı. Bundan sonraki derslerimde bu kadar ayrıntılı olmasa da bu uygulamayı kullanmak isterim. Bu uygulamayı devam ettirebilirsek ileride daha çok etkili olacağını düşünüyorum. Bu uygulama beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aşamalı olarak uygulanmalı ve dil bilgisine ayrılan zaman bu etkinliklere ayrılmalı.”

Gerek öğretmen gerekse öğrenciler uygulamanın katkısını göz önünde bulundurarak uygulamanın devam etmesini istemektedir. Uygulamanın devam etmesini istemenin yanı sıra öğrencilerin uygulamada öğretim sürecinde izlenen adımları genel olarak kendi bağımsız kelime öğrenme süreçlerinde kullanma isteği de taşıdıkları görülmektedir. Bu durum, uygulamanın sadece hedef kelimelerin daha iyi öğrenilmesini sağlamadığı, aynı zamanda kelime öğrenmede izlenmesi gereken stratejilere yönelik bir farkındalık oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Olumsuzluklar Temasına İlişkin Bulgular

Görüşmede yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin uygulamanın geneli hakkında olumlu görüşleri olmakla beraber uygulamanın bazı aşamalarıyla ilgili olumsuz yaklaşımlarının olduğu görülmüştür. Bu olumsuzlukların başında, öğretim sürecinde öğrencilerin kelimenin anlam ve kullanım özelliklerine yönelik bir farkındalık oluşturmak amacıyla uygulanan örnek bir cümlenin taklit edilmesi gelmektedir. Bazı öğrenciler örnek bir cümleyi taklit etmenin kelimeleri öğrenmelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık bazı öğrenciler örnek cümleleri taklit etmede zorlandıklarını ifade etmiş veya bunun sıkıcı ve gereksiz bir etkinlik olduğunu belirtmiştir. Bu konuda öğrenciler görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

“Başta pek sevmiyorduk örnek cümleleri tekrar yazmayı. Fakat ben sonradan pekiştirebildim. Örnek cümleleri tekrar yazma o sözcükleri doğru kullanabilecek miyiz onun için varmış. Ondan da kelimenin ne anlama geldiğini rahatça anlayabiliyorduk. Ne demek olduğunu... yaklaşıyorduk. Bazen zor kelime olunca dikkatle dinliyorduk. Yani iyi oldu bizim için.” (Ö5)

“Açık konuşmak gerekirse ben örnek cümleleri taklit etmediğimden dolayı pek etkili olmadı.” (Ö8)

“Taklit etmeyi gerek duymadım.” (Ö11)

“Ben pek sevmedim ve zorlandım.” (Ö26)

“Aslında iyi bir şey de, ben orada kendi cümlem yer alsın isterdim. Ben orada birazcık zorlandığımı fark ettim. Çok fazla değiştiremedim. Çünkü şiirler de vermişti, şiirleri değiştirmek konusunda ben çok şey değilim yani. O şaire özgü bir şey olduğu için değiştirmek pek bana düşmez gibi düşünüyordum.” (Ö1)

Öğrencilerin bu görüşlerini uygulamayı yapan öğretmenin görüşleri de desteklemektedir. Öğretmen, öğrencilerin bu uygulamayı –örnek cümlenin taklit edilmesini– çok sevmediklerini, çalışma kâğıdında örnek cümlenin taklit edilmesi için ayrılan alana kendi cümlelerini yazmak istediklerini belirtmiştir.

Örnek cümlenin taklit edilmesi dışında uygulamanın kendisine yönelik herhangi bir olumsuz görüş belirtilmemiştir. Ama uygulamanın yararı ve katkısı hakkında olumlu bir tutumu olmasına karşın bir öğrenci uygulamadan sıkıldığını belirtmiştir. Bunu da *“Neredeyse her gün etkinlik kâğıdı aldım, bıktım.”* (Ö22) diyerek dile getirmiştir. Öğretmen de uygulamanın

kendisi hakkında herhangi olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Ama uygulamayı Türkçe derslerinde uygulanabilir ve kullanışlı olarak değerlendirmekle birlikte müfredat yetiştirme, okuldaki tören görevleri ve öğrencilerin devamsızlığı sebebiyle uygulamada zorlandığını ifade etmiştir. Ayrıca “*Uygulamaya birinci dönem başlasak daha da verimli olurdu. İkinci dönem tatiller, törenler ve havanın ısınması öğrenciyi uygulamadan koparıyor.*” diyerek uygulamanın zamanlaması ile ilgili bir olumsuzluğa dikkat çekmiştir.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde önce araştırmanın nicel ve nitel bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alanyazındaki ilgili araştırmalar bağlamında ele alınarak sunulmuş ve daha sonra araştırmanın sonuçlarından hareketle birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen kelime öğretimi uygulamalarının ardından elde edilen bulgulara göre birtakım sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, araştırmanın bağımlı değişkenlerine göre aşağıda sırayla ele alınarak alanyazındaki ilgili araştırmalar çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

Kelime Öğrenmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ilk olarak yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri öğrenme düzeyleri bakımından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının tamamında son test ortalama puanların ön test ortalama puanlardan daha yüksek olduğu ve anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre gerek yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimi gerek zenginleştirilmiş kelime öğretimi gerekse de geleneksel kelime öğretimi uygulamalarının hedef kelimelerin öğretilmesinde

etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki alışmalar (Ford-Connors & Paratore, 2015; Marulis & Neuman, 2010; Marzano, 2004; NRP, 2000; Petty vd., 1967) da doğrudan kelime öğretiminin kelime öğrenmeye katkı sağladığını göstermektedir. Bu bakımdan bu çalışmada ulaşılan söz konusu sonucun alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu ğrencilerinin hedef kelimeleri kazanmalarında doğrudan kelime öğretiminin yanı sıra amaçlanan bir durum olmamakla birlikte, lme ve değerlendirme etkinliklerinin de katkısının olduğu söylenebilir. Çünkü ğretmen ve öğrenciler görüşmelerde son test ve hatırlama testi olarak yapılan lme değerlendirme etkinliklerinin hedef kelimelerin öğrenilmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Bunun olağan bir etki olduğu düşünülebilir. Zira lme değerlendirmenin öğrenme sürecine doğrudan katkısı vardır (M. D. Miller, Linn, & Gronlund, 2009; Roediger & Karpicke, 2006). Bu çalışmada uygulama süresince uygulanan kelime testlerinin, bir başka ifade ile lme değerlendirme etkinliklerinin etkisi ile ilgili olarak üç ihtimalden söz edilebilir. İlk olarak hedef kelimelerin lme ve değerlendirme etkinliklerinin konusu hâline gelmesi öğrencilerin kelimeleri nemsemesini sağlamış olabilir. İkinci olarak kelime testlerinin sonuçları hakkında düzenli olarak bilgilendirilmesi öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmedeki eksikliklerini görmelerini ve bu eksikliklerini düzeltmelerini sağlamamış olabilir. nc olarak her kelime etkinliğinin ardından son test ve hatırlama testi uygulamalarının yapıyor oluşu öğrencileri lme ve değerlendirmeye motive etmiş, bu da kelime testlerinde öğrencilerin performansını etkilemiş olabilir.

Uygulama ncesi yapılan ön testte grupların ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Buna karşılık grupların son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Analiz sonucunda bu farklılığın yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bu durum, hedef kelimelerin öğretilmesinde yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin, zenginleştirilmiş kelime ğretimi ve geleneksel kelime öğretiminden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Alanyazındaki ilgili araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir. Zengin içerikli bir ğretim süreci içeren, öğrencileri hedef kelimeleri kullanmaya teşvik eden ve onların aktif katılım gösterdiği uygulamalarla hedef kelimelerin öğretilmesinde daha etkili sonuçlar alınmaktadır (Baumann, Kame’enui, vd., 2003; Beck vd., 1982; Graves & Silverman, 2011; McKeown vd., 1983, 1985; Stahl & Fairbanks, 1986). Öte yandan alanyazındaki araştırmalar kelime ğretiminde en iyi yöntemi seçme imkânı

olmamakla birlikte herhangi bir öğretimin hiç öğretimin olmamasından daha iyi sonuçlar verdiğini, farklı yöntem ve teknikleri içeren uygulamaların tek bir yöntem ve tekniği içeren uygulamalardan daha etkili olduğunu göstermektedir (Beck & McKeown, 1991; Beck vd., 1987; Graves & Silverman, 2011; Petty vd., 1967). Bu bakımdan bu çalışmada kelime öğrenme bakımından ulaşılan sonuçlar, alanyazındaki söz konusu araştırmaların sonuçları ile benzer bir duruma işaret etmektedir.

Araştırmada kelime öğrenmeye ilişkin elde edilen nitel bulgular da uygulamanın nicel bulguları ile benzer bir sonuca işaret etmektedir. Hedef kelimeleri öğrenip öğrenmediği, öğrendilerse ne düzeyde öğrendiğini belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarından üçer öğrenci ile yapılan ikinci görüşmelerin sonuçları, hedef kelimelerin öğretilmesine yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin daha çok katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Görüşmede, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin öğrendiği ve kullanabildiği kelime sayısının hem zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinden hem de geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin uygulamanın katkısı hakkında belirttiği görüşler de kelime öğrenmeye ilişkin değinilen söz konusu nicel ve nitel bulguları desteklemektedir.

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin hedef kelimelerin öğretilmesindeki etkililiğini açıklayan birçok etkenden söz edilebilir. Bunların ilki ve en önemlisi öğrencilerin hedef kelimeleri kelime etkinlikleri dışında –bu çalışmada yazma etkinliklerinde– kullanmasıdır. Çünkü yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu, kelime başarı testinde ve görüşmelerde yazma etkinlikleri dışında aynı etkinliklere tabi olan zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundan daha başarılı bir grafik çizmiştir. Graves ve Silverman (2011, s. 319) üzerine çok az çalışma yapılmış olmasına karşın, yazma eğitimi ve yazma etkinlikleri yoluyla kelime öğrenmeyi kolaylaştırmanın muhtemelen çocukların söz varlığı gelişimine bir yararı olacağını belirtmektedir. Duin ve Graves (1987) yazma etkinlikleriyle birlikte gerçekleştirilen yoğun kelime öğretiminin, yazma etkinlikleri olmaksızın yapılan yoğun kelime öğretime göre daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu başarıyı da öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri yazılarında kullanmaya daha alışkın olmalarına ve tekrar tekrar kelimeleri yazılarında kullanmaya teşvik edilmesine bağlamaktadır. Öte yandan Zou (2017) boşluk doldurma, cümle kurma ve metin yazmanın kelime öğrenmeye etkisini incelediği çalışmasında hedef kelimeleri yazma sürecinde kullanmanın kelime öğrenmede cümle

kurma ve boşluk doldurmadan daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Üretme işlemlerini kelime öğretiminin önemli bir gerekliliği olarak gören Stahl'a göre (1986, s. 664) kelime öğrenmede, üretme işlemi gerektiren kelime öğretimi yöntemlerinin anlama işlemi gerektiren yöntemlerden daha güçlü bir etkisi vardır. Nitekim Tansel (1975, s. 17) de "Lugat karıştırmak ve hâfızamızı yoklamaktan çok, kelimeleri kullanmakla onların mânalarına hâkim olabiliriz." diyerek kullanımın kelime öğrenme açısından değerine işaret etmiştir. Bu bakımdan bu çalışmada yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin yeni öğrendikleri kelimeleri özellikle yazılarında kullanması kelimelerin öğrenilmesine yardımcı olan birincil etken olarak ele alınabilir.

Öğrencilerin öğrendikleri hedef kelimeleri kullanmak için en uygun fırsatı kelime etkinliklerini takip eden diğer etkinlikler oluşturmaktadır. Zira bu etkinlikler hem metin hem de metnin yer aldığı tema ile paralellik arz eder. Bu bakımdan metnin işlenmesinin ardından yapılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin hedef kelimeleri kullanabileceği bir bağlam oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazma etkinlikleri incelendiğinde zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubundaki öğrencilerin hedef kelimeleri yazılarında kullanmadığı dikkati çekmektedir. Benzer bir şekilde Genç (2010) ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin kelime etkinliklerinde öğrendiği kelimeleri yazılı anlatımlarında çok az kullandığını tespit etmiştir. Bu durum gerek zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin gerekse kontrol grubu öğrencilerinin kelime etkinliklerini ayrı bir öğrenme etkinliği olarak gördüğü, yeni öğrendikleri kelimeleri dersin diğer etkinlik alanlarına taşımadığı ve bunları kullanma konusunda bir farkındalıklarının olmadığını düşündürmektedir. Bu da öğrendikleri yeni kelimeleri yazma etkinliklerinde kullanmaları için öğrencilerin desteğe, teşvike ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı deney grubunun yazılı anlatımları incelendiğinde öğrencilerin hedef kelimeleri büyük ölçüde yazılarında kullanabildiği görülmüştür. Bu durum, öğretmen teşvikinin, yönlendirmesinin hedef kelimelerin yazılı anlatımda kullanılmasını sağladığını, dolayısıyla yeterli teşvikin, yönlendirmenin olması durumunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında öğrendiği kelimeleri kullanabileceğini göstermektedir. İncelenen bazı metinlerde öğrencilerin, yazma etkinliğinde sadece o yazma etkinliğine konu olan hedef kelimeleri değil önceki metinlerde öğrendiği ve önceki yazma etkinliklerinde kullandığı kelimeleri de kullanma eğilimlerinin olduğu görülmüştür. Bu da öğretmen teşvikinin ve yönlendirmesinin hem hedef kelimeleri

kullanmaya hem de yeni öğrenilen kelimeleri kullanmaya yönelik bir farkındalık oluşturmaya katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre kelime başarı testi ve görüşmelerde daha başarılı olmasında ilave örnek cümlelerin katkısının olduğu söylenebilir. Anılan vd.nin (2011) yaptığı çalışmanın sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Destekleyici ek metinlerin kelime kazanım düzeyine katkısını inceledikleri çalışmada ek metinler bir bakıma öğrencilere ilave örnek cümleler sunmuştur. Söz konusu çalışmada hedef kelimeler ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlik ve uygulamaların yanı sıra hedef kelimeleri içeren destekleyici ek metinler kullanılarak öğretilmiştir. Çalışmada destekleyici ek metinlerin öğrencilerin hedef kelimeleri öğrenmesine katkısının olduğu sonucuna ulaşılmış ve ders kitaplarında yer alan kelime etkinliklerinin yetersiz olduğu ve kelime kazandırmada destekleyici etkinliklere ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Bu ihtiyacın özellikle hedef kelimeye ilişkin bağlam bilgisi ile ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü anlam ve kullanım özelliklerinin iyice anlaşılması için kelimelerin bir bağlam içinde görülmesi, farklı bağlamlarda kazandığı anlam ve kullanım özelliklerinin bilinmesi gerekir (Beck vd., 2013; Z. Çetinkaya, 2002; Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Nitekim alanyazındaki çalışmalar (Baumann, Kame'enui, vd., 2003; Graves, 2006; Stahl & Fairbanks, 1986) da tanım bilgisi ile bağlam bilgisini birlikte vermenin sadece tanım bilgisini öğretmekten daha etkili olduğu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin, örnek cümleler sayesinde hem kelimenin anlam ve kullanım özelliklerini daha iyi kavradığı hem de kendi cümlelerini oluştururken bu örnek cümlelerden yararlandığı söylenebilir. Öğrencilerin kelime ve yazma etkinliklerinde hedef kelimelerle ilgili kurduğu cümleler bu düşünceyi desteklemektedir. Uygulama süresince öğrenciler kelime etkinliklerinde hedef kelimelerin anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra onlarla ilgili cümleler oluşturmuştur. Bu cümleler incelendiğinde öğrencilerin hedef kelimelerin büyük bir bölümünü öğrendiği ve öğrendiği kelimeleri kullanabildiği ancak öğrenme eksikliklerinin de olduğu görülmüştür. Özellikle deney grubu öğrencilerinin kurduğu cümlelerin kontrol grubu öğrencilerinin cümlelerine göre daha doğru ve iyi olduğu görülmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin cümlelerinde hedef kelimelerin genelde kısa ve sınırlı bir bağlamda kullanıldığı dikkati çekmektedir. Söz gelimi, “Çok mütevazı bir çocuktu.” veya “Çok mütevazı biriydi.” gibi hedef kelimenin hem kısa hem de sınırlı bir bağlamda kullanıldığı cümlelerle sık sık karşılaşmıştır. Buna karşılık deney grubu

öğrencilerinin kurduğu cümlelerin daha özgün bir görünümde olduğu ve hedef kelimelerin farklı bağlamlarda kullanıldığı dikkati çekmektedir. Söz gelimi, “Mütevazı bir kişi olduktan sonra bütün kapılar açılır.” veya “Bu mütevazı davranış karşısında şaşkınlığını gizleyemedi.” gibi daha geniş ve özgün bağlamları içeren cümlelere sıkça rastlanılmıştır. Bu durum deney grubu öğrencilerinin örnek cümlelerde, başka bir deyişle farklı bağlamlarda hedef kelimenin anlam ve kullanım özelliklerini görmeleri, bu sayede kelime anlam ve kullanımını zihinde esnek bir biçimde yapılandırmaları ile açıklanabilir. Çünkü öğrenildiği bağlam ile sınırlandırılmaması ve yeni durumlara da genellenebilmesi için kelime ve kavramların farklı bağlamlarda görülmesi gerekmektedir (Baddeley, 1999; Beck vd., 2013).

Deney gruplarında kelime anlamları açıklanırken öğretim sürecinde başvurulmuş drama, resim, karikatür vb. unsurların hedef kelimelerin öğretilmesine katkıda bulunduğu söylenebilir. Deney gruplarının kelime başarı testi ve görüşmelerde kontrol grubuna göre daha başarılı bir grafik çizmeleri, öğretmen ve öğrenci görüşleri bu düşünceyi desteklemektedir. Nitekim kelime öğretiminde resim, karikatür gibi araçların kullanımını konu alan araştırmaların (Bayraktar & Yaşar, 2005; M. T. Cohen & Johnson, 2011; Varışoğlu vd., 2014; Yaman & Gülcan, 2009) sonuçları tanımları görüntülü unsurla desteklemenin, diğer bir deyişle kelime anlamını somutlaştırmanın kelime öğrenmeye önemli bir katkısının olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bellek üzerine yapılan bazı araştırmalar (J. M. Clark & Paivio, 1991; Sadoski, 2005) bilgiyi hem görüntülü hem sözlü olarak zihinde kodlamanın daha iyi öğrenmeyi sağladığını göstermektedir.

Çalışmanın nicel ve nitel bulguları göz önünde bulundurulduğunda kelime anlamını öğretmek için sözlük kullandırma, kelimenin eş veya zıt anlamları kavratma ve kelimeyi cümlede kullandırmayı içeren geleneksel uygulamaların hedef kelimelerin öğretilmesinde işe yaradığı söylenebilir. Buna rağmen deney gruplarında uygulanan kelime öğretimi uygulamaları ile kıyaslandığında geleneksel kelime öğretiminin yeterince etkili ve verimli bir yöntem olmadığı ileri sürülebilir. Nitekim alanyazındaki çalışmalar (Baumann, Kame'enui, vd., 2003; Z. Çetinkaya, 2002; Nagy, 1988; Nagy & Scott, 2000; Stahl & Nagy, 2006; Texas Reading Initiative, 2002) geleneksel uygulamaların kelime öğretiminde yeri olduğunu, fakat kelime anlam ve kullanım özelliklerinin tam olarak öğrenilmesi için yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Kelime Hatırlamaya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ikinci olarak yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri hatırlama düzeyleri bakımından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Son test ortalama puanlar ile hatırlama testi ortalama puanlar grup içinde karşılaştırıldığında deney ve kontrol gruplarının tamamında anlamlı düzeyde bir düşüş gözlenmiştir. Bu sonuç, içeriğine bakılmaksızın hiçbir kelime öğretimi uygulamasının öğrenilen hedef kelimelerin unutulmasına engel olamadığını göstermektedir.

Son teste göre hatırlama testindeki düşüş öğrenilen bilgilerin zamanla unutulması ile ilgili olduğu söylenebilir. Kelime öğreniminden elde edilen bilgi çabucak zayıflayabilir (Nation & Webb, 2011, s. 278). Aynı zamanda anlık test sonuçlarının öğrencilerin gerçek durumunu yansıtmadığı, öğrencilerin kelime bilgilerini olduğundan fazla gösterdiği de düşünülebilir (Waring & Takaki, 2003). Anlık testler her bir oturumda uygulamanın hemen ardından yapılmıştır. Öğrenme etkinlikleri ile anlık testlerin birbirine çok yakın olmasından ötürü gerçek kelime bilgisi yerine kelimelere çok az bir aşinalık veya kelimelerin ezberlenmesi testte doğru cevabın bulunmasında yeterli olmuş olabilir. Öte yandan öğrencilerin hedef kelimeleri bildiği ancak anlamlarına tam hâkim olmadığı düşünülebilir. Öğretmen de öğrencilerin testte soruları yer yer kelimenin bağlamını dikkate almaksızın cevapladığını belirtmiştir. Bu iki durum çoktan seçmeli testte çeldiricilerin öğrencileri daha çok yanıltmasına yol açmış olabilir. Kelime başarı testinde yanlış cevaplanan bazı kelimelerin görüşmelerde doğru cevaplanması böyle bir etkinin varlığını düşündürmektedir.

Hatırlama testi ortalama puanlar, son test ortalama puanlar kontrol altına alınarak gruplar arasında karşılaştırıldığında kelime anlamlarını hatırlamada deney gruplarının kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ancak analiz sonuçları ortalama puanların sadece yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ile geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu arasında, yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymuştur. Bu sonuç yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin, kelimelerin öğrenilmesi kadar kelimelerin hatırlanmasında da geleneksel kelime öğretiminden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin hedef kelimeleri hatırlama düzeylerine ilişkin elde edilen nitel bulgular, uygulamanın nicel bulgularını büyük ölçüde desteklemektedir. Hedef kelimeleri hatırlayıp hatırlamadığı, hatırlıyorsa ne düzeyde hatırladığını belirlemek üzere deney ve kontrol gruplarından üçer öğrenciyle yapılan üçüncü görüşmelerde yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrenciler daha başarılı bir performans sergilemiştir. Bu bakımdan yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu lehine nicel bulgularla tespit edilen anlamlı farklılığı nitel bulguların desteklediği söylenebilir. Bununla beraber nitel bulgular görüşme yapılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hedef kelimelerin gerek anlamlarını gerekse kullanımlarını hatırlama düzeylerinde hatırlama testindeki sonuçların aksine bir düşüşe değil bir artışa işaret etmektedir. Bu bakımdan üçüncü görüşme sonuçları gruplar arasındaki farklılık hakkında hatırlama testi ile benzer bir tablo sunarken grup içi farklılık hakkında farklı bir tablo sunmaktadır. Öğrencilerin ikinci görüşme ile üçüncü görüşme sonuçları karşılaştırıldığında özellikle yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri unutmadığı, dahası hedef kelimelerle ilgili öğrenmelerini büyük ölçüde koruduğu, kısmen de artırdığı söylenebilir. Öğrenci ve öğretmenlerin uygulama hakkındaki görüşleri de yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime hatırlamaya katkısını doğrular niteliktedir. Çünkü öğretmen ve öğrenciler uygulamanın önemli katkılarından birinin kalıcı öğrenmeyi sağlaması olduğunu ifade etmiştir.

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin hedef kelimeleri hatırlamaya etkisini açıklayan birçok etkenden söz edilebilir. İlk olarak yazma etkinliklerinin hedef kelimelerin öğrenilmesi kadar hatırlanmasında da birincil etken olduğu söylenebilir. Çünkü yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı deney grubu, kelime başarı testinde ve görüşmelerde yazma etkinlikleri dışında aynı etkinliklere tabi olan zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundan daha başarılı bir grafik çizmiştir. Ayrıca yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin uygulandığı deney grubunun aksine zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunun ortalama puanları geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı deney grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin aktif katılımını gerektiren kelime öğretimi uygulamalarının kelimelerin öğretilmesinde daha kalıcı bir etkisinin olduğu görülmektedir (Carr & Wixson, 1986; Graves, 2016; NRP, 2000; Stahl & Fairbanks, 1986).

Özellikle öğrencilerin hedef kelimeleri sözlü veya yazılı olarak kullanmasını gerektiren üretici işlemler öğrenilen hedef kelimelerin hatırlanmasına önemli bir katkı sunmaktadır (Nagy, 1988; Stahl & Fairbanks, 1986; Zou, 2017). Bu sebeple birçok araştırmacı (Baumann, Kame'enui, vd., 2003; Karadağ, 2013; Nagy, 1988) etkili bir öğretim için üretici işlemleri içeren uygulamalara kelime öğretiminde yer verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öte yandan bellek üzerine yapılan araştırmalar derinlemesine işlenen bilgilerin (Craik & Tulving, 1975) daha kalıcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakımdan kelimeleri hatırlama düzeyinde yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimin diğerlerine göre daha etkili oluştunda yazma etkinliklerinin etkisini alandaki ilgili çalışmaların desteklediği söylenebilir.

Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin hedef kelimeleri hatırlamaya katkısında yazma etkinlikleri dışında başka unsurların da etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretim sürecinde kelime anlamlarını açıklamak amacıyla başvurulmuş drama, karikatür, resim vb. destekleyici unsurların hedef kelimelerin öğrenilmesine ve hatırlanmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Çünkü görüşmelerde öğretmen ve öğrenciler öğretim sürecinde kullanılan destekleyici unsurların kelimelerin kalıcı olarak öğrenilmesine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Ayrıca anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte destekleyici unsurları içeren zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunun testlerde ve görüşmelerde geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Bu durum görüntülü unsurları öğrenme sürecinde kullanmanın hatırlamayı kolaylaştırıcı bir etkisinin olduğunu ortaya koyan çalışmalarla (M. T. Cohen & Johnson, 2011; Sadoski, 2005) da örtüşmektedir.

Çalışmanın nicel ve nitel bulguları göz önünde bulundurulduğunda geleneksel kelime öğretimi uygulamalarının hedef kelimelerin hatırlanmasında, bir başka ifadeyle öğrenmelerin kalıcılığında etkili olmadığı söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin hedef kelimeleri hatırlama düzeyinin deney grubu öğrencilerinden daha düşük olması ve ön teste göre son testteki kazanımlarının hatırlama testinde neredeyse yarıya düşmesi geleneksel kelime öğretiminin hedef kelimelerin kalıcı olarak öğretilmesinde ne denli etkisiz ve yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, kelimenin sadece sözlük anlamı ile eş/zıt anlamlarını öğrenmenin ve kelimeyi bir cümle içinde kullanmanın yüzeysel bir öğrenmeye dolayısıyla öğrenilen kelimelerin çabucak unutulmasına yol açtığı şeklinde yorumlanabilir (Irvin, 1990; Texas Reading Initiative, 2002; Thelen, 1986).

Araştırmada gerek son test gerek hatırlama testi gerekse de görüşmelerde deney ve kontrol gruplarının hiçbirisi %100 başarı yakalayamamıştır. Ayrıca öğrencilerin hedef kelimelerle ilgili kurduğu cümleler ve yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin yazma etkinlikleri incelendiğinde bazı kelimelerle ilgili öğrenme eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar kelime öğrenmenin bir anda gerçekleşen bir öğrenme olmadığı, kelimelerin onlarla karşılaştıkça, onları kullandıkça belirli bir süreç içinde söz varlığına mal edildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Zira kelimelerin anlam ve kullanım özellikleri tedricî olarak kazanılır (MEB, 1981; Nagy & Scott, 2000; Stahl, 2003). Ayrıca bu sonuçlar yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimi gibi kapsamlı bir uygulamayla dahi kelime anlamlarını üst düzeyde öğrenmenin kolay bir iş olmadığını ortaya koymaktadır.

Nicel ve nitel bulgular dikkate alındığında sedir, otağ, zahire gibi anlamı açık olan, somut anlam özelliği taşıyan ve kullanım özellikleri sınırlı olan hedef kelimeleri öğrenmede ve kullanmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin güçlük yaşamadıkları söylenebilir. Fakat hortlamak, engin, misilleme, körpe gibi soyut anlam özelliği taşıyan, belirli bir durum veya olayı ifade eden ve belirli bir kullanım özelliği olan kelimeleri öğrenmede ve kullanmada birtakım eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Söz gelimi, körpe kelimesine yönelik olarak öğrencilerin kurduğu cümlelerden bazıları şöyledir:

“Bakkaldan körpe ekmek aldım.” (I. deney grubu)

“İzlere bakılırsa bu boya körpe.” (II. deney grubu)

“Daha bu okulda o körpeydi.” (kontrol grubu)

“Yüzüne körpe bir yumruk yedi.” (kontrol grubu)

Bu örnekler öğrencilerin körpe kelimesinin anlam ve kullanım özelliklerini kazanmasında birtakım eksiklikler bulunduğunu göstermektedir. Bu örneklerden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin kelimenin yeni, taze anlamlarını bilmekle birlikte bu anlamın özel bir kullanımının olduğunu, bitkilerin yeni, taze oluşunu ifade eden bir sıfat olduğunu bilmediği, öğrendikleri anlamı genellediği söylenebilir. Başka bir deyişle öğrencilerin kelime anlamını bilmesine rağmen bu anlamın geçerli olduğu durum ve olayları ayırt edemediği anlaşılmaktadır. Bu durumun, kelimenin anlam ve kullanım özelliklerinin karşılaşıldıkça ve kullanıldıkça yavaş yavaş söz varlığına mal edilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca kelimelerin tanım bilgisinin bilindiği ancak bağlam bilgisinin yeterince öğrenilmediği düşünülebilir.

Kelime Farkındalığına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada üçüncü olarak yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu, zenginleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu ve geleneksel kelime öğretiminin yapıldığı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonunda uygulama öncesine göre kelime farkındalığı bakımından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Kelime farkındalığı ölçeğinin ön ve son uygulamasından elde edilen ortalama puanlarda gerek grup içinde gerekse gruplar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmemiştir. Buna göre deney ve kontrol gruplarında uygulanan kelime öğretiminin öğrencilerin kelime farkındalığını geliştirmede yeterince etkili olmadığı söylenebilir.

Alanyazındaki bazı çalışmalar (Graves & Watts-Taffe, 2008; Scott vd., 2012; Scott & Nagy, 2004) öğrenilen kelimeleri yazıda kullanmanın ve kelime tercihlerine yönelik dikkatin kelime farkındalığının gelişmesine imkân verdiğini ortaya koymaktadır. Bu bakımdan bu çalışmada özellikle yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin kelime farkındalığı ölçeğinin son uygulamasında ön uygulamasına göre ortalama puanlarının niçin bir artış göstermediği belirsizdir. Çünkü nitel bulgularda öğretmen ve öğrenci görüşleri, öğrencilerin kelime etkinliklerinden zevk aldıklarını, kelime öğrenmeye ilişkin ilgi ve bilgilerinin arttığına işaret etmektedir. Buna rağmen kelime farkındalığı ortalama puanları kontrol grubunun aksine ilginç bir biçimde çok az da olsa deney gruplarında düşmüştür.

Deney gruplarında kelime farkındalığının artmamasını açıklayan birkaç faktörden söz edilebilir. İlk olarak kelime farkındalığı ölçeğinin ön uygulamasında öğrencilerin kendi söz varlığı gelişimlerine ilişkin görüşlerinin gerçeği yansıtmadığı, öğrencilerin kendilerine yönelik algılarının yüksek olduğu düşünülebilir. Zira ön uygulamada deney ve kontrol gruplarının kelime farkındalığı ölçeğinden elde ettiği ortalama puanlar, ölçekten alınabilecek ortalama puanın çok üzerindedir. Ö3 kodlu öğrenci görüşmede, uygulama öncesinde yeni karşılaştığı kelimelere bazen dikkat ettiğini bazen bunları göz ardı ettiğini, ama uygulama sayesinde karşılaştığı kelimelerin daha çok dikkatini çektiğini belirtmiştir. Ancak söz konusu öğrenci kelime farkındalığı ölçeğinde yeni kelimeleri dikkati etmeye yönelik maddeye uygulama öncesi ve sonrası uygulamanın her ikisinde de en yüksek puanı vererek aynı cevabı vermiştir. İkinci olarak deneysel müdahalenin öğrencilerin kendi söz varlığı gelişimlerini daha gerçekçi bir biçimde değerlendirmelerini sağladığı, bunun da sonuçları etkilediği düşünülebilir. Kontrol grubunun kelime farkındalığı ortalama puanlarında çok küçük bir artış olmasına karşın deney gruplarında çok küçük de olsa bir düşüşün olması

böylesi bir etkinin sonucu olabilir. Uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında uygulamayı gerçekleştiren ve öğrencilerin Türkçe derslerini yürüten öğretmen ile yapılan görüşmeler de bu düşünceyi desteklemektedir. Çünkü öğretmen, öğrencilerin genel olarak kendi söz varlığı gelişimlerine yönelik yüksek başarı algısının olduğunu, kelime etkinliklerinde ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde başarısızlıklarını şaşkınlıkla karşıladığını ifade etmiştir. Üçüncü olarak da öğrencilerin tutum ve davranışlarında meydana gelen değişim kelime farkındalığının ölçekte yer bulmayan diğer özellikleri ile ilgili olabilir. Söz gelimi, görüşmeler özellikle kelime kullanımına ve kelime etkinliklerine yönelik ölçekte yer bulmayan tutum ve davranışlarda önemli bir değişiklik olduğunu ortaya koymaktadır.

Nitel bulgulara göre nicel bulguların aksine uygulamanın kelime farkındalığının gelişimine bir etkisinin olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenin ve yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin görüşleri uygulamanın kelime farkındalığının gelişimine katkısının olduğuna işaret etmektedir. Öğrenci ve öğretmen görüşleri uygulama sayesinde öğrencilerin kelime etkinliklerini eğlenceli bir etkinlik olarak görmeye başladıklarını, öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik ilgilerinin arttığını, öğrendikleri yeni kelimeleri kullanmaktan zevk aldıklarını ortaya koymaktadır. Kelime öğrenme konusunda öğrencilerde yaşanan söz konusu tutum ve davranış değişiklikleri uygulamanın kelime farkındalığına bir etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Öğrenci görüşlerinde kelime farkındalığına ilişkin sonuçların ortaya çıkmasında birkaç etkenden daha söz edilebilir. Kelime etkinliklerinin öğrencilerin alışlageldiği genellikle kelimeleri eş anlamı, zıt anlamı, sesteşi ile eşleştirme, bulmaca çözme gibi tanım bilgisini temele alan tekdüze uygulamaların yerine öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesinin öğrencilerin hedef kelimeleri kalıcı olarak öğrenmelerini sağladığı gibi kelime etkinliklerinin eğlenceli bir etkinlik olarak görmelerini sağladığı söylenebilir. Daha da önemlisi kelime öğreniminin önemsenmesi, öğrendikleri kelimeleri kullanmaları ve buna bağlı olarak kelimelerin sözlü ve yazılı anlatımdaki değerini bizzat deneyimleyerek anlamış olmalarının öğrencilerin kelime etkinliklerine ve kelime öğrenmeye yönelik tutum ve davranışlarını olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Nitekim bazı araştırmacılar (Graves & Watts-Taffe, 2002, 2008; Scott & Nagy, 2004) yeni öğrenilen kelimeleri yazılı anlatımda kullanmanın, kullanımda kelimenin anlam ve kullanım imkânlarının anlaşılmasını sağlayan uygulamaların kelime farkındalığını geliştirdiğini

belirtmektedir. Bu bakımdan kelime farkındalığına ilişkin bu çalışmada nitel bulgulara göre ulaşılan sonuçların alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

Öneriler

Çalışmanın sonuçları göz önünde bulundurularak kelime öğretimi çerçevesinde ileri sürülebilecek öneriler, uygulamaya yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki farklı başlık altında sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma sonuçları üretici süreçlerin hedef kelimelerin yeterince öğrenilmesini, öğrenmelerin kalıcı olmasını sağladığını ortaya koymaktadır. Bu sayede hedef kelimelerin hem alıcı hem de üretici söz varlığının esaslı bir unsuru hâline geldiği ifade edilebilir. Bu bakımdan kelime öğretiminde söz varlığının üretici yönünü oluşturan konuşma ve yazma süreçlerinden mutlaka yararlanılmalıdır.
2. Kelime öğretiminde klasik bir uygulama olarak öğrencilerden yeni öğrenilen kelimeleri bir cümlede kullanmaları istenmektedir. Araştırma sonuçları bu uygulamanın kelime öğrenme açısından yararlı olmakla birlikte yeterli olmadığını göstermektedir. Bu sebeple kelime öğretiminde öğrencilerin cümle haricinde paragraf ve metin gibi daha geniş bağlamlarda kelimelerin anlam ve kullanım özelliklerini tecrübe etmelerini sağlayacak uygulamalara yer verilmelidir.
3. Tanım bilgisi, bir kelimenin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde ilk başvurulacak bir konu olmasına karşın tek başına kelimenin tam olarak anlaşılması ve kullanılması için her zaman yeterli olmamaktadır. Öğrenciler yeni bir kelime öğrenirken tanım bilgisinin yanı sıra bağlam bilgisine ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple kelimeler öğretilirken tanım bilgisi bağlam bilgisi ile birlikte ele alınmalıdır.
4. Çalışma sonuçları uygulama sürecinde kullanılan örnek cümlelerin hedef kelimelerin daha iyi kavranmasına yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakımdan hedef kelimelerin, doğru ve güzel kullanımlarını gösteren ilave örnek cümlelere öğretim sürecinde sıkça yer verilerek anlam ve kullanım özelliklerinin iyice anlaşılması sağlanmalıdır.
5. Kelime öğreniminin tedricî olduğu ve bir kelimenin yeterince öğrenilebilmesi için onunla sık sık karşılaşılması gerektiği göz önünde bulundurularak hedef kelimeleri bir

ders saati içerisinde söz varlığına mal etmeleri öğrencilerden beklenmemelidir. Bu yüzden kelime öğrenimi bir süreç olarak ele alınmalı ve hedef kelimelerin öğretimine yönelik uygulamalar kelime etkinlikleri ile sınırlı kalmamalıdır. Hedef kelimeler dersin dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine tekrar tekrar konu olmalıdır. Böylece hedef kelimelerle dersin diğer etkinlik alanlarında karşılaşmasına ve onları kullanmasına imkân verecek fırsatlar oluşturularak öğrencilerin hedef kelimelerin anlam ve kullanımına iyice hâkim olması sağlanmalıdır.

6. Uygulama sürecinde deney gruplarında kelimenin niteliğine göre farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması hedef kelimelerin öğretilmesini kolaylaştırmıştır. Bu bakımdan kelimelerin en iyi şekilde öğretilmesi için tek bir yöntem ve tekniğe bağlı kalınmamalı, öğretim sürecinde hedef kelimelerin özelliklerine göre yöntem ve teknikler çeşitlendirilmelidir.
7. Hedef kelime açıklanırken mümkün mertebe anlam somutlaştırılmaya çalışılmalıdır. Bunun için öncelikle görüntülü unsurlar kullanılmalıdır. Bu mümkün değilse kelimenin eş/zıt anlamları gibi ilişkili olduğu kelimelerden yararlanılarak, ifade ettiği durum veya olay tasvir ve tarif edilerek anlam iyice belirginleştirilmelidir.
8. Kelime öğretimde öğrencilerin kelime farkındalığını geliştirmek temel bir amaç olarak görülmelidir. Bu çerçevede kelime öğretiminin içeriği öğrencilerin kelimelere ilgilerini artırmasını, kelime öğrenmekten ve öğrendiği kelimeleri kullanmaktan zevk almasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.
9. Nitel bulgular, öğrencilerin hedef kelimelerle ilgili gerek anlam gerekse kullanım düzeyinde eksikliklerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüzden kelime öğretimi uygulamalarında hedef kelimelere yönelik düzenli olarak geri bildirim verilmelidir.
10. Kelime etkinlikleri çerçevesinde öğretilen kelimelere yönelik ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri öğretmene öğrencilerin hedef kelimeleri ne düzeyde öğrendiği ve kelime öğretiminin etkililiği konusunda önemli bilgiler verebilir. Bunun yanı sıra öğretilen kelimelerin ölçme değerlendirmeye konu olması kelimeler hakkında bir farkındalık oluşmasına, öğrencilerin kelimelere daha çok önem vermesine ve ilgi göstermesine yardımcı olabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmanın odağı kelime öğretimi olduğu için yazma etkinlikleri bir amaç olarak değil bir araç olarak ele alınmıştır. Bu yüzden bu çalışmada kelime öğretiminin yazma

becerisine etkisi incelenmemiştir. Ancak öğrenci ve öğretmen görüşleri uygulamanın yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağladığına işaret etmektedir. Bu bakımdan kelime öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi ve öğrencilerin kelime hazineleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki araştırmaya değer bir konu olarak görülebilir.

2. Bu çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik tutumlarının benzer olduğu varsayılmıştır. Fakat uygulama sürecinde öğrencilerin yazma becerilerinin ve yazmaya yönelik tutumlarının farklılaştığı, buna bağlı olarak da öğrencilerin kelime öğrenme sürecinde yazma etkinliklerinden farklı düzeylerde yararlandığı gözlenmiştir. Bu yüzden yazma becerisi ve yazmaya yönelik tutumun kelime öğrenme sürecine muhtemel etkisi ayrı bir çalışmada ele alınabilir.
3. Bu çalışmada uygulamanın öğrencilerin okuma becerilerine etkisi incelenmemiştir. Ama programda kelime öğretimi ekseriyetle okuma becerileri çerçevesinde ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra farklı kelime öğretimi uygulamalarının okuma becerisine etkisi alanyazında önemli bir çalışma konusudur. Bu yüzden yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin okuma becerisine etkisi üzerine ayrı bir çalışma yapılabilir.
4. Bu çalışmada kelime öğrenme stratejilerine yönelik amaçlı bir etkinlik düzenlenmemiştir. Bununla beraber hedef kelimeleri öğretme sürecinde dolaylı olarak yer yer kelime öğrenme stratejilerine başvurulmuştur. Öğrencilerin söz varlığı gelişimleri bakımından önemli olan bağımsız kelime öğrenme stratejilerinin kelime öğrenmeye katkısını konu alan bir çalışma yapılabilir.
5. Bu çalışma yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin farklı sınıf düzeylerindeki etkisini inceleyen benzer çalışmalar yapılabilir.
6. Uygulamada öğrencilerin bazı kelimelerle ilgili kavram yanılgılarının olduğu, bazı kelimeleri yanlış öğrendiği görülmüştür. Bu durumun uygulama sürecinde düzelmediği, aksine kelime ve kavramların doğru bir şekilde öğrenilmesine ket vurduğu görülmüştür. Bu sebeple bu tür kelimelerin öğretiminde farklı bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu konuda öncelikle yanlış öğrenmelerinin sebepleri araştırılabilir. Buna bağlı olarak da bu tür kelimelerin öğretimine yönelik çalışmalar yapılabilir.
7. Bu çalışmada kelime öğretimi uygulamaları birçok unsur içermektedir. Bunlardan biri olan yazma etkinliklerinin etkisi araştırma sonuçlarında açık olmakla birlikte diğer

unsurların hedef kelimelerin öğretilmesindeki rolü belirgin değildir. Bu bakımdan kelime öğretimi uygulamalarında kullanılan her bir unsurun etkisini ayrı ayrı ele alan bir çalışma yapılabilir.

8. Bu çalışmada öğrencilerin kelime farkındalığı geliştirilen ölçek kapsamında ele alınmıştır. Nicel bulgular deney ve kontrol gruplarında yapılan kelime öğretimi uygulamalarının kelime farkındalığına bir etkisinin olmadığını göstermesine karşın nitel bulgular öğrencilerin kelime farkındalığında bir değişime işaret etmektedir. Bu sonuçlara göre kelime öğretimi uygulamalarının kelime farkındalığına gerçek etkisini ortaya koyabilmek için daha fazla kanıtı ihtiyaç olduğu söylenebilir.
9. Bu çalışmada temel olarak yazma etkinliklerini içeren kelime öğretimi uygulamasının öğrencilerin kelime farkındalığına etkisi incelenmiştir. Kelime öğretimi ile ilgili farklı uygulamaların kelime farkındalığına etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
10. Öğrenci ve öğretmen görüşleri uygulamada başvurulan ölçme değerlendirme etkinliklerinin kelime öğrenimine katkı bulunduğunu göstermektedir. Bu sebeple ölçme değerlendirmenin kelime öğrenimine etkisini konu alan bir çalışma kelime öğretiminde ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin rolü hakkında esaslı bir bakış açısı sunabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of concept maps in vocabulary instruction (Anlamı bilinmeyen kelimelerin öğretiminde kavram haritalarının etkililiği). *Eğitim Araştırmaları - Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1–16.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe'nin kullanımı*. Ankara: AYK Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Akçay, A., & Şimşek, T. (2015). Deyimlerin öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 324–331.
- Akıncı, M. H. (1992). *Temel söz varlığımız ve örneklendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1982). Türkçe çalışmalarında ve öğretiminde dilbilimin yeri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 30(1–2), 43–49.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin gücü*. Ankara: Bilgi.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim (III. Cilt)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, Y., Aksan, M., Koltuksuz, A., Sezer, T., Mersinli, Ü., Ufuk, U., ... Yıldız. (2012). Construction of the Turkish National Corpus (TNC). In *Proceedings of the eight international conference on language resources and evaluation (LREC 2012)* (pp. 3223–3227). İstanbul.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish: Core vocabulary for learners*. New York, NY: Routledge.
- Aksoy, Ö. A. (1936). *Bir dili öğrenmek için en lüzümlü kelimeler ve bu kelimelerin belirtme usulü*. Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi.

- Aksu, B. T., & Adalı, E. (2018). *Çağdaş Türkçenin sıklık sözlüğü*. İstanbul: Ötüken.
- Aktaş, Ş. (1989). Kompozisyon öğretimi üzerine. *Millî Eğitim*, 81, 21–23.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım: Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H., & Temur, T. (2007). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. A. Kırkkılıç & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 195–232). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz Aru, S. (2013). *Yeni ilköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ali Ulvi. (1914). Lügat tedrisi. *Tedrisat Mecmuası*, 4(23), 177–182.
- Anderson, R. C. (1996). Research foundations to support wide reading. In V. Greaney (Ed.), *Promoting reading in developing countries* (pp. 55–77). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In B. A. Hutson (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual* (pp. 231–256). Greenwich, CT: JAI.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E. (1992). The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16(4), 14–18, 44–47.
- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development : a morphological analysis. *Monographs of the society for research in child development*, 58(10), v-165.
- Anılan, H., Berrin, G., & Göl Dede, D. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 43–57.
- Antonacci, P. A., & O’Callaghan, C. M. (2006). *A handbook for literacy instructional and assessment strategies, K-8*. Boston, MA: Pearson.

- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2003). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelimeler ve bu kelimelerin kullanılabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2006). Kelime öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde* (s. 311–336). Ankara: Pegem Akademi.
- Arnbak, E. (2012). To what extent do basic skills predict students' PISA reading score? In N. Egelund (Ed.), *Northern lights on PISA 2009 – focus on reading* (pp. 75–90). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Arsan Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 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.
- Atak, D. (2014). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında anlamı bilinmeyen kelimeler için kullanılan bağlam türleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ayan, S., & Baş, B. (2015). Çizgi filmlerdeki söz varlığıyla ilköğretim öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 84–99.
- Aydın, Ç. B., & Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Şarkılarla deyimlerin öğretimi ve anlamlandırılması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 430–442.
- Aytaş, G. (2009). İlköğretim öğrencilerinin anlama ve kavrama çalışmalarında kelime hazinesinin önemi. *Türk Yurdu*, 262, 78–81.
- Ayter, G. (1986). Anadilde sözcük öğretimine bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 207–213.
- Ayverdi, İ. (2008). *Asırlar boyu tarihi seyri içinde misalli büyük Türkçe sözlük (1-3. Cilt)*. İstanbul: Kubbealtı.

- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. Hove, UK: Psychology.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998a). Vocabulary acquisition: Instructional and curricular basics and implications. In D. C. Simmons & E. J. Kameenui (Ed.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 219–238). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kameenui, E. J. (1998b). Vocabulary acquisition: Research bases. In *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* (pp. 183–217). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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. (2010). Söz varlığı araştırmalarında veri çarpıklığı ve eğitime yansımaları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 115–129.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *TÜBAR*, 29, 27–61.
- Baş, B. (2013). Ahmet Mithat Efendi'nin kelime hazinesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 75–83.
- Baş, B., & Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim*, 193, 81–105.
- Başdamar, G. (2010). *Yazılı çalışmalar yaptırılarak öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirme uygulamaları, etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Başkan, Ö. (1994). Üniversite bağlamında “Türkçe kullanım” sorunu. *Dil Dergisi*, (Özcan Başkan Özel Sayısı), 54–66.
- Batur, Z. (2006). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe 6. ve 7. sınıf ders kitaplarından geçen bilinmeyen kelimeleri kazanım düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

- Baumann, J. F., Blachowicz, C., Bates, A., Cieply, C., Manyak, P., Peterson, H., ... Graves, M. F. (2013). The development of a comprehensive vocabulary instruction program for nine-to eleven-year-old children using a design experiment approach. In T. Plomp & N. Nieveen (Ed.), *Educational design research – Part B: Illustrative cases* (pp. 23–47). Enschede, the Netherlands: SLO.
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Boland, E. M., Olejnik, S., & Kame'enui, E. J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40(2), 447–494. <https://doi.org/10.3102/00028312040002447>
- Baumann, J. F., Edwards, E. C., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., & Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 150–176. <https://doi.org/10.1598/RRQ.37.2.3>
- Baumann, J. F., Font, G., Edwards, E. C., & Boland, E. (2005). Strategies for teaching middle-grades students to use word-part and context clues to expand reading vocabulary. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Ed.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 179–205). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J., & Ash, G. E. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire redux. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire, & J. M. Jensen (Ed.), *Handbook of research on teaching the english language arts* (pp. 752–785). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baymur, F. (1959). *Türkçe öğretimi: İkinci kitap*. İstanbul: İnkılâp.
- Bayraktar, N., & Yaşar, F. Ö. (2005). İlköğretim I. kademe V. sınıfta deyim öğretimine ilişkin uygulamalar ve deyim öğretimine yeni bir yaklaşım. *Dil Dergisi*, 127, 7–20.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1983). Learning words well: A program to enhance vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 36(7), 622–625.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1985). Teaching vocabulary: Making the instruction fit the goal. *Educational Perspectives*, 23(1), 11–15.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1991). Conditions of vocabulary acquisition. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research vol. 2* (pp. 789–814). New York, NY: Longman.

- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2008). *Creating robust vocabulary: Frequently asked questions and extended examples*. New York, NY: Guilford.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & McCaslin, E. S. (1983). Vocabulary Development: All contexts are not created equal. *The Elementary School Journal*, 83(3), 177–181. <https://doi.org/10.1086/461307>
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Omanson, R. C. (1987). The effects of and uses of diverse vocabulary instructional techniques. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Ed.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 147–163). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Beck, I. L., Perfetti, C. A., & McKeown, M. G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 506–521. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.506>
- Benzer, A. (2013). Kelime dağarcığını geliştirmede 6. sınıf Türkçe ders kitabının etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 425–435.
- Biemiller, A. (1999). *Language and reading success*. Newton Upper Falls, MA: Brookline Books.
- Biemiller, A. (2005). Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Ed.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223–242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Biemiller, A. (2009). Teaching vocabulary: Early, direct, and sequential. In M. F. Graves (Ed.), *Essential readings on vocabulary instruction* (pp. 28–34). Newark, DE: International Reading Association.
- Biemiller, A. (2010). *Words worth teaching: Closing the vocabulary gap*. Columbus, OH: McGraw-Hill SRA.
- Biemiller, A. (2011). Vocabulary: What words should we teach? *Better: Evidence-based Education*, (Winter 2011), 10–11.

- Biemiller, A., & Slonim, N. (2001). Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 498–520. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.498>
- Blachowicz, C., & Fisher, P. J. (2015). *Teaching vocabulary in all classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Blachowicz, C. L. Z., & Fisher, P. J. L. (1989). Defining is an unnatural act: A study written definition. In S. McCormick & J. Zutell (Ed.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction: Thirty-eights yearbook of the national reading conference* (pp. 181–188). Chicago, IL: The National Reading Conference.
- Blachowicz, C., & Ogle, D. (2008). *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York, NY: Guilford.
- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. L., Ogle, D., & Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524–539. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.4.5>
- BNC Consortium. (2007). *The British national corpus, version 3 (BNC XML edition)*. University of Oxford. <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> sayfasından erişilmiştir.
- Buikema, J. L., & Graves, M. F. (1993). Teaching students to use context cues to infer word meanings. *Journal of Reading*, 36(6), 450–457.
- Bursalı, H., & Topçuoğlu Ünal, F. (2015). Çizgi dizilerin beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin söz varlığına katkısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 60–74.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (1992). İstanbul'daki üç ilkokulda farklı sosyal katmanlardan gelen üçüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde ölçüt-dil sözcük dağarcığı farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 227–237.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.

- Calderon, M., August, D., Slavin, R., Duran, D., Madden, N., & Cheung, A. (2005). Bringing words to life in classrooms with English-language learners. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Ed.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 115–136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Calp, M. (2014). 8. sınıf ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım performansları ile kompozisyonlarında kullandıkları kelimeler arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 9(9), 317–326. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7435>
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carey, S. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan, & G. A. Miller (Ed.), *Linguistic theory and psychological reality* (pp. 264–293). Cambridge, MA: MIT.
- Carey, S. (2010). Beyond fast mapping. *Language Learning and Development*, 6(3), 184–205. <https://doi.org/10.1080/15475441.2010.484379>
- Carr, E., & Wixson, K. K. (1986). Guidelines for evaluating vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 588–595.
- Carroll, J. B., Davies, P., & Richman, B. (1971). *The American heritage word frequency book*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin*. (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Ayraç.
- Clark, E. V. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review*, 3(3), 149–210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Cobb, C., & Blachowicz, C. (2014). *No more “look up the list” vocabulary instruction*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, M. T., & Johnson, H. L. (2011). Improving the acquisition of novel vocabulary through the use of imagery interventions. *Early Childhood Education Journal*, 38(5), 357–366. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0408-y>
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>

- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Craik, F. I. M., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104(3), 268–294. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L. J. (1942). An analysis of techniques for diagnostic vocabulary testing. *The Journal of Educational Research*, 36(3), 206–217.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1, 2), 8–15.
- Curtis, M. E. (1987). Vocabulary testing and vocabulary instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Ed.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 37–51). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Çağlar, H. (2009). Günde 400 kelime ile konuşuyoruz. <http://www.iha.com.tr/haber-gunde-400-kelime-ile-konusuyoruz-89765/> sayfasından erişilmiştir.
- Çal, A. (2015). *1975-1980 yıllarındaki siyasi gazetelerde Türkçenin kullanımı*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetinkaya, Ç. (2011). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime kullanım sıklıkları üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Çetinkaya, Ç., Ateş, S., Yıldız, M., & Yıldırım, K. (2010). İlköğretimde Türkçe kelime hazinesini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 101–109.
- Çetinkaya, Z. (2002). *İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıfta ana diline ait sözcüklerin öğrenilmesi ve kavranılmasına ilişkin bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetinkaya, Z. (2005). Basit tekrar ve alıştırmalar yoluyla sözcük öğretimi. *Dil Dergisi*, 130, 68–85.
- Çevik, A. (2011). *İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin kelime servetini zenginleştirme üzerine deneysel bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıflarının yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğrenim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., & Çeçen, M. A. (2010). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin anlamı bilinmeyen sözcükler açısından değerlendirilmesi. L. Subaşı Uzun & Ü. Bozkurt (Ed.), *Türkçe öğretiminde güncel tartışmalar* içinde (s. 122–136). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö., & Çeçen, M. A. (2013). Kelime öğretimi. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 335–350). Ankara: Pegem Akademi.
- Çocuk Vakfı. (2006). Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi. http://cocukvakfi.org.tr/wp-content/dosya/raporlar/13_okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çotuksöken, Y. (1989). Bir dilin söz varlığı. *Varlık*, 987, 11.
- Çotuksöken, Y. (2000). Kaç sözcükle konuşuyoruz? *Bilim ve Ütopya*, 77, 58–60.

- D'Anna, C. A., Zechmeister, E. B., & Hall, J. W. (1991). Toward a meaningful definition of vocabulary size. *Journal of Reading Behavior*, 23(1), 109–122. <https://doi.org/10.1080/10862969109547729>
- Dale, E. (1965). Vocabulary measurement: Techniques and major findings. *Elementary English*, 42(8), 895–901, 948.
- Dale, E., & O'Rourke, J. (1981). *The living word vocabulary: A national vocabulary inventory*. Chicago, IL: World Book/Childcraft International.
- Dale, E., O'Rourke, J., & Bamman, H. A. (1971). *Techniques of teaching vocabulary*. Palo Alto, CA: Field.
- Dashiell, J., & DeBruin-Parecki, A. (2014). Supporting young children's vocabulary growth using F.R.I.E.N.D.S. model. *The Reading Teacher*, 67(7), 512–516. <https://doi.org/10.1002/trtr.1250>
- Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.
- Davies, M. (2008). *The corpus of contemporary American English (COCA): 560 million words, 1990-present*. <https://corpus.byu.edu/coca/> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim*, 169, 207–226.
- Demirci, S. (2015). *İlkokul 3. sınıflarda hedef söz varlığının geliştirilmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel İşbulan, Z. (2010). *7. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki deyimlerin öğretiminde kullanılan etkinliklerin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- DeRocher, J. E., Miron, M. S., Patten, S. M., & Pratt, C. C. (1973). *The counting of words: A review of the history, techniques and theory of word counts with annotated bibliography*. New York, NY: Syracuse University Research Corporation.
- Dilaçar, A. (1954). Türkçemizde kelime hazinesi ve kelime öğretimi. *Türk Dili*, 3(34), 570–574.

- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 233–258.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dougherty Stahl, K. A., & Stahl, S. A. (2012). Young word wizards!: Fostering vocabulary development in preschool and primary education. In *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 72–92). New York, NY: Guilford.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- DuBay, W. H. (2004). *The principles of readability*. Costa Mesa, CA: Impact Information.
- Durak, E. (1998). İlkokul 2. sınıf Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarının karşılaştırılması. *Dünya’da ve Türkiye’de ana dili eğitimi: Sempozyum bildirileri* içinde (s. 33–37). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- Duran, E., & Bitir, T. (2017). Bağlam temelli kelime öğretim yönteminin kelime kazanımına katkısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 70–94.
- Durukoğlu, S. (2012). İki kanıt bir kanı ve bir tanı: Türkiye’de yazılı anlatımın iflası. *Türk Dili*, 102(724), 291–301.
- Ekiyor, C. (2007). Yükseköğretimi tamamlayan gençlerimizin söz varlığı üzerine bir deneme. *Kara Harp Okulu Dergisi*, 17(1), 85–95.
- Ekiyor, C. (2008). Atatürk’ün söz varlığı üzerine bir deneme. *Türk Dili*, 95(675), 203–216.
- Ekmen, H. (2009). *2005 programına göre hazırlanan 7. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığı bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Emanuel, R., Adams, J., Baker, K., Daufin, E. K., Ellington, C., Fitts, E., ... Okeowo, D. (2008). How college students spend their time communicating. *International Journal of Listening*, 22(1), 13–28. <https://doi.org/10.1080/10904010701802139>
- Ensar, F., & Doğan, S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarındaki kelime hazineleri üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 229–244.
- Ensar, F., & Sallabaş, M. E. (2016). An investigation of secondary school students’ written vocabulary. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 108–116.

- Erdem, T. (1938). İlkokullarda talebeye öğretilcek kelime kadrosu. *Enerji*, 1(11), 269–273.
- Ergin, M. (2006). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Flanigan, K., & Greenwood, S. C. (2007). Effective content vocabulary instruction in the middle: Matching students, purposes, words, and strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(3), 226–238. <https://doi.org/10.1598/JAAL.51.3.3>
- Ford-Connors, E., & Paratore, J. R. (2015). Vocabulary instruction in fifth grade and beyond: Sources of word learning and productive contexts for development. *Review of Educational Research*, 85(1), 50–91. <https://doi.org/10.3102/0034654314540943>
- Fry, E. (2000). *1000 instant words: The most common words for teaching reading, writing and spelling*. Westminster, CA: Teacher Created Resources.
- Fukkink, R. G., & de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450–469. <https://doi.org/10.3102/00346543068004450>
- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (A. Dönmez, H. N. Çelen, & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.
- Gardner, D., & Davies, M. (2014). A new academic vocabulary list. *Applied Linguistics*, 35(3), 305–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amt015>
- Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilkökul öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Genç, B. (2010). *Türkçe dersinde öğrenilen yeni sözcüklerin yazılı anlatımda kullanıma durumu*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gilkerson, J., & Richards, J. A. (2009). *The power of talk: Impact of adult talk, conversational turns, and TV during the critical 0-4 years of child development (LENA Technical Report LTR-01-2)*. Boulder, CO: LENA Foundation.
- Göçer, A. (2015). Türkçe dersi metin işleme sürecinde bağlam temelli sözcük öğretimi ve etkin sözcük dağılımı oluşturmadaki işlevi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 48–63.

- Göçer, A. (2016). Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarının “sözcük bilgisi ve sözcük öğretimi”ne yönelik yeterlilikleri. *Millî Eğitim*, 210, 373–390.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Graves, M. F. (2000). A vocabulary program to complement and bolster a middle-grade comprehension program. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. van den Broek (Ed.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades* (pp. 116–135). Newark, DE: International Reading Association.
- Graves, M. F. (2006). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York, NY: Teachers College.
- Graves, M. F. (2009). *Teaching individual words: One size does not fit all*. New York: Teachers College.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York, NY: Teachers College.
- Graves, M. F., & Silverman, R. (2011). Interventions to enhance vocabulary development. In R. L. Allington & A. McGill-Franzen (Ed.), *Handbook of reading disability research* (pp. 315–328). New York, NY: Routledge.
- Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. (2002). The place of word consciousness in a research-based vocabulary program. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Ed.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 140–165). Newark, DE: International Reading Association.
- Graves, M. F., & Watts-Taffe, S. (2008). For the love of words: Fostering word consciousness in young readers. *The Reading Teacher*, 62(3), 185–193. <https://doi.org/10.1598/RT.62.3.1>
- Graves, M. F., Baumann, J. F., Blachowicz, C. L. Z., Manyak, P., Bates, A., Cieply, C., ... Von Gunten, H. (2014). Words, words everywhere, but which ones do we teach? *The Reading Teacher*, 67(5), 333–346. <https://doi.org/10.1002/trtr.1228>
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Güçlü, A. (1998, Kasım 28). Türkçe nasıl zenginleşir? *Milliyet*, s. 25.

- 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.
- Gülcan, F. (2010). *Deyim öğretiminde gösteri tekniğinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gülensoy, T. (2002). Türkçe'nin binde beşini kullanıyoruz. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/turkcenin-binde-besini-kullaniyoruz-51375> sayfasından erişilmiştir.
- Güler, E., & Zafer, E. (2015). Ortokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerinin bilişsel düzeyleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 660–674.
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri I: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Güney Mürsel, C. (2009). *Deyim ve atasözlerinin öğretiminde karikatürün etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gür, T. (2014). Bağlam temelli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 242–253.
- Gürel, H. (1998). Amerika ve Türkiye'deki ilköğretim 4. sınıf ana dili kitaplarının karşılaştırılması. *Dünya'da ve Türkiye'de ana dili eğitimi: Sempozyum bildirileri* içinde (s. 135–142). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- Gürtürk, G. (1986). Çocuklarımızı 500 kelime ile yetiştiriyoruz. *Milliyet*, s. 11.
- Güzel, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerine ortak kelime hazinesi kazandırmanın önemi. C. Yıldız & L. Beyreli (Ed.), *Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları Cilt 1* içinde (s. 323–331). Ankara: Pegem Akademi.

- Güzel, A., Karadağ, Ö., & Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi bakımından niceliği ve ortak kelime hazinesi kazandırma bakımından yeterlilikleri. H. Kıran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (28-30 Eylül 2005, Denizli) Kongre Kitabı C.2* içinde (s. 331–334). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Haggard, M. R. (1982). The vocabulary self-collection strategy: An active approach to word learning. *Journal of Reading*, 26(3), 203–207.
- Haggard, M. R. (1986). The vocabulary self-collection strategy: Using student interest and world knowledge to enhance vocabulary growth. *Journal of Reading*, 29(7), 634–642.
- Harit, Ö. (1972). *Samsun ve Ankara illerinin 6-7 yaş çocuklarında kelime hazinesi araştırması*. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4–9.
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: a special case of ‘motherese’? *Journal of Child Language*, 15(2), 395–410. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012411>
- Hiebert, E. H. (2005). In pursuit of an effective, efficient vocabulary curriculum for elementary students. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Ed.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 243–263). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Huth, A. G., de Heer, W. A., Griffiths, T. L., Theunissen, F. E., & Gallant, J. L. (2016). Natural speech reveals the semantic maps that tile human cerebral cortex. *Nature*, 532, 453–458. <https://doi.org/10.1038/nature17637>
- Huyugüzel, Ö. F. (2015). Türkçe için tehlike çanları uyarısı. <http://www.hurriyet.com.tr/ege/turkce-icin-tehlike-canlari-uyarisi-29783744> sayfasından erişilmiştir.
- Irvin, J. L. (1990). *Vocabulary knowledge: Guidelines for instruction*. Washington, DC: National Education Association.
- İmer, K., Kocaman, A., & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Kalenderoğlu, İ. (2011). Yabancılar Türkiye Türkçesi öğretiminde başlangıç (temel) (A1, A2) düzeyinde kelime öğretimi. *I. Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (15-17 Aralık 2011, Ankara)* içinde (s. 486–489). Ankara.
- Kameenui, E. J., Dixon, R. C., & Carnine, D. W. (1987). Issues in the design of vocabulary instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Ed.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 129–145). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kamil, M. L., & Hiebert, E. H. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Ed.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaplan, M. (1978). *Nesillerin ruhu*. İstanbul: Dergah.
- Karaalioglu, S. K. (1979). *Sözlü/yazılı komppozisyon: Konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karadüz, A., & Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961–984.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anıttepe.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, T. (2013). *Dile gelse kelimeler*. İzmir: Zambak.
- 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. (2007a). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141–153.

- Karatay, H. (2007b). Türkçe dersi kitaplarında kelime çalışmaları. *Millî Eğitim*, 173, 50–66.
- Karay, R. H. (1980). *Gurbet hikâyeleri ve yer altında dünya var*. İstanbul: İnkılâp ve Aka.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde dramatizasyon yönteminin etkililik düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keklik, S. (2015). *Çocukta dil edinimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Keklik, S. (2016). Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda yöntem sorunu. *Millî Eğitim*, 210, 31–54.
- Kırkkılıç, A., & Ulaş, A. H. (2003). Türkçe öğretiminde kelimeler dünyası. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 93–100.
- Koçak, H. (1999). *Sağlık meslek lisesi öğrencilerinin kelime hazinesi ile ilgili bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grammeri: Şekil bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Kucera, H., & Francis, W. N. (1967). *Computational analysis of present-day American English*. Providence, RI: Brown University.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context: A synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119–138. <https://doi.org/10.1080/10862969809547983>
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293–307.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2006). Ortak kelime hazinesi kazandırmada ilköğretim sekizinci sınıf türkçe ders kitaplarının durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 335–343.

- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 210, 115–140.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Lubliner, S., & Smetana, L. (2005). The effects of comprehensive vocabulary instruction on title I students' metacognitive word-learning skills and reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 163–200. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3702_3
- Lüle Mert, E. (2010). *Etkinliklerle kelime öğretimi*. Ankara: Anı.
- Lüle Mert, E. (2017). Yapılandırmacı yaklaşım ile gerçekleştirilen sözcük öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin sözcük varlığını geliştirme sürecine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(49), 467–477.
- Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi. (1926). İlk mektep kitapları tetkik komisyonunun elifba kitapları hakkındaki raporu. *Maarif Vekaleti Mecmuası*, 2(8), 13–20.
- Marulis, L. M., & Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- McKeown, M. G. (1993). Creating effective definitions for young word learners. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 16–31. <https://doi.org/10.2307/747814>
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Perfetti, C. A. (1983). The effects of long-term vocabulary instruction on reading comprehension: A replication. *Journal of Reading Behavior*, 15(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/10862968309547474>
- McKeown, M. G., Beck, I. L., Omanson, R. C., & Pople, M. T. (1985). Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 522–535. <https://doi.org/10.2307/747940>
- McKeown, M. G., Deane, P. D., Scott, J. A., Krovetz, R., & Lawless, R. R. (2017). *Vocabulary assessment to support instruction: Building rich word-learning experiences*. New York, NY: Guilford.

- MEB. (1949). *Orta okul programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 44(2098), 327–356.
- MEB. (2004). *Örnekleriyle Türkçe sözlük (1-4. Cilt)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2005). *2003 PISA projesi ulusal nihaî rapor: OECD PISA - 2003 araştırmasının Türkiye ile ilgili sonuçları*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2007). *Öğrencilerin okuma düzeyleri*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2010a). *2006 PISA projesi ulusal nihaî rapor*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2010b). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2015a). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015b). *İlköğretim Türkçe 7 öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015c). *PISA 2012 araştırması ulusal nihaî rapor*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016a). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016b). Söz varlığını tespit ve geliştirme projesi. *Millî Eğitim*, (210), 709–713.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Melanlioğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266–284.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Mert, C. N. (2015). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında söz varlığını zenginleştirme etkinlikleri üzerine bir inceleme. M. V. Coşkun, N. Açık Önkaş, N. İpek Eğilmez, H. Fırat, Ö. Fırat, D. Çetin, ... H. Çelik (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretimine yönelik çalışmalar içinde* (s. 285–293). Ankara: Pegem Akademi.
- Mete, F. (2014). Kültürel ortaklığın göstergesi deyimlerin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 21(2), 113–128.
- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253–279. <https://doi.org/10.3102/00346543053002253>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, G. A., & Gildea, P. M. (1987). How children learn words. *Scientific American*, 257(3), 94–99. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0987-94>
- Miller, M. D., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Miller, T. F., Gage-Serio, O., & Scott, J. A. (2010). Word consciousness in practice: Illustrations from a fourth-grade teacher's classroom. In R. T. Jiménez, V. J. Risko, M. K. Hundley, & D. W. Rowe (Ed.), *59th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 171–186). Oak Creek, WI: National Reading Conference, Inc.
- Muallımoğlu, N. (2005). *Bütün yönleri ile hitabet: Konuşma sanatı*. İstanbul: Avcıol.
- Murat, A. (2014). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan kelime çalışmalarındaki kelimelere erişim düzeylerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nagy, W. E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Urbana, IL: NCTE.

- Nagy, W. E. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Ed.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 27–44). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Ed.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 52–77). New York, NY: Guilford.
- Nagy, W. E. (2009). Understanding words and word learning: Putting research on vocabulary into classroom practice. In S. Rosenfield & V. W. Berninger (Ed.), *Implementing evidence-based academic interventions in school settings* (pp. 479–500). New York: Oxford University.
- Nagy, W. E., & Anderson, R. C. (1984). How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19(3), 304–330. <https://doi.org/10.2307/747823>
- Nagy, W. E., & Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Ed.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 19–35). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. E., & Hiebert, E. H. (2011). Toward a theory of word selection. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of reading research vol. 4* (pp. 388–404). New York, NY: Routledge.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2000). Vocabulary processes. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research vol. 3* (pp. 269–284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nagy, W. E., & Scott, J. A. (2006). The state of vocabulary research in the mid-1980s. In K. A. D. Stahl & M. C. McKenna (Ed.), *Reading research at work: Foundations of effective practice* (pp. 217–225). New York, NY: Guilford.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237–270. <https://doi.org/10.3102/00028312024002237>
- Nagy, W. E., Herman, P. A., & Anderson, R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233–253. <https://doi.org/10.2307/747758>

- Nation, I. S. P., & Webb, S. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston, MA: Heinle.
- National Assessment Governing Board. (2008). *Reading framework for the 2009 national assessment of educational progress*. Washington, DC: National Assessment Governing Board.
- National Governors Association Center for Best Practices & Council of Chief State School Officers. (2010). *Common Core State Standards (English language arts, Appendix A)*. Washington, DC: Author.
- Nist, S. L., & Olejnik, S. (1995). The role of context and dictionary definitions on varying levels of word knowledge. *Reading Research Quarterly*, 30(2), 172–193. <https://doi.org/10.2307/748031>
- NOP World. (2005). NOP world culture score (TM) index. <http://www.prnewswire.com/news-releases/nop-world-culture-scoretm-index-examines-global-media-habits-uncovers-whos-tuning-in-logging-on-and-hitting-the-books-54693752.html> sayfasından erişilmiştir.
- NRP. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nurlu, M., & Sarica, A. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretimi kazanımları açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 19–37.
- Okur, A. (2007). *Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (MEB tarafından ilköğretim II. kademe öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde)*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 237–264.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)*. Konya: Kömen.

- Örge, F. (2003). *İlköğretim 1. kademe beşinci sınıfta deyimlerin öğretimine ilişkin kullanılabilecek aktivitelere yönelik bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öz, G. (2012). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özbay, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri - Alan Araştırması*. Ankara.
- Özbay, M. (2001). 0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin Türkçe öğretimi açısından önemi. *Bilig*, 17, 97–105.
- Özbay, M. (2011). *KKTC ortaokul öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Kelime öğretiminde örneklemenin önemi ve Divanü Lügat-it Türk. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 49–58.
- Özcan Gönülal, Y. (2015). “Söz varlığımız erozyona mı uğruyor?” sorusuna yönelik uygulamalı bir araştırma. *Dil Araştırmaları*, 16, 237–257.
- Özçelebi, O. S., & Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye: Türkiye’de okuma alışkanlığının olmaması sorunu, nedenleri ve çözüm yolları*. İstanbul: Milliyet.
- Özdemir, E. (1967). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. Ankara: Ansiklopedi.
- Özdoğan, N. (1958). *Türkçemiz*. İstanbul: Gün Matbaası.
- 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.
- Özkan, M. (2010). *İnsan, iletişim ve dil*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Özön, M. N. (1954a). Kelime haznesi I. *İlk Öğretim*, 367, 5–6.
- Özön, M. N. (1954b). Kelime haznesi II. *İlk Öğretim*, 370, 5–7.

- Özön, M. N. (1954c). Kelime haznesi III. *İlk Öğretim*, 371, 5–6,11.
- Özön, M. N. (1962). Kelime hazinesinin geliştirilmesi. *İlk Öğretim*, 28(506), 18–19, 32.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS*. Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In J. Coady & T. Huckin (Ed.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 174–200). Cambridge, England: Cambridge University.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. B. (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal*, 11(1), 9–29. <https://doi.org/10.18806/tesl.v11i1.623>
- Pars, V. B., & Pars, C. B. (1954). *Okuma psikolojisi ve ilk okuma öğretimi*. İstanbul: Maarif Basımevi.
- Paslı, Z. (1974). Peyami Safa'nın onbir romanında kelime hazinesi dil ve üslûp özellikleri. *Hisar*, 121, 32–33.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oak, CA: Sage.
- Paul, P. V., Stallman, A. C., & O'Rourke, J. P. (1990). *Using three test formats to assess good and poor readers' word knowledge (Technical Report No. 509)*. Champaign, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282–296. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.4>
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 122, 84–94.
- Petty, W. T., Herold, C. P., & Stoll, E. (1967). *The state of the knowledge about the teaching of vocabulary (Project No. 3128)*. California: Sacramento State College.
- Pierce, J. (t.y.). *Türkçe kelime sayımı (A frequency count of Turkish words)*. Ankara: MEB Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi.

- Pikulski, J. J., & Templeton, S. (2004). Teaching and developing Vocabulary: Key to long-term reading success. *Current research in reading / language arts*, 1–12.
- Pilav, S. (2008). *Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pressley, M., Disney, L., & Anderson, K. (2007). Landmark vocabulary instructional research and the vocabulary instructional research that makes sense now. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Ed.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 205–232). New York, NY: Guilford.
- Rankin, P. T. (1928). The importance of listening ability. *The English Journal*, 17(8), 623–630.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Read, J. (2007). Second language vocabulary assessment: Current practices and new directions. *International Journal of English Studies*, 7(2), 105–125.
- Richek, M. A. (2005). Words ere wonderful: Interactive, time-efficient strategies to teach meaning vocabulary. *The Reading Teacher*, 58(5), 414–423. <https://doi.org/10.1598/RT.58.5.1>
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54–64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>
- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The power of testing memory: Basic research and implications for educational practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 181–210. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word Gap: Children’s Conversational Exposure Is Associated With Language-Related Brain Function. *Psychological Science*, 29(5), 700–710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Ruddell, M. R., & Shearer, B. A. (2002). “Extraordinary,” “tremendous,” “exhilarating,” “magnificent”: Middle school at-risk students become avid word learners with the vocabulary self-collection strategy (VSS). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(5), 352–363.

- Sadoski, M. (2005). A dual coding view of vocabulary learning. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 221–238. <https://doi.org/10.1080/10573560590949359>
- Sarıca, A. (2014). *İlköğretim II. kademe Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretim programındaki kazanımlar açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıyüce, H. L. (1963). *İlkokulda Türkçe öğretimi*. İstanbul: Sıralar Matbaası.
- Scarborough, H. S. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Ed.), *Handbook of early literacy research vol. 1* (pp. 97–110). New York, NY: Guilford.
- Schatz, E. K., & Baldwin, R. S. (1986). Context clues are unreliable predictors of word meanings. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 439–453. <https://doi.org/10.2307/747615>
- Schwanenflugel, P. J., Stahl, S. A., & McFalls, E. (1997). Partial word knowledge and vocabulary growth during reading comprehension. *Journal of Literacy Research*, 29(4), 531–553. <https://doi.org/10.1080/10862969709547973>
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (1997). Understanding the definitions of unfamiliar verbs. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 184–200. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.2.4>
- Scott, J. A., & Nagy, W. E. (2004). Developing word consciousness. In J. F. Baumann & E. J. Kame'enui (Ed.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 201–217). New York, NY: Guilford.
- Scott, J. A., Miller, T. F., & Flinspach, S. L. (2012). Developing word consciousness: Lessons from highly diverse fourth-grade classrooms. In E. J. Kame'enui & J. F. Baumann (Ed.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 169–188). New York, NY: Guilford.
- Scott, J. A., Skobel, B. J., & Wells, J. (2008). *The word-conscious classroom: Building the vocabulary readers and writers need*. New York, NY: Scholastic.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezer, T., & Sever Sezer, B. (2013). TS Corpus: Herkes için Türkçe derlem. In *Proceedings 27th National Linguistics Conference (3-4 Mayıs 2013)* (pp. 217–225). Antalya.

- Silverman, R. D., & Hartranft, A. M. (2015). *Developing vocabulary and oral language in young children*. New York, NY: Guilford.
- Silverman, R., & Hines, S. (2009). The effects of multimedia-enhanced instruction on the vocabulary of english-language learners and non-english-language learners in pre-kindergarten through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 305–314. <https://doi.org/10.1037/a0014217>
- Snow, C. E., & Kim, Y.-S. (2007). Large problem spaces: The challenge of vocabulary for English language learners. In R. K. Wagner, A. E. Muse, & K. R. Tannenbaum (Ed.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension* (pp. 123–139). New York, NY: Guilford.
- Stahl, S. A. (1983). Differential word knowledge and reading comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 33–50. <https://doi.org/10.1080/10862968309547495>
- Stahl, S. A. (1986). Three principles of effective vocabulary instruction. *Journal of Reading*, 29(7), 662–668.
- Stahl, S. A. (1991). Beyond the instrumentalist hypothesis: Some relationships between word meaning and comprehension. In P. J. Schwanenflugel (Ed.), *The Psychology of Word Meanings* (pp. 157–186). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Brookline, MA: Brookline Books.
- Stahl, S. A. (2003). How words are learned incrementally over multiple exposures. *American Educator*, 27(1), 18–19, 44.
- Stahl, S. A., & Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72–110. <https://doi.org/10.3102/00346543056001072>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stallman, A. C., Pearson, P. D., Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Garcia, G. E. (1995). *Alternative approaches to vocabulary assessment (Technical Report No. 607)*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading, University of Illinois.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, (21), 360–407.

- Sternberg, R. J. (1987). Most vocabulary is learned from context. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Ed.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89–105). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- 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.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şenol, Z. (2011). *Deyimlerin yaratıcı drama yöntemiyle öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Millî Eğitim*, 210, 163–177.
- Tansel, F. A. (1975). *İyi ve doğru yazma usûlleri: Kompozisyon, tashih ve müracaat el kitabı*. İstanbul: Ötüken.
- Tarancı, C. S. (2011). *Otuz beş yaş: Bütün şiirleri*. İstanbul: Can.
- Taşdemir Bulut, P. (2006). *Kavram geliştirme yönteminin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taşer, S. (1978). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK. (2014). *İlköğretim okulları için Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- TDK. (2017). Büyük Türkçe Sözlük. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts sayfasından erişilmiştir.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekin, H. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MESO.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2016). Söz varlığı gelişimi açısından çizgi filmler üzerine bir değerlendirme (TRT Çocuk ve Minika Çocuk örneği). *Millî Eğitim*, 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.
- Texas Reading Initiative. (2002). *Promoting vocabulary development: Components of effective vocabulary instruction (Revised Edition)*. Austin, TX: Texas Education Agency.
- Thelen, J. N. (1986). Vocabulary instruction and meaningful learning. *Journal of Reading*, 29(7), 603–609.
- Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1931). *A teacher's word book of the twenty thousand words: Found most frequently and widely in general reading for children and young people*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L., & Lorge, I. (1944). *The teacher's word book of 30,000 words*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim okuluna başlayan öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmeden önceki kelime serveti üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- 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.

- Uçar, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uçman, A. (1984). Kelime ve dil. *Türk Dili*, 48(388–389), 224–229.
- Uğur, F. (2014). *Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- 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 ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- 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.
- Ülper, H., & Karagül, S. (2012). Sözcük öğretimi yaklaşımları açısından Türkçe ders kitaplarının değerlendirilmesi. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan, & Y. Koçmar (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar içinde* (s. 262–272). Ankara: Pegem Akademi.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5 ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri/Afyon merkez örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Gedik, M., & Yılmaz, İ. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226–242.
- Waring, R., & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15(2), 130–163.

- Wesche, M., & Paribakht, T. S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 13–40. <https://doi.org/10.3138/cmlr.53.1.13>
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.
- White, T. G., Graves, M. F., & Slater, W. H. (1990). Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 281–290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.2.281>
- White, T. G., Slater, W. H., & Graves, M. F. (1989). Yes/no method of vocabulary assessment: Valid for whom and useful for what? In S. McCormick & J. Zutell (Ed.), *Cognitive and social perspectives for literacy research and instruction* (pp. 391–398). Chicago, IL: National Reading Conference.
- White, T. G., Sowell, J., & Yanagihara, A. (1989). Teaching elementary students to use word-part clues. *The Reading Teacher*, 42(4), 302–308.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö., & Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 1–12.
- Yalçın, S. K. (2005). *İlköğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yaman, H. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir değerlendirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 735–751.
- Yaman, H., & Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59–71.
- Yazanoğlu, G. (2011). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinde kelime dağarcığı gelişimin ilk okuma yazma başarısı ve sosyoekonomik düzey ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Yazı, Z. (2005). *Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım Bilgen, D. (2017). *1970-2015 yılları arasında yayımlanan çocuk şiir kitaplarındaki söz varlığı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yıldırım, A. F. (2006). *İlköğretim ikinci sınıf Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarındaki kelime öğretim teknikleri üzerine bir inceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., & Ateş, S. (2011). Kelime bilgisi okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı mıdır ve yordama gücü metin türlerine göre farklılaşmakta mıdır? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1531–1547.
- Yıldız, C., & Okur, A. (2010). İlköğretim okullarındaki okuma etkinliklerinde göz ardı edilen bir konu: Sözcük öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 753–773.
- Yiğittürk, H. (2005). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yopp, H. K., Yopp, R. H., & Bishop, A. (2009). *Vocabulary instruction for academic success*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Zeno, S. M., Ivens, S. H., Millard, R. T., & Duvvuri, R. (1995). *The educator's word frequency guide*. New York: Touchstone Applied Science Associates.
- Zou, D. (2017). Vocabulary acquisition through cloze exercises, sentence-writing and composition-writing: Extending the evaluation component of the involvement load hypothesis. *Language Teaching Research*, 21(1), 54–75. <https://doi.org/10.1177/1362168816652418>
- Zülfikar, H. (2012). Yazarın dilini anlayamamak. *Türk Dili*, 103(727), 11–16.

EKLER

EK 1: Araştırma İzin Yazısı (Ana Uygulama)



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1158976
Konu : Araştırma İzni

27.01.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 19/01/2017 tarihli ve 2703 sayılı yazınız.

Enstitünüz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Tahir TAĞA'nın Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU'nun danışmanlığında "**Yazma Etkinlikleriyle Bütünleştirilmiş Kelime Öğretiminin Kelime Öğrenme, Hatırlama ve Farkındalığına Etkisi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (12 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

27.01.2017

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: ıstatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 583b-ae33-34fd-b1ec-2ae3 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Araştırma İzin Yazısı (Pilot Uygulama)



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.1328960
Konu : Araştırma izni

05.02.2016

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 01/02/2016 tarihli ve 169 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Tahir TAĞA' nın "**Yazma etkinlikleriyle zenginleştirilmiş kelime öğretiminin öğrenme, hatırlama ve farkındalığa etkisi**" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (13 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (I) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.

05.02.2016


Tahir SUBAŞI

Adres:
Elektronik Ağ:
e-posta:

Ayrıntılı bilgi için:
Tel:
Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 117e-cc12-3027-85ed-ef78 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3: Hedef Kelime ve Anlam Listesi

TEMA	METİN	HEDEF KELİME	HEDEF ANLAM
MİLLÎ KÜLTÜR	Miras Keçe Kenan Hulusi Koray	- Çini - Düzen - Hisse - Lime lime - Mecmua - Mirasa konmak* - Sedir* - Sofa - Tarh - Teneffüs etmek	- Sırlı ve süslü, pişmiş balçıktan yapılan. - Dolap, hile. - Pay. - Parça parça. - Dergi. - Bir kimseye önemlice bir kalıt kalmak. - Arkalıksız, üstü minderli ve yastıklı olabilen, oturmaya veya yatmaya yarayan ev eşyası, divan. - Evlerde oda kapılarının açıldığı genişçe yer, hol. - Bahçelerde çiçek dikmeye ayrılmış yer. - Soluk almak.
	Oğuz Destanı Türk Destanı	- Alp - Aman vermemek - Beniz - Dirlik düzenlik* - Kımız - Lisan - Otağ - Som - Tabir etmek* - Yaman*	- Yiğit, kahraman. - Rahat bırakmamak, göz açtırmamak. - Yüz, yüz rengi. - Aile üyeleri veya bir arada çalışan kimseler arasında iyi geçinme durumu, huzur. - Kısrak sütünün mayalanmasıyla yapılan, az alkollü, ekşi bir Türk içkisi. - Dil. - Büyük ve süslü çadır, çerge. - İçi dolu olan ve dışı kaplama olmayan, katışıksız. (Rüyayı) Yorumlamak. - Kötü, korkulan (kimse).
	Mehmet Akif Ersoy Abuzer Kalyon	- Baytar - Hakikat - Hitap etmek - Hortlamak* - İlham	- Veteriner hekim. - Gerçek. - Seslenmek, ... -e karşı söylemek, söz yöneltmek. 1. Yanlış bir inanışa göre ölü mezardan çıkmak. 2. Herhangi bir sorun yeniden ortaya çıkmak.* - Etkilenme, çağrışım veya içe doğmayla aklı gelen yaratıcı duygu, düşünce, esin.

		• İstiklal* • Manzum • Sadeleştirmek • Telaffuz • Yayınılamak	• Bağımsızlık. • Şiir biçiminde yazılmış. • Yalın bir duruma getirmek, yalınlaştırmak. <i>(Bir dili, bir eseri kullanılan dilde anlaşılmayan yabancı unsurlardan arındırmak, anlaşılır duruma getirmek)</i> • Bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, söyleyiş, sesletim. • Kitap, gazete, dergi vb. şeyleri basmak ve dağıtmak, neşretmek.
	Yüksek Yüksek Tepelere <i>Anonim</i>	• Göreceği (veya göresi) gelmek • Hicran* • Hor görmek(bakmak) • Hüzün • Malum olmak • Onmak • Salık vermek* • Sıla* • Söylenti • Türkü yakmak	• Görmek isteğini duymak, özlemle görmek istemek, özlemek. • 1. Bir yerden veya bir kimseden ayrılma, ayrılık. 2. Ayrılığın neden olduğu onulmaz acı* • Bir kimseye değersiz gözle bakmak. • Gönül üzünlüğü, gam, keder, sıkıntı. • İçine doğmak, bilinmek. • Daha iyi bir duruma girmek, salah bulmak. • Tavsiye etmek. • Gurbetteki bir kimse için doğup büyüdüğü ve özlediği yer. • Ağızdan ağıza dolaşan, kesinlik kazanmayan haber, rivayet. • Türkü sözünü bestelemek.
DOĞA VE EVREN	Sular <i>Âşık Veysel</i>	• Çağlamak* • Dere • Engin* • Gam • Gönlnü eğlemek • Havanda su dövmek • Nebat • Sağanak	• Su, köpürerek ve ses çıkararak coşkun bir biçimde akmak. • Genellikle yazın kuruyan küçük akarsu. • Ucu bucağı görünmeyecek kadar geniş, çok geniş, sınırsız. • Tasa, kaygı, üzüntü. • Mutlu, neşeli vakit geçirmek. • Boşuna uğraşmak. • Bitki. • Birdenbire başlayan, genellikle kısa süren şiddetli yağmur.

	• Set çekmek • Tahliye etmek	• 1. Suyun akmasını, toprağın kaymasını önlemek için duvar yapmak.* 2. Bir işi, bir davranışı, bir isteği önlemek, engellemek. • 1. Boşaltmak.* 2. Tutukluyu serbest bırakmak.
Son Kuşlar <i>Sait Faik Abasıyanık</i>	• İstikamet • Lodos • Men etmek • Musallat olmak • Mütevazı* • Sallapati • Seferber etmek* • Üşüşmek • Yazıhane • Zahire	• Doğrultu, yön. • Güneyden veya güneybatıdan esen ve bazen de yağış getiren yerel rüzgâr, kaba yel, boz yel. • Yasaklamak. • Birini sürekli rahatsız etmek, birine sataşmak, peşini hiç bırakmamak. • 1. Alçak gönüllü.* 2. Gösterişsiz. • 1. Düşünmeden ve saygısızca davranan. 2. Düşüncesizce, saygısızca ve patavatsız bir biçimde. • (Bütün güç ve imkânları) Erişilmek istenen amaca yöneltmek. • Her yandan çokça bir araya gelmek, toplanmak, birikmek, üşmek. • Yazı ve danışma işlerinin yürütüldüğü iş yeri, büro. • Gerektiğinde kullanılmak için saklanan tahıl, aşlık.
Kutup Yıldızı <i>Alp Akoğlu</i>	• Duyarlı • Eksen • Gök ada • Keşfetmek* • Kutup*	• Dış etkenlere karşı duyarlılığı olan, duygun, hassas. • 1. Bir cismi iki eşit parçaya bölen çizgi, mihver.* 2. Çizgi. • Milyarlarca yıldızdan, yıldız kümelerinden, bulutsu ve gaz bulutlarından oluşmuş, Samanyolu gibi bağımsız uzay adası, galaksi. • 1. Var olduğu bilinmeyen bir şeyi bulmak.* 2. (Gizli, bilinmeyen veya tanınmayan bir şeyi) Anlamak, tanımak, öğrenmek, ne olduğunu anlayıp bilmek. • 1. Yer yuvarlağının, Ekvator'dan en uzak olan yer ekseninin geçtiği varsayılan iki noktasından her biri.* 2. Birbiriyle karşıt olan şeylerden her biri. 3. Bir mıknatıs demirinin iki ucundan her biri.

		• Ufuk • Varsayım* • Yalpa • Yörünge	• 1. Düz arazide veya açık denizde gökle yerin birleşir gibi görüldüğü yer, çevren. 2. Anlayış, kavrayış, görüş, düşünce gücü, ihata. • Deneylerle henüz yeter derecede doğrulanmamış ancak doğrulanacağı umulan teorik düşünce, faraziye, hipotez • 1. İki yana sallanarak, eğilerek yürüme. 2. Mekanik bir parçanın genel düzlemden kısmen sapması.* • 1. Bir gök cisminin hareketi süresince izlediği yol, mahrek. 2. Bir nokta veya cismin hareketi esnasında çizdiği yol, mahrek.
	Bir Kavak ve İnsanlar <i>Haldun Taner</i>	• Fedai • Hacet kalmamak • Hırsını alamamak • Körpe* • Kurum • Misilleme* • Miskin • Pervaz • Teskin etmek • Tıknaç	• Bir ülkü uğruna tehlikeli işlere girişerek canını esirgemeyen kimse, serdengeçti. • Gereği olmamak. • Öfkesini yenememek. • 1. Dalından yeni koparılmış, tazeliği üstünde, daha büyümemiş (bitki), kart karıştı.* 2. Çok genç (kimse). • Ocak bacalarında biriken veya çevrede savrulan kalın is. • Kötü ve zararlı bir davranışa aynı şekilde karşılık verme, aynını yaparak karşılama. • Çok uyuşuk olan (kimse). • Kapı, pencere vb. yerlerin kenarlarına geçirilen ensiz parça. • Acı, öfke, heyecan vb. duyguları yatıştırmak, dindirmek. • Şişmanca, toplu, kısa ve kalın yapılı, tıkız.

Not: Tabloda (*) işareti ile belirtilen kelime, görüşmeye konu olan kelimeyi; birden çok hedef anlamı olan kelimelerde (*) işareti ile belirtilen anlam, kelimenin, ders kitabındaki metin bağlamında kazandığı ve kelime başarı testi ile görüşmede ölçmeye konu olan anlamını ifade etmektedir.

EK 4: Kelime Başarı Testi

✎ Aşağıda koyu renkli ve altı çizili kelimeler yer almaktadır. Maddelerde koyu renkle belirtilmiş kelimenin anlamını en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz. Kelimeyi ilk defa görüyorsanız veya kelimenin anlamını hatırlamıyorsanız “Bilmiyorum” ifadesinin yer aldığı “E” seçeneğini işaretleyiniz.

- Geçen sene ailemize bir taraftan küçük bir miras **hissesi** düştü.
A) Para
B) Pay
C) Servet
D) Hak
E) Bilmiyorum
- Çini soba, **mirasına konduğumuz** Paşa'nın 310'da evlendiği zaman aldığı sobaydı.
A) Miras kalmak
B) Mirasa zorla sahip olmak
C) Hakkı olmayan bir mirası almak
D) Bir kimseye önemlice bir miras kalmak
E) Bilmiyorum
- Halam merdivenlerden acele acele indi. Zannedersem annemin koluna bir çimdik atmış olacak ki ikisi birden yan odaya daldılar. Ben de kapı ile **sofa** arasında onlara kulak verdim.
A) Evlerde yiyecek, içecek ve erzakın saklandığı oda
B) Evlerde oda kapılarının açıldığı genişçe yer, hol
C) Üstü kapalı balkon, evlerin önündeki taşlık
D) Bir evde konukları ağırlamakta kullanılan en geniş oda
E) Bilmiyorum
- Annemin ufak tefek dediği şeyler Paşa'nın mirasından çini soba ile borular, ayaklı gaz lambası, bir yığın Fransızca **mecmua**, eski bir dolap, birkaç da tencereydi.
A) Kitap
B) Gazete
C) Dergi
D) Mektup
E) Bilmiyorum
- Perdeler lime lime olmuştu.
A) Kat kat
B) Benek benek
C) Parça parça
D) Pırıl pırıl
E) Bilmiyorum

6. Fakat annem uzatmadı:
— Bana bak, dedi. Bizim alayla **düzenle** işimiz yok. Hepsine on lira ver, al git.
A) Yalan
B) Hile
C) Şaka
D) Kural
E) Bilmiyorum
7. Âdeta şahrem şahrem dökülen kenarları, binlerce ayak gibi kımıldıyor, ayaklarımızla yara içinde kalan göğsü, tuhaf bir şifa merhemiyle iyileşmiş kadar **teneffüs ediyor.**
A) Mola vermek
B) Soluk almak
C) İyi hissetmek
D) Rahatlamak
E) Bilmiyorum
8. Ötesinde berisinde bir iki çiçek kırıntısı, **tarhları** yeni yapılmış bir bahçede sanki gözlerini açıyordu.
A) Bahçede yazları oturulan yer
B) Bahçelerde çiçek dikmeye ayrılmış yer
C) Piknik yapılan ağaçlık alan
D) Bahçede oyun için ayrılan alan
E) Bilmiyorum
9. Bir **sedirin** üstünde duruyordu.
A) Bir tür sandalye
B) Bir tür masa
C) Bir tür dolap
D) Bir tür kanepa
E) Bilmiyorum
10. Aaa, sen sahiden aklını oynatmışsın ayol. Canım **çini** soba ile sedirlere on lirayı çok gör de pis keçeye dört lira?
A) Bir yüzü sırlı ve süslü, pişmiş balçık levha
B) Eski dönemlerden kalmış eşya
C) Çiçekli motiflerle süslenmiş demir
D) Çin kültürüne ait eşya
E) Bilmiyorum
11. Kıp kızıl ağzıyla, ateş gibiydi **benzi.**
A) Görünüş
B) Yüz
C) Göz
D) Yanak
E) Bilmiyorum

12. **Vermedi** hiç bir defa, insanoğluna **aman**.
A) Yardım etmemek
B) Rahat bırakmamak
C) Birini sevmemek
D) Mutluluk vermemek
E) Bilmiyorum
13. Anlattı Oğuz Han'a, uyanınca uykudan.
Rüyayı **tabir etti**, içindeki duygudan.
A) Anlamak
B) Düşünmek
C) Hatırlamak
D) Yorumlamak
E) Bilmiyorum
14. Ağzından sözler döktü, tıpkı bir **lisan** gibi!
A) Konuşma
B) Şiir
C) Dil
D) Masal
E) Bilmiyorum
15. Tıpkı tatlı süt gibi, acı **kımız** olurdu!
A) Şalgamdan yapılan bir tür kırmızı içecek
B) Limon suyu ile yapılan bir tür içecek
C) At sütünden yapılan bir tür içecek
D) Yoğurt ile yapılan bir tür içecek
E) Bilmiyorum
16. Av avlayıp kuşlanan Gün ile Yıldız ve Ay,
Buldular yolda birden, **som** altından tam bir yay.
A) Parlak
B) Değerli
C) Ağır
D) Katıksız
E) Bilmiyorum
17. Oğuz Han'ın **otağı**, ganimetlerle doldu.
A) Saray
B) Süslü ve büyük çadır
C) Bir tür sandık
D) Hazine odası
E) Bilmiyorum

18. Oğuz Kağan derlerdi, çok **alp** bir kişi vardı.
A) Meşhur
B) Yiğit
C) İri yarı
D) Güçlü
E) Bilmiyorum
19. Basarak sürüleri, yer idi hep atları,
Zahmet verir insana, alırdı hayatları!
Vermedi hiç bir defa, insanoğluna aman,
Öyle bir canavar ki işte böyle çok **yaman**!
A) Güçlü
B) Kötü
C) Vahşi
D) Acımasız
E) Bilmiyorum
20. Dedi: "Bu düşüm sana, **dirlik düzenlik** versin!
Hakanıma inşallah, birlik güvenlik versin!"
A) Güç
B) Mutluluk
C) Zenginlik
D) Huzur
E) Bilmiyorum
21. Mehmet Âkif Ersoy, Osmanlı Devleti'nin parçalanması için **hortlatılmaya** çalışılan milliyetçilik hareketlerini çok zararlı görerek yazdığı şiirlerle bu hareketlere şiddetle karşı çıkmıştır.
A) Savunulmak
B) Ortaya çıkarılmak
C) Planlanmak
D) Korkutulmak
E) Bilmiyorum
22. 1889'da girdiği Halkalı **Baytar** Mektebini 1893'te bitirdi.
A) Tıp
B) Veteriner hekim
C) Mühendis
D) Öğretmen
E) Bilmiyorum
23. Babası, ona "Ragıyf" adını vermiş, ancak bu kelime **telaffuz** zorluğu sebebiyle "Âkif" diye söylenmiştir.
A) Konuşma
B) Okuma
C) Söyleyiş
D) Yazma
E) Bilmiyorum

24. 17 Şubat 1921'de yazdığı **İstiklâl** Marşı, 12 Mart'ta TBMM tarafından millî marş olarak kabul edildi.
A) Özgürlük
B) Egemenlik
C) Bağımsızlık
D) Kurtuluş
E) Bilmiyorum
25. Hayatın çeşitli yönlerini, toplumun acınacak hâllerini **manzum** hikâyelerinde ustaca işleyen Mehmet Âkif, sanatıyla toplumun sesi olmuştur.
A) Üzüntülü hikâye
B) Şiir biçiminde yazılmış
C) Uzun yazılmış
D) Öğretici hikâye
E) Bilmiyorum
26. Mehmet Âkif'in 1911'de 38 yaşında iken **yayımladığı** ilk kitabı Safahat bağımsız bir edebî kişiliğinin ürünüdür.
A) Kitap, gazete, dergi vb. şeyleri yazmak
B) Bir yazıya, habere, resme gazetede yer vermek
C) Resmen bildirmek, açıklamak, ilan etmek
D) Kitap, gazete, dergi vb. şeyleri basmak ve dağıtmak
E) Bilmiyorum
27. Mehmet Âkif, dilde **sadeleştirmeden** yana olmuştur.
A) Bir dili veya uzun bir eseri kısaltmak
B) Bir dil veya eserin dil bilgisi bakımından yanlışlarını düzeltmek
C) Bir dilden veya eserden herkesin anlamayacağı kelimeleri çıkarmak
D) Bir dil veya eserden gereksiz olanları çıkarmak
E) Bilmiyorum
28. **İlhama** inanmayan şairin kendi şiiri hakkında şu mısraları hayalperestliği reddettiğini, gördüklerini anlattığını ve gerçeğe ne kadar önem verdiğini açıkça ortaya koymaktadır.
A) Hayal
B) Esin
C) Şans
D) Rüya
E) Bilmiyorum
29. Mehmet Âkif'e göre edebiyat halka **hitap etmeli**; edebiyatçı da asla halktan kopuk olmamalıdır.
A) Ders vermek
B) Seslenmek
C) Uygun olmak
D) Zevk vermek
E) Bilmiyorum

30. Hayır, hayal ile yoktur benim alış verişim ...
İnan ki: Her ne demişsem görüp de söylemişim.
Şudur cihanda benim en beğendiğim meslek:
Sözüm odun gibi olsun; hakikat olsun tek!
A) Gerçek
B) İyi
C) Güzel
D) Doğru
E) Bilmiyorum
31. Uçan da kuşlara malum olsun
Ben annemi özledim
A) Haber vermek
B) Haber almak
C) İçine doğmak
D) Uyarmak
E) Bilmiyorum
32. Annesinin bir tanesini hor görmesinler.
A) Hakaret etmek
B) Küçümsemek
C) Birini dışlamak
D) Birine kötü davranmak
E) Bilmiyorum
33. Gün geçtikçe hastalığı artan Zeynep'in düzelmesi için köyden gelip gidenler de anasının, babasının çağrılmasını salık vermişler.
A) Uygun görmek
B) Tavsiye etmek
C) Emretmek
D) İstemek
E) Bilmiyorum
34. Bir daha onmaz, sonu ölümle biter.
A) Olmaz
B) Tekrarlamaz
C) İstemez
D) İyileşmez
E) Bilmiyorum
35. Böyle zamanlarda insanın o eski günleri göreceği gelir.
A) Aklına gelmek
B) Özlemek
C) Hayal etmek
D) Düşünmek
E) Bilmiyorum

36. Hiç belli etmese de nasıl bir **hicran** vardı gönlünde bilinmez.
A) Özlem
B) Ayrılık acısı
C) Ümit
D) Sevinç
E) Bilmiyorum
37. En çok bir **hüzünü** dile getirmede etkili olan türkü adeta yürekten kopan bir parça gibidir.
A) Şikâyet
B) Kırgınlık
C) Özlem
D) Üzüntü
E) Bilmiyorum
38. Köyün büyük bir tepesinde bulunan evinin bahçesine çıkarak kendi köyüne doğru dönüp için için kendi yaktığı türküyü mırıldanır ve gözleri uzaklarda **sıla** özlemini gidermeye çalışmış.
A) Gurbetteki bir kimse için anne, baba ve akrabaları
B) Gurbetteki bir kimse için doğup büyüdüğü yer
C) Gurbetteki bir kimsenin yaşadığı yer
D) Gurbette özlenen her şey
E) Bilmiyorum
39. Halk arasında ve Karagöz ustaları çevresinde yaygın **söylentiye** göre de, Orhan Gazi döneminde Bursa'da yaptırılan bir camide, Karagöz demirci, Hacivat ise duvarcı olarak çalışmakta imişler.
A) Ağızdan ağıza dolaşan, kesinlik kazanmayan haber
B) Ağızdan ağıza dolaşan, yalan yanlış haber
C) Bir konuda sıkça duyulan dedikodu
D) Ağızdan ağıza dolaşan, en doğru haber
E) Bilmiyorum
40. Günler ayları kovalamış ayrılık günleri gelip çatmış. İşte bu sırada karşı karşıya gelerek bu **türküğü yakmışlar**.
A) Türkü dinlemek
B) Türkü söylemek
C) Türkü çağırmak
D) Türkü bestelemek
E) Bilmiyorum
41. Gözyaşları gibi ulu dağlardan Enginden **engine** çağılayan sular
A) Bulunulan yere çok uzak
B) Olağandan çok yüksek
C) Ucu bucağı görünmeyecek kadar geniş
D) Hemen ulaşılabilir kadar yakın
E) Bilmiyorum

42. Derin derin **derelerden** dönerek
Arayıp aslını ağlayan sular
A) Çaydan büyük akarsu
B) Çaydan küçük akarsu
C) İrmaktan büyük akarsu
D) İrmak büyüklüğünde akarsu
E) Bilmiyorum
43. **Çağlayarak** o bahçeden o bağa
Hayat verir kuvvet verir toprağa
A) Kıvrıla kıvrıla akmak
B) Duru bir şekilde akmak
C) Köpürerek ve ses çıkarak akmak
D) Yavaş ve sessizce akmak
E) Bilmiyorum
44. İrenk verir çiçeklere yaprağa
Nebatı toprağa bağlayan sular
A) Ağaç
B) Çiçek
C) Sebze
D) Bitki
E) Bilmiyorum
45. Saf olarak akar köy pınarında
Güzeller **gönlünü eğleyen** sular
A) Gönlünü çalmak
B) Birini kandırmak
C) Hoşça vakit geçirtmek
D) Gönlünü almak
E) Bilmiyorum
46. Akar gözyaşlarım **gam** deryasına
A) Gözyaşı
B) Üzüntü
C) Özlem
D) Ümitsiz
E) Bilmiyorum
47. **Setler çeker** baraj yapar yoluna
A) Köprü yapmak
B) Su toplamak
C) Engel koymak
D) Sınır koymak
E) Bilmiyorum

48. Heyelanda zarar gören evlerde oturan aileler **tahliye edildi**.
A) Kurtarılmak
B) Uyarılmak
C) **Boşaltılmak**
D) Serbest bırakmak
E) Bilmiyorum
49. **Havanda su dövmevelim**, önce namussuzu bulalım sonra bunları konuşalım.
A) Tartışmak
B) **Boşuna uğraşmak**
C) Bir şeyi uzatmak
D) Gönül kırmak
E) Bilmiyorum
50. Dışarıda yağmur **sağanak** halinde yağıyor, Melek mavi yeşil gözlerini saça saça ağlıyordu.
A) **Birdenbire başlayan, genellikle kısa süren şiddetli yağmur**
B) Birdenbire başlayan, genellikle uzun süren şiddetli yağmur
C) Birdenbire başlayan, genellikle kısa süren hafif yağmur
D) Birdenbire başlayan, genellikle kısa süren hafif yağmur
E) Bilmiyorum
51. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da Konstantin isminde bir adamdı. Galata'da bir yazıhanesi vardı. **Zahire** tüccarıydı.
A) Koyun
B) Sebze
C) Kumaş
D) **Tahıl**
E) Bilmiyorum
52. Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, **mütevazı** adamdı da...
A) Uysal
B) Ağır başlı
C) **Alçak gönüllü**
D) Cömert
E) Bilmiyorum
53. Çocukları bu işe **seferber eden** de oydu.
A) İkna etmek
B) Teşvik etmek
C) Davet etmek
D) **Yöneltmek**
E) Bilmiyorum

54. Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine musallat oldular.
A) Göz dikmek
B) Sürekli rahatsız etmek
C) Yok etmek
D) Tamah etmek
E) Bilmiyorum
55. Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman adamlar, bir müddet beklerler, sonra kuşların üşüştüğü ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi.
A) Konmak
B) Toplanmak
C) Ötüşmek
D) Buluşmak
E) Bilmiyorum
56. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit ama hesaplı fikirlerine, sevimli şakalarına karşı hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz.
A) Başkalarının ayıplamasından çekinmeme
B) Düşüncelerini gizlememek, açık sözlülük
C) Düşünmeden ve saygısızca davranma
D) Sözleriyle başkalarını kızdırma
E) Bilmiyorum
57. Havalara sertleşir, poyrazlar, lodoslar birbirini kovalardı...
A) Güneyden esen rüzgâr
B) Kuzeyden esen rüzgâr
C) Batıdan esen rüzgâr
D) Doğudan esen rüzgâr
E) Bilmiyorum
58. Galata'da bir yazıhanesi vardı.
A) Dükkân
B) Fabrika
C) Büro
D) Atölye
E) Bilmiyorum
59. Sağa sola oynarlar, sonra bir istikamet tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.
A) Yol
B) Yön
C) Denge
D) Amaç
E) Bilmiyorum

60. Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya men ettiler. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü.
A) Cezalandırmak
B) Yasaklamak
C) Uyarmak
D) Tutuklamak
E) Bilmiyorum
61. Gezegenler Güneş'in, Güneş de gök adamız Samanyolu'nun merkezinin çevresinde dolanır.
A) Evren
B) Yıldız
C) Dünya
D) Galaksi
E) Bilmiyorum
62. Âlemde gündüz gönlüme işkencedir
Bana bayram ufukta gün bitince dir.
A) Bütün gök cisimlerini içine alan uçsuz bucaksız mekân
B) Güneşin battığı yer
C) Gökyüzünün yerle birleşmiş gibi görüldüğü yer
D) Gökyüzünün yerden görülen kısmı
E) Bilmiyorum
63. Ancak temelde, Dünya'nın dönüş ekseninin yörünge düzlemine göre eğik oluşu ve Ay'la Güneş'in kütle çekimi etkilerinin buna yol açtığı düşünülüyor.
A) Bir gök cisminin hareket yönü
B) Bir gök cisminin hareket hızı
C) Bir gök cisminin izlediği yol
D) Bir gök cisminin gittiği mesafe
E) Bilmiyorum
64. Gezegenimizin bu hareketi neden yaptığı konusunda birtakım varsayımlar var.
A) Bir duruma yönelik tahmin edilen bilgiler
B) Bilimsel olarak kesinleşmiş bilgiler
C) Kesin olmayan ancak doğru kabul edilen bilgiler
D) Herhangi bir olayı açıklayan bilgiler
E) Bilmiyorum
65. Dünya'nın bir yalpa hareketini tamamlaması yaklaşık 25.800 yıl sürüyor.
A) Bir düzlemden kısmen sapma
B) Hızlı bir şekilde hareket etme
C) Bir yerde sabit olarak dönme
D) Bir daire çizerek dönme
E) Bilmiyorum

66. **Mekik**, binlerce ufak parça halinde yere düşmeden az önce yerden 62 kilometre yükseklikte, 20 bin kilometre hızla (sesten altı kat hızlı) uçuyordu.
- A) Uçak
 - B) Roket
 - C) Uydu
 - D) Uzay gemisi**
 - E) Bilmiyorum
67. Her şeyin yerli yerinde durduğunu varsaysak bile önümüzdeki birkaç yüzyıl içinde Kutup Yıldızı artık gerçekten kutup yıldızı olmak için **kutup** noktasından çok uzaklaşmış olacak.
- A) Bir cismin kuzeyi gösteren bölümü
 - B) Bir şeyin en uç kısmı
 - C) Bir cismin iki noktasından her biri**
 - D) Buzla kaplı yer
 - E) Bilmiyorum
68. Sabunun yağ asitlerinin tuzlarından oluştuğunu 1811'de Fransız kimyager Michel Eugene Chevreul **keşfetti**.
- A) Yeni bir şey meydana getirmek
 - B) Var olduğu bilinmeyen bir şeyi bulmak**
 - C) Bir şeyi ilk defa fark etmek
 - D) Bilinmeyen bir şeyi araştırmak
 - E) Bilmiyorum
69. O zamanlar çok da **duyarlı** bir yön belirlenmesine gereksinim duyulmadığı için bu durum sorun olmuyordu.
- A) Bir konuda dikkatli
 - B) Bir konuya önem veren
 - C) Duygulu, içli
 - D) Ölçüleri doğru ve kesin**
 - E) Bilmiyorum
70. Topaç kendi **ekseninde** hızla dönerken aynı zamanda yavaş bir yalpa yapar.
- A) Bir cismi iki eşit parçaya bölen çizgi**
 - B) Bir cismin dıştan görünen bölümü
 - C) Bir cismin yer ile temas eden bölümü
 - D) Bir cismin dışını oluşturan çizgi
 - E) Bilmiyorum
71. Papatyalar **kurumdan** simsiyah oluyorlardı.
- A) Kül
 - B) Toz
 - C) İs**
 - D) Boya
 - E) Bilmiyorum

72. Fabrikatör bir balta kapmış, direğin yaprak açmış körpe dallarına vuruyor, vuruyordu. **Hırsını** bununla da **alamadı**, direği adamlarına doğrattı.
- A) İsteği yerine gelmemek
 - B) Yeterli görmemek
 - C) Öfkesini yenememek**
 - D) Hızını alamamak
 - E) Bilmiyorum
73. Saklandığı **pervazdan** aşağıyı gözleyen ibibik kuşu “İşte tarihi an geldi.” diye söylendi.
- A) Kapı, pencere vb. yerlerin alt kısmı
 - B) Kapı, pencere vb. yerlerin kenarlarına geçirilen ensiz parça**
 - C) Pencereyi oluşturan kanatlardan her biri
 - D) Kapı pencere kolu
 - E) Bilmiyorum
74. **Tıknaz** fabrikatör bu zaruri girişten sonra tekrar notlarına dönüp imal edecekleri termosifonları izaha girişti.
- A) Kısa ve kalın yapılı**
 - B) Kısa ve ince yapılı
 - C) Uzun ve ince yapılı
 - D) Uzun ve kalın yapılı
 - E) Bilmiyorum
75. Fakat yıldırıma **hacet kalmadı**.
- A) Yetişememek
 - B) Zaman yetmemek
 - C) Gerçekleşmemek
 - D) Gereği olmamak**
 - E) Bilmiyorum
76. Kuşlara gelince onlar da ilkin ah vah ettiler ama sonra baş başa verip bu harekete bir **misilleme** çaresi aradılar.
- A) İntikam alma
 - B) Çözüme kavuşturma
 - C) Aynı şekilde karşılık verme**
 - D) Korkutma
 - E) Bilmiyorum
77. Tecrübeli baykuş “Bir **fedai** seçeriz.” diye teklif etti.
- A) Bir amaç uğruna canını vermeye hazır kimse**
 - B) Güçlü, korkusuz kimse
 - C) Bir iş için gözden çıkarılan kimse
 - D) Önemli birinin korumalığını yapan kimse
 - E) Bilmiyorum

78. Sonra beyaz beyaz **körpe** dallar sürdü ve bir sabah baştan aşağı yemyeşil yapraklarla donandı.
A) İnce
B) Taze
C) Uzun
D) Kalın
E) Bilmiyorum
79. O seni **teskin edecek**, seni kahreden korkuları, azap veren endişeleri, seni altüst eden duyguları, sevmen gerekenlerden seni ayıran nefreti kalbinden kovacaktır.
A) Mutlu etmek
B) Yatıştırmak
C) İyileştirmek
D) Ümitlendirmek
E) Bilmiyorum
80. Mendireğin içinde kalan **miskin**, ölü sulara ise deniz demeye bin şahit isterdi.
A) Tembel
B) Durgun
C) Kirli
D) Dalgalı
E) Bilmiyorum

EK 5: Kelime Farkındalığı Ölçeği

KELİME FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ					
Sevgili Öğrenciler, Bu ölçek ile kelime öğrenmeye ilişkin görüşleriniz belirlenmeye çalışılacaktır. Ölçek maddelerini doğru cevaplamanız sizin kelime öğrenmeye ilişkin durumunuzun sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayacaktır. Bu sebeple aşağıdaki görüşleri kendi duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade edecek şekilde cevaplayınız.					
Görüşler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Ara Sıra	Sık sık	Her Zaman
Kelime hazinemi zenginleştirmenin okul başarıyı artıracak olduğunu düşünürüm.					
Kendimi daha iyi ifade etmek için doğru kelimeleri seçmeye çalışırım.					
Kelimeler etkili bir iletişim için önemlidir.					
Kelime hazinem zenginliği ölçüsünde hayatta başarılı olacağıma inanırım.					
Kelime hazinem zenginleştikçe okuduklarımı daha rahat anlarım.					
Sözlük karıştırmayı severim.					
Bilmediğim kelimelerin anlamını araştırırım.					
Kelime anlamını öğrenmek için sözlükten yararlanırım.					
Yeni kelime öğrenmekten zevk alırım.					
İlk defa duyduğum bir kelime dikkatimi çeker.					
Kelimelerin kökenini merak ederim.					
Anlamı belirlemek için kelimenin kök ve eklerinden yararlanırım.					
Yakın anlamlı kelimelerin anlam farklılıklarına dikkat ederim.					
Kelimeyi öğrenirken örnek cümlelere bakarım.					
Yeni öğrendiğim kelimeleri tekrar ederim.					
Bilmediğim bir kelimenin anlamını kelimenin bulunduğu cümleden hareketle belirlemeye çalışırım.					
Okuduğum eserlerde yazarların kelime tercihlerine dikkat ederim.					

EK 6: Kelime Etkinlik Kılavuzları¹

MİRAS KEÇE

Kenan Hulusi Koray

Çini

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Canım **çini** soba ile sedirlere on lirayı çok gör de pis keçeye dört lira?”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - “Demir kapı, altın küpe, ahşap ev” ifadelerinde ilk kelimeler ikinci kelimelerin hangi özelliğini belirtir?
 - Benzer bir anlam ilişkisi **çini soba** ifadesinde de var. Öyleyse buradan sobanın **çiniden** yapıldığı anlaşılabilir. Sizin gördüğünüz sobalar nelerden yapılmıştı ve sobalar nelerden yapılabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Sözlük anlamını verdikten sonra kelimenin etimolojisine değinerek türkü (<türk-î) ile çini (<çin-î) kelimelerinin yapı olarak benzer olduklarını belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Çini (Çin ismi ve nispet eki -i ile): *Sırlı ve süslü, pişmiş balçıktan yapılan.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlarda kazandığı anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve anlamın zihinde esnek bir şekilde yapılandırılmasını sağlamak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Bizi sarar bir sülüs yazı görsek duvarda
Bize heyecan verir bir parça yeşil çini”
“Sizin tarihinizde üretilen o güzel hat ve çini sanatlarını gördüm.”
“‘Sizi burada olsun, üşütmeyeyim.’ dedi. Ve köşedeki çini sobaya birkaç odun daha attı.”
5. Ek olarak verilen örnek cümlelerden birini öğrencilere kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

¹ Etkinlik kılavuzlarında yer alan 1, 3 ve 6. adımlar deney ve kontrol gruplarının tamamında uygulanmıştır. Ancak kontrol grubunda 3. adım kelimenin sözlük anlamının verilmesi ile sınırlı tutulmuştur. 2, 4 ve 5. adımlar her iki deney grubunda, 7. adım ise sadece yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubunda uygulanmıştır.

Düzen

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Fakat annem uzatmadı:*
-Bana bak, dedi. Bizim alayla **düzenle** işimiz yok. Hepsine on lira ver, al git.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Aile işe yaramaz diye düşündükleri keçeye eskicinin diğer eşyalardan fazla para teklif etmesi karşısında ne düşünmektedir?
 - Herhangi bir alışverişte alacağınız şeye değerinin çok çok altında veya üstünde bir fiyat istense siz ne düşünürsünüz?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı verirken kelimenin düzenbaz (<düzen + -bâz) ile kelime ve anlam düzeyindeki ortaklığına işaret ediniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Düzen: *Hile, dolap.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlarda kazandığı anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve anlamın zihinde esnek bir şekilde yapılandırılmasını sağlamak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“*Hile, düzen dağarcığından elbette yeni bir şey bulup çıkaracak.*”
“*Hileyi düzeni kapısından içeri sokmamış, namus erbabı, kanaat ehli esnaflar...*”
“*Yalanın, düzenin bini bir para*”
5. Ek olarak verilen örnek cümlelerden birini öğrencilere kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hisse

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Geçen sene ailemize bir taraftan küçük bir miras **hissesi** düştü.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Herhangi bir miras söz konusu olduğunda birden fazla mirasçı varsa ne yapılır?
 - Miras paylaştırılınca her bir mirasçıya düşen kısma ne denilebilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Hisse: *Pay.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlarda kazandığı anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve anlamın zihinde esnek bir şekilde yapılandırılmasını sağlamak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
"Bana gelip hisseni satın almak istiyorum, bana devret deseydin belki razı olurdum."
"Yalnız saadetinden bana bir hisse ayır."
"Çin medeniyetinin kuruluşunda Türklerin hissesi büyüktür."
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Lime lime

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
"Perdeler **lime lime** olmuştu. Yalnız birisinin kornişi duruyordu. Birisinin de uç tarafındaki işlemler henüz çürümemişti."
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Lime lime kelimesinin yer aldığı cümleden önceki cümleler Paşa'nın mirasının hangi özelliğini vurgulamaktadır?
 - Lime lime kelimesinin yer aldığı cümle ile sonraki cümleler yalnız kelimesi ile birbirine bağlanmış. Buradan hareketle sonraki cümleler ile ilk cümle arasında bir karşıtlık olduğu söylenebilir. Buna göre perdelerin genel olarak durumu nasıldır?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Lime lime: Parça parça.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
"Rabbim, niçin dilim dilim dilinmesin bu yürek
Lime lime parçalanmasın etim"
"Hiçbir zaman şık olmayan kılık kıyafetimiz şimdi lime limeydi."
"Kalplerini lime lime ederdi hasret ve acının demir taraqları."
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.

7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Mecmua

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Annemin ufak tefek dediği şeyler Paşa'nın mirasından çini soba ile borular, ayaklı gaz lambası, bir yığın Fransızca **mecmua**, eski bir dolap, birkaç da tencereydi.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Fransızca olması mecmuanın hangi özelliğini belirtir?
 - Yazılı bir eseri belirttiğine göre bu ne olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Kelimenin günümüzde yaygın olmadığını ama Cumhuriyet Öncesi Dönem’de ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında dergi kelimesinin yerine kullanıldığını belirtiniz.
Mecmua: Dergi.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Arada sırada bana gazete, kitap, mecmua göndermelerini istedim.”
“Kurumu uzun zaman önce bir mecmua çıkarmaya başlamıştı.”
“İşte böyle bir zamanda, bir adam çıkıyor, etrafındaki bir avuç insanın desteğiyle bir mecmua çıkarmaya karar veriyor, çıkarıyor da.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Mirasa konmak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
Çini soba, **mirasına konduğumuz** Paşa'nın 310'da evlendiği zaman aldığı sobaydı.
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Aileye düşen miras hissesi nelerden oluşuyordu?
 - Yazar miras kalmak veya miras almak yerine niye bu deyim tercih etmiştir?

3. Deyimin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Deyimin miras kalmak veya miras almak ifadelerinden daha ince bir anlam taşıdığını, kalan veya alınan mirasın değerli oluşunu ve bu mirasın beklenmedik bir anda veya beklenmedik bir yerden gelişini ifade ettiğini belirtiniz.
Mirasa konmak: *Bir kimseye önemlice bir kalıt kalmak.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
"Bizimkiler okkalı bir mirasa konmuşlar da o hergelenin hakkını mı yemişler ne?"
"Arkadaşlarımız, sanki sadece kendileri bu lüks ortamda çalışıyormuş gibi herkese tepeden bakıyorlardı. Orta halli bir aileden gelen biri birdenbire büyük bir mirasa konar da çevresindekileri küçük görmeye, yakınlarına hava atmaya başlar ya hani..."
"Çalıştığı fabrikanın sahibinin kızıyla evlenip bütün mirasa konmuş."
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Sedir

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*Aaa, sen sahiden aklını oynatmışsın ayol. Canım çini soba ile **sedirlere** on lirayı çok gör de pis keçeğe dört lira?*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Metnin sonlarına doğru keçenin bir sedirin üstünde durduğu ifade ediliyordu. Buna göre sedir ne olabilir?
 - Eski konaklarda veya köylerde kullanılan mobilyalar nelerdir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Sözlük anlamını verirken bir sedir döşenmiş bir odanın fotoğrafını öğrencilere gösteriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Sedir: *Arkalıksız, üstü minderli ve yastıklı olabilen, oturmaya veya yatmaya yarayan ev eşyası, divan.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

*"Bizi geniş sedirlerle çevrilmiş keten örtülü bir büyük odaya aldılar."
"Beni aşağı kattaki misafir odasının sediri üzerine yatırmışlardı."
"Bizi kadife sedirle döşenmiş misafir odasına aldılar."*

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Sofa

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*"Halam merdivenlerden acele acele indi. Zannedersem annemin koluna bir çimdik atmış olacak ki ikisi birden yan odaya daldılar. Ben de kapı ile **sofa** arasında onlara kulak verdim."*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Sofa kelimesinin geçtiği cümleden önce anne ile hala yan odaya geçiyordu. Buradan hareketle sofayı evin bir bölümü, bir odası olarak düşünebilir miyiz?
 - Olayın geçtiği evde hizmetçiler, uşaklar, aşçılar var, evin bir bahçesi var. Bunlara bakarak bu evin bir konak olduğunu söyleyebiliriz. Sofa bu konağın hangi bölümü olabilir ve özellikleri nelerdir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Sözlük anlamını verirken bir sofa fotoğrafını öğrencilere gösteriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Ayrıca sofanın geleneksel Türk evlerinde önemli bir unsur olduğunu belirtiniz.
Sofa: *Evlerde oda kapılarının açıldığı ve eskiden ev halkının birlikte oturduğu, yemek yediği genişçe yer, hol.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
*"Sabiha onun terliklerini giymiş, sofada küskün küskün oturuyordu."
"Bir sabah kalktım, sofaya muhtar önde bütün köylü yığılmış."
"Bütün Türk evlerinde olduğu gibi Ankara evlerinin de bariz özelliği sofaya açılan odalardır."*
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.

7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Tarh

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Ötesinde berisinde bir iki çiçek kırıntısı **tarhları** yeni yapılmış bahçede sanki gözlerini açıyordu.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Cümleden hareketle tarhın bahçede bir yer olduğunu düşünebilir miyiz?
 - Keçe çiçeklerin içinde gözlerini açıyorsa tarh nasıl bir yer olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Ayrıca tarh kelimesinin anlamını belirginleştirmek ve somutlaştırmak üzere tarhı olan bir bahçe resmini öğrencilere gösteriniz.

Tarh: Bahçelerde çiçek dikmeye ayrılmış yer.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Çiçek tarhları üzerinde küçük sinek kümeleri görünüyor, birden kayboluyorlardı.”
“Tarhlarını yabani otlar bürümüş.”
“Yüzyıllardır eski cami ve kiliselerin etrafına birikmiş olan yakışsız binalar yıkılarak, çevreleri yeşil çim alanlar ve çiçek tarhları ile donatıldı.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Teneffüs etmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Âdeta şahrem şahrem dökülen kenarları, binlerce ayak gibi kımlıyor, ayaklarımızla yara içinde kalan göğsü, tuhaf bir şifa merhemiyle iyileşmiş kadar **teneffüs ediyor.**”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.

- Cümleyi (keçenin) göğsü ... teneffüs ediyor şeklinde sadeleştirelim. Göğüs işi nedir?
 - Okulda ders aralarına teneffüs denilmesinin gerekçesi ne olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
- Teneffüs etmek:** Soluk almak, solumak.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz. *“Sanki teneffüs ettiği havayı kollayan bir tilki gibi tetikte, sihirli ve hamarat görünürdü.”*
“Bu evin bütün havası teneffüs edilmez derecede ağırdı.”
“Evin ön ve arka bahçesi baştan sona mor sümbül ekiliydi, ilkbahar geldiğinde karı-koca küçük balkonlarında sabah kahvaltısını ederken kuş cıvıltılarını dinler, mor sümbüllerin kokusunu teneffüs ederlerdi.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

OĞUZ DESTANI

Türk Destanı

Alp

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz. *“Oğuz Kağan derlerdi, çok **alp** bir kişi vardı, Avlarım gergedanı, diye o yere vardı.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Oğuz Han herkesin korktuğu ve çok çektiği gergedanı avlamaya gidiyor. Öyleyse Oğuz Han nasıl biri olabilir?
 - Gergedanı avlarsa halk Oğuz Han’ı nasıl görecektir?
 - Daha önceki bölümde Oğuz Han’ın büyüyerek nasıl biri olduğundan söz ediliyordu?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Alp: Yiğit, kahraman.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin

anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Alp ere korku vermek ayıp olur.”

“Bu destan deli Dumrul’un olsun, benden sonra alp ozanlar söylesin, alını açık cömert erenler dinlesin dedi”.

“Ak boz atlar koşturan alpler gördüm.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Aman vermemek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*Basarak sürüleri, yer idi hep atları,
Zahmet verir insana, alırdı hayatları!*
Vermedi hiç bir defa, insanoğluna **aman**,
Öyle bir canavar ki işte böyle çok yaman!
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Gergedanın yaptıkları insanların hayatını nasıl etkilemektedir?
 - Gergedan insanlara bir kez mi yoksa sürekli mi zarar vermiştir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Kelimenin bu anlamının olumsuz olarak kullanıldığında ortaya çıktığını, olumlu olarak *aman vermek* şeklinde kullanıldığında ise anlamın değiştiğini ve *canını bağışlamak, öldürmemek* anlamına geldiğini belirtiniz.
Aman vermemek: *Rahat bırakmamak, göz açtırmamak.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“İri sivrisinekler gece gündüz aman vermiyordu.”
“Zamanın aman vermediğini, insanın gözünün yaşına bakmadığını çok geç anladım.”
“Moğollar gibi nice ordular gerisin geriye dönmüş bu aman vermez çölün kapısından.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.

7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Beniz

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Gömgök, gök mavisiydi, bu oğlanın yüz rengi, Kıp kızıl ağzıyla, ateş gibiydi **benzi**. ”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Benzemek kelimesi beniz kelimesinden türemiştir. Birini birine benzettığınızde bunu neye göre karar verirsiniz?
 - Beti benzi atmak, benzi solmak deyimleri sizde hangi çağrışımlara sebep oluyor? Bu çağrışımlardan hareketle bu cümlede “beniz”in anlamı ne olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Beniz: Yüz, yüz rengi.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Benzi limon gibi sararmaya, gözleri ateş gibi parlamaya başladı.”
“Bak bugün maşallah benzinde kan var.”
“Kahvede gördüm ap ak olmuş benzi kırkında daha, bastonla geziyor.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Dirlik düzenlik

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Dedi: “Bu düşünüm sana, **dirlik düzenlik** versin!
Hakanıma inşaallah, birlik güvenlik versin!”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Vezirin rüyası gerçekleştikten sonra Oğuz Han ve oğulları arasındaki ilişkiyi nasıl yorumlarsınız?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin

benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Ayrıca kelimenin bir ikileme olduğunu, ikilemelerin anlatım gücünü artırmak, anlamı pekiştirmek için kullanıldığını belirtiniz.

Dirlik düzenlik: *Aile üyeleri veya bir arada çalışan kimseler arasında iyi geçinme durumu, huzur.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Böylece kurtla kuzuyu ayırarak orasını da dirlik düzenliğe kavuşturdu.”
“Adam niye yaşar? Evini, ocağını, barkını dirlik düzenlik içinde tutmak, yad ele çiğnetmemek için.”
“Her şeyleri var. Gel gör ki dirlik düzenlikleri yok.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Kımız

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Tıpkı tatlı süt gibi, acı **kımız** olurdu!”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Kelimenin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla kımızı konu edinen kısa bir belgesel filmi öğrencilere seyrettiriniz.
Kımız: *Kısrak sütünün mayalanmasıyla yapılan, az alkollü, ekşi bir Türk içkisi.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Deri veya kıl çadırlarda oturan, kımız içen ve hayvan besleyen Eski Türkler; avcılığı, günlük hayatlarının bir parçası olarak görüyorlardı.”
“Kısraklardan kımız yapmak için kadınlar süt sağmaya başladılar.”
“Ey, sevincinden bir büyük geleceği
Muştulayan içki, bin yılın kımızı”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.

6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Lisan

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Döndü bu kurt Oğuz'a, tıpkı bir insan gibi!
Ağzından sözler döktü, tıpkı bir **lisan** gibi!”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Kurt, Oğuz'a dönüp bir insan gibi konuşmaktadır. Kurdun bu konuşması neye benzetiliyor?
 - İnsanlar arasında anlaşma ve konuşma aracı nedir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Lisan: Dil.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Mektup uzun değildi, biraz da ticari bir lisanla yazılmıştı.”
“Yabancı dillerini geliştirmelerini, hatta bununla yetinmeyip ikinci bir lisan öğrenmelerini öneririm.”
“Türklüğün vicdanı bir
Dini bir, vatanı bir
Fakat hepsi ayrılır
Olmazsa lisanı bir”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Otağ

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Oğuz Han'ın **otağı**, ganimetlerle doldu,
Ölü, diri ne varsa onun tutsağı oldu.”

2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Eski zamanlarda Türkler konut olarak ne kullanmışlardır?
 - Oğuz Han bir hakan olduğuna göre onun konutu diğerlerinden farklı mıdır? Cevabınız evetse, bu farklılıklar neler olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Öğrencilerin kelimeyi daha iyi anlamasını sağlamak amacıyla bir otağ resmi gösteriniz.

Otağ: *Büyük ve süslü çadır, çerge.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Onları bir pirin otağına götürdüler.”
“Oda kelimesi otağ’dan gelmektedir.”
“Otağ kubbesindeki işlemeler renk ve biçim itibarıyla İstanbul Yavuz Selim Camii pencere alınlıklarındaki çini süslemelere benzemektedir.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Som

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.

*“Av avlayıp kuşlanan Gün ile Yıldız ve Ay,
Buldular yolda birden, som altından tam bir yay.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Som: *İçi dolu olan ve dışı kaplama olmayan, katışksız.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Köşk, som gümüş bir parmaklıkla ikiye bölünmüştür.”
“Çocuk sesleriyle, komşu odaların sabah telaşıyla uyanmaya o denli alışmışım ki, bu som sessizlik beni telaşlandırmıştı.”
“Som maviye kesmiş gök, som maviye kesmiş deniz, som maviye kesmiş bulut ışık altında kaldı.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Tabir etmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Anlattı Oğuz Han’a, uyanınca uykudan.
Rüyayı **tabir etti**, içindeki duygudan.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Rüyaların özelliği nedir?
 - Rüyaların doğrudan anlaşılması mümkün müdür?
 - Rüyaların anlaşılması için ne yapılır?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Tabir etmek: (Rüyayı) Yorumlamak.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Sana yolculuk, millete de şenlik var diye tabir etti.”
“Görülen rüyaları tabir ettirmek için şuna buna söylemek âdeti de var.”
“Mithat Paşa dedeye rüyasını anlattıktan sonra, ‘Dedem, bunu nasıl tabir edersiniz?’ diye sordu.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Yaman

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Basarak sürüleri, yer idi hep atları,
Zahmet verir insana, alırdı hayatları!
Vermedi hiç bir defa, insanoğluna aman,
Öyle bir canavar ki işte böyle çok **yaman**!”

2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Gergedan canavar olarak adlandırılmıştır. Canavarı nasıl nitelendirebiliriz?
 - Atları yiyor, insanların hayatlarını alıyorsa bu hayvan için ne söylenebilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Sözlük anlamını verirken öğrencilerin kelime anlamını daha iyi kavramalarına yardımcı olmak amacıyla kelimenin Eski Türkçede kötü anlamına geldiğini ve zamanla anlamının genişlediğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Yaman: *Kötü, korkulan (kimse).*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Bulutlar gökyüzünde dağılıyor, rüzgâr yaman esiyordu.
“ ‘Göktürklerle hile yapmazsak işimiz yaman olur.’ dediler.”
“(Yunanlılar) Eskişehir’i düşürüp dosdoğru Ankara’ya gireceklerini böbürlene böbürlene ilan ettiler; o yaman darbeyi yeyince de afalladılar.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

MEHMET AKİF ERSOY

Abuzer Kalyon

Baytar

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.

*“1889’da girdiği Halkalı **Baytar** Mektebini 1893’te bitirdi.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Yay ayraç nerede kullanılır?
 - Baytar kelimesinin yer aldığı bir cümlede kelimenin ardından yay ayraç içerisinde veteriner kelimesine yer verilmiş. Burada yay ayraç kullanım amacı nedir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını açıklarken “veteriner” ile “veteriner hekim” arasındaki anlam farkına işaret ediniz. Ayrıca günümüzde baytar yerine veteriner hekimin yaygın olduğunu ama özellikle köy ve kasabalarda baytar kelimesinin de kullanıldığını belirtiniz.

Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Baytar: Veteriner hekim.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Ben bu eşeği alır baytara götürürüm. Baytar dostumdur. Onu tedavi eder.”
“Benim babam doktor. Yook! İnsanların değil, hayvanların doktoru. Veteriner diyorlar. Bazan ninem "Baytar" diyor.”
“Kedilerinden birisi hasta olsa, Neciye Hanım, hemen bir baytar çağırır, o kedi şifa bulup bir şeyler yemeğe başlayana kadar kendisi de bir şey yemezdi.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hakikat

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Hayır, hayal ile yoktur benim alış verişim...
İnan ki: Her ne demişsem görüp de söylemişim.
Şudur cihanda benim en beğendiğim meslek:
Sözüm odun gibi olsun; **hakikat** olsun tek!”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Şair hakikati tercih ediyor, her söylediğinin hakikat olmasını istiyor. Peki, bu hakikati neye tercih ediyor?
 - Şair her ne demişse görüp de söylediğine göre o neyi önemsiyor olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken *hakikat-hayal* karşıtlığını vurgulayınız. Ayrıca kelimenin bağlama göre *doğru* anlamında da kullanılabileceğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Hakikat: Gerçek.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Bahçemin bu köşesi hakikat şeklini almış kendi hayalimdir.”

“Rüya ile

Hayal arasında

Hayal ile

Hakikat arasında

Yalnız sen varsın!”

“Neyse artık hayallerim hakikat oldu ve benimle de bir röportaj yaptılar.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hitap etmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*“Mehmet Âkîf’e göre edebiyat halka **hitap etmeli**; edebiyatçı da asla halktan kopuk olmamalıdır.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - “Edebiyat halka ...” ifadesinde boş bırakılan yere hangi kelime veya kelime gruplarını kullanabiliriz?
 - Hatip, hitabet kelimeleri size neleri çağrıştırıyor ve bu kelimeler ile hitap etmek arasında bir benzerlik, ortaklık var mıdır?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Hitap etmek: Seslenmek, ... -e karşı söylemek, söz yöneltmek.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Kötü konuşuyoruz, bilhassa tanımadıklarımıza hitap ederken tamamıyla kekeliyoruz.”
“Her sözünün başında ‘hanımefendi’ diye hitap eder.”
“Tiyatro eskiden kulağa, sonra göze hitap ederdi. Şimdi ise tam tersi.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu

yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hortlamak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Mehmet Âkif Ersoy, Osmanlı Devleti'nin parçalanması için hortlatılmaya çalışılan milliyetçilik hareketlerini çok zararlı görerek yazdığı şiirlerle bu hareketlere şiddetle karşı çıkmıştır.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Mehmet Akif'e göre milliyetçilik iyi midir, kötü müdür?
 - Hortlak kelimesini duymuş olabilirsiniz. Bu kelime sizde neleri çağırıştırıyor ve bu çağrışımlara göre kelimeye bu cümlede nasıl bir anlama verebiliriz?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelimenin anlamını verirken kelimenin köküne işaret ederek -l- ekinin işlevini ve kelimeye kattığı anlamı belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Hortlamak (ses taklidi hort'tan hort+la-mak): 1. Yanlış bir inanışa göre ölü mezardan çıkmak. 2. Herhangi bir sorun yeniden ortaya çıkmak.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“*İlkokulun ilk sınıflarında sık sık yapılan bu kontrol, sınıflar büyüdükçe unutulur, liseye gelindiğinde birden hortlardı.*”
“*Ermeni Soykırımı yalanı, 85 yıl sonra hortlatılmıştır.*”
“*Duydum görmedimse de hortlayan ölüleri.*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

İlham

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*İlhamı inanmayan şairin kendi şiiri hakkında şu mısraları hayalperestliği reddettiğini, gördüklerini anlattığını ve gerçeğe ne kadar önem verdiğini açıkça ortaya koymaktadır.*”
2. Öğrencilerden kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.

- İlhamı inanmayan Mehmet Akif neye önem vermektedir?
 - Mehmet Akif'in önem vermedikleri bize ilhamın ne olduğu hakkında bir fikir verebilir mi?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
- İlham:** *Etkilenme, çağrışım veya içe doğmayla akla gelen yaratıcı duygu, düşünce, esin.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
- “Genç yaşlarda heyecan sonsuz, ilham boldur; ama çokluk, bir şey eksik olur: mısralarda en azdan güzellik.”*
- “Şiirin onda biri ilham, onda dokuzu terdir.”*
- “Medeniyetler, ilham yağmurlarının bağrında gelişir, boy atar.”*
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

İstiklal

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
- “17 Şubat 1921'de yazdığı **İstiklâl** Marşı, 12 Mart'ta TBMM tarafından milli marş olarak kabul edildi.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
- Kurtuluş Savaşı yerine başka hangi ifadeleri kullanıyoruz?
 - İstiklal Marşı hangi amaçla yazılmıştır?
 - Bir bayrağı ve marşı olan ülkelerin genel özelliği nedir? Bayrak ve marş neyin göstergesidir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken öğrencilerin sık sık karıştırdıkları özgürlük kelimesi ile farkını, benzerliğini anlatınız (*istiklal-bağımsızlık, hürriyet-özgürlük*). Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
- İstiklal:** *Bağımsızlık.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Hakkıdır Hakk’a tapan milletimin istiklal!”

“İstiklal Harbi’nde, Sakarya Savaşı’ndaki şehit miktarı 5.713, yaralı miktarımız 18.480’dir.”

“Hürriyet ve istiklâl benim karakterimdir. Ben milletimin en büyük ve ecdadımın en kıymetli mirası olan istiklâl aşkı ile dolu bir adamım.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Manzum

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*“Hayatın çeşitli yönlerini, toplumun acınacak hâllerini **manzum** hikâyelerinde ustaca işleyen Mehmet Âkif, sanatıyla toplumun sesi olmuştur.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Mehmet Akif bir şair olduğuna göre ne tür yazılar yazmış olabilir?
 - Bir önceki Oğuz Destanı metninde bir destan örneğini okuduk. Destan nasıl yazılmıştı?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Daha sonra kelime anlamının daha da belirginleştirilmesi için öğrencilere Nasrettin Hoca hikâyelerinden birinin hem düz yazı hem de manzum hâlini öğrencilere gösteriniz.
Manzum: *Şiir biçiminde yazılmış.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Öğretmenimizin verdiği konuları manzum yazardım bazı.”
“Burdurlu sonraki yıllarda bu manzum fıkraları 40’a çıkarmış ve ‘Ömürsün Nasreddin Hocam’ adıyla İzmir’de bastırmıştır.”
“Daha çok küçükken, beş yaşındayken, dört yaşındayken, annem bana Kerem ile Aslı öyküsünü, bütünüyle, manzum yerleri de dâhil, oturup okurdu.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.

7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Sadeleştirmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Mehmet Âkif, dilde sadeleştirmeden yana olmuştur.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Sade olan bir şeyde aradığınız özellik nedir?
 - Sadelik dil için kullanıldığında kastedilen ne olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken *-leş-* ve *-tir-* eklerinin işlevini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Ayrıca anlamın daha da belirginleştirilmesi için Mehmet Akif’in bir şiirinin hem orijinal hâlini hem sadeleştirilmiş (günümüz Türkçesiyle verilmiş) hâlini öğrencilere gösteriniz.

Sadeleştirmek: *Yalın bir duruma getirmek, yalınlaştırmak. (Bir dil, bir eseri kullanılan dilde anlaşılmayan yabancı unsurlardan arındırmak, anlaşılır duruma getirmek)*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“*Sadeleştirilmiş bir metin, asıl metnin yerini asla tutmaz. Sadeleştirilen veya tercüme edilen eserler, aslından bir şeyleri kaybeder.*”
“*Gençlerimiz bir eserin sadeleştirilmişşi yerine orijinalini okumaya çalışmalıdır.*”
“*Halid Ziya yaşarken sadeleştirdi eserini; o da yetmedi, Aşk-ı Memnu insafsız ellerde birkaç kez daha sadeleştirildi.*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Telafluz

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Babası, ona “Ragıyf” adını vermiş, ancak bu kelime telafluz zorluğu sebebiyle “Âkif” diye söylenmiştir.*”

2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Ragıyf kelimesinin telaffuz zorluğundan söz edilmiş. Acaba bu zorluk ne ile ilgili olabilir?
 - Kelimeyi içinizden okuyunuz ve küçük bir kâğıda yazınız. Daha sonra sesli olarak söyleyiniz. Hangisinde zorlandınız?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Telaffuz: *Bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimi, söyleyiş, sesletim.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Bir, bebek telaffuzunu taklit etmediğiniz eksik.”
“Telaffuzundaki sertlik beni ürküttü.”
“Televizyonlarda sık rastlanılan yanlış telaffuz örneklerini not ettim.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Yayımlamak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.

*“Mehmet Âkif’in 1911’de 38 yaşında iken **yayımladığı** ilk kitabı Safahat bağimsız bir edebî kişiliğinin ürünüdür.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Bir kitap bize ulaşıncaya kadar hangi süreçlerden geçer?
 - Bu cümlede belirtilen yayımlamak bu sürecin hangi aşamasında yer alır?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Sözlük anlamını verirken öğrencilerin kelime anlamını daha iyi kavramalarına yardımcı olması amacıyla kelimenin kökenine işaret ediniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Ayrıca kelimenin doğru yazımının yayımlamak olduğu, yayınlamak şeklinde kullanımının doğru olmadığını ve Türk Dil Kurumunun sözlüğünde yayınlamak diye bir kelimenin olmadığını belirtiniz.

Yayımlamak: *Kitap, gazete, dergi vb. şeyleri basmak ve dağıtmak, neşretmek.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“*Türk Dil Kurumunun yeni yayımladığı kitapları gördüm.*”
“*Rıza Tevfik Bölükbaşı, 65 yaşında iken şiirlerini Serab-ı Ömrüm adıyla yayımladı.*”
“*Dergi yayımlanmaya başladığında bile birbirinin yüzünü hiç görmemiş yazar ve çizerler vardı.*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

YÜKSEK YÜKSEK TEPELERE

Anonim

**Göreceği
(Göresi)
gelmek**

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Böyle zamanlarda insanın o eski dostları **göreceği gelir.***”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - “Göreceği gelmek”i, görmek istemek olarak düşünebilir miyiz?
 - İnsan dostlarını hangi durumlarda görmek ister?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz. Bunun ardından kelimenin göreceği gelmek ve göresi gelmek olmak üzere iki farklı kullanımının olduğunu belirtiniz. Ayrıca –AcAğI / -AsI + gelmek yardımcı fiilinin, geldiği fiile istek anlamı kattığını belirtiniz.
Göreceği (Göresi) gelmek: *Görmek isteğini duymak, özlemle görmek istemek, özlemek.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“*Geçmiş günlere hasret çekmiyorum. Çocukluğumu göresim gelmedi.*”
“*Babacığım! Seni öyle göreceğim geldi ki!..*”
“*Elâ gözlerini sevdiğim dilber
Seni görmeyeli göresim geldi.*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.

6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hicran

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Hiç belli etmese de nasıl bir **hicran** vardı gönlünde bilinmez.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Cümleye göre belli edilmek istenmeyen şey nerededir?
 - Gönlünde neler bulunabilir, gönlümüzde neler yaşarız?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Hicran: 1. Bir yerden veya bir kimseden ayrılma, ayrılık. 2. Ayrılığın neden olduğu onulmaz acı.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Bu hicran, dudaklarına ezeli bir nakarat yapıştırmıştı.”
“Başıma da konuyor konuyor aman martı kuşları
Gözlerimden boşalır hicran yaşları”
“Belki hasrete alışılıyor, ama hicran hiç unutulmuyor.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hor görmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Annesinin bir tanesini hor görmesinler.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin yakın anlamlarını (*hor bakmak, küçümsemek vb.*) ve zıt anlamlarını (*değer vermek, önemsemek vb.*) belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Hor görmek: *Bir kimseye değersiz gözle bakmak.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Görülüyor ki o vakitlerde kendimizi hor görmek fikri henüz başlamamıştı.”
“Küçük görme, hor görme, delikanlım kendini”
“İlçedeki insanlar, köydekileri hor görüyor ama dışarıya hoş görünmeye çalışıyorlar.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hüzün

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“En çok bir **hüznü** dile getirmedi etkili olan türkü adeta yürekte kopan bir parça gibidir.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin yakın anlamlarını (*üzüntü, gam, keder vb.*) ve zıt anlamlarını (*sevinç, mutluluk vb.*) belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Hüzün: *Gönül üzgünlüğü, gam, keder, sıkıntı.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Morgun parlak mermer duvarlarında dağılan gölgemin hüznü verici bir görüntüsü var.”
“Her gidişimde hastahanelerin bahçeleri bana hüznü verirdi.”
“Başkalarına sevinç veren şey bize hüznü veriyor.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu

yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Malum olmak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Uçan da kuşlara **malum olsun**
Ben annemi özledim”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - *Malum olduğu üzere* veya *malum şahıs* gibi ifadeleri duymuşsunuzdur. Bu ifadelerde malum kelimesinin anlamı ne olabilir?
 - Türküyü söyleyen özlediğinin ne olmasını istiyor?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı açıklarken kelimenin bilinmek anlamını ifade ettiğini ancak bunun yanı sıra bilinmenin bir bilgidен ziyade bir seziden, içe doğmadan kaynaklandığı durumları da ifade ettiğini belirterek kelimenin anlam inceliğine işaret ediniz. Ayrıca kelimenin –e malum olmak şeklinde yönelme hâl eki ile birlikte kullanıldığını örnek cümleler üzerinde gösteriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Malum olmak: İçine doğmak, bilinmek.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Ona da malum oldu haber
Koşup geldi odama”
“Abdala malum olur.”
“Bundan sonra bu tarihe bakana şöyle malum olsun ki ben ki Timurtaş oğlu Umur’um, bu yerde Allah rızası için bir cami yaptırdım.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Onmak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Bir daha **onmaz**, sonu ölümle biter.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Yüksek Yüksek Tepelere türküsünün hikâyesinde Zeynep’in hastalandığından söz ediliyordu. Ailesi ile hasret gidermiş olsa da

hastalığın durumunda bir düzelme olmamıştı. Bunu dikkate alarak düşünürsek onmak kelimesi ne ile ilgili olabilir?

- Hastalık ölüme yol açtığına göre “(Zeynep) bir daha onmaz.” ifadesinden ne anlıyorsunuz?

3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı açıklarken onmak fiilinin günümüzde olumsuz hâliyle kullanımının daha yaygın olduğunu belirtiniz. Ayrıca kelimenin anlamını daha iyi anlaşılması ve hatırlanmasını sağlamak üzere *onmak* ile *onarmak* kelimeleri arasında anlamca ve biçimce var olan ortaklığına işaret ediniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Onmak: *Daha iyi bir duruma girmek, salah bulmak.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz. “*Sakın kesme, yaş ağaca balta vuran el onmaz.*” “*Merhemsiz yaralar onar biter mi?*” “*(Sevginin) onmaz yaraları iyileştiren bin merhem olduğunu biliyoruz.*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Salık vermek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz. “*Gün geçtikçe hastalığı artan Zeynep’in düzelmesi için köyden gelip gidenler de anasının, babasının çağrılmasını **salık vermişler.***”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Zeynep hasta ve köyden gelip gidenler Zeynep’in düzelmesi için bir şeyler söylüyor? Bu söylenenleri ne olarak değerlendirebiliriz?
 - Zeynep’in anne babası çağrıldığına göre köylülerin nesi dikkate alınmıştır?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Salık vermek: *Tavsiye etmek.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Dün akşam bana bu kahveyi salık verdikleri zaman bütün gece sevincimden gözümde uyku girmedii.”

“Ben kendisine az yemek yemesini salık verdim.”

“Öteden beri, insanları bazı yazarlara yönlendirmeyi, onlara kitaplar salık vermeyi severim.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Sıla

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*“Köyün büyük bir tepesinde bulunan evinin bahçesine çıkarak kendi köyüne doğru dönüp için için kendi yaktığı türküyü mırıldanır ve gözleri uzaklarda **sıla** özlemini gidermeye çalışmış.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Zeynep özlemini gidermek için bahçeye çıkarak nereye bakıyor?
 - Zeynep gurbette olduğuna göre neyi özlemektedir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı açıklarken *gurbet-sıla* karşıtlığını belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Sıla: *Gurbetteki bir kimse için doğup büyüdüğü ve özlediği yer.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
*“Bakarım bakarım sılama görünmez
Ara yerde yıkılası dağlar var”*
“Halil köyü çok özlediğini, içinin sıla ile sızladığını anlıyordu.”
“Bu yerde bir yabancı olduğumu anladım; sıla özlemi depreşti içimde.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Söylenti

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Halk arasında ve Karagöz ustaları çevresinde yaygın **söylentiye** göre de, Orhan Gazi döneminde Bursa'da yaptırılan bir camide, Karagöz demirci, Hacivat ise duvarcı olarak çalışmakta imişler.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Kelimenin kökü ne olabilir?
 - Söyle- ile söylenti arasında nasıl bir anlam ilişkisi vardır?
 - Söylenti halk arasında ve Karagöz ustaları çevresinde bilinmektedir. Ancak bu tarihi bir bilgi değil. Buna göre söylenti kelimesi nasıl bir bilgiye işaret eder?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı açıklarken kelimenin kökünü belirtiniz ve eklerin anlam yönünden işlevine işaret ediniz. Ayrıca *bilgi-söylenti-dedikodu* kelimeleri arasındaki anlam ilişkisini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Söylenti: *Ağızdan ağıza dolaşan, kesinlik kazanmayan haber, rivayet.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Önce kulaktan kulağa fısıldanan bu söylentilerin meclis kürsülerinde açıkça ifade edildiği oluyordu.”
“Tuna seferinden kastın yeniçerileri kırdırmak olduğu söylentisi ortada dolaşıyordu.”
“Peren, Büyükhala hakkında sayısız söylenti duymuştu ve işte şimdi, anlatılanların doğru olup olmadığını öğrenebilme şansı çıkmıştı karşısına.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Türkü yakmak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Günler ayları kovalamış ayrılık günleri gelip çatmış. İşte bu sırada karşı karşıya gelerek bu **türkü**yü yakmışlar.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Türküler nasıl ortaya çıkmıştır?

- Türkülerin ortaya çıkış süreçleri düşünüldüğünde türkü yakmak bu sürecin hangi aşamasını ifade eder?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken türkülerin sözlü geleneğin bir ürünü olduğunu ve türkü bestelemenin yazılı olarak değil sözlü olarak bir olay üzerine o anda ve doğaçlama olarak bestelendiğini/söylendiğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Türkü yakmak: *Türkü bestelemek.*
 4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırılmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Aslı’yı güzelce giyinmiş, kuşanmış olarak gördü. Salına salına yürüyordu Aslı. Hemen oracıkta bir türkü yaktı sevdiğine.”
“Kolay kolay unutulmayan bu acı olaya halk, bir türkü yakmış ve bu türkü yörede ağızdan ağıza destanlaşarak günümüze kadar gelmiştir.”
“Zaralı Halil her hikâyeye bir türkü yakmış ve bunu en içten yöre tavrıyla okumuştur.”
 5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
 6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
 7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

SULAR

Aşık Veysel Şatıroğlu

Çağlamak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“**Çağlayarak** o bahçeden o bağa
Hayat verir kuvvet verir toprağa”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Su o bahçeden o bağa yani bir yerden bir yere ne yapar?
 - Çağlayan ile çağlamak kelimesi arasında nasıl bir ilişki vardır?
 - Hiç çağlayan gördünüz mü? Çağlayanın ne gibi özellikleri vardır?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin kökünü gösteriniz ve çağlayan kelimesinin çağlamak fiilinden türediğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Çağlamak (ses taklidi çağrı’dan çağrı+la-mak): *Su, köpürerek ve ses çıkararak coşkun bir biçimde akmak.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Bir gün nehirler gibi çağlayarak derinden
Dağlardan, ormanlardan sana akacak mıyım?”
“Yine kulübeye doğru giderken çağlayarak akan bir suyla karşılaştık.”
“Yaz gününün suyu böyle mi çağlar
Eşinden ayrılan ah çeker ağlar”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Dere

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Derin derin **dere**lerden dönerek
Arayıp aslını ağlayan sular”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Kelime anlamını muhtemelen biliyorsunuz. Peki, *dere-çay-ırmak* kelimeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
 - Bu üç akarsuyu büyükten küçüğe sıralamak istesek nasıl sıralarız?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken *dere-çay-ırmak-akarsu* kelimeleri arasındaki anlam ilişkisini açıklayınız. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Dere: Genellikle yazın kuruyan küçük akarsu.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Bu köyde bir tek ağaç, ufacık bir dere (...) yoktur.”
“Evimiz de güzeldi. İki katlı, ağaçların içinde, yanından dere akan şirin bir ev.”
“Tarlaları, bir tahta köprüyü, boyunda uzun kavakların sıralandığı bir dere içindeki köyü arkamızda bıraktık.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.

6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Engin

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Gözyaşları gibi ulu dağlardan
Enginden engine çağlayan sular”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Su ulu dağlardan nereye doğru akar?
 - Kelime kökünü dikkate alırsak kelimenin anlamı ne olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamı verirken kelimenin kök ek özelliklerini belirtiniz. Kelimenin en-mek “inmek” fiilinden türediğini, en “genişlik” kelimesinin etkisiyle anlam değişikliğine uğradığını, kelimenin kökünden hareketle kelime anlamının çıkarılabileceğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Engin (en-mek “inmek” > en-gin’den) [En “genişlik” kelimesinin etkisiyle anlam değişikliğine uğramıştır]: *Ucu bucağı görünmeyecek kadar geniş, çok geniş, sınırsız.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“O engin denize benzersin ki yavaş yavaş coşar ve coşunca da pek hırçın olursun.”
“Türklüğe tarihin engin bir ufku açılmıştı.”
“Ovalar ovalar engin ovalar
Gözüm yaşı bir birini kovalar”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Gam

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Akar gözyaşları **gam** deryasına*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - İnsanın hangi durumlarında gözyaşları akar?
 - Derya kelimesinin anlamının deniz olduğunu düşünürsek gam denizi ne olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin yakın anlamlarını (*hüzün, keder, tasa, kaygı, üzüntü vb.*) ve zıt anlamlarını (*sevinç, neşe vb.*) belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Gam: *Tasa, kaygı, üzüntü.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“*Bana derler gam yükünü sen götür*
Benim yük götürür dermanım mı var?”
“*Duvarı nem, insanı gam yıkar.*”
“*İnsan ruhu, insan gönlü bazen acılarını, gam ve kederini unutamıyor.*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Gönlünü eğlemek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Saf olarak akar köy pınarında*
*Güzeller **gönlünü eğleyen** sular*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz.
3. Deyimin sözlük anlamını veriniz. Deyimin anlamını verirken *gönül eğlemek* ile *gönül eğlendirmek* deyimleri arasındaki anlam farklılığına işaret ediniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Gönlünü eğlemek: *Mutlu, neşeli vakit geçirmek.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.

“Ne güzel yayla da şu bizim yayla
Çık soğuk su başına da gönlünü eğle”
Hamam parasız olsun, yalnız her giren bir hikâye anlatsın, kızın da
kararık gönlünü eğlensin.
“A sevdiğim seni çoktan severim
Yüzünü gördükçe gönlüm eğlenir.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Havanda su dövmek

1. Kelimeyi bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Havanda su dövmeyelim, önce namussuzu bulalım sonra bunları konuşalım.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Havan hangi amaçlarla kullanılır?
 - Havanda su dövmek mümkün mü veya havanda su dövmenin bir yararı olur mu?
3. Deyimin sözlük anlamını veriniz. Deyimin anlamını verirken *boşa kürek çekmek, akıntıya karşı kürek çekmek* deyiminin benzer anlamları ifade ettiğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Havanda su dövmek: *Boşuna uğraşmak.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“*Zaten birçok kurultayda da havanda su dövülmekten başka bir şey yapılmamış.*”
“*Bu işlere bulaştım bulaşalı altı gün olmasına rağmen, hâlâ kelimenin tam anlamıyla havanda su dövüyordum.*”
“*Yoksa havanda su mu dövüyoruz, boşuna bir iş mi yapıyoruz?*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu

yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Nebat

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“İrenk verir çiçeklere yaprağa
Nebati toprağa bağlayan sular”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Neler toprağa bağlıdır?
 - Toprakta biten, yetişen otlar, çiçekler, ağaçlar vb.nin ortak adı nedir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Nebat: Bitki.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Hepsi kır nebatları gibi gelişigüzel, bu mevsim burada, öbür mevsim orada doğup yaşıyorlar.”
“En kısır toprak doğurmuş, emzirir birçok nebat
Fışkırır bir damlacık ottan tutup sıksan hayat”
Bir bahçesi vardı ki, içinde türlü nebat biter, envai türlü kuşlar öter.
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Sağanak

1. Kelimeyi bir bağlam ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Dışarıda yağmur **sağanak** halinde yağıyor, Melek mavi yeşil gözlerini saça saça ağlıyordu.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Bir fiilden önce gelen ... hâlinde ifadesi o fiilin nasıl yapıldığını, nasıl olduğunu belirtir. Buradan sağanağın yağmurun yağış şeklini belirttiğini düşünebilir miyiz?
 - Yağmurun farklı yağış şekillerini nasıl tarif edersiniz?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Sağanak: *Birdenbire başlayan, genellikle kısa süren şiddetli yağmur.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz. *“Evvelki gece sağanak başlayınca halazaden sevincinden göbek atıyordu.”* *“Sığındığı saçak altında bir sağanağın boşanmasını bekleyen adam gibi bekliyordu.”* *“Sağanak altında, gülenle ağlayan pek fark olunmaz.”*
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Set çekmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz. *“İnsanoğlu suyu koymaz hâline*
Setler çeker *baraj yapar yoluna”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Birinci mısra da ozan insanların suyu kendi hâline bırakmadığını söylüyor. İnsanlar bunu nasıl yapıyor?
 - Set çekmek deyimindeki set ile Çin Seddi ismindeki sed kelimesi arasında bir benzerlik var mıdır?
3. Deyimin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Set çekmek: *Suyun akmasını, toprağın kaymasını önlemek için duvar yapmak*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz. *“Eski uygarlıkların çoğunda, Çin, Mısır ve Mezopotamya’da, suyun önüne "set" çekildi, yani barajlar yapıldı.”* *“Ferman da dinlemez, duyguların getirdiği isteklerin önüne set de çekemezdi.”* *“Ankaray’ın Kolej durağında su baskını ihtimaline karşılık girişlere kum torbaları ile set çekildi.”*
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.

6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Tahliye etmek

1. Kelimeyi bir bağlam ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Heyelanda zarar gören evlerde oturan aileler **tahliye edildi.**”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Herhangi bir doğal afet durumunda afet bölgesinde yer alan vatandaşların zarar görmemesi için ne yapılmalıdır?
 - Heyelanda zarar gören evde oturan ailelere ne yapılmış olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Tahliye etmek: 1. Boşaltmak. 2. Tutukluyu serbest bırakmak.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Gülbahçe Sokak'taki bir kreşte mahsur kalan çocuklar tahliye edildi.”
“Yahyı aldığımız günden beri oturduğu yeri tahliye etmesini rica ettik ama dinlemedi.”
“Otuz beş gün sonra ilk sorgu mahkemesinde tahliye edildim.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

SON KUŞLAR

Sait Faik Abasıyanık

İstikamet

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Sağa sola oynarlar, sonra bir **istikamet** tutturur, bu esmer lekecikler geçip giderlerdi.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.

- Metinde bu kelime ikinci defa “Esmer lekelerin Adalar istikametine gittiklerini görür...” cümlesinde geçiyor. Her iki cümlede de istikamet kuşların gittiği yeri mi, yönü mü, yolu mu belirtir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
İstikamet: Doğrultu, yön.
 4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Arkaya baka baka, yere yuvarlanmaksızın, istenilen istikamette kaç adım gidilebilir?”
“Şimdi istikamet Değirmenler yolu...”
“Onlara ters bir istikamet göstermiş. Bunu yaptığından eminim.”
 5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
 6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
 7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Lodos

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Havalar sertleşir, poyrazlar, **lodoslar** birbirini kovalar.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Poyraz, lodos ne ile ilgilidir?
 - Kış aylarında haberlerde zaman zaman lodos uyarısı yapılır. Lodos sebebiyle baca zehirlenmelerine karşı vatandaş uyarılır, İstanbul’da feribot seferleri iptal edilir, kuvvetli yağış uyarısı yapılır. Bunlar lodosun hangi özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin kökenini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Lodos (< Yun. nótos “güney rüzgârı”): Güneyden veya güneybatıdan esen ve bazen de yağış getiren yerel rüzgâr, kaba yel, boz yel.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Dinmiş lodosların uğultusu içinde
İstanbul’u dinliyorum, gözlerim kapalı”

“Amma yaptın ha! Buna lodos mu derler! Dört sene evvel Bandırma'dan gelirken bir lodos yedik ki...”

“Lodos kırılmış, rüzgâr sanki ne yandan eseyim diye düşünüyordu.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Menetmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*“Karakola koştum. Polislere haber verdim. Güya **men ettiler**. Gizli gizli, gene çimenler yer yer söküldü.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Polisler nasıl bir uygulama yapmış olabilir?
 - Çimenler niçin gizli gizli sökülüyor?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin birleşik bir kelime olduğunu ve bitişik yazıldığını belirtiniz. Ayrıca kelimenin –i ve –den hâl ekleri ile birlikte kullanıldığını örnek cümleler üzerinde gösteriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Menetmek: Yasaklamak.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla öğrencilere metin dışından ek olarak birkaç örnek cümle veriniz.
“Bildiğim bir şey varsa o da patronun odanızdan dışarıya çıkmayı size menettiğidir.”
“İnsan sırtında yük taşınmasını meneden o çok iyi niyetli kanunu düşündü.”
“Ayaklarının önünde onu yürümekten men eden bir duvar yükseldi.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Musallat olmak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Kuşlardan sonra şimdi de milletin yeşilliğine **musallat** oldular.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Bu cümleden insanların yeşillikten önce kuşlara musallat oldukları anlaşılabılır. İnsanlar kuşlara neler yapmıştı?
 - Kuşlara ve yeşilliklere yapılanlar hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - Sonraki paragrafta yazar yeşilliklerin (*çimenlerin*) durumuna dair neler söylüyor?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Musallat olmak: *Birini sürekli rahatsız etmek, birine sataşmak, peşini hiç bırakmamak.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“*Akşamdan beri yüreğine musallat olan o sıkıntı gene yerini almaya başlamıştı.*”
“*Bu adam nedense Kenan’a musallat olmuştu.*”
“*Nâlân’a bir bronşit musallat oldu. Nezle ve öksürükten bir türlü kurtulamıyordu.*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Mütevazı

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, **mütevazı** adamdı da...*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Yazar Konstantin Efendi’nin zengin olmasına rağmen bunu belli etmediğini, sessiz sakin bir insan olduğunu söylüyor. Çevrenizde böyle insanlar varsa bunlara hangi sıfatları uygun görürsünüz?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin yakın anlamlılarını (*alçak gönüllü*) ve zıt anlamlarını (*mağrur, kibirli, burnu havada vb.*) belirtiniz. Ayrıca kelimenin insan için kullanıldığında alçak gönüllü insan dışında varlıklar için kullanıldığında gösterişsiz anlamına geldiğini açıklayınız. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin

sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Mütevazı: 1. *Alçak gönüllü.* 2. *Gösterişsiz.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“*Sakin, mütevazı bir hayat tarzının da kendine göre zevkleri vardır.*”
“*Alçak gönüllü ol. Mütevazı insan, meyve ağacına benzer. Meyve dalının yere eğilmesi meyvesinin çokluğundandır.*”
“*Kısa boylu, kısa saçlı, otuzlu yaşlarının son demlerinde gösteren, minicik elli, mütevazı bir kadındı.*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Sallapati

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit ama hesaplı fikirlerine, sevimli şakalarına karşı hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Yazarın Konstantin Efendi için belirttiği özellikler olumlu mu olumsuz mu?
 - Sallapatiliği olumsuz bir özellik olarak kabul edersek kelime kökünden hareketle nasıl bir anlam çıkarabiliriz?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı verirken kelime anlamı ile kök arasındaki ilişkiyi belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Sallapati (salla-mak’tan; nasıl türetildiği belli değildir): 1. *Düşünmeden ve saygısızca davranan.* 2. *Düşüncesizce, saygısızca ve patavatsız bir biçimde.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“*Öteki biraz sallapati tavırlı, kumral, uzun yüzlü ve uzun burunlu...*”

“Sinan gibi sallapati bir adamın bu kadar dikkatli olması şaşkınlığımı daha da artırdı.”

“Şimdiki gençler, doğrusu ya, pek kestirmeden, sallapati gidiyorlardı!”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Seferber etmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*“Çocukları bu işe **seferber eden** de oydu.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Yazara göre kuşların toplanmasında başı kim çekmektedir?
 - Çocuklar bu işe nasıl girmiş olabilirler?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Seferber etmek: *(Bütün güç ve imkânları) Erişilmek istenen amaca yöneltmek.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Avrupa son yıllarda bütün servet kaynaklarını silahlanma uğrunda seferber etti.”
“Yarım saat içinde oteli bir hastane şekline sokmuş, hepimizi seferber etmişti.”
“Bu çocuk özürlyüdü ama müthiş bir ailesi vardı ve onu sevgiyle bağrılarına basmış, tüm imkânlarını, bu çocuğun mutluluğu ve geleceği için seferber etmişlerdi.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Üşüşmek

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Çayırılıkta bir başka ağacın gölgesinde birikmiş çoluklu çocuklu kocaman adamlar, bir müddet beklerler, sonra kuşların **üşüştüğü** ağaca doğru, yavaş yavaş yürürlerdi.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı açıklarken –ş– ekinin kelimeye kattığı anlam inceliğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Üşüşmek: Her yandan çokça bir araya gelmek, toplanmak, birikmek, üşmek.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Herifin etrafına daha trenden inerken **üşüştük.**”
“Silahsız esirler kuyunun başına **üşüşmüşlerdi.**”
“Ve **üşüşür** olgun başaklara
Akşamın dallarından serçeler”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Yazıhane

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Galata’da bir **yazıhanesi** vardı.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Kelime, hangi kelimelerden oluşmuş?
 - Yazı ve hane kelimeleri birlikte nasıl bir anlam oluşturmuş olabilir?
 - Konstantin Efendi bir tüccar olduğuna göre yazıhaneyi hangi amaçla kullanabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Yazıhane: Yazı ve danışma işlerinin yürütüldüğü iş yeri, büro.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin

anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.

“Yazıhaneye girdi, kâtipler camekânlı bölmede konuşuyor.”

“Yazıhanedeki kontrat kâğıdını çabucak getirmesini söyledi.”

“Kemal Film, Beyoğlu’nda Tünel’e yakın Osmanlı Bankası’nın üstünde bir yazıhane açmıştır.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Zahire

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Zahire tüccarıydı.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamını verirken kelime ikinci hecenin uzun telaffuz edildiğini (*zahi:re*) gösteriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Zahire: Gerektiğinde kullanılmak için saklanan tahıl, aşlık.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Zihnini, cerre çıktığı vakit toplayacağı paradan, biriktireceği zahireden başka hiçbir fikir işgal edemezdi.”
“Bu ihtiyar köylü pazara tarhana, bulgur gibi zahire getirip satarmış.”
“Odanın bir köşesinde zahire çuvalları yığılıymış.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

KUTUP YILDIZI

Alp Akoğlu

Duyarlı

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“O zamanlar çok da **duyarlı** bir yön belirlenmesine gereksinim duyulmadığı için bu durum sorun olmuyordu.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Duyarlı kelimesini daha çok hangi durumlarda kullanırsınız?
 - Burada duyarlı kelimesi ne için kullanılmıştır?
 - Duyarlılık bir ölçme aracı için kullanıldığında ölçü aracının hangi özelliğini belirtebilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı verirken kelimenin yaygın olarak kullanılan anlamına değinerek bu cümlede bir ölçüm için kullanıldığını, bir ölçüm söz konusu olduğunda ölçüleri doğru ve kesin veren anlamında kullanıldığını belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Duyarlı: *Dış etkenlere karşı duyarlılığı olan, duygun, hassas.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Ordu yürürse sayısını, sırasını seçecek kadar duyarlı kulakları vardı.”
“Dağcılar, ‘doğa dostu’ ya da ‘çevreye duyarlı’ kimseler olarak bilinmektedir.”
“1955 yılından sonra bu titreşimlerin sayımını temel alan çok duyarlı saatler yapılmıştır.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Eksen

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Topaç kendi **ekseninde** hızla dönerken aynı zamanda yavaş bir yalpa yapar.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Eksen kelimesiyle daha önce hangi derslerde karşılaştınız? O derslerde eksen ne için kullanılıyordu?

- Bu cümlede eksen topaç için kullanılmıştır. Daha önceki bilgilerinizi dikkate aldığınızda eksenin cümledeki anlamı ne olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Eksen: 1. Bir cismi iki eşit parçaya bölen çizgi, mihver. 2. Çizgi.
 4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Eğer Dünya'nın kendi eksenini etrafındaki dönüş süresi şimdikiinden farklı olsaydı, bu durumda belki geceler daha uzun olurdu.”
“Metnin müziğini, büyüünü böyle bir eksen çevresinde aradım.”
“Her bir gezegenin kendi eksenini etrafındaki dönme hareketi (Venüs hariç) yine aynı yöndedir.”
 5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
 6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
 7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Gök ada

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Gezegenler Güneş'in, Güneş de **gök adamız** Samanyolu'nun merkezinin çevresinde dolanır.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
➤ Yazar, Samanyolu'nun gök adamız olduğunu belirtmiş. Samanyolu'nun ne gibi özellikleri vardır?
➤ Samanyolu'nun uzay boşluğunda nasıl bir şekli vardır?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı verirken kelimenin galaksi kelimesinin Türkçe karşılığı olarak kullanıldığını ve galaksilerin karanlık uzay boşluğunda bir ışık adasına benzetilerek gök ada ismini aldığından söz ediniz. Ayrıca kelimenin metinde birleşik yazılmasına karşın TDK Yazım Kılavuzu'na göre ayrı yazılması gerektiğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Gök ada: Milyarlarca yıldızdan, yıldız kümelerinden, bulutsu ve gaz bulutlarından oluşmuş, Samanyolu gibi bağımsız uzay adası, galaksi.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin

anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.

“Gökbilimciler bilinen en küçük gökadalardan birinde ‘süperkütleli’ bir karadelik keşfettiler.”

“Gökadaların tam sayısını ne doğrudan gözlem yaparak ne de hesaplayarak bulmak imkânsız.”

“Milyarlarca yıldızdan oluşan bir gökadayı, keşke tam tepemizde, tüm sarmal kollarıyla, tüm görkemiyle izleyebilseydik.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Keşfetmek

1. Kelimeyi bir bağlam ile birlikte öğrencilere sununuz.
*“Sabunun yağ asitlerinin tuzlarından oluştuğunu 1811’de Fransız kimyager Michel Eugene Chevreul **keşfetti**.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Sabunun yağ asitlerinden oluştuğu Michel Eugene Chevreul’dan önce biliniyor mu?
 - Sabunun yağ asitlerinden oluşması yeni bir şey midir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı verirken kelimenin sadece bulmak anlamına gelmediğini ayrıca bulmak eyleminin önceden var olan ve başkaları tarafından bilinmeyen bir şeyi ilk defa ortaya çıkarmak anlamını içerdiğini, bu yönüyle her bulmak eylemi için bu kelimenin kullanılmadığını belirtiniz. Ayrıca *icat etmek-keşfetmek* kelimeleri arasındaki anlam farklılığını açıklayınız. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Keşfetmek: 1. *Var olduğu bilinmeyen bir şeyi bulmak.* 2. *(Gizli, bilinmeyen veya tanınmayan bir şeyi) Anlamak, tanımak, öğrenmek, ne olduğunu anlayıp bilmek.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“İki genç kadın, birbirlerini keşfeden iki yalnız çocuk gibi memnundular.”
“Zira Kolomb’un keşfettiği yer de Asya’nın devamından başka nedir?”
“İçinde keşfedilmeyi bekleyen bir dünya saklıdır kitapların.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.

6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Kutup

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Her şeyin yerli yerinde durduğunu varsaysak bile önümüzdeki birkaç yüzyıl içinde Kutup Yıldızı artık gerçekten kutup yıldızı olmak için **kutup** noktasından çok uzaklaşmış olacak.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Kutup kelimesini daha önce hangi derslerde duydunuz?
 - Dünya ve mıknatısın her iki ucuna niye kutup denilmiş olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Kutup: 1. Yer yuvarlağının, Ekvator'dan en uzak olan yer ekseninin geçtiği varsayılan iki noktasından her biri. 2. Birbiriyle karşıt olan şeylerden her biri. 3. Bir mıknatıs demirinin iki ucundan her biri.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Kutuplara gitmeyi bile çok düşündüm.”
“Çalışanlarla çalıştıranları ayrı kutuplarda toplayarak birbirine düşman ediyor.”
“Şekilleri ne olursa olsun, bütün mıknatısların iki kutbu vardır.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Mekik

1. Kelimeyi bir bağlam ile birlikte öğrencilere sununuz.
“**Mekik**, binlerce ufak parça halinde yere düşmeden az önce yerden 62 kilometre yükseklikte, 20 bin kilometre hızla (sesten altı kat hızlı) uçuyordu.”

2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Uçaklar ortalama 10 kilometre yüksekte uçarken bu cümlede mekiğin yerden 62 kilometre yükseğe çıktığını görüyoruz. O zaman bu nasıl bir araç olabilir?
 - Uzay araçları arasında bir farklılık var mıdır? Varsa nelerdir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı açıklarken kelimenin, temel olarak dokuma alanında kullanıldığını, uzaya giden ve daha sonra dünyaya dönen uzay araçlarının mekiğin kendisine veya dokuma tezgâhındaki hareketlerine benzediği için bu anlamı kazanmış olabileceğinin belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Mekik: *Uzay gemisi.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.

“1986’da Challenger Uzay Mekiği kalkıştan sonra patlamış ve yedi astronottan kurtulan olmamıştı.”

“NASA, önceki gün yaşanan dolu fırtınasının Atlantis uzay mekiğinde hasara yol açması üzerine, uçuşu erteledi.”

“Her zaman çalışır durumda bıraktığı hayal mekiğine binip, hayaller evrenine doğru uçabilirdi.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Varsayım

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.

“Gezegemizin bu hareketi neden yaptığı konusunda birtakım varsayımlar var.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Gezegemizin yalpa hareketini neden yaptığı kesin olarak bilinmekte midir?
 - Var+saymak nasıl bir anlam oluşturmuş olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Varsayım: Deneylerle henüz yeter derecede doğrulanmamış ancak doğrulanacağı umulan teorik düşünce, faraziye, hipotez.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“O zamandan bu yana birçok düşünür ve bilim insanı, bu varsayımı destekleyen düşünceler geliştirdi.”
“Yönetici işi bırakma ile iş tatmini arasında gözlemleri sonucunda bir ilişki görerek bir varsayım ortaya koyabilir.”
“Geçmişin ve geleceğin tarihi yalnızca bir varsayımdır oğlum. Yaşanan yaşanmışlığıyla kalır.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Yalpa

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Dünya'nın bir **yalpa** hareketini tamamlaması yaklaşık 25.800 yıl sürüyor.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Bir önceki paragrafta Dünya'nın yalpa hareketi topacın yalpa hareketine benzetilmektedir. Topaç nasıl döner?
 - Topaç dönerken sabit olarak mı döner yoksa dönerken yer değiştirir, sağa sola sallanır mı?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin fiil hâlini (*yalpalamak, yalpa vurmak, yalpa yapmak*) de öğrencilere belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Yalpa: 1. İki yana sallanarak, eğilerek yürüme. 2. Mekanik bir parçanın genel düzlemden kısmen sapması.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Zar zor kalkıp yalpalayarak kapıya doğru yürüdü, yavaşça kapıyı açtı ve salona geçti.”
“İkisi de yalpada, kol kola tutunmasalar yere yıkılacaklar.”

“Topaç dönerken sağa sola yalpa yapmaz da yerinde vızıl vızıl dönerse ona sinek derler. Yook, öteye beriye yalpa yapar koşar durursa ona da zıpır derler.”

Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Yörünge

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*“Ancak temelde, Dünya'nın dönüş ekseninin **yörünge** düzlemine göre eğik oluşu ve Ay'la Güneş'in kütle çekimi etkilerinin buna yol açtığı düşünülüyor.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Yörünge: (E. T. Türk. yören-mek “etrâfını dolaşmak”tan türetilmiş olabilir) 1. Bir gök cisminin hareketi süresince izlediği yol, mahrek. 2. Bir nokta veya cismin hareketi esnasında çizdiği yol, mahrek.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Gezegenlerin yörüngeleri öyle ilkokul kitaplarında gösterildiği gibi abartılmış yayvan elipsler değildir.”
“Her uydu kendi yörüngesi üzerinde dünya çevresindeki turunu yaklaşık 2 haftada tamamlar.”
“Atomun büyüklüğü, çekirdek çevresinde dönen elektronların yörüngesiyle belirleniyor.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu

yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Ufuk

1. Kelimeyi bir bağlam ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Âlemde gündüz gönlüme işkencedir
Bana bayram **ufukta** gün bitince dir.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Ufuk: *Düz arazide veya açık denizde gökle yerin birleşir gibi görüldüğü yer, çevren.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“*Geniş çöl ufukları arasında çadırlarımızı kurduk.*”
“*Akşam oluyordu. Güneş ufuk çizgisine yaklaşıyordu. Kırmızı bir top olmuştu.*”
“*Bak, seyret ağaran rengini ufkun
Mahmur gözlerinden süzülün ufkun*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

BİR KAVAK VE İNSANLAR

Haldun Taner

Fedai

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Tecrübeli baykuş “Bir **fedai** seçeriz.” diye teklif etti.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Kelimenin kökü ne olabilir? Kelime kökü ile fedai arasında nasıl bir anlam ilişkisi kurarsınız?
 - Kelimenin geçtiği paragrafın sonunda fedai olmaya gönüllü olan ibibik kuşu “... bu uğurda icap ederse seve seve ölürüm.” demiştir. Bu, “fedai”nin hangi özelliğini göstermektedir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.

Fedai: *Bir ülkü uğruna tehlikeli işlere girişerek canını esirgemeyen kimse, serdengeçti.*

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Erişir fethe fedaisi olan davalara”
“Yurt toprağı! Sana her şey feda olsun. Kutlu olan sensin. Hepimiz senin için fedaiyiz.”
“Sırtımızda üniformamız yoktu ama biz fedaîler, gönüllü birliklerimizle ordumuzun en önündeydik.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hacet kalmamak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Fakat yıldırıma **hacet kalmadı.**”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Kavak ağacı bir yıldırım gelse de beni yok etse diye düşünüyor. Ancak yıldırım yerine bir testere bu düşüncesini gerçekleştiriyor. Bu durumda yıldırıma ne olmadı, kalmadı diyebiliriz?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Hacet kalmamak: *Gereği olmamak.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Zile basacaktı, **hacet kalmadı.**”
“Yıkamadım, **hacet kalmadı, doktora gittim, alıverdi.**”
“ ‘Gördüm; artık yardıma **hacet kalmadan** binebiliyorsunuz, bravo!’ dedi.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.

7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Hırsını alamamak

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Fabrikatör bir balta kapmış, direğin yaprak açmış körpe dallarına vuruyor, vuruyordu. **Hırsını** bununla da **alamadı**, direği adamlarına doğrattı.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Hırs kelimesini daha çok sonu gelmeyen istek, aşırı tutku anlamlarında kullanıyoruz. Kelimenin burada böyle bir anlamı var mı?
 - Fabrikatör balta ile direğin filizlenmiş dallarına vurmasına rağmen niye ayrıca direği adamlarına doğratıyor?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Hırsını alamamak: Öfkesini yenememek.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Eline geçirdiği birkaç eşyayı duvarlara fırlattı. Fakat hırsını bir türlü alamıyordu.”
“Hırsını alamadı, nerdeyse dövecekti beni, akşama kadar "korkak, korkak!" diye bağırdı.”
“Kemal, hırsını alamamanın verdiği hızla, uzandığı yerde sersemleyen ve doğrulmaya sıra bulamayan Kenan'ın üstüne çullandı.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Körpe

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Sonra beyaz beyaz **körpe** dallar sürdü ve bir sabah baştan aşağı yemyeşil yapraklarla donandı.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.

- Hiç dalı yokken direkte yeni dallar çıkıyor. Yeni çıkan bu dallara ne deriz?
 - Yeni çıkan dalların, filizlerin özelliği nelerdir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken kelimenin yakın anlamlarını (*yeni, taze, genç vb.*) ve zıt anlamlarını (*kart, yaşlı vb.*) belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
- Körpe:** 1. Dalından yeni koparılmış, tazeliği üstünde, daha büyümemiş (bitki), kart karşıtı. 2. Çok genç (kimse).
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
- “Dökülen yaprakların yerini küçük, yemyeşil, körpe yapraklar almaya başladı.”
- “Dalları, körpe yemişler
- Çiçek olup süslemişler”
- “Körpe yavrular koklanır, saçlarından bir tutam kesilir, hatıra için sarılır, mendiller ağlar.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Kurum

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
- “Papatyalar **kurumdan** simsiyah oluyorlardı.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
- Kurum metinde ne ile ilişkilendirilebilir?
 - Papatyaları siyaha boyayan, kokusu olan kurum fabrika ile alakalı. Peki fabrikanın nesi bu tür bir kirliliğe yol açabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
- Kurum:** Ocak bacalarında biriken veya çevrede savrulan kalın is.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
- “Tencere kurumu gibi simsiyah kesilmiş.”

“Vapur dumanı ve baca kurumuyla kapkara olan saçlarımla yastığı kirletmek istemiyordum.”

“Sobalardan çıkan kurumların kirlettiği havayı ciğerlerime doldurup sımsıkı asılırdım balonun ipine.”

5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Misilleme

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
*“Kuşlara gelince onlar da ilkin ah vah ettiler ama sonra baş başa verip bu harekete bir **misilleme** çaresi aradılar.”*
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Kuşlar niye **misilleme** yapmak istiyorlar?
 - Peki, kuşlar **misilleme** olarak ne yapıyor?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Anlamı verirken kelimenin eş, benzer anlamına gelen **misilden** türediğini; misal, mesela, emsal gibi kelimelerin de aynı kelimeden türediğini belirtiniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Misilleme: *Kötü ve zararlı bir davranışa aynı şekilde karşılık verme, aynını yaparak karşılama.*
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Ermeniler, Türk insanına aklın hayalin almadığı zulümleri reva görürlerken, Osmanlı Devleti Mütareke sonrasında evlerine yurtlarına dönen Osmanlı askerlerinin, geride kalan çoluk çocuğunu öldüren ve evlerini barklarını yakıp yıkan Ermenilere misilleme yapmaması için gereken tüm tedbirleri almıştır.”
“Sezon başında Gökhan Gönül, Fenerbahçe'den Beşiktaş'a transfer olmuştu. Sarı-lacivertli kulüp, şimdi ezeli rakibine misilleme yapmaya hazırlanıyor.”
“Yunanlılar zulümlerini ve yolsuzluklarını sürdürürlerse, misilleme yapmak zorunda kalacağımızı da bildirdik.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.

6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Miskin

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“*Mendireğin içinde kalan **miskin**, ölü sulara ise deniz demeye bin şahit isterdi.*”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Miskin kelimesini daha önce duymuşsunuzdur. Bu cümlede kelime sizin bildiğiniz anlamda mı kullanılmıştır?
 - Miskin insanların özellikleri nelerdir? Yazar miskinlerin hangi özelliğini deniz için kullanmış olabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelimenin temel olarak insan için kullanıldığını ve uyşuk anlamına geldiğini ancak bu cümlede uyşuk insanların hareketsiz, durgun hâllerinden hareketle denizin dalgası, durgun hâlini ifade ettiğini belirtiniz. Ayrıca kelime anlamının belirlenmesinde bağlamın bir başka deyişle kelimenin geçtiği cümlelerin önemine işaret ediniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Miskin: Çok uyşuk olan (kimse).
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“*Hayran olduğum adamı miskin bir mektep çocuğu gibi yaka paça alıp götürdü.*”
“*Avluda ancak bir miskin kedinin gölgesine sığınıp yatabileceği ince dallı bir asma vardı.*”
“*Hava oldukça basıktı... Bir de Londra'nın o miskin yağmuru...*”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Pervaz

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“Saklandığı **pervazdan** aşağıyı gözleyen ibibik kuşu ‘İşte tarihi an geldi.’ diye söylendi.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Pervaz: Kapı, pencere vb. yerlerin kenarlarına geçirilen ensiz parça.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Pencerenin pervazına oturup tekrar gökyüzüne baktım.”
“İşitmemiş kadar rahat, kapı pervazına yaslı, duruyor.”
“Konsun yine pervazlara
Güvercinler;
‘Hu hu’lara karışsın
Âminler...
Mübarek akşamdır;
Gelin ey Fatıha’lar, Yasin’ler!”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Teskin etmek

1. Kelimeyi bir bağlam ile birlikte öğrencilere sununuz.
“O seni **teskin edecek**, seni kahreden korkuları, azap veren endişeleri, seni altüst eden duyguları, sevmen gerekenlerden seni ayıran nefreti kalbinden kovacaktır.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
 - Sözü geçen kişi nasıl bir durumdadır?
 - Öfkesi, endişesi, korkusu olan biri için başkaları ne yapabilir?
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Kelime anlamını verirken *teselli etmek* (avutmak) – *teskin etmek* (yatıştırmak) arasındaki anlam farklılığına işaret ediniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Teskin etmek: Acı, öfke, heyecan vb. duyguları yatıştırmak, dindirmek.

4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Gönlüme teselli kendimde buldum
Sabır ile teskin ettim özümü”
“Yalnız endişelerimi teskin eden sebepler var.”
“Ben sinir ilacı aldım, kendilerine de bir teskin edici ilaç almalarını tavsiye ederim.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

Tıknaz

1. Kelimeyi metindeki bağlamı ile birlikte öğrencilere sununuz.
“**Tıknaz** fabrikatör bu zaruri girişten sonra tekrar notlarına dönüp imal edecekleri termosifonları izaha girişti.”
2. Kelime anlamını bağlamdan hareketle belirlemelerini öğrencilerden isteyiniz. İhtiyaç duyulması hâlinde bağlam ipuçlarını kullanmalarına yardımcı olmak üzere öğrencilere birkaç soru yöneltiniz.
3. Kelimenin sözlük anlamını veriniz. Öğrencilerin tahminlerini, kelimenin sözlük anlamı ile karşılaştırınız. Sözlük anlamı ile öğrenci tahminlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyunuz.
Tıknaz: Şişmanca, toplu, kısa ve kalın yapılı, tıknaz.
4. Kelime anlamı açıklığa kavuşturulduktan sonra kelimenin farklı bağlamlardaki anlam ve kullanım özelliklerini göstermek ve öğrencilerin anlamı zihinde esnek bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmak amacıyla ek olarak metin dışından birkaç örnek cümle veriniz.
“Bu tıknaz, sarışın, gür ve dağınık bıyıklı, otuzu geçkin bir adamdı.”
“O yuvarlak ve dazlak kafalı, top sakallı, tıknaz bir adamdı.”
“İçeriye kısa boylu, tıknaz bir efendi ile uzunca boylu, sarı sakallı bir bey girdiler.”
5. Öğrencilere, ek olarak verilen örnek cümlelerden birini kendi ifadeleri ile yeniden yazdırınız.
6. Kelimenin örnek bir kullanımını gösteren özgün bir cümle oluşturmalarını öğrencilerden isteyiniz. Kelimenin kullanımına ilişkin öğrencilere geri bildirim veriniz.
7. Yazma etkinliklerinde hedef kelimeyi kullanmaları için öğrencileri teşvik ediniz. Ayrıca yazı tamamlandıktan sonra yazının gözden geçirilmesi, bunu yaparken kelime tercihleri üzerinde düşünülmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması gerektiğini öğrencilere söyleyiniz.

EK 7: Uygulamaya İlişkin Etkinlik Örnekleri

MİRAS KEÇE

Kelime Etkinliği

Çini:.....

- Bizi sarar bir sülüs yazı görsek duvarda / Bize heyecan verir bir parça yeşil çini
- Sizin tarihinizde üretilen o güzel hat ve çini sanatlarını gördüm
- “Sizi burada olsun, üşütmeyeyim.” dedi. Ve köşedeki çini sobaya birkaç odun daha attı.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Düzen:.....

- Hile, düzen dağarcığından elbette yeni bir şey bulup çıkaracak.
- Hileyi düzeni kapısından içeri sokmamış, namus erbabı, kanaat ehli esnaflar...
- Yalanın, düzenin bini bir para.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Hisse:.....

- Bana gelip hisseni satın almak istiyorum, bana devret deseydin belki razı olurum.
- Yalnız saadetinden bana bir hisse ayır.
- Çin medeniyetinin kuruluşunda Türklerin hissesi büyüktür.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Lime lime:.....

- Rabbim, niçin dilim dilim dilinmesin bu yürek / Lime lime parçalanmasın etim
- Hiçbir zaman şık olmayan kılık kıyafetimiz şimdi lime limeydi.
- Kalplerini lime lime ederdi hasret ve acının demir tarakları.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Mecmua:.....

- Arada sırada bana gazete, kitap, mecmua göndermelerini istedim.
- Kurumu uzun zaman önce bir mecmua çıkarmaya başlamıştı.
- İşte böyle bir zamanda, bir adam çıkıyor, etrafındaki bir avuç insanın desteğiyle bir mecmua çıkarmaya karar veriyor, çıkarıyor da.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Mirasa konmak:.....

- Bizimkiler okkalı bir mirasa konmuşlar da o hergelenin hakkını mı yemişler ne?
- Arkadaşlarımız, sanki sadece kendileri bu lüks ortamda çalışıyormuş gibi herkese tepeden bakıyorlardı. Orta halli bir aileden gelen biri birdenbire büyük bir mirasa konar da çevresindekileri küçük görmeye, yakınlarına hava atmaya başlar ya hani...
- Çalıştığı fabrikanın sahibinin kızıyla evlenip bütün mirasa konmuş.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Sedir:.....

- Bizi geniş sedirlerle çevrilmiş keten örtülü bir büyük odaya aldılar.
- Beni aşağı kattaki misafir odasının sediri üzerine yatırmışlardı.
- Bizi kadife sedirle döşenmiş misafir odasına aldılar.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Sofa:.....

- Sabiha onun terliklerini giymiş, sofada küskün küskün oturuyordu.
- Bir sabah kalktım, sofaya muhtar önde bütün köylü yığılmış.
- Bütün Türk evlerinde olduğu gibi Ankara evlerinin de bariz özelliği sofaya açılan odalardır.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Tarh:.....

- Çiçek tarhları üzerinde küçük sinek kümeleri görünüyor, birden kayboluyorlardı.
- Tarhlarını yabani otlar bürümüş.
- Yüzyıllardır eski cami ve kiliselerin etrafına birikmiş olan yakışksız binalar yıkılarak, çevreleri yeşil çim alanlar ve çiçek tarhları ile donatıldı.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Teneffüs etmek:.....

- Sanki teneffüs ettiği havayı kollayan bir tilki gibi tetikte, sihirli ve hamarat görünürdü.
- Bu evin bütün havası teneffüs edilmez derecede ağırdı.
- Evin ön ve arka bahçesi baştan sona mor sümbül ekiliydi, ilkbahar geldiğinde karı-koca küçük balkonlarında sabah kahvaltısını ederken kuş cıvıltılarını dinler, mor sümbüllerin kokusunu teneffüs ederlerdi.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

BİR KAVAK VE İNSANLAR

Kelime Etkinliği

Fedai:.....

- Erişir fethe fedaisi olan davalar
- Sırtımızda üniformamız yoktu ama biz fedaîler, gönüllü birliklerimizle ordumuzun en önündeydik.
- Yurt toprağı! Sana her şey feda olsun. Kutlu olan sensin. Hepimiz senin için fedaiyiz.

Hacet kalmamak:.....

- Zile basacaktı, hacet kalmadı.
- Yıkamadım, hacet kalmadı, doktora gittim, alıverdi.
- “Gördüm; artık yardıma hacet kalmadan binebiliyorsunuz, bravo!” dedi.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Hırsını alamamak:.....

- Eline geçirdiğı birkaç eşyayı duvarlara fırlattı. Fakat hırsını bir türlü alamıyordu.
- Hırsını alamadı, nerdeyse dövecekti beni, akşama kadar "korkak, korkak!" diye bağırdı.
- Kemal, hırsını alamamanın verdiği hızla, uzandığı yerde sersemleyen ve doğrulmaya sıra bulamayan Kenan'ın üstüne çullandı.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Körpe:.....

- Dökülen yaprakların yerini küçük, yemyeşil, körpe yapraklar almaya başladı.
- Dalları, körpe yemişler / Çiçek olup süslemişler
- Körpe yavrular koklanır, saçlarından bir tutam kesilir, hatıra için sarılır, mendiller ağlar.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Kurum:.....

- Vapur dumanı ve baca kurumuyla kapkara olan saçlarımla yastığı kirletmek istemiyordum.
- Sobalardan çıkan kurumların kirlettiğı havayı ciğerlerime doldurup sınıksız asılırdım balonun ipine.
- Tencere kurumu gibi sınıksız kesilmiş.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Misilleme:.....

- Ermeniler, Türk insanına aklın hayalin almadığı zulümleri reva görürlerken, Osmanlı Devleti Mütareke sonrasında evlerine yurtlarına dönen Osmanlı askerlerinin, geride kalan çoluk çocuğunu öldüren ve evlerini barklarını yakıp yıkan Ermenilere misilleme yapmaması için gereken tüm tedbirleri almıştır.
- Sezon başında Gökhan Gönül, Fenerbahçe'den Beşiktaş'a transfer olmuştu. Sarı-lacivertli kulüp, şimdi ezeli rakibine misilleme yapmaya hazırlanıyor.
- Yunanlılar zulümlerini ve yolsuzluklarını sürdürürlerse, misilleme yapmak zorunda kalacağımızı da bildirdik.

Miskin:.....

- Hayran olduğum adamı miskin bir mektep çocuğu gibi yaka paça alıp götürdü.
- Avluda ancak bir miskin kedinin gölgesine sığınıp yatabileceği ince dallı bir asma vardı.
- Hava oldukça basıktı... Bir de Londra'nın o miskin yağmuru...

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Pervaz:.....

- Pencerenin pervazına oturup tekrar gökyüzüne baktım.
- İşitmemiş kadar rahat, kapı pervazına yaslı, duruyor.
- Konsun yine pervazlara / Güvercinler; / "Hu hu"lara karışsın / Aminler... / Mübarek akşamdır; / Gelin ey Fatıha'lar, Yasin'ler!

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Teskin etmek:.....

- Gönlüme teselli kendimde buldum / Sabır ile teskin ettim özümü
- Yalnız endişelerimi teskin eden sebepler var.
- Ben sinir ilâcı aldım, kendilerine de bir teskin edici ilâç almalarını tavsiye ederim.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

Tıknaz:.....

- Bu tıknaz, sarışın, gür ve dağınık bıyıklı, otuzu geçkin bir adamdı.
- Yarım saat içinde oteli bir hastane şekline sokmuş, hepimizi seferber etmişti.
- İçeriye kısa boylu, tıknaz bir efendi ile uzunca boylu, sarı sakallı bir bey girdiler.

✎ Diyor ki:.....

✎ Kendi cümlem:.....

MİRAS KEÇE

Yazma Etkinliği



7. Etkinlik: “Miras Keçe” metnini, kelime etkinliğinde öğrenmiş olduğunuz aşağıdaki kelime ve deyimleri de kullanarak kendi cümlelerinizle yazınız.

sofa teneffüs etmek sedir düzen çini

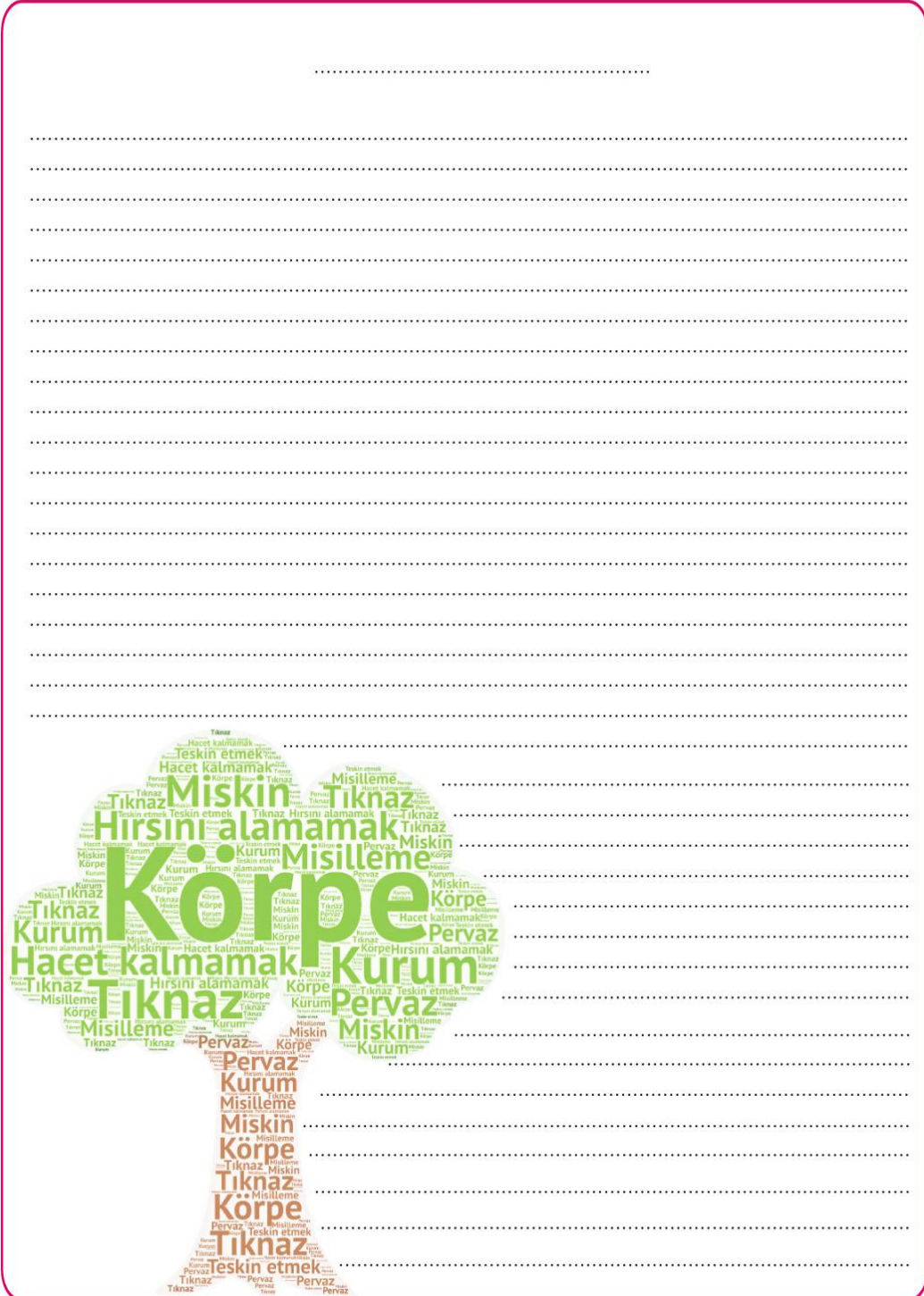
mecmua hisse tarh lime lime mirasa konmak

[illegible]

BİR KAVAK VE İNSANLAR

Yazma Etkinliği

8. Etkinlik: Ağaçların kesilmesi ile ilgili fıkra türünde bir yazı yazınız. Yazınızı yazarken bu metinde öğrendiğiniz kelimeleri kullanmaya çalışınız.



EK 8: Öğrenci Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin yapıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih: __ / __ / __

Saat (Başlangıç/Bitiş): ____ / ____

GİRİŞ

Merhaba ... !

Adım Tahir. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisiyim. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisini konu alan bir çalışma yapmaktayım. Bu çerçevede öğretmeniniz bu dönem derslerde bir dizi kelime öğretimi uygulamasına yer verdi. Bu uygulamalar hakkındaki olumlu veya olumsuz görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum.

Görüşmeye başlamadan önce, burada konuşulanların gizli kalacağı, öğretmeniniz veya idarecilerinizle hiçbir şekilde paylaşılmayacağını belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz kesinlikle kullanılmayacak, görüşlerinize takma isim veya kod kullanılarak yer verilecektir. Bu sebeple uygulama hakkındaki düşüncelerinizi içtenlikle belirtebilirsiniz. Sormak ve belirtmek istediğiniz herhangi bir şey yoksa görüşmeye başlayabiliriz. Katkınız için şimdiden teşekkür ederim.

SORULAR

1. Bu dönem kelime etkinliklerini geçen döneme göre biraz farklı işlediniz. Bu farklılıkları kısaca anlatır mısınız?
2. Kelime öğrenme bakımından uygulamanın yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
3. Uygulamanın hangi bölümünün başarınıza katkısı olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
4. Uygulamanın hangi bölümünde zorlandınız? Niçin?
5. Uygulama kelimelere bakışınızda bir değişikliğe sebep oldu mu? Olduysa nasıl bir değişiklik oldu?
6. Uygulama yazma etkinliklerine bakışınızda bir değişikliğe sebep oldu mu? Olduysa nasıl bir değişiklik oldu?
7. Uygulamanın size katkısını dikkate alırsanız bundan sonra kelime öğrenirken nasıl bir yol izlemek istersiniz?
8. Kelime etkinliklerinin bu dönem işlendiği gibi bundan sonraki dönemlerde de işlenmesini ister misiniz? Niçin?
9. Uygulama hakkında söylemek istediğiniz başka bir şey var mı? Varsa belirtiniz.

EK 9: Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: Deneysel müdahaleyi gerçekleştiren öğretmenin uygulama hakkındaki görüşleri nelerdir?

Tarih: __ / __ / __

Saat (Başlangıç/Bitiş): ____ / ____

GİRİŞ

Merhaba Sayın Hocam!

Öncelikle uygulama konusunda bugüne kadar gösterdiğiniz ilgi ve katkınız için tekrar teşekkür ederim. Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisini konu alan çalışma çerçevesinde bu dönem derslerde bir dizi kelime öğretimi uygulamasına yer verdiniz. Bu uygulamalar hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerinizin önemli olduğunu düşünüyorum. Özellikle çalışmayı uygulayan ve sürecin içinde bizzat bulunan biri olarak görüşleriniz, uygulamanın yararı ve etkisi hakkında daha sağlıklı bir değerlendirmeye imkân verecektir. Bu bakımdan uygulama hakkındaki olumlu veya olumsuz düşüncelerinizi içtenlikle belirtebilirsiniz. Sormak ve belirtmek istediğiniz herhangi bir şey yoksa görüşmeye başlayabiliriz.

SORULAR

1. Kelime öğrenme ve öğretme bakımından uygulamanın yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
2. Uygulamanın hangi bölümünün öğrencilerin başarısına daha çok katkısının olduğunu düşünüyorsunuz? Niçin?
3. Uygulama kelimelere ve kelime etkinliklerine bakışınızda bir değişikliğe sebep oldu mu? Olduysa nasıl bir değişiklik oldu?
4. Uygulama yazma etkinliklerine bakışınızda bir değişikliğe sebep oldu mu? Olduysa nasıl bir değişiklik oldu?
5. Uygulamada öğretilen hedef kelimeler ile ilgili görüşünüz nedir? Çalışma kitabındaki kelime etkinliklerine konu olan kelimeler ile uygulamada öğretilen kelimeleri karşılaştırdığınızda tespit ettiğiniz farklılıklar nelerdir?
6. Ön incelemelere göre görüşme yapılan öğrencilerin test başarıları ile görüşme başarıları arasında bir fark olduğu söylenebilir. Bu durumu nasıl izah edersiniz?
7. Bundan sonra kelime etkinliklerini bu dönem olduğu gibi yürütmek ister misiniz? Niçin?
8. Uygulamanın uygulanabilirliği ve kullanışlılığı hakkında ne düşünüyorsunuz?
9. Uygulama esnasında herhangi bir zorluk veya sorun yaşadınız mı? Varsa, belirtiniz.
10. Uygulama hakkında söylemek istediğiniz başka bir şey var mı? Varsa belirtiniz.

EK 10: KBT’de Hedef Kelimelerin Bilinme Durumu

Hedef Kelimeler	I. Deney Grubu (N=27)			II. Deney Grubu (N=25)			Kontrol Grubu (N=24)		
	Ön Test	Son Test	Hatırlama Testi	Ön Test	Son Test	Hatırlama Testi	Ön Test	Son Test	Hatırlama Testi
Hisse	24	26	25	22	22	23	24	19	18
Mirasa konmak	2	10	19	0	3	4	4	5	2
Sofa	15	26	26	3	14	19	15	15	16
Mecmua	15	27	25	3	23	24	19	18	20
Lime lime	23	26	27	23	22	24	21	20	23
Düzen	10	25	24	10	14	16	7	8	9
Teneffüs etmek	13	24	24	9	18	17	6	7	8
Tarh	14	27	27	5	17	17	16	15	13
Sedir	17	27	26	15	17	16	17	15	17
Çini	9	21	20	2	5	6	5	7	9
Beniz	17	24	25	16	22	24	14	17	22
Aman vermemek	23	27	26	15	23	21	18	20	20
Tabir etmek	22	27	27	18	23	23	16	16	20
Lisan	5	24	25	14	20	18	5	8	8
Kımız	2	26	24	2	14	16	2	11	16
Som	3	24	22	4	16	10	5	5	9
Otağ	6	26	27	6	21	19	5	20	22
Alp	16	27	27	17	23	23	17	22	23
Yaman	0	10	6	1	0	2	2	2	0
Dirlik düzenlik	8	21	21	11	19	16	9	15	14
Hortlamak	9	27	26	7	23	23	6	23	15
Baytar	16	27	27	12	24	24	5	24	18
Telaffuz	19	24	22	16	18	21	13	23	20
İstiklal	14	26	20	10	22	23	13	24	14
Manzum	7	27	26	3	22	23	4	23	10
Yayımlamak	18	23	22	11	20	24	11	22	13
Sadeleştirmek	10	11	11	4	15	17	5	18	10
İlham	16	26	26	16	25	25	10	24	19
Hakikat	16	25	23	15	20	17	12	24	14
Hitap etmek	14	26	24	13	23	24	16	22	19
Malum olmak	6	27	21	3	25	13	2	18	10
Hor görmek	21	27	25	14	25	25	14	21	16
Salık vermek	1	27	23	2	25	18	2	23	10
Onmak	2	22	12	4	21	17	3	21	12
Göreceği gelmek	12	27	20	8	22	16	5	15	7
Hicran	13	27	25	6	23	18	7	22	10
Hüzün	26	27	27	23	25	22	20	21	19
Sıla	7	23	23	3	19	10	2	16	12
Söylenti	24	27	26	18	22	19	14	20	20

Türkü yakmak	5	23	11	1	23	9	7	20	5
Engin	14	26	22	12	25	16	16	22	19
Dere	8	26	11	6	8	6	5	9	5
Çağlamak	15	27	25	18	25	24	8	23	20
Nebat	9	27	26	8	24	18	7	24	18
Gönlünü eğlemek	10	27	20	11	23	15	5	22	16
Gam	5	27	22	12	25	19	17	21	17
Set çekmek	13	23	22	15	17	16	14	16	12
Tahliye etmek	18	16	14	16	16	16	10	18	11
Havanda su dövmek	14	27	27	13	25	24	16	23	20
Sağanak	10	27	25	7	17	19	5	23	20
Zahire	2	26	26	3	24	17	2	23	9
Mütevazı	10	15	9	18	16	5	9	19	5
Seferber etmek	11	26	20	5	25	15	5	22	22
Musallat olmak	21	26	26	18	25	21	17	23	19
Üşüşmek	20	26	20	17	24	13	17	23	16
Sallapati	3	14	11	5	25	14	1	19	13
Lodos	3	22	21	7	23	15	9	24	16
Yazıhane	7	24	22	4	23	19	9	21	19
İstikamet	17	23	21	19	22	12	18	14	12
Men etmek	10	26	26	12	25	17	9	23	15
Gök ada	13	24	24	7	25	17	11	23	16
Ufuk	25	23	17	12	12	19	9	14	14
Yörünge	16	16	14	9	10	11	11	9	7
Varsayım	9	23	18	8	23	8	7	17	10
Yalpa	8	26	24	6	23	20	5	24	20
Mekik	13	13	8	17	10	2	14	9	3
Kutup	5	25	25	3	25	22	2	23	18
Duyarlı	0	2	7	0	0	3	0	0	0
Keşfetmek	17	23	16	13	20	10	17	21	7
Eksen	10	26	24	1	22	18	7	19	17
Kurum	8	26	20	9	20	16	3	21	14
Hırsını alamamak	14	22	19	19	25	22	14	21	21
Pervaz	2	20	20	3	16	10	6	16	10
Tıknaz	3	24	21	2	24	23	8	23	20
Hacet kalmamak	7	26	27	5	24	20	7	21	20
Misilleme	5	24	22	9	25	20	5	20	18
Fedai	11	26	26	13	25	21	11	22	22
Körpe	10	27	27	7	24	19	12	20	22
Teskin etmek	11	25	22	8	23	18	5	20	16
Miskin	7	8	12	7	4	9	7	2	6

EK 11: Görüşmede Hedef Kelimelerin Bilinme Durumu

Hedef Kelimeler	Kelime Bilgisi	I. Deney Grubu (N=3)			II. Deney Grubu (N=3)			Kontrol Grubu (N=3)		
		İlk Görüşme	İkinci Görüşme	Üçüncü Görüşme	İlk Görüşme	İkinci Görüşme	Üçüncü Görüşme	İlk Görüşme	İkinci Görüşme	Üçüncü Görüşme
Mirasa konmak	Kısmi Anlam Bilgisi	2	1	1	–	1	1	–	–	1
	Tam Anlam Bilgisi	–	1	2	–	–	–	–	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	2	2	3	–	–	1	–	–	–
Sofa	Kısmi Anlam Bilgisi	–	1	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	1	2	3	–	1	1	–	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	1	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	1	2	2	–	1	1	–	1	1
Tabir etmek	Kısmi Anlam Bilgisi	1	–	1	1	–	–	–	1	–
	Tam Anlam Bilgisi	1	3	1	1	2	1	–	–	2
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	2	3	2	2	2	1	–	–	2
Yaman	Kısmi Anlam Bilgisi	1	1	1	2	2	2	–	2	–
	Tam Anlam Bilgisi	1	2	2	–	–	–	–	–	–
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	2	3	2	1	1	2	–	–	–
Dirlik düzenlik	Kısmi Anlam Bilgisi	–	1	–	1	–	–	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	–	2	3	–	2	2	1	1	–
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	2	3	1	2	2	1	1	–
Hortlamak	Kısmi Anlam Bilgisi	–	2	1	2	1	1	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	–	1	2	–	1	1	–	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	1	1	1	2	2	–	1	1
İstiklal	Kısmi Anlam Bilgisi	–	–	1	–	–	–	–	1	1
	Tam Anlam Bilgisi	–	2	2	1	2	2	–	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	1	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	2	2	1	2	2	–	1	1
Salık vermek	Kısmi Anlam Bilgisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	–	3	3	–	1	1	–	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	3	3	–	1	1	–	1	–
Sıla	Kısmi Anlam Bilgisi	–	2	1	1	2	2	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	–	–	1	–	–	–	–	–	–
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	1	1	1	2	2	–	–	–
Hicran	Kısmi Anlam Bilgisi	1	2	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	–	1	2	–	–	–	–	2	2
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	1	1	–	–	–	–	1	1
	Tam Kullanım Becerisi	1	2	1	–	–	–	–	1	–

Engin	Kısmi Anlam Bilgisi	1	–	–	1	–	–	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	–	2	2	–	1	1	1	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	1	2	2	–	1	1	1	1	1
Çağlamak	Kısmi Anlam Bilgisi	1	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	1	3	3	1	3	3	1	1	2
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	2	3	3	1	3	3	1	1	2
Mütevazı	Kısmi Anlam Bilgisi	–	1	–	–	1	–	–	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	–	1	2	–	–	1	1	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	2	2	–	1	1	1	1	1
Seferber etmek	Kısmi Anlam Bilgisi	–	1	–	1	2	2	–	1	–
	Tam Anlam Bilgisi	–	1	2	–	–	–	–	–	2
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	2	2	1	2	2	–	–	2
Varsayım	Kısmi Anlam Bilgisi	–	–	–	2	–	–	1	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	1	3	2	–	2	2	1	2	2
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	1	2	2	2	2	2	1	2	2
Kutup	Kısmi Anlam Bilgisi	3	3	2	1	2	1	2	1	1
	Tam Anlam Bilgisi	–	–	1	–	–	–	–	–	–
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	3	3	3	1	2	1	2	1	–
Keşfetmek	Kısmi Anlam Bilgisi	1	1	1	1	–	1	1	1	–
	Tam Anlam Bilgisi	2	2	2	2	3	2	2	2	3
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	3	3	3	3	3	3	2	3	3
Misilleme	Kısmi Anlam Bilgisi	–	–	–	–	–	–	–	1	1
	Tam Anlam Bilgisi	–	2	3	1	1	1	–	–	–
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	1	2	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	1	1	1	1	1	–	1	1
Körpe	Kısmi Anlam Bilgisi	1	–	–	–	–	–	1	–	–
	Tam Anlam Bilgisi	1	3	3	–	2	2	–	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	1	3	2	–	2	2	1	1	1
Teskin etmek	Kısmi Anlam Bilgisi	–	–	3	–	–	–	–	1	1
	Tam Anlam Bilgisi	–	–	–	–	2	2	–	1	1
	Kısmi Kullanım Becerisi	–	–	–	–	–	–	–	–	–
	Tam Kullanım Becerisi	–	–	3	–	2	2	–	2	2

EK 12: Kelime Öğretimine İlişkin Uygulamalı Çalışmaların Özeti

Çalışma	Odak	Çalışma Grubu	Hedef Söz Varlığı	Uygulama Süresi	Uygulama Süreci	Ölçme Araçları	Önemli Bulgular
Acat (2008)	Kavram haritaları / kelime	4. sınıf (N=86)	40 kelime	7 hafta	Deney grubunda kavram haritaları; kontrol grubunda geleneksel yaklaşım uygulanmıştır.	Kelime anlamını ve kelimeler arası ilişkiyi belirlemek üzere iki farklı çoktan seçmeli test	Her bir ölçme aracında deney ve kontrol gruplarının son test puanları ön test puanlarına göre artmıştır. Gruplar arasında son test puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.
Akçay ve Şimşek (2015)	Drama, hikâyeleme / deyim	7. sınıf (N=70)	20 deyim	10 hafta	Birinci deney grubunda drama, ikinci deney grubunda deyim hikâyeleri ve kontrol grubunda anlatım yöntemi uygulanmıştır.	Kelime kullanımını değerlendirmek üzere gözlem formu	Son testte deney grupları lehine, kalıcılık testinde sadece drama uygulamasının olduğu deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
Aydın ve Topcuoğlu Ünal (2015)	Şarkı / deyim	5. sınıf (N=41)	Belirlenmiş	10 ders saati	Deyimler, deney grubunda şarkı ile; kontrol grubunda klasik yöntem ile öğretilmiştir.	Çoktan seçmeli test	Deney ve kontrol gruplarının son test puanları ön test puanlarına göre artmıştır. Bu artışın deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.
Anılan, Berrin ve Göl Dede (2011)	Destekleyici ek metinler / kelime	2. sınıf (N=60)	40 kelime	4 hafta	Deney grubunda kontrol grubundan farklı olarak kelime etkinliklerinin ardından öğretilen kelimeleri içeren destekleyici ek metinler kullanılmıştır.	Eşleştirme testi	Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde bir artış tespit edilmiştir. Gruplar arasında ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.
Çetinkaya (2002)	Tekrar ve alıştırma / kelime ve deyim	6. sınıf (N=77)	15 kelime ve deyim	4 hafta	Öğretilen kelimelerle ilgili olarak I. deney grubunda cümle kurma, II. deney grubunda alıştırma etkinlikleri yapılmış; kontrol grubunda sadece kelimenin anlamı verilmiştir.	Açık uçlu sorular	Grupların her birinin son test puanlarında artış olmuş ve gruplar arasında II. deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
Çevik (2011)	Resim ve hikâye / deyim	2. sınıf (N=50)	30 deyim	11 hafta x 2 ders saati	Deyimler, deney grubunda resim ve hikâyeler ile, kontrol grubunda geleneksel yöntem (tanım ve cümle kurma) ile öğretilmiştir.	Cümle Kurma Boşluk Doldurma Eşleştirme Çoktan Seçmeli Bulmaca	Deney ve kontrol gruplarının ara test ile son test puanlarında artış tespit edilmiş ve gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

EK 12'nin devamı

Çalışma	Odak	Çalışma Grubu	Hedef Söz Varlığı	Uygulama Süresi	Uygulama Süreci	Ölçme Araçları	Önemli Bulgular
Demirci (2015)	10 farklı kelime etkinliği / kelime, deyim, ikileme	3. sınıf (N=20)	155 kelime, deyim ve ikileme	10 hafta x 2 ders saati	Eylem araştırması olarak gerçekleştirilen çalışmada uygulama sürecinde “şifreyi çöz, kelime günlüğü, biriken kelimeler, konuşan kelimeler, eşimi bul, kelime hazinesi, sürpriz kelimeler, kelime çarkı, deyim deyip geçme, zıt kardeşler” etkinlikleri yapılmıştır.	Kompozisyon	Uygulama sonunda öğrencilerin kompozisyonlarında toplam ve farklı kelime, deyim ve ikileme kullanımında bir artış tespit edilmiştir. Ayrıca hedef söz varlığı unsurlarının yazılı anlatımlarda kullanımının arttığı tespit edilmiştir.
Demirel İşbulan (2010)	Etkinlikler / deyim	7. sınıf (N=42)	20 deyim	Belirtilmemiş	Deyimler, deney grubunda karikatürlerin iletisini çözümleme, hikâye yazma ve eğitsel oyun-tombala etkinlikleriyle; kontrol grubunda ders kitabındaki etkinliklerle öğretilmiştir.	Derecelendirme Ölçeği (Bilmiyorum.- Bu deyim daha önce duyduğum fakat anlamını hatırlamıyorum. ilişkilendirebildiğim kelimeler şunlardır. - Bu deyim anlamını biliyorum. Deyimin anlamı şöyledir.)	Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol ve deney gruplarının her birinin ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
Duran ve Bitir (2017)	Bağlam / kelime	4. sınıf	10 kelime	10 ders saati	Kelimeler, deney grubunda bağlam temelli kelime öğretimi ile kontrol grubunda geleneksel yöntem ile öğretilmiştir.	Üçlü likert formu (Öğrencilerin hedef kelimeleri cümlede kullandıkları ve bunların “yanlış, kısmen doğru ve doğru” olarak değerlendirildiği bir form)	Deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arasında ise son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklı olduğu tespit edilmiştir.
Gül (2009)	Çalışma kitabındaki kelime etkinlikleri / kelime ve deyim	6. sınıf (N=62)	Tamamı belirtilmemiş.	12 hafta	Kelimeler, deney grubunda çalışma kitabındaki etkinlikler ile; kontrol grubunda klasik yöntem (sözlükten buldurma ve cümle kurdurma) ile öğretilmiştir.	Derecelendirme Ölçeği (Bilmiyorum. -Biliyorum ama hatırlayamadım./şu kelimelerle ilişkilendirebilirim. - Biliyorum; cümle içinde şöyle kullanabilirim.)	Grupların her birinin son test puanlarında artış tespit edilmiş ve II. deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
Gülcan (2010)	Gösteri tekniği / deyim	7. sınıf (N=80)	27 deyim	10 hafta	Deyimler, deney grubunda gösteri tekniği ile; kontrol grubunda ders kitabındaki etkinlikler ile öğretilmiştir.	Çoktan seçmeli test	Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında ön test puanlarına göre artış tespit edilmiş ve son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

EK 12'nin devamı

Çalışma	Odak	Çalışma Grubu	Hedef Söz Varlığı	Uygulama Süresi	Uygulama Süreci	Ölçme Araçları	Önemli Bulgular
Gülsoy (2013)	Eğitsel oyunlar / kelime	6. sınıf (N=60)	33 kelime	4 hafta	Kelimeler, deney grubunda kare bulmaca, tabu, adam asmaca vb. 17 oyun ile kelime etkinlikleri ile; kontrol grubunda geleneksel kelime öğretimi etkinlikleri ile öğretilmiştir.	Kelime Anketi (Kelimenin anlamını <i>biliyorum-bilmiyorum</i> kutucuklarını işaretlemeleri, <i>biliyorum</i> kutucuğunun işaretlenmesi durumunda kelime anlamının yazılması ve kelimelerin bir cümlede kullanılması istenmiştir.)	Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.
Güney Mürsel (2009)	Karikatür / deyim ve atasözü	4. sınıf (N=61)	15 deyim ve atasözü	Belirtilmemiş	Kelime öğretimi deney grubunda karikatür ile desteklenmiş; kontrol grubunda ders ve çalışma kitaplarına göre yürütülmüştür.	Çoktan seçmeli test	Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
Gür (2014)	Bağlam / kelime	3. sınıf (N=88)	50 kelime	3 ders saati	Kelimeler deney grubunda görsel unsurlarla desteklenerek bağlam içinde, kontrol grubunda ise sözlük yöntemi ile öğretilmiştir.	Karma test (boşluk doldurma ve kısa cevaplı test)	Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.
Kazıcı (2008)	Dramatizasyon / deyim ve atasözü	6. sınıf (N=106)	Belirtilmemiş	8 hafta x 1 ders saati	Metinler kontrol grubunda öykü okuma tekniğine göre, deney grubunda dramatizasyon yöntemine göre okunmuştur.	Çoktan seçmeli ve eşleştirmeli test	Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında ve gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.
Lüle Mert (2017)	Etkinlik / Belirtilmemiş	8. sınıf (N=40)	Belirtilmemiş	15 ders saati	Kelimeler, kontrol grubunda geleneksel yaklaşım, deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler çerçevesinde öğretilmiştir.	Belirtilmemiş	Kontrol ve deney gruplarının son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.
Mete (2014)	Anlatım, karikatür, hikâye / deyim	7. sınıf (N=127)	50 deyim	3 hafta	Deyimler A grubunda geleneksel yaklaşımla, B grubunda hikâye ile ve C grubunda karikatürle öğretilmiştir.	Çoktan seçmeli test	Son test ve tekrarlı son test (kalıcılık testi) puanları bakımından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur ($C > B > A$)

EK 12'nin devamı

Çalışma	Ödöl	Çalışma Grubu	Hedef Söz Varlığı	Uygulama Süresi	Uygulama Süreci	Ölçme Araçları	Önemli Bulgular
Örge (2003)	Resim ve hikâye/deyim	5. sınıf (N=54)	20 deyim	5 hafta x 1 ders satı	Deyimler, deney grubunda resim ve hikâye unsurları ile desteklenerek kontrol grubunda ise sadece tanımları verilerek öğretilmiştir.	Açık uçlu sorular	Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında artış gözlenmiş ve deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.
Şenol (2011)	Drama / deyim	7. sınıf (N=41)	10 deyim	Belirtilmemiş	Deyimler kontrol grubunda geleneksel anlatım yöntemiyle, deney grubunda yaratıcı drama etkinlikleri ile öğretilmiştir.	Belirtilmemiş	Deney ve kontrol gruplarının son test ve izleme testi puanlarında deney grubu daha başarılı olmuştur.
Taşdemir Bulut (2006)	Kavram geliştirme yöntemi / kelime	5. sınıf (N=50)	25 kelime	Belirtilmemiş	Kontrol grubunda kelimeyi tanımlama ve cümlede kullanmaya dayalı geleneksel yöntem uygulanırken deney grubunda kavram geliştirme yöntemi uygulanmıştır.	Karma test	Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.
Uluçay (2016)	Etkinlikler / Belirtilmemiş	6. sınıf (N=64)	Belirtilmemiş	14 hafta	Kelimeler kontrol grubunda ders kitaplarında yer alan etkinlikler yoluyla öğretilirken deney grubunda araştırmacı tarafından hazırlanan 12 etkinlik çerçevesinde öğretilmiştir.	Kompozisyon	Deney grubu kontrol grubuna göre kompozisyonlarda kullanılan kelimelerin genişlik ve derinliği bakımından daha başarılıdır.
Varışoğlu, Şeref, Gedik ve Yılmaz (2014)	Karikatür / deyim ve atasözü	4. sınıf (N=68)	Belirtilmemiş	3 ders saati	Deyim ve atasözleri, deney grubunda karikatür ile; kontrol grubunda etkinlikler mevcut öğretim programına göre öğretilmiştir.	Karma test	Kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca kontrol ve deney gruplarının her birinin ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.



GAZİ GELECEKTİR..