



## Ana Dili Eğitiminde Kullanılan Kelime Öğretim Stratejilerinin Belirlenmesi

Muhammet Memiş<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmada, ana dili eğitimi çerçevesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin ana dili eğitimi derslerinde kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri kapsamında başvurdukları stratejileri belirlemek ve öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini kullanım düzeylerinin mesleki deneyim süresi ile cinsiyet faktörlerinden etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın hedefleri doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde yürütülen çalışmanın verileri, çevrimiçi olarak *Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği* (KÖSÖ) vasıtasıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde elde edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 401 öğretici yer almaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim stratejilerine orta düzeyde başvurdukları; mesleki deneyim süresinin kelime öğretim stratejilerine başvurma sıklığını etkilediği; cinsiyetin öğretmenlerin kelime öğretim stratejileri kullanımına herhangi bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin en çok kontrol stratejilerini, en az yönlendirme stratejilerini kullandıkları; kelime öğretim stratejilerin kullanım sıklığının ise sırasıyla kontrol > pekiştirme > açıklama > beceri kazandırma > öğretme > yönlendirme stratejileri şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın ışığında yorumlanan bu sonuçlardan hareketle öğretmenlere ve ana dili eğitimi planlayıcılarına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Ana dili eğitimi  
Kelime öğretimi  
Kelime öğretim stratejileri  
Türkçe öğretmeni  
Kişisel söz varlığı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.03.2023

Kabul Tarihi: 09.11.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 22.04.2024

DOI: 10.15390/EB.2024.12698

### Giriş

Ana dilinin edinimi sürecinde insanların öncelikle aile ve yakın çevreleriyle daha sonra da içinde yaşadıkları toplumla iletişim kurabilmek için gereksinim duyduğu sözcükler, buldukları aile ve sosyal çevre koşullarıyla bağlantılı ve orantılı bir biçimde edinim yoluyla kelime hazinesine katılmaktadır. Edinim yoluyla kazanılmış kişisel söz varlığı, temel iletişimi sağlamak, kişisel ihtiyaçları karşılamak, akranlarla etkileşime girmek ve ilgili duyulan konularda merakı gidermek için yeterli olabilir. Ancak bireyler zihinsel, ruhsal ve fiziksel olarak yeterli olgunluğa ulaştıklarında, edinim yoluyla kazanılmış kişisel söz varlığı, farklı konularda bilgi edinme, düşüncelerini ifade etme ve dünya bilgisini genişletme konularında yetersiz kalabilir. Sözü edilen sınırlı kelime hazinesi, dili kullanarak iş

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, muhammet.memis@omu.edu.tr

birliği yapma ve ana dilini daha etkili biçimde kullanma konularında da zorluk yaşanmasına sebep olabilir. Bireylerin özellikle resmî veya gayri resmî bir eğitim-öğretim sürecine dâhil olduklarında ilk defa farkına vardıkları bu ihtiyaç, kişiden kişiye ve şartlara göre değişen ancak herkes için hayat boyu devam edecek olan bir gereksinim olarak karşımızda durmaktadır (Memiş, 2018a). Bu gereksinimleri karşılamak üzere insanların çocukluk döneminde öğrenmeleri gereken, onları geleceğe ve yeni öğrenmelere hazırlayacak olan kişisel söz varlığı unsurlarının bir bölümü, ana dili eğitimi dersleri kapsamında kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu açıdan kelime hazinesinin zenginleştirilmesi ana dili eğitiminin hedeflerine ulaşılabilmesinde kilit bir role ve öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin başat amacı olan temel dil becerilerinin kazandırılarak geliştirilmesi ve ana dilinden bu becerilerin kullanımı sırasında etkili bir şekilde yararlanılabilmesi ise ancak kelime hazinesinin genişliğine, derinliğine ve zenginliğine bağlıdır. Temel dil becerilerinin ve bu becerileri geliştirme etkinliklerinin ortak zemini olarak nitelenebilecek kelime hazinesi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında bir köprü görevi icra etmektedir. Bu açıdan ana dili eğitimi kapsamındaki kelime hazinesini geliştirme çalışmaları hem doğrudan hem de dolaylı olarak temel dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinin doğal bir parçası olmak durumundadır.

Gelişmiş dil becerilerine sahip olmanın genel anlamda öğrenme ve okul başarısının olmazsa olmaz bir unsuru olduğu (Baker, Simmons ve Kame'enui, 1997; Baumann, Kame'enui ve Ash, 2003; Marzano ve Pickering, 2005; Sprenger, 2013) gerçeğinden yola çıkılarak kişisel söz varlığının temel dil becerileri üzerindeki etkisi ve onlarla doğrudan ilişkisi (Kamil, 2004; Li, 2019; Meara, 1995; Miralpeix ve Muñoz, 2018; Murnane, Sawhill ve Snow, 2012; Nagy, 2007; Snow, 2002; Williams, 2008; Yopp, Yopp ve Bishop, 2009) dikkate alındığında, kelime hazinesi genişliğinin, ana dili eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen bütün çalışmaların en temel amacı olan dilin tüm becerilerde daha etkili ve doğru kullanımını sağlama hedefine ulaşabilmenin ön koşulu olduğu söylenebilir. Geniş bir kelime hazinesine sahip olmak, öncelikli olarak okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine, sonrasında ise genel eğitim hayatında uzun vadeli akademik başarıya sahip olmaya yardımcı olur (Graves, Schneider ve Ringstaff, 2018; Minskoff, 2005; Walters, 2004; Zhang ve Zhang, 2020). Kişisel söz varlığı eksikliğinin öğrenme gücünü yaratarak öğrencilerin okuma hedeflerine ulaşamamalarının altında yatan önemli faktörlerden biri olduğuna dair kanıtlar her geçen gün çoğalmaktadır (Biemiller, 2004; İltar, 2019). Bu açıdan öğrencilerin, örgün öğretime başladıkları ilk andan itibaren tüm süreç boyunca sistematik bir biçimde söz varlıklarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Örgün eğitim-öğretim içerisinde öğrenenlerin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik öğretim etkinlikleri dolaylı, doğrudan veya bu iki anlayışın bir birleşimi şeklinde yapılabilmektedir. Doğrudan sözcük öğretiminde öğretim etkinlikleri, öğrencilerin zihinlerini doğrudan doğruya kelimelere odaklanmasını gerektirirken dolaylı sözcük öğretimindeki etkinlikler, öğrencilerin dili iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanmaya yönlendirmekte ve bu sırada öğretimi hedeflenen kelimelerin farkında olmadan öğrenilmesi esasına dayanmaktadır. Bu açıdan doğrudan kelime öğretimi, kelime bilgisinin belleğe işlenmesinde işe koşulan her türlü bilinçli eylem ve girişim; dolaylı kelime öğretimi ise temel dil becerilerinden birinin, özellikle de okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin bir yan ürünü olarak tarif edilebilir (Hulstijn, 2003; Rieder, 2003). Doğrudan sözcük öğretiminde süreç boyunca öğretilecek kelimeler açık bir biçimde tanımlanmış ve planlanmış durumdayken dolaylı sözcük öğretimi anlayışında öğrenimi beklenen kelimeler yetişkinlerle konuşma, bir metni dinleme veya yoğun bir okuma sırasında rastlantısal olarak öğrenilmektedir (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000). Farklı eğitim ortamlarında, farklı ihtiyaçlara sahip olan bireylerin ihtiyaçları gözetilerek içinde bulunulan koşulların etkisi ve gerektirmesiyle doğrudan veya dolaylı sözcük öğretim yöntemlerinden genellikle birisi, bazı durumlarda ise farklı yoğunluklarda olmakla birlikte her ikisi de işe koşulabilmektedir. Bu noktada bu yöntemlerden hangisinin neyi öğretmede daha etkili olduğu dikkate alınarak seçim yapılması ve kelime öğretim sürecinin bu doğrultuda planlanması gerekmektedir. Örneğin; birbirleriyle bağlantılı olan sözcük biçimleri ve bunların anlamları doğrudan yöntemle; yeni sözcüklerin telaffuzları ile fonolojik özellikleri ise dolaylı yöntemle daha iyi öğrenilmektedir (Ellis, 1994).

Doğrudan ve dolaylı kelime öğretim yöntemlerinin diğerine göre öne çıkan yönleri ve kendine göre öğretim sürecine getirdiği avantaj, dezavantaj ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin, doğrudan yöntemle sözcük öğretimine ayrılabilir süre sebebiyle tüm bu öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin kelime hazinelerine kazandırılacak sözcük sayısı sınırlı kalacaktır. Dolaylı yöntemde ise özellikle öğrencinin okuma alışkanlığına sahip olmadığı ve kendi öğrenimini düzenleyebilecek zihinsel ve psikolojik olgunluk düzeyine henüz erişmediği durumlarda kelime hazinesi hedeflenen oranda gelişmeyecektir. Bu noktada, doğrudan ve dolaylı sözcük öğretim yöntemlerinin sınırlılıklarını ve dezavantajlarını aşmak için her iki yöntemin de eğitim-öğretim sürecine dengeli bir şekilde entegre edilmesi, yani kelime öğretim sürecinin bu iki yöntemin dengeli bir birleşimini içerecek şekilde planlanması en uygun anlayış olacaktır. Örgün öğretim sürecinde dil becerilerinin geliştirilmesine ayrılan kısıtlı süre ile her yaş grubunda öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin çokluğu dikkate alındığında, iki yöntemin de yeterli oranda kelime öğretim sürecinde yer almasının en ideal öğrenme başarısının yakalanmasını sağlayacağı iddia edilebilir. Çünkü bu iki öğretim anlayışı birbirinin eksiklerini kapatarak birbirini tamamlamaktadır (Schmitt, 2007). Türkçenin ana dili olarak eğitimi sürecinde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler ve ortaokullardaki Türkçe derslerinin işleniş biçimi incelendiğinde ise, öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenme ihtiyacının dil becerilerini geliştirme etkinlikleri sırasında kendiliğinden karşılanacağı ve bu yolla kelime hazinelerinin zenginleşeceği varsayımından hareketle müfredatı takip etme zorunluluğu, derslere ayrılan sürenin sınırlı olması, bu süreçte başka bilgi ve kazanımların öncelenmesi gibi sebeplerle, sözcük öğretimi anlayışı olarak büyük oranda dolaylı öğretim yönteminin benimsendiği (Genç, 2021; Kaya, 2021), Türkçe derslerinde görülen en büyük eksiklerden birinin kelime öğretiminin ağırlıklı olarak okuma etkinlikleri kapsamında ele alınmasının olduğu, bu anlayışın son yayımlanan Türkçe dersi öğretim programında da devam ettiği (Mert, 2015; Nurlu ve Sarıca, 2015; Tağa, 2018) ve buna bağlı olarak sözcük öğretiminin ders kitapları aracılığıyla ve onlara bağımlı olarak gerçekleştirildiği görülmektedir.

Ancak ana dili eğitimi derslerinde kullanılan Türkçe ders kitapları üzerinde yapılan incelemelerde, ders kitaplarının Türkçe öğretim programında sözcük öğretime yönelik olarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen kazanımların tamamını karşılayacak ve bu kazanımları aktif edecek sayıda ve nitelikte etkinliği içermediği (Mert, 2013; Numanoğlu, 2021; Şimşek ve Demirel, 2020), etkinliklerin birbirini yinelediği ve çeşitlilik göstermediği (Aydın ve Aydın, 2020; Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022), sözcük öğretim etkinlikleri ile kitaplarda bulunan tüm etkinlikler arasında sayı bakımından dengeli bir oranın olmadığı (Kaya, 2008; Numanoğlu, 2021), Türkçe ders kitaplarının anlamı açıklanmayan çok sayıda yabancı sözcük içerdiği ve kitaplarda bunların Türkçe sözcüklerden ayırt edecek bir yaklaşım sergilenmediği (Kaya, 2021), öğretimi hedeflenen kelime sayılarında temalar ve sınıflar arasında düzensiz artışlar ve azalışlar olduğu (Akyüz Aru, 2013), ders ve çalışma kitapları arasındaki sözcük ortaklığı oranı ile toplam ve çeşit kelime kadrosu sayılarının tutarsız olduğu (Kan ve Karadavut, 2021; Şimşek, 2021) bu durumun ise hedef sözcüklerin öğrencilere ortak biçimde öğretilmesi konusunda soruna yol açtığı (Baş ve Demirci, 2015), ders kitaplarında bazı kelime öğretim yöntemlerine sıkça yer verilirken bazılarında hiç yer verilmediği (Şimşek ve Demirel, 2020), sözcük öğretimi için alan yazında onlarca öğretim yöntemi önerilmiş olmasına rağmen (Karadağ, 2022; Memiş ve Kara, 2023) Türkçe ders kitaplarının söz varlığını geliştirme hedefine yönelik olarak kullanılan yöntem, teknik ve etkinlikler açısından yeterli çeşitliliği sunmadığı (Karagöl ve Tarakçı, 2019; Şimşek ve Demirel, 2020) ve ders kitaplarının öğrencilere söz varlığı kazandırmada yetersiz olduğu (Sarı, 2020) belirtilmektedir. Yine ortaokul öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda da, öğrencilerin kelime hazinelerinin oldukça kısıtlı olduğu (Göçen ve Okur, 2015) ve bunun bir sonucu olarak öğrencilerin anlatma becerilerinde günlük hayatta kullandıkları sözcüklerin dışına çıkamadıkları (Aydın, 2014), öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime hazinesinin geniş olmadığı (Tok ve Ünlü, 2014) ve bunun yazma öğretimindeki sorunların temel kaynağı olduğu (Tağa, 2018; Tağa ve Ünlü, 2013) ifade edilmektedir. Bu açıdan genel anlamda ders kitaplarına bağımlı olarak yürütülen söz varlığını geliştirme etkinliklerinin, ana dili eğitimi kapsamında koyulan hedeflere ulaşılmasını sağlama konusunda, özellikle de söz varlığı kazanımların gerçekleştirilmesi hususunda olması gereken düzeyin uzağında olduğu ve mevcut kelime öğretimi uygulamalarını da sorgulanır hale getirdiği (Kansızoğlu,

2022) söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin, öğretim programında belirtilen amaçlara ulaşılabilmesini ve öğrencilerin kişisel söz varlığı gelişiminin güvence altına alınabilmesini sağlamak üzere ders kitaplarında yer alan kelime öğretim etkinliklerinin yanı sıra bu sürecin iyileştirilmesine yardım edecek başka uygulamaları da devreye koyması gerekmektedir. Klasik kelime öğretimi anlayışının dışındaki çeşitli sözcük öğretim yöntemlerinin kelime hazinesi üzerindeki pozitif etkilerinin test edildiği araştırmaların (Elleman, Oslund, Griffin ve Myers, 2019; Gellert, Arnbak ve Elbro, 2020; Göçer ve Koçak, 2020; Kiriş, 2022; Maden, 2020; Sevim, 2019; Tavşanlı, Kaldırım ve Gedikli, 2021; Yaşar Sağlık, 2022; Yeğen, 2020) ve bu yöntemlerin yaygın etkisinin karşılaştırıldığı meta-analizlerin (Anguiano, 2020; Kansızoğlu, 2017) sonuçları da bu gerekliliği doğrular niteliktedir.

Örgün öğretim kapsamında ana dili eğitimi derslerine tahsis edilen sınırlı süre, bu süreden sözcük öğretimine ayrılacak zaman, bu kısıtlı zaman zarfında öğretilebilecek kelime sayısı, zihnin belirli bir zaman diliminde öğrenebileceği sözcük kapasitesi, ders kitaplarındaki nitelik ve nicelik bakımından yetersiz kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri ve öğrencilerin buldukları yaş grubu sebebiyle tek düze ve geleneksel öğretim etkinliği ve uygulamalarından çabucak sıkılarak farklı türde ve çeşitlilikteki öğretim uygulamalarıyla ders işleme beklentisinde olmaları (Memiş, 2019b), öğretmenlerin kelime hazinesini geliştirme çalışmaları boyunca çeşitli öğretim stratejilerini işe koşmalarını zorunlu kılmaktadır. Belirlenen bir amaca ulaşmak için başvurulan tüm yöntem, teknik ve taktiklerin tutarlı bir örüntüsü (Sönmez, 2008) ve bu doğrultuda benimsenen yolların ve işe koşulan uygulamaların bütünü olan stratejilerden *ana dili eğitimi* çerçevesinde söz varlığını geliştirme çalışmalarında öğrenciler tarafından kullanılacak olan kelime öğretim stratejileri ile ilgili alan yazında çeşitli sınıflandırmalar (Karadağ, 2022; Memiş, 2019b; Ülper, 2023) bulunmaktadır.

Sözcük öğretimi alanında bir öğretme stratejisini öğrenme stratejisinden ayıracak tanımlayıcı ve ayırıcı bilgiler ile kesin çizgilerin olmaması ve bu stratejileri nelerin oluşturduğu konusunda alan yazında görüş birliğinin bulunmaması (Ülper, 2023) gerekçelerinden hareketle Ülper (2023) kelime öğretimi/öğrenimine yönelik stratejileri, öğrenme ve öğretme ayrımına gitmeden "*sözcük içselleştirme stratejileri*" şeklinde 10 alt başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar; dinleyerek, okuyarak, yazarak, konuşarak, biçimbirimsel çözümlenme odaklı, sözcük listeleri kullanarak, çıkarım yoluyla, sözcük defteri tutma yoluyla, anlamsal ağlar oluşturma yoluyla ve tanımlama yoluyla sözcük içselleştirme stratejileri biçimindedir. Karadağ (2022) ana dilinde kelime öğretimine yönelik olarak kullanılan yöntemlerin içerisinde kelime öğrenme stratejileri şeklinde ayrı bir başlık açmış, öğrenenleri ve öğrenmeyi odağına alan bir anlayışla ilgili stratejileri, bilinmeyen bir kelime ile karşılaşıldığında kelime anlamını çözmek için kullanılacak stratejiler, kelime anlamını kesinleştirmek ve kelime hazinesini derinleştirmek için kullanılacak stratejiler, yeni kelime ve kavram öğrenmek/öğretmek için kullanılacak stratejiler biçiminde 3 alt başlıkta tasnif etmiştir. Memiş (2019a) ise kelime öğretim stratejilerini, örgün eğitim-öğretim ortamlarında gerçekleştirilen dil öğretim uygulamaları kapsamında öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmeye yönelik olarak yaptıkları etkinlikler sırasında işe koşabilecekleri çeşitli yöntem ve tekniklerin yanı sıra bu kapsamda takınabilecekleri tavır ve tutumların bir bütünü olarak değerlendirmiş ve bu stratejileri işlev ve uygulama hedeflerine göre "*öğretme stratejileri, açıklama stratejileri, pekiştirme stratejileri, beceri kazandırma stratejileri, yönlendirme stratejileri ve kontrol stratejileri*" şeklinde kendi arasında 6 kategoriye ayırmıştır. Bu sınıflandırmalardan yalnızca Memiş'in (2019a) tasnifine yönelik bir ölçme aracı geliştirildiği ve ilgili ölçek bu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanıldığı için aşağıda ilgili kelime öğretim stratejilerinin detayları sunulmuştur:

### **Öğretme Stratejileri**

Öğretme stratejileri, öğrencilerin doğrudan ve dolaylı kelime öğretimi etkinliklerinin planlanması ve uygulanması sırasında kullanabilecekleri, "kelime kartları ve kelime listeleri hazırlamak, sözcük öğretimini kolaylaştırmak üzere resim, afiş ve posterleri kullanmak, öğretim ve sözcük anlamını açıklama etkinliklerinde eş, yakın ve zıt anlam ilişkilerini kullanmak, öğrencilerin önceden bildiği veya derslerde öğrendiği kelimeleri yeni sözcükleri öğretirken işlevsel bir biçimde işe koşturmak ve konu bağlantısı olan durumlarda önceden öğretilen sözcükleri hatırlatmak, öğretim için öğretilecek kelimelerin seçiminde sözcüklerin tematik olmasına dikkat etmek ve bunları sözcük

türlerini dikkate alarak öğretmek, bir ders saati veya kelime öğretim etkinliği sırasında öğretilecek sözcük sayısını sınırlandırmak, kelime öğretim etkinliklerini tasarlarken ve uygulama sırasında teknolojik öğretim araçlarından yararlanmak, yeni kelimeleri birden fazla cümle ile bağlam içinde örneklendirmek, öğretim sürecinde yeni kelimelerle birlikte eşdizimli, konu bağlantılı ve anlam bağlantılı kelimeleri de öğretmek, öğretilen sözcüklerin söyleyişinde öğrencilerin doğruluğu yakalayabilmeleri için koro biçiminde seslendirme yaptırmak, söyleyiş ve yazım doğruluğunu sağlayabilmek için kelimeleri tahtaya yazarak yavaş bir hızda seslendirmek, öğretilen kelimelerin hatırlanmasını ve geri çağırılmasını kolaylaştırmak üzere sözcükler ile bir ses, şekil veya görüntü arasında bağlantı kurmak, sözcüklerin öğretimi ve bilinmeyen kelimelerin anlamlarının açıklanması sırasında mutlaka bir bağlam oluşturmak, sözcükler arasındaki anlam bağına ve ilişkilerine dikkat çekerek yapım eklerini öğretmek ve öğrencilerin bu bilgiyi bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmek üzere kullanmaları için eğitmek ve sözcüklerin ikinci ve üçüncü anlamlarının yanı sıra mecaz anlamlarını da öğretmek" şeklindeki 21 adet stratejiyi kapsamaktadır.

#### ***Açıklama Stratejileri***

Açıklama stratejileri, öğreticilerin özellikle okuma etkinlikleri sırasında ve sonrasında, ayrıca müstakil kelime öğretimi etkinlikleri boyunca öğretmeyi hedefledikleri kelimeler ile okuma sırasında öğrencilerin karşılaştığı bilinmeyen sözcüklerin anlamını açıklarken faydalanabilecekleri "sözcüklerin anlamlarını açıklamak için somut ve soyut anlam ile yapılabirlik durumunu dikkate alarak çizim yapmak, jest ve mimikleri ve dramayı kullanmak, imkânlar ölçüsünde sözcüklerin karşılaştığı nesnelere sınıfa getirmek, sözcüklerin anlamını açıklarken sözlükte kapsamlı tanım yerine kelimenin anlamını açıklayan en kısa sözcüğü ya da öğrencilerin seviyesine uygun bir biçimde kendi tanımını söylemek, okuma ve dinleme etkinlikleri sırasında bilinmeyen kelimelerin not alınması için öğrencileri yönlendirmek ve bu sözcükleri okuma ve dinleme sonrasında uygun bir yolla açıklamak" biçimindeki 7 adet stratejiden oluşmaktadır.

#### ***Pekiştirme Stratejileri***

Pekiştirme stratejileri, öğreticilerin öğretimi yapılan veya anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan etkinlikler sırasında anlamı açıklanan sözcüklerin kalıcı olmasını sağlamak üzere yararlanabilecekleri "kelime oyunları oynatmak, pekiştirme aracı olarak şarkıları kullanmak, bireysel ve grup halinde sözcüklerin anlamını tahmin etme etkinlikleri ve ödüllü yarışmalar düzenlemek, öğretilen kelimelerin eğitim ortamında öğrenciler tarafından sürekli görülebilir olmasını sağlamak üzere sınıfta kelime panosu bulundurmak ve bu panoyu kelime listeleri, atasözleri, deyimler ve kalıp ifadeler ile bunları yansıtan resimlerle belirli aralıklarla güncellemek, öğrencilere daha önce öğretilen hedef sözcükleri kendi cümleleriyle açıklamak" şeklindeki 6 stratejiyi içermektedir.

#### ***Beceri Kazandırma Stratejileri***

Beceri kazandırma stratejileri, öğrencilerin, kelime hazinesini geliştirme çalışmaları sürecinde ve kelime bilgisiyle ilgili hayat boyu kendi başlarına kullanabilecekleri becerileri kazandırmak üzere öğreticilerin başvurabilecekleri "yeni öğretilen kelimeleri konuşurken ve yazarken etkili bir şekilde kullanılabilmesini sağlamak üzere uygulamalı konuşma ve yazma etkinlikleri yaptırmak, dinleme, izleme ve okuma sırasında bilinmeyen bir sözcükle karşılaşıldığında bağlamsal ipuçlarına dikkat edilmesini ve anlamın tahmin edilebilmesini sağlamak üzere alıştırmayı yaptırmak, ek-kök-gövde ilişkisini sözcüklerin anlamlarını tahmin etmek üzere kullanabilmelerini sağlamak için kelimeleri oluşturan eklere dikkat çekmek ve bu doğrultuda alıştırmayı yaptırmak, hâlihazırda bilinen sözcüklerin anlamını, sözcük türünü ve yapısını yapım eklerini kullanarak değiştirme becerisini kazandırmak üzere alıştırmayı yaptırmak, ses ve yazım benzerliğinden hareketle yabancı dillerden geçen sözcüklerin anlamlarını tahmin edebilme becerisini kazandıracak etkinlikler hazırlamak, konuşurken veya yazarken gerekli bir sözcüğün bilinmemesi veya hatırlanamaması halinde cümleye gerekli anlamı verecek şekilde başka kelime ve kelime gruplarının kullanılabilmesini sağlamak üzere alıştırmalar yaptırmak" biçimindeki 6 stratejiyi kapsamaktadır.



### ***Yönlendirme Stratejileri***

Yönlendirme stratejileri, sözcük dağarcığını geliştirme çalışmaları sırasında, sonrasında ve hayat boyunca öğrencilere kelime öğrenme alışkanlığı kazandırmak ve yeni sözcükler öğrenmeyi sürdürmelerini sağlamak üzere öğreticilerin başvurabileceği “öğrencileri kelime öğrenim stratejileri konusunda bilgilendirerek bu stratejileri kullanmaları için yönlendirmek, öğrencilerden düzenli olarak bir kelime defteri tutmalarını ve yeni karşılaştıkları sözcükleri bu deftere yazarak ezberlemelerini istemek, bir sözcüğün anlamını kendi başlarına sözlüklerden araştırırken açıklamalı bir sözlüğü kullanmaları için yönlendirmek” şeklindeki 4 adet stratejiyi içermektedir.

### ***Kontrol Stratejileri***

Kontrol stratejileri, öğrencilere ve bu stratejileri kullanacak öğrencilere, sözcük öğrenimi ve öğretimi etkinlikleri sırasında ve sonrasında hedeflenen öğrenimin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve özellikle kendi başına yapılan öğrenimlerde öğrenilenlerin doğruluk düzeyini kontrol etme imkânı sunan “belli aralıklarla ve ünite sonlarında başarı testleri yardımıyla kelime öğretim sürecinin başarısını kontrol etmek, yazma becerisini geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenciler tarafından yazılan metinlerde kullanılan sözcüklerin doğru kullanılıp kullanılmadığını kontrol ederek onlara geri bildirimde bulunmak ve öğrencilere sözlükten veya başka kaynaklardan anlamını kendi başlarına araştırıp öğrendikleri sözcüklerin doğruluğunu öğretmen, ebeveyn veya arkadaşlarına sorarak kontrol etme alışkanlığı kazandırmak” biçimindeki 3 adet stratejiden oluşmaktadır.

Yukarıda bahsedildiği üzere, sınırlı ders saati, ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin nitelik ve nicelik olarak yetersizliği gibi gerekçeler, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin kişisel söz varlığı gelişimini desteklemek üzere sözü edilen kelime öğretim stratejilerinden yararlanmasını bir gereklilik haline getirmektedir. Bu doğrultuda, Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim stratejilerini kullanım durumlarının belirlenmesi ve varsa bu konudaki eksikliklerin giderilmesine yönelik önlemlerin alınması önem arz etmektedir. Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda, ulusal ve uluslararası literatürde ana dili eğitimi kapsamındaki sözcük öğretim uygulamalarında öğreticilerin hangi kelime öğretim stratejilerini kullandıklarına ilişkin bugüne kadar yapılmış herhangi bir araştırmanın olmadığı görülmüştür.

Alan yazında kelime hazinesinin geliştirilmesine yönelik olarak kullanılan stratejilerle ilgili var olan kuramsal bilgiler ve bu çerçevede gerçekleştirilmiş olan araştırmalar (Baumann, Font, Edwards ve Boland, 2005; Chirobocea-Tudor, 2021; Hilbert ve Kamil, 2005; Kame’enui ve Baumann, 2012; Nation ve Coxhead, 2021; Webb, 2020; Wilfong, 2021), öğretici ve öğrenci ekseninde ve ana dili eğitimi ile ikinci dil, yabancı dil ve ek dil öğretimi boyutlarında tasnif edilebilir. Başka bir ifadeyle, kelime hazinesini geliştirmede kullanılan stratejiler, öğretme ile öğrenme odaklı ve dil eğitimi ile dil öğretimi ayrımına odaklı biçimde oluşturularak öğreticilerin veya öğrencilerin işe koşabilecekleri stratejiler biçiminde düzenlenebilir. Bu tasnif içerisinde öğrenme boyutu ele alındığında, ikinci ve yabancı dil öğrenenler için kelime öğrenme stratejileri tanımlanarak çeşitli sınıflandırmalar (Gu ve Johnson, 1996; Nation, 2001; Oxford, 1990; Schmitt, 1997) yapılmış, bu sınıflandırmalara yönelik ölçme araçları (Gu, 2018; Fan, 2003; Kocaman ve Kızılkaya Cumaoğlu, 2014; Labontee, 2019) geliştirilmiş ve öğrenenlerin bu stratejileri kullanım düzeyleri detaylı bir şekilde araştırılmışken (Al Zahrani ve Chaudhary, 2022; Barcroft, 2009; Linda ve Shah, 2020; Memiş, 2018b; Şener, 2015; Waldvogel, 2013) ana dili eğitimi için öğrencilerin kullanabilecekleri kelime öğrenme stratejileri konusunda kuramsal bilgiler oluşturulmuş ancak öğrencilerin bu stratejileri kullanma durumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmemiş ve bu doğrultuda henüz bir araştırma gerçekleştirilmemiştir. Yukarıdaki tasnifin öğretme boyutu ele alındığında ise, ana dili eğitimi sürecindeki kelime hazinesini geliştirme uygulamalarında öğretmenlerin başvurabilecekleri stratejilerle ilgili yeterli kuramsal bilgi (Dixon-Krauss, 2001; Flanagan ve Greenwood, 2007; Graves, 2016; Karadağ, 2022; Memiş, 2019a; Schneider, 2019; Ülper, 2023) olmakla birlikte, bu bilgilerden hareketle ölçme araçlarının geliştirilmesi ve öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini kullanım durumlarının incelenmesi konusunda bir boşluk bulunmaktadır. İkinci ve yabancı dil öğreticilerinin başvurabileceği sözcük öğretim stratejileri ile ilgili de alan yazında kuramsal bilgi azlığı ve buna bağlı olarak veriye dayalı araştırma açığı söz konusudur. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, öğretme boyutuna ilişkin hem ana dili eğitimi hem de ikinci/yabancı dil öğretimi

literatüründe önemli bir araştırma eksikliği olduğu söylenebilir. Dil eğitimi ve öğretiminde kelime hazinesini geliştirme sürecinin iki ana unsuru olan öğretme ve öğrenme boyutlarını temsil eden öğretmen ve öğrencilerin, bu süreçte kendi sorumluluklarını yerine getirmek üzere çeşitli stratejiler kullanmak zorunda oldukları dikkate alındığında ise öğrenme boyutuna benzer şekilde öğretim boyutunda da araştırma yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmanın alan yazındaki sözü edilen araştırma boşluğunun giderilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

#### *Araştırmanın Amacı*

Bu çalışmada, ana dili eğitimi çerçevesinde Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin Türkçe derslerinde kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri kapsamında başvurdukları stratejileri belirlemek ve öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerini kullanım düzeylerinin mesleki deneyim süresi ile cinsiyet faktörlerinden etkilenip etkilenmediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim stratejilerini kullanım düzeyleri nedir?
2. Mesleki deneyim süresinin kelime öğretim stratejilerinin kullanımına etkisi var mıdır?
3. Cinsiyetin kelime öğretim stratejilerinin kullanımını üzerinde etkisi var mıdır?

### **Yöntem**

#### *Araştırmanın Modeli*

Türkçe öğretmenlerinin ortaöğretim düzeyindeki Türkçe dersleri sırasında işe koştukları kelime öğretim stratejilerini ve bu stratejileri kullanım düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, araştırma hedefleri doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, bir olay veya konuya ilişkin katılımcıların görüş, algı, beceri, tutum, ilgi, inanç gibi betimleyici özelliklerinin belirlenmesine yarayan ve diğer araştırmalara kıyasla daha geniş kapsamlı örneklem üzerinde gerçekleştirilen (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Can, 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) geçmişte veya hâlihazırda mevcut olan bir durumu, var olduğu haliyle, araştırma yapılan ortama herhangi bir müdahalede bulunmadan tüm gerçekliğiyle ortaya çıkarmayı ve betimlemeyi hedefleyen (Creswell, 2012; Karasar, 2013) bir araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde çok sayıda değişkene sahip bir evrenle alakalı genel bir kanya varılabilmesi için bu evreni temsil kabiliyetine sahip bir grup veya örnek, örneklem olarak alınıp bu örneklem üzerinde tarama araştırması yapılmaktadır.

#### *Araştırmanın Evreni ve Örneklemi*

Bu çalışmanın evreni, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda Türkçe öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2020) verilerine göre bakanlık bünyesinde görev yapan Türkçe öğretmeni sayısı 47,825'tir. Evreni oluşturan varlıkların toplam sayısının bilindiği durumlarda, büyüklüğü 25,000 ile 50,000 arasında olan evrenler için örnekleme hatası  $\alpha=0,05$  olarak dikkate alındığında örneklemin en az 378 kişiyle oluşturulabileceği belirtilmiştir (Baş, 2005; Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Erkuş, 2005; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2017). Bu doğrultuda, çalışmanın örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiş ve yukarıda verilen referanstan hareketle evreni oluşturan Türkçe öğretmenlerinin sayısı (47,285) göz önünde bulundurularak araştırmacının veri toplama talebine yanıt veren 401 öğretmen bu çalışmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme içinde yer alan Türkçe öğretmenlerine ait araştırma kapsamında değişken olarak incelenen demografik bilgiler şu şekildedir:

**Tablo 1.** Örneklemdeki Türkçe öğretmenlerinin demografik bilgileri

Değişken	K/E	N	Değişken	Yıl	N
Cinsiyet	Kadın	256	Mesleki Deneyim Süresi	1-5	115
				6-10	132
	Erkek	145		11-15	103
				16 ve üzeri	51

Yukarıdaki verilere bakıldığında, katılımcıların 256'sının kadın (% 63,84), 145'inin erkek (% 36,16) olduğu; örnekleme mesleki deneyim süresi bakımından ise 1-5 yıl arasında 115 (%28,68), 6-10 yıl arasında 132 (%32,91), 11-15 yıl arasında 103 (%25,69), 16 ve üzere yıllarda 51 (%12,72) öğretmen bulunduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ortaokullardaki Türkçe derslerinde işe koştukları kelime öğretim stratejilerini ve bu stratejileri kullanım düzeylerini tespit etme üzere veri toplama aracı olarak *Kelime Öğretim Stratejileri Ölçeği* (Memiş, 2019a) kullanılmıştır. KÖSÖ 5'li likert türünde 6 alt boyutlu bir ölçek olup 47 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "öğretme stratejileri" (21 madde), "açıklama stratejileri" (7 madde), "pekiştirme stratejileri" (6 madde), "beceri kazandırma stratejileri" (6 madde), "yönlendirme stratejileri" (4 madde) ve "kontrol stratejileri" (3 madde) biçimindedir. Uygulama ve değerlendirme kolaylığı yaratabilmek için ölçekte yer alan maddeler, yukarıda belirtilen alt boyutlara/faktörlere göre yeniden düzenlenmiş olup ölçekteki ilk 21 madde *öğretme stratejilerini*, 22-28 arasındaki maddeler *açıklama stratejilerini*, 29-34 arasındaki maddeler *pekiştirme stratejilerini*, 35-40 arasındaki maddeler *beceri kazandırma stratejilerini*, 41-44 arasındaki maddeler *yönlendirme stratejilerini*, 45-47 arasındaki maddeler ise *kontrol stratejilerini* göstermektedir. KÖSÖ'nün puanlama sistemine göre ortaya çıkabilecek en yüksek puan 235, en düşük puan ise 47'dir. Bu puanların değerlendirilmesinde ölçekten alınan toplam puanın (x) ölçeği oluşturan toplam madde sayısına (47) bölünmesiyle (x/47) elde edilen sonuç dikkate alınmaktadır. Bu değerlendirme sistematığına göre, öğrencilerin kelime öğretim stratejilerini kullanım düzeyleri 1,0-2,2 puan aralığı *düşük kullanım düzeyi*, 2,3-3,7 puan aralığı *orta kullanım düzeyi* ve 3,8-5,0 puan aralığı *yüksek kullanım düzeyi* olarak belirtilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarındaki strateji kullanım düzeyleri de alt faktörden alınan puanın aynı faktörde yer alan madde sayısına bölünmesine dayanan formülle hesaplanmakta ve yukarıda belirtilen aralıklar dikkate alınarak değerlendirilmektedir.

Bu araştırma kapsamında araştırma örnekleminde elde edilen veriler kullanılarak 47 maddeden oluşan KÖSÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik analizi tekrar yapılmıştır. Bu çerçevede öncelikle verilerin açımlayıcı faktör analizi (AFA) için uygun olup olmadığını belirlemek için *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* testi ve *Bartlett Küresellik Testi (BKT)* gerçekleştirilmiş ve KMO için .915 ve BKT için .00 değerleri bulunmuştur. Bu değerler, verilerin AFA yapılmasına uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçtan hareketle ölçeğin faktör yapısını belirlemek için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde varimax döndürme yöntemi kullanılmış, yamaç birikinti grafiği, faktör yükleri ve varyans oranları incelenmiştir. Bu incelemelerde ölçekte daha önceden raporlanan 6 faktörlü yapı yine ortaya çıkmış, her faktörde en az 3 maddenin yer aldığı görülmüş, maddelerin faktör yüklerinin .50 ile .81 değerleri arasında olduğu belirlenmiş ve ölçeğin toplam varyansın %58,49'unu açıkladığı tespit edilmiştir. AFA sonuçlarından ve alan yazındaki referanslardan (Costello ve Osborne, 2005; Field, 2009) hareketle ölçeğin, ölçekte bulunan faktörlerin ve açıklanan varyansın kabul edilebilir geçerlikte olduğu ifade edilebilir.

AFA sonuçlarının doğruluğunu test etme üzere gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda ise  $X^2/df = 2,01$ , RMSEA = .05, SRMR = .04, GFI = .91, AGFI = .90, CFI = .95 ve NNFI = .95 değerleri elde edilmiştir. Alan yazındaki referans değerler dikkate alındığında (Anderson ve Gerbing, 1984; Goodwin, 1999; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008), DFA ile ortaya çıkan değerler, 47 maddeden oluşan ölçeğin 6 faktörlü yapısının doğrulandığını ve ortaya çıkan modelin yüksek derecede uyumlu olduğunu göstermektedir.

Son olarak ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için yapılan analiz sonucunda KÖSÖ'nün madde iç tutarlılığını gösteren Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = .91$  olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin "yüksek düzeyde güvenilir" (Domino ve Domino, 2006; George ve Mallery, 2003) olduğuna işaret etmektedir.



### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde KÖSÖ yardımıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında Türkçe öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi elde edilmiştir. Gerçekleştirilen veri dağılımı normallik analizleri, verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret ettiğinden araştırma kapsamında gerçekleştirilen istatistik analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim stratejilerini kullanım düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikten; mesleki deneyim süresinin strateji kullanım düzeyi üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizinden; öğretmenlerin cinsiyetlerinin strateji kullanımlarında bir etkisinin olup olmadığını saptamak içinse t testinden istifade edilmiştir.

Birbiriyle ilişkisiz iki veya ikiden daha fazla örneklemin ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını ortaya koymak için kullanılan tek yönlü varyans analizinde her bir değişken grubunun kendi içinde var olan çeşitlilik (varyans) ile farklı gruplar arasındaki çeşitlilik kıyaslanmaktadır. Başka bir deyişle, bu analiz şanstın kaynaklandığı düşünülen varyans ile bağımsız değişkenden kaynaklandığına inanılan varyans arasındaki karşılaştırmaya dayanır (Büyüköztürk, 2017; Pallant, 2016). T testi ise, herhangi bir değişkenle ilgili bir gruba ait olan ortalama değerlerin daha önce belirlenmiş olan bir değerden farkının olup olmadığını; birbirinden bağımsız olan iki grup arasında herhangi bir açıdan fark olup olmadığını ve herhangi bir grubun değişik koşullar altında verdiği tepkilerin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılan bir analiz türüdür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2017).

### Etik Kurul Onayı

Bu araştırma çerçevesinde toplanan verilerin herhangi bir etik soruna yol açmayacak nitelikte olduğunu gösteren etik kurul onayı, 2022-SBB-0477 protokol koduyla Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından verilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılanlardan kişisel hiçbir veri toplanmamış ve araştırma süresince tüm etik kurallara uyulmuştur.

## Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları kelime öğretim stratejilerini ve stratejilere başvurma sıklığını belirlemek ve mesleki deneyim süresi ile cinsiyet değişkenlerinin öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine başvurma düzeylerini etkileyip etkilemediğini tespit etmek amacıyla yürütülen bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim stratejilerini işe koşma düzeylerini gösteren betimsel istatistik analizinin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir:

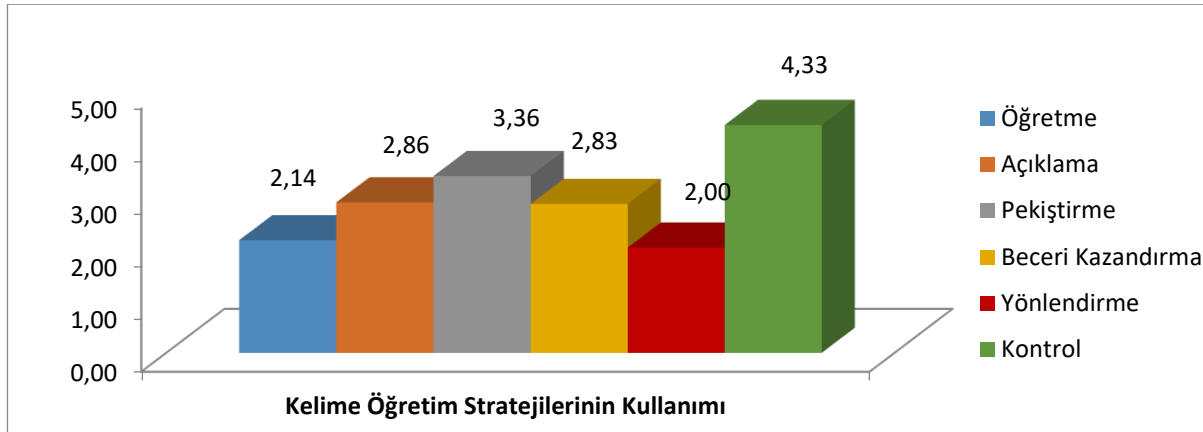
**Tablo 2.** Türkçe öğretmenlerinin başvurdukları kelime öğretim stratejilerine ilişkin betimsel istatistik analizinin sonuçları

N	Öğretme Stratejileri $\bar{X}$	Açıklama Stratejileri $\bar{X}$	Pekiştirme Stratejileri $\bar{X}$	Beceri Kazandırma Stratejileri $\bar{X}$	Yönlendirme Stratejileri $\bar{X}$	Kontrol Stratejileri $\bar{X}$	Genel Kullanım $\bar{X}$
401	2,14	2,86	3,36	2,83	2,00	4,33	2,62

1,0 – 2,2 = Düşük düzey; 2,3 – 3,7 = Orta düzey; 3,8 – 5,0 = Yüksek düzey

Tablodaki verilere göre; Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim stratejilerine başvurma seviyelerinin *orta düzeyde* olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen veriler, Türkçe öğretmenlerinin en sık *kontrol stratejilerini* en seyrek ise *yönlendirme stratejilerini* kullandıklarını göstermektedir. Yapılan incelemelere göre, *kontrol stratejileri* “yüksek”, *açıklama, pekiştirme ve beceri kazandırma stratejileri* “orta”, *öğretme ve yönlendirme stratejileri* ise “düşük” düzeyde işe koşulmaktadır.

Aşağıda ilgili boyutlardaki strateji kullanım seviyesine ilişkin grafik bulunmaktadır:



**Grafik 1.** Öğretmenlerin KÖSÖ'nün Alt Boyutlarındaki Stratejilere Başvurma Düzeyleri

Yukarıdaki grafikte sunulan verilere göre; Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretimi sırasında başvurdukları stratejilerin kullanım sıklığının KÖSÖ'nün alt boyutlarına dağılımı *kontrol > pekiştirme > açıklama > beceri kazandırma > öğretme > yönlendirme* stratejileri şeklinde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin alt boyutları ve maddeleri üzerinde yapılan detaylı incelemeler, öğreticilerin *kontrol stratejilerinden* en fazla öğrencilerin sözlükten veya başka kaynaklardan anlamını kendi başlarına araştırıp öğrendikleri sözcüklerin doğruluğunu öğretmen, ebeveyn veya arkadaşlarına sorarak kontrol etme alışkanlığı kazandırma stratejisini; en az ise belli aralıklarla ve ünite sonlarında başarı testleri yardımıyla kelime öğretim sürecinin başarısını kontrol etme stratejisini kullandıklarını ortaya koymuştur.

Türkçe öğretmenlerinin *pekiştirme stratejilerinden* en sık öğrencilere daha önce öğretilen hedef sözcükleri kendi cümleleriyle açıklama stratejisine; en seyrek ise pekiştirme aracı olarak şarkıları kullanma stratejisine başvurdukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin *açıklama stratejileri* arasından en çok okuma ve dinleme etkinlikleri sırasında bilinmeyen kelimelerin not alınması için öğrencileri yönlendirme ve bu sözcükleri okuma ve dinleme sonrasında uygun bir yolla açıklama uygulamalarını kapsayan stratejiyi, en az ise imkanlar ölçüsünde sözcüklerin karşıladığı nesnelere sınıfa getirme stratejisini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öğreticilerin *beceri kazandırma stratejilerinden* en çok dinleme, izleme ve okuma sırasında bilinmeyen bir sözcükle karşılaşıldığında bağlamsal ipuçlarına dikkat edilmesini ve anlamın tahmin edilebilmesini sağlamak üzere alıştırmaya yaptırma stratejisini; en seyrek olarak konuşurken veya yazarken gerekli bir sözcüğü bilinmemesi veya hatırlanamaması halinde cümleye gerekli anlamı verecek şekilde başka kelime ve kelime gruplarının kullanılabilmesini sağlamak üzere alıştırmalar yaptırma uygulamalarını içeren stratejiyi işe koşmayı yeğledikleri saptanmıştır.

Veriler üzerinde yapılan incelemelerde *öğretme stratejileri* arasından öğretmenler tarafından en çok tercih edilen stratejilerin yeni kelimeleri birden fazla cümle ile bağlam içinde örneklendirme ve öğretim ve sözcük anlamını açıklama etkinliklerinde eş, yakın ve zıt anlam ilişkilerini kullanma stratejileri; en seyrek tercih edilenlerin ise kelime kartları ve kelime listeleri hazırlama stratejileri olduğu belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin *yönlendirme stratejileri* arasından en sık bir sözcüğün anlamını kendi başlarına sözlüklerden araştırırken açıklamalı bir sözlüğü kullanmaları için yönlendirme stratejisine; en seyrek ise öğrencileri kelime öğrenim stratejileri konusunda bilgilendirerek bu stratejileri kullanmaları için yönlendirme stratejisine başvurdukları görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin sahip oldukları mesleki deneyim süresinin Türkçe derslerindeki etkinlikler sırasında başvurulan kelime öğretim strateji düzeyini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak üzere yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 3.** Mesleki deneyim süresinin kelime öğretim stratejilerinin kullanım düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin tek yönlü varyans analizinin sonuçları

Mesleki Deneyim Süresi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	P
1-5 yıl	115	122,73	3,15	Gruplar Arası	77810,36	3	25936,79	.000
6-10 yıl	132	140,32	3,35					
11-15 yıl	103	113,75	2,98	Gruplar İçi	429309,07	397	1081,38	
16 ve üzeri	51	99,00	2,08					
Toplam	401	123,19	1,78	Toplam	507119,44	400		

Yukarıda sunulan tablodaki verilere bakıldığında, örnekleme yer alan öğretici grubu arasından 6-10 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine en sık başvuran Türkçe öğretmenleri olduğu; 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olan öğretmenlerin ise bu stratejileri en az kullanan Türkçe öğretmenleri olduğu görülmektedir. Farklı sürelerde mesleki deneyime sahip olan Türkçe öğretmenleri arasındaki strateji kullanım düzeyi farkının istatistiksel olarak bir anlamlı fark yaratıp yaratmadığını belirlemek için yapılan analiz, mesleki deneyim süresinin öğretmenlerin kelime öğretim stratejilerine başvurma sıklığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğuna işaret etmektedir.

**Tablo 4.** Tukey testi sonuçları

Mesleki Deneyim Süresi	Mesleki Deneyim Süresi	Ortalamalar Farkı	p*
1-5 yıl	6-10 yıl	-17,59	,000*
	11-15 yıl	8,98	,185
	16 yıl ve üzeri	23,73	,000*
6-10 yıl	11-15 yıl	26,57	,000*
	16 yıl ve üzeri	41,32	,000*
11-15 yıl	16 yıl ve üzeri	14,74	,045*

Yukarıda sözü edilen anlamlı farklılaşmanın hangi mesleki deneyim süresine sahip öğretmenler arasında oluştuğunu belirlemek üzere yapılan Tukey testinin tabloda sunulan analiz sonuçlarına göre; yalnızca 1-5 yıl ile 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında strateji kullanım bakımından bir fark olmadığı, diğer tüm tecrübe gruplarındaki öğretmenler arasında kelime öğretim stratejilerinin kullanım sıklığının anlamlı bir biçimde değiştiği anlaşılmıştır.

Araştırmada son olarak Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerinin kelime öğretim stratejilerini kullanım düzeylerine bir etkisinin olup olmadığı incelenmiş, veriler üzerinde gerçekleştirilen t testinin sonucu aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 5.** Cinsiyetin kelime öğretim stratejilerine başvurma düzeyi üzerindeki etkisine ilişkin t testi analizinin sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kadın	256	123,98	38,447	399	,585	,559
Erkek	145	121,81	30,017			

Tabloda verilen analiz sonuçlarının incelendiğinde, araştırmanın örnekleminde yer alan Türkçe öğretmenlerinin kelime öğretim stratejilerini işe koşma düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa işaret etmediği tespit edilmiştir. Buna sonuç, cinsiyetin ilgili stratejilerin derslerde kullanımı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı göstermektedir.

## Sonuç ve Tartışma

Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri sırasında başvurdukları kelime öğretim stratejileri ile bu stratejileri kullanım düzeylerini belirlemek ve mesleki deneyim süresi ile cinsiyet faktörlerinin öğretmenlerin sözü edilen stratejilere başvurma sıklığını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak amaçlarını taşıyan bu araştırmanın sonuçları şunlardır:

Türkçe öğretmenleri, ortaokullardaki Türkçe dersleri kapsamında gerçekleştirilen öğrenenlerin kişisel söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve çalışmaları sırasında kelime öğretim stratejilerini *orta düzeyde* kullanmaktadır. Öğretmenlerin orta düzeyde başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin kullanım detayları incelendiğinde, kullanım sıklığı bakımından en çok *kontrol stratejilerinin* tercih edildiği, yönlendirme stratejilerinin ise en az düzeyde işe koşulduğu görülmektedir. Ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin *kontrol* stratejilerine *yüksek*, *açıklama*, *pekiştirme* ve *beceri kazandırma* stratejilerine *orta*, *öğretme* ve *yönlendirme* stratejilerine ise *düşük* düzeyde başvurdukları anlaşılmaktadır. Türkçe derslerinde yararlanılan kelime öğretim stratejilerin kullanım sıklığı sırasıyla *kontrol > pekiştirme > açıklama > beceri kazandırma > öğretme > yönlendirme* stratejileri şeklindedir.

Kelime öğretim stratejileri arasından Türkçe öğretmenleri tarafından en sık tercih edilen strateji grubu olduğu belirlenen *kontrol stratejilerinden* en fazla öğrencilerin sözlükten veya başka kaynaklardan anlamını kendi başlarına araştırıp öğrendikleri sözcüklerin doğruluğu öğretmen, ebeveyn veya arkadaşlarına sorarak kontrol etme alışkanlığı kazandırma stratejisi; en az ise belli aralıklarla ve ünite sonlarında başarı testleri yardımıyla kelime öğretim sürecinin başarısını kontrol etme stratejisi kullanılmaktadır.

Bu kapsamda, öğrencilerin tek başlarına öğrenmeye çalıştıkları veya öğrendikleri sözcüklerin öğrencilerin zihinlerinde doğru bir biçimde anlamlandırılıp anlamlandırılmadığını denetlemek üzere yönlendirilmesi, ortaokul düzeyindeki çocukların kendi başlarına gerçekleştirecekleri öğrenmelerde ortaya çıkması muhtemel hatalı öğrenimleri ve sonrasındaki muhtemel hatalı kullanımları önleyebilmek için önem arz eden işlevsel bir uygulamadır. Çünkü genel itibarıyla ortaokullardaki çocukların elinin altında olan, ilk tercih olarak kolayca ulaşabildikleri ve öncelikli olarak kullanmayı yeğledikleri Türkçe sözlükler, içerik bakımından öğrencilerin kendi başlarına doğru bir öğrenme gerçekleştirebilecekleri özellikleri taşımamaktadır. Bu sözlüklerde yer alan açıklama ve tanımlamalarda, çoğunlukla sözcüklerin akla gelen ilk anlamı sunulmakta ve bu anlam genellikle somut ve yüzey yapıdaki anlama işaret etmekte; öğrenciler tarafından anlamı öğrenilmeye çalışılan sözcüklerle ilgili ortaokul seviyesindeki çocukların düzeyine uygun ve açıklayıcı bir bağlam yaratacak örnek bir cümle de bulunmamaktadır. Nitekim ortaokul sözlüklerinin nitelikleri ile ortaokul öğrencilerinin sözlük ihtiyaçlarını belirlemek üzere gerçekleştirilen araştırmalarda, sözlüklerin çocuk kitaplarındaki pek çok sözcüğü barındırmadığı ve çocuklar için bir başvuru kaynağı özelliğine sahip olmadığı (Okur, 2011), sözlükteki maddelerin tanımlanmasında sözlüğün hazırlanış amacı ve kullanıcı düzeyi ön planda tutulmadan sıklığı düşük ve hedef kullanıcı tarafından bilinme ihtimali zayıf olan sözcüklerin kullanıldığı (Çetinkaya, 2014), sözlüklerin ortaokul öğrencilerinin ihtiyaç duyduğu görsellere ve ayırıcı renkte madde başlarına yer vermediği (Melanlıoğlu, 2013), bazı sözlüklerin her zaman doğru bilgi vermediği (Dağtaş, 2014), sınıf düzeyleri göz önünde bulundurularak öğrenci gereksinim ve beklentilerine cevap verebilecek sözlüklere ihtiyaç olduğu (Can ve Deniz, 2016), sözlüklerin birden çok anlamı olan kelimelerin yan, mecaz ve terim anlamlarını içermediği ve öğrencilerin ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu (Baskın, 2017), bu yüzden de öğrencilerin sözlükleri yalnızca derste kullanılan bir araç olarak gördüğü ve sözlük kullanma alışkanlığı kazanamadıkları (Tağa, 2022) bildirilmektedir. Ortaokul çağındaki çocukların karşı karşıya kaldıkları bu durum, kendi başına yapılan kelime öğrenimlerinin çoğunlukla sözcüğün ilk anlamıyla sınırlı kalmasına ve ilgili sözcüklerin anlam derinliklerine ulaşamamasına, bazı kelimelerin tam olarak öğrenilememesine ya da bazı kelimelerin anlamlarının eksik veya yanlış bir şekilde öğrenilmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle özellikle öğrenenlerin zihinsel gelişim sürecine bağlı olarak henüz soyut kavramları yeterince somutlaştıramama ihtimali, sözlük kullanım becerisi yetersizliği, dünya bilgisi ve deneyim eksikliğinden ve özellikle öğrencilerin elinin altındaki ortaokul düzeyindeki sözlüklerin niteliğinden

kaynaklanabilecek öğrenme hatalarının önlenmesi ve azaltılabilmesi için öğrencilerin kendi başına gerçekleştirdiği sözcük anlamını araştırma ve öğrenme girişimlerinin öğretmen, ebeveyn, kardeş ve arkadaşlar aracılığıyla kontrol edilmesi yararlı ve işlevsel bir yaklaşımdır. Ancak öğrencilerin bahsedilen bu uygulamayı ne kadar içselleştirdiği ve ne sıklıkla işe koştuğu bilinmediğinden öğretmen tarafından bu konunun üzerine düşülmesi ve ilgili stratejinin öğrenciler tarafından kullanılıp kullanılmadığının kontrol edilmesi yerinde olacaktır.

Kontrol stratejilerinden en az kullanılan strateji olan ünite sonu kelime başarısını ölçme testlerinin en önemli işlevi, öğrencilerin ünite boyunca öğrendikleri kelimelerin pekiştirilmesine ve Türkçe derslerinde doğrudan veya dolaylı olarak öğretilmesi planlanan hedef kelimelerin öğrenciler tarafından öğrenilip öğrenilmediğinin kontrolüne imkân tanınmasıdır. Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ders kitaplarında tamamladıkları ünitelerin sonunda öğretmeyi hedefledikleri veya ders kitabında öğretilmesi planlanmış olan sözcüklerin pekiştirilmesine ve bunların öğrenilip öğrenilmediğinin kontrol edilmesine yarayan başarı testlerinin Türkçe öğretmenleri tarafından yeterince kullanılmaması, ortaokul düzeyindeki çocukların kelime hazinelerinin durumunu belirleme fırsatının kaçmasına da yol açmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu kişisel söz varlığının tamamının tek bir sınavla ile belirlenmesinin imkânsız olması (Nation, 2011; Read, 2004), bu hedef için yukarıda söz edilen türdeki fırsatları daha değerli hale getirmektedir. Ayrıca, kelime hazinesinin belli aralıklarla yoklanması ve hedef kitlenin kişisel söz varlığının belirlenmesi, tüm derslerdeki akademik başarının en önemli yordayıcısı olan okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili sorunların fark edilmesine (Brooks, Clenton ve Fraser, 2021; Heaton, 1990; Patro, 2016; Read, 2000) de yardımcı olmaktadır. Ünite sonu kelime başarısını ölçme testlerinin yetersiz kullanımı, aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin ders sırası ve sonrasında kullanmak üzere ek öğretim materyallerinin yanı sıra ölçme-değerlendirme araçları hazırlamaya da ihtiyaç duyduklarını ve bu konuda bir zafiyet veya eksiklik bulunduğunu göstermektedir. Sözü edilen durumun ortaya çıkmasında, öğretmenlerin yalnızca müfredatı takip etme anlayışı içinde olmaları ve ders kitabına bağımlı bir şekilde dersleri devam ettirmek yönünde bir eğilime sahip olmaları (Şen, Kayabaşı ve Topçuoğlu Ünal, 2021; Uçar, 2012) faktörlerinin etkili olduğu düşünülmektedir. Ülke sathında bir standart yakalama noktasında işlevsel olan ders kitaplarına dayalı öğretim aynı zamanda yukarıda bahsedilen şekilde zafiyetlerin de ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Bu noktada özellikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitimlerle birlikte öğretmenlerin kitaptan bağımsız olarak gerçekleştirebilecekleri uygulamalarla ilgili kendilerine eğitim verilmesi, öğretmenlerin bu doğrultuda yönlendirilmesi ve Türkçe dersine ayrılan ders saati sayısının artırılarak ders kitabı dışında yapılabilecek etkinliklere yeterli zaman dilimi tanınması sözü edilen sorunların ortadan kalkmasına yardımcı olabilecektir.

Türkçe öğretmenlerinin *pekiştirme stratejilerinden* en sık öğrencilere daha önce öğretilen hedef sözcükleri kendi cümleleriyle açıklama stratejisine; en seyrek ise pekiştirme aracı olarak şarkıları kullanma stratejisine başvurdukları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin özellikle okuma metinleriyle ilgili okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerde standart bir uygulama olarak bilinmeyen kelimeler ile anahtar kelimelerin anlamlarını öğrencilere sorması ve öğrencilerden bu sözcüklerin anlamını açıklamasını ve cümle içinde kullanmasını istemesi öğrencileri aktif kılması ve öğrenilenleri uygulama imkânı tanınması bakımından oldukça faydalıdır. Bu stratejinin öğretmenler tarafından sıkça kullanılıyor olması olumlu olmakla birlikte uygulamalar sırasında öğretmenlerin sürekli derse katılım isteği yüksek olan öğrencilere söz vermemeye dikkat etmesi gerekmektedir. Zira çoğu zaman sözü edilen etkinlik ve uygulama çerçevesinde bu konuda ilgisi ve yeteneği olan öğrencilerin ön planda olduğu, hedef kelimelerin öğrencilerin kendi ifadeleriyle açıkladığı etkinliklerin bu öğrencilerle yürütüldüğü gözlemlenmektedir. Sınıfta bu uygulama yapılırken söz almayan öğrencilerin hedef sözcükleri öğrenme durumlarının da takip edilebilmesi ve bu öğrencilerin de ilgili strateji çerçevesindeki becerilerini geliştirebilmelerine imkân verilebilmesi için öğretmenlerin yalnızca söz alan öğrencileri değil söz almayan öğrencileri de sürece katmasına ihtiyaç vardır.



Pekiştirme stratejileri arasından en az kullanılanı, öğretilen kelimelerin pekiştirilmesi sürecinde şarkıların kullanılması stratejisidir. Bu stratejinin yeterince işe koşulmuyor olması, pekiştirme etkinliklerinin çeşitliliği bakımından bir sınırlılığa yol açmakla birlikte, diğer pekiştirme uygulamaları yeterli düzeyde yapıldığı takdirde önemli bir sorun teşkil etmemektedir. Özellikle Türkçe derslerinde öğrenenlerin söz varlığını geliştirme etkinliklerine ayrıca bir zaman dilimi ayrılmaması (Kaya, 2021) öğretmenlerin bu stratejiyi neden kullanmadıklarını açıklamaktadır. Yine de ilgili strateji mümkün olduğu durumlarda, kelime öğretim ve pekiştirme etkinliklerini daha eğlenceli ve farklı hale getirmek üzere dönem boyunca tercihen birkaç kez kullanılabilir.

Öğretmenlerin *açıklama stratejileri* arasından en çok okuma etkinlikleri sırasında bilinmeyen kelimelerin not alınması için öğrencileri yönlendirme ve bu sözcükleri okuma sonrasında uygun bir yolla açıklama uygulamalarını kapsayan stratejiyi, en az ise imkânlar ölçüsünde sözcüklerin karşıladığı nesnelere sınıfa getirme stratejisini tercih ettikleri tespit edilmiştir.

*Açıklama stratejileri* kapsamında öğretmenler tarafından en çok tercih edilen strateji, bilinmeyen sözcük anlamlarının açıklanması uygulamaları ile kelime hazinesini geliştirme çalışmalarının, dolaylı kelime öğretim anlayışının bir yansıması olarak, büyük oranda okuma metinleri üzerinden yapıldığını ve okuma sırası ile okuma sonrasındaki etkinliklere bağımlı bir biçimde yürütüldüğünü göstermektedir. Bu ise sözcük öğretim sürecindeki açıklamaların ve öğretim sürecinin Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları, bu kitaplarda bulunan metinler ve bu metinlerdeki kelime kadrosu ile sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum ilk bakışta, ülke genelinde aynı yaş grubundaki çocukların buldukları sınıf düzeyinde Türkçe dersleri ve ders kitapları yardımıyla öğrenecekleri kelimeler konusunda genel bir çerçeve çizilmesini sağlaması bakımından işlevsel ve yararlı olarak görülebilir. Ancak aynı durum öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli bir sınırlılığı da beraberinde getirmektedir. Hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak hizmet veren ortaokullardaki Türkçe dersleri sırasında kullanılan ders kitaplarının hazırlanış sürecine bakıldığında, kitaplarda yer alacak metinlerin seçimi yapılırken belli ölçütlerin olmaması dikkat çekicidir. Bu ölçütler, metinlerde bulunması gereken sözcük sayısı, çocukların içinde oldukları yaş grubu, sınıf seviyesinde bilmeleri ve öğrenmeleri gereken kelimeler gibi ölçütlerdir. Özellikle farklı yazar grupları ve farklı yayın evleri tarafından hazırlanmış olan Türkçe ders kitapları, sözcük dağarcığı bakımından aynı ve eş değer (Kan ve Karadavut, 2021; Şimşek, 2021) olamamaktadır. Bu durum, öğrencilerin ders kitaplarına bağımlı bir biçimde müfredatı takip etmeleri sonucu, okulda kazandırılan kişisel söz varlığı açısından ortak bir payda oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Bu durum, eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Bu sorunun çözümü için Türkçe öğretim programında ve Talim Terbiye Kurulunun ders kitabı hazırlama yönetmeliğinde, sözü edilen ölçütlerin belirlenerek ifade edilmesi gerekmektedir. Bu, ders kitaplarının kelime kadrosu açısından daha tutarlı ve dengeli bir yapıya kavuşturulması açısından önem arz etmektedir. Sözü edilen durum ayrıca, ülke sathında ortaokuldan mezun olan öğrenciler arasında dil becerilerinin gelişim düzeyi ve kelime hazinelerinin derinlik (sözcüklerin farklı anlamlarını bilme) ve genişlik (farklı konularda çok sayıda kelime bilme) boyutlarının seviyesi bakımından eş değerliğin sağlanmasını ve bu hususlarda belirli bir standardın oluşturulmasını olanaksız hale getirmektedir. Nitekim Türkçe derslerinde kullanılan kitaplarla ilgili yapılan inceleme ve araştırmalarda, "farklı yazarlar tarafından hazırlanıp farklı yayınevleri tarafından basılan Türkçe ders kitaplarının aynı sınıf seviyesindeki öğrencilere ortak bir söz varlığı kazandırma açısından yeterli niteliklere sahip olmadığı" (Karadağ, 2019, s. 1130), "kitaplarda metinlerden hareketle yapılması gereken kelime öğretimine ilişkin sistemli bir planlamanın olmadığı, aynı kitap içindeki temalar arasında ve birbirini takip eden sınıf düzeylerine ait ders kitapları arasında sözcük sayılarının düzensiz bir biçimde artış veya azalış gösterdiği, kelimelerin temalara dağılımında belirli bir düzenin olmadığı" (Akyüz Aru ve Ertem, 2014, s. 675), "ders kitaplarının kelime öğretim yöntem ve teknikleri bakımından yetersiz olduğu ve çeşitlilik sunmadığı" (Karagöl ve Tarakçı, 2019, s. 149), "bu kitaplar hazırlanırken kitabı oluşturacak kelime kadrosunun belirlenmesi konusunda herhangi bir strateji izlenmediği" (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2006, s. 342), "Türkçe ders kitaplarının Türkçe öğretim programındaki söz varlığı kazanımlarının tamamını kazandırmada yetersiz olduğu" (Şimşek ve Demirel, 2020, s. 327) ve "bu kitapların kelimelerin anlam derinliği ile anlam esnekliklerini öğrencilere kavratma konusunda yeterince alıştırmaya içermediği" (Karatay, 2007, s. 148) ifade edilmektedir. Bu bakımdan ana dili eğitimi kapsamındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin yalnızca Türkçe ders kitaplarına, bu kitaplarda yer alan

metinlere ve kitaplardaki kelime öğretimi etkinliklerine dayalı şekilde yürütülmesinin yeterli olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları *beceri kazandırma* stratejileri incelendiğinde, özellikle okuma sırasında bilinmeyen bir sözcükle karşılaşıldığında bağlamsal ipuçlarına dikkat edilmesini ve anlamın tahmin edilebilmesini sağlamak amacıyla alıştırmaya yaptırma stratejisini en çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu strateji, öğrencilerin metin içindeki bağlamı analiz ederek bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını çıkarmalarına yardımcı olmaktadır. Diğer yandan, öğretmenlerin, konuşurken veya yazarken gerekli bir sözcüğü bilmediklerinde veya hatırlayamadıklarında cümleye gerekli anlamı verecek şekilde başka kelime ve kelime gruplarının kullanılabilmesini sağlamak üzere alıştırmalar yaptırma uygulamalarını içeren stratejiyi daha seyrek olarak tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Beceri kazandırma stratejilerinden en sık kullanılan stratejinin okuma etkinlikleri sırasında yönlendirme yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılması, onların ilerleyen yıllarda bağımsız okuyucu olacakları dönem için oldukça büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğrencilerin, çeşitli gerekçelerle doğrudan kelime öğretiminin yapılmadığı durumlardaki kelime dağarcığını geliştirme konusunda ortaya çıkması muhtemel eksikliklerini kapatmaları, her zaman ve her durumda bilinmeyen kelimenin anlamını sözlükten arayarak bulmaya çalışmamaları, akıcı okuma ve okuduğunu anlama sürecini sekteye uğratmadan devam ettirebilmeleri, bağlam yardımıyla yeni kelimeler öğrenebilmeleri ve bağımsız bir okuyucu dönüşebilmeleri için bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında bağlamsal ipuçlarına dikkat etmeyi öğrenmeleri ve buradan hareketle doğru tahminde bulunma becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Nitekim alan yazında bağlamsal ipuçlarını kullanabilme becerisinin bağımsız okuyucu olabilmenin en öncelikli koşullarından biri olduğu ifade edilmiş ve bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmalarda (Blachowicz, Ogle, Fisher ve Taffe, 2013; İltar, 2018; Klingner, Vaughn ve Boardman, 2015; Lesaux, Kieffer, Fallor ve Kelley, 2010) bağlamsal ipuçlarını kullanabilen öğrencilerin okuduğu anlama yönünden daha başarılı oldukları raporlanmıştır. Bu yönüyle Türkçe öğretmenlerinin ilgili stratejiyi işe koşmaları olumludur.

Türkçe öğretmenlerinin beceri kazandırma stratejilerinden en az başvurduğu strateji olan "*farklı kelimelerle açıklama stratejisi*" esasen, konuşma veya yazma eylemleri sırasında ihtiyaç duyulan kelimeyi bilmeme veya hatırlayamama durumlarında iletişimin sekteye uğratılmadan devam ettirilmesinde oldukça işlevseldir. Bu ihtiyaç, yazılı veya sözlü iletişim sırasında herhangi bir durumu, olayı, fikri veya nesneyi açıklamak, anlatmak, göstermek veya ifade etmek için gerek duyulan sözcüksel unsurların yokluğunda ortaya çıkar. İletişim sırasında böyle bir ihtiyaç ortaya çıktığında, bilinmeyen, unutulmuş veya hatırlanamayan kelimeleri karşılayan durum, olay ya da nesnelere, özellikleri dikkate alınarak tasvir ve tarif edilmeye, gösterilmeye ve/veya örneklerle açıklanmaya çalışılır (Memiş ve Ustabulut, 2021). Burada bahsedilen eylemlerin öğrenciler tarafından yeri geldiği zamanlarda otomatik bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için sistemli bir beceri ve farkındalık eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu açıdan Türkçe öğretmenlerinin anlama etkinlikleri üzerinden ders kitabına ve müfredata bağımlı olarak gerçekleştirdikleri uygulama ve etkinliklerin yanı sıra ders kitaplarında yer almayan ancak farklı kelimelerle açıklama stratejisi gibi öğrencilerin bağımsız okuyucu olabilmelerini sağlayacak olan uygulama ve eğitimleri de sürece dâhil etmeleri elzemdir.

Veriler üzerinde yapılan incelemelerde *öğretme stratejileri* arasından öğretmenler tarafından en çok tercih edilen stratejilerin yeni kelimeleri birden fazla cümle ile bağlam içinde örneklendirme ile öğretim ve sözcük anlamını açıklama etkinliklerinde eş, zıt ve yakın anlam ilişkisi ve bağlantılarını kullanma stratejileri; en seyrek tercih edilenlerin ise kelime kartları ve kelime listeleri hazırlama stratejileri olduğu belirlenmiştir. Alan yazında Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları sözcük öğretim yöntemlerine ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, en çok sözcük anlamını tahmin ettirme (Genç, 2021; Göçer ve Kılıç, 2021), sözlükten yararlandırma, sözcük defteri tutturma (Karadüz ve Yıldırım, 2011), kelimeyi cümle içinde kullandırma, kelime-anlam eşleştirme (Yağcı, Katrancı, Erdoğan ve Uygun, 2012) ve oyunla öğretim (Şen vd., 2021) yöntemlerini, en az ise bulmacalardan yararlanma (Genç, 2021), sözcük kartları hazırlama (Kaya, 2021) yöntemlerini kullandıkları raporlanmıştır.

Öğretme stratejilerinden en çok kullanılan strateji, öğretmenlerin hedef kelimelerin öğrencilerin zihinlerinde somutlaştırılma çabasıyla ilgilidir. Anlamı bilinmeyen bir sözcüğün kullanımı farklı cümlelerde yani farklı bağlamalarda gösterildiğinde anlam bakımından öğrencilerin zihinlerinde eksik veya soyut kalan kısımlar açıklığa kavuşmakta, bilinmeyen kelimenin bilinen kelimeler arasına katılması süreci kolaylaşmaktadır. Bu yönüyle Türkçe öğretmenlerinin hedef kelimeleri çok sayıda örnek cümleyle açıklamaya çalışması devam ettirilmesi gereken yerinde bir uygulamadır. Öğretme stratejileri arasından sıklıkla kullanılan bir diğer strateji olan eş, yakın ve zıt anlam ilişkilerinin kelime hazinesini geliştirme etkinliklerinde bir öğretim ya da açıklama aracı olarak kullanılması, sözcük anlam ilişkilerinin doğası gereği öğretimi hedeflenen bütün kelimeler için uygun olmasa da mümkün olduğu durumlarda işe koşulduğunda oldukça etkili olmaktadır. Zira öğrencilerin daha önceden bildiği veya derslerde öğrendiği bir kelimedenden hareketle bu sözcükle eş, yakın veya zıt anlam ilişkisine sahip olan başka bir kelimeyi öğretmek böyle bir anlam ilişkisi kurulamayan bir kelimeyi öğretmeye oranla çok daha kolaydır. Sözü edilen kolaylık, bu tarzdaki öğretimde bilinen bir kelime ile öğretimi hedeflenen kelime arasında anlam ilişkisi kurulması dolayısıyla zihinde fazladan bir bağlantı yaratılması ve anlamın daha somut hale gelmesi nedeniyle oluşmaktadır. Böylece daha önceden kelime hazinesinde yer alan bir sözcük, öğretilmesi hedeflenen yeni kelime için anlamlı bir zemin yaratmış olmaktadır. Bu yolla ayrıca öğretim için harcanan süre kısaltmakta, sözcüklerin unutulması zorlaşırken hatırlanması kolaylaşmakta ve sözcüklerin zihinsel kelime hazinesindeki kalıcılığı artmaktadır.

Öğretme stratejilerinden en az başvurulan strateji kelimelerin öğretimi sırasında sözcük türüne dikkat çekme ve kelime öğretim sürecinde sözcük türlerine göre bir sıra izleme stratejisidir. Öğretmenler kelime hazinesini geliştirme çalışmalarını çok büyük oranda ders kitabındaki pekiştirme etkinlikleri ile kitaptaki metinlerde geçen anahtar sözcükler ve bilinmeyen kelimeler üzerinden yürüttükleri için ders kitaplarındaki kelime öğretim etkinliklerinde sözcüklerin türlerine yönelik bir yönlendirme ve uygulamanın bulunmayışı ortaya çıkan bu sonucun nedenidir. Bu noktada öğrencilerin yeni sözcükleri kelime hazinesine katarken öğrendikleri sözcüklerin türlerini bilmeleri, zihinlerinde fazladan bir bilgi bağlantısı daha kuracağı için hem bu sözcüklerin daha kolay hatırlanarak kalıcı hale gelmesine hem de özellikle yazı yazarken öğrencilerin dil bilgisel açıdan daha doğru ve sözcük türleri bakımından daha zengin içeriğe sahip cümleler oluşturmalarına yardım edecektir. Bu açıdan öğretmenlerin yeni öğretilen kelimelerin sözcük türleri hakkında bilgi vermelerinin faydalı olacağına inanılmaktadır.

Öğretme stratejileri içerisinde en seyrek işe koşulan ikinci strateji olan kelime kartlarının hazırlanarak bir öğretim aracı olarak kullanılması stratejisi, kelime öğretimi uygulamalarında öğretmenlerin ek materyallerden yararlanma konusunda yeterince istekli olmadığına işaret etmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasının en önemli sebebi olarak öğretmenlerin üzerindeki müfredatı yetiştirme baskısı ve derslerin yalnızca öğretimi sınırlı hale getiren ders kitapları üzerinden yürütülüyor olması gösterilebilir. Ancak ders kitaplarında yer alan etkinliklerin haricinde farklı duyu ve zekâ türlerine hitap edecek türdeki ek öğretim materyallerinin, öğretimi hedeflenen diğer bilgi ve beceri alanlarında olduğu gibi kelime hazinesini geliştirme etkinliklerinin de başarısını artıracaklarını söylemek yanlış olmaz. Bu açıdan özellikle soyut ve kullanım sıklığı düşük olan kelimelerin öğretimi için kelime kartları gibi ek materyallerin öğretmenler tarafından hazırlanması ve kullanılması yerinde olacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin *yönlendirme stratejileri* arasından en sık bir sözcüğün anlamını kendi başlarına sözlüklerden araştırırken açıklamalı bir sözlüğü kullanmaları için yönlendirme stratejisine; en seyrek ise öğrencileri kelime öğrenim stratejileri konusunda bilgilendirerek bu stratejileri kullanmaları için yönlendirme stratejisine başvurdukları görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilere bilinmeyen kelimenin anlamını doğrudan vermek veya açıklamak yerine onları sözlük kullanmaya yönlendirmesi hem öğrencileri aktif kılarak kendi öğrenmelerini düzenlemeleri açısından hem de özellikle bağımsız okuyucu olacakları dönemde işe koşmak zorunda oldukları bir beceriyi uygulamalı olarak kazandırma çabası açısından oldukça faydalıdır. Ancak ortaokul öğrencileri için hazırlanan sözlüklerde öğrencilerin yaş gruplarının yeteri kadar dikkate alınmadığı, sözlüklerin öğrencilerin başvuru nedenlerini karşılayacak kelimeleri yeterince

karşılamaadığı ve ilgili sözlükler genel sözlüklerden kısaltma yoluyla hazırlandığı için hedef kitlenin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığı (Baskın, 2017; Karadağ, 2011; Okur, 2011) dikkate alındığında, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanmış açıklamalı Türkçe sözlüklerle ilgili eksiklikler, sözlük kullanımı ve sözlükten yeterince istifade edilmesi konularında öğrenciler için önemli bir sorun ve engel oluşturmaktadır. Ayrıca, sözü edilen bu eksiklikler bilmedikleri bir kelimenin anlamını öğrenmek üzere sözlüğe başvurduktan sonra öğrencilerin ilgili sözcüğü doğru anlayıp anlamadığını kontrol etme görevini de öğretmenlere yüklemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yönlendirme stratejileri arasından en az işe koştığı strateji olan öğrencilerin kendi başlarına sözcük öğrenmelerini mümkün kılacak olan kelime öğrenme stratejileri konusunda onları bilgilendirip farkındalık oluşturma, özendirme ve yönlendirme konusunda yeterli ve gerekli çabayı göstermiyor olması, öğrencilerin kelime hazinesinin geliştirilmesi süreciyle ilgili çözülmesi gereken mühim bir sorundur. Çünkü öğrenenlerin söz varlığını geliştirme etkinlik ve uygulamaları, Türkçe dersine ayrılan kısıtlı süre, bu süre zarfında yapılması gereken temel dil becerilerine yönelik etkinlikler ve kazandırılması gereken diğer beceriler, doğrudan kelime öğretimini hedefleyen etkinliklerin azlığı, bu kısa zaman diliminde öğretilebilecek kelimelerin sınırlılığı ile öğrencilerin belirli bir süre içerisinde öğrenebilecekleri kelime sayısının sınırlı olması gibi birçok kısıtlayıcı faktör, öğrencilerin derslerde, ders dışında ve hayatları boyunca söz varlıklarını zenginleştirmek için kendi öğrenme süreçlerini düzenlemelerini zorunlu kılmaktadır. Bu ise kelime öğrenme stratejilerini bilmek ve bunları kullanmakla mümkündür. Dil eğitimi ve öğretimi sürecinde kelime öğrenme stratejilerinin kullanılmasının dil becerilerinin ve kelime hazinesinin gelişimini pozitif yönde etkilediği ve bu sürece ciddi katkı sağladığı birçok araştırmada (Catalán, 2003; Fan, 2003; Gu, 2003; Gu ve Johnson, 1996; Kojic-Sabo ve Lightbown, 1999; Lawson ve Hogben, 1998; Nassaji, 2006; Young ve Oxford, 1997; Zhang ve Lu, 2015) ortaya konulmuştur. Bu nedenle, çocukların soyut düşünme becerilerinin gelişmeye başladığı yıllar olan 12 yaş ve üzerindeki (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2003) öğrencilerin beşinci sınıftan itibaren kelime öğrenme stratejileri ve bunları kendi başlarına nasıl kullanabilecekleri konusunda sistematik bir biçimde eğitilmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretmenlerinin bu husustaki eğitime ve yönlendirme görevini yeterince yerine getirmiyor oluşu, onların da kelime öğrenme stratejileri konusunda yeterli bilgiye ve farkındalığa sahip olmadıklarını akla getirmektedir. Bu bakımdan, hem hâlihazırda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Türkçe öğretmenlerine kelime öğretim ve kelime öğrenim stratejileri konularında hizmet içi eğitim verilmesi hem de dil eğitimi ile ilgili bir bölümde okumakta olan öğretmen adaylarına kelime öğretim ve kelime öğrenme stratejilerinin üniversitelerdeki dersler kapsamında öğretilmesi yerinde olacaktır.

Araştırmada kelime öğretim stratejilerine en fazla başvuranların 6-10 yıllık mesleki deneyim süresine sahip olan öğretmen grubunda, bu stratejilere en az başvuranların ise 16 yıl ve daha üzeri öğretim tecrübesindeki öğretici grubunda yer aldığı; öğretmenliğin ilk yıllarında nispeten yüksek olan strateji kullanım düzeyinin meslek hayatının ilk 10 yılında zirveye ulaştığı, bundan sonraki yıllarda ise tecrübeyle ters orantılı şekilde düşüş eğilimi göstererek azaldığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerinin iki şekilde açıklanabileceği düşünülmektedir. Birinci açıklama, öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenlerin (10 yıldan az tecrübeye sahip olanlar) almış oldukları eğitim gereği, öğretim uygulamalarında yeniliklere yer vermek üzere daha açık fikirli olarak yetiştikleri, dil eğitimi çerçevesinde müfredatı takip etme dışında da eğitim sürecinde yeni gelişmelerden haberdar edildikleri ve meslek hayatları sırasında almış oldukları teorik eğitimi pratiğe dönüştürme çabası içerisinde oldukları; bu durumun aksine öğretmenlik hayatında olgunlaşma dönemine girmiş olan (10 yıldan uzun tecrübeye sahip olanlar) öğretmenlerin daha geleneksel bir eğitim anlayışına sahip olmaları gerekçesiyle müfredat dışına çıkma, geleneksel olmayan yöntemleri bilme ve bunları uygulamaya koyma konularında yeterince istekli olmadıkları ve/veya bu konularda bilgi sahibi olmayabilecekleri şeklindedir. Bu husustaki muhtemel ikinci açıklama ise özellikle devlet okullarından daha yüksek meslek tecrübesine sahip olan öğretmenlerin, öğrenilmiş çaresizlik, kayıtsızlık, taktir görmeme, fark yaratan öğretmenle fark yaratmayanlar arasında özendirici herhangi bir motivasyon kaynağının olmaması gibi birçok farklı sebepten ötürü zaman içerisinde psikolojik açıdan yıpranmaları ve müfredatta yer almayan fakat öğrencilere önemli faydalar sağlayacak olan uygulamaları devreye sokma istek ve eğilimlerini yitirmeleri; meslek hayatında henüz yeni olan öğretmenlerin ise sözü edilen



hususlarda daha az yıpranmış, daha dinç ve idealist olmaları biçimindedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sebep ne olursa olsun, tüm tecrübe gruplarındaki Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yararına olacak yenilikçi uygulamaları sistematik biçimde ve ülke sathındaki tüm okullarda ortaklaşa uygulaması için önlemler alınması gerekmektedir. Bunun için, hizmet içi eğitimler ile dönem başındaki ve sonundaki seminerlerin daha ciddi bir anlayışta yapılması, Türkçe dersi öğretmenlerinin zümre toplantılarını alandaki yenilikçi uygulamalar konusunda fikir alışverişinde bulunacakları şekilde yapmaya başlamaları, okul içi ders takip ve denetimlerinin ciddiyetle yapılması ve hatta tüm öğretmenlere tezsiz yüksek lisans eğitimi şartının getirilmesi veya bunun özendirilmesi şeklindeki çözüm önerileri ilgililer tarafından uygulamaya konulabilir.

### Öneriler

Araştırmadan ele edilen sonuçlar ve bu kapsamda yukarıda alan yazın ışığında tartışılarak öğretmenlere, ders kitabı ve sözlük yazarlarına, eğitim fakültesinde dil eğitimi alanında ders veren akademisyenlere ve Milli Eğitim Bakanlığına yönelik oluşturulan öneriler kısaca şöyledir:

- Orta seviyede olduğu belirlenen kelime öğretim strateji kullanım düzeyinin yükseltilmesi için öğretmenler, bu konudaki bilgilerini güncellemeli ve klasik sözcük öğretim yöntemlerinin yerine ya da bunlara ek olarak, mevcut uygulamalardan daha etkili olduğu birçok araştırmada ortaya çıkarılan diğer yöntem ve stratejileri bilmiyorsa öğrenerek kullanmaya başlamalıdır.
- Hâlihazırda bakanlık bünyesinde görev yapan öğretmenlere, sınırlı sayıda kelime öğretim etkinliği sunan ders kitaplarından bağımsız olarak gerçekleştirebilecekleri uygulamalara yönelik hizmet içi eğitim verilmeli ve bu bilgileri işe koşabilmeleri içinse Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz bulunan ders saati artırılmalıdır.
- Kelime öğretim ve kelime öğrenme stratejileri, dil eğitimi ile ilgili bir bölümde okumakta olan öğretmen adaylarına üniversitelerdeki dersler kapsamında öğretilmelidir.
- Öğretmenler, öğrencileri beşinci sınıftan itibaren kelime öğrenme stratejilerinden haberdar etmeli, bağımsız birer okuyucu olmalarını sağlamak üzere bu stratejileri kendi başlarına nasıl kullanabilecekleri konusunda onları eğitmeli ve yönlendirmelidir.
- Ortaokul sözlükleri çeşitli sebeplerle öğrencilerin ihtiyacını karşılamaktan uzak olduğu için öğrencilerin sözlük yoluyla öğrendikleri kelimeleri doğru anlayıp anlamadıklarını kontrol etme şeklindeki strateji, öğretmenler tarafından istikrarlı bir şekilde kullanılmalıdır. Bu çerçevede, ortaokul sözlüklerinin, sınıf düzeyi ve öğrenci seviyesine duyarlı olma, örnek cümle ihtiva etme, eş dizimli sözcükleri verme, sözlükte bulunan tanım ve açıklamalarda basit ve sade olma konularında güncellenmesi gerektiği de ifade edilebilir.
- Öğretmenler, öğrencilerin kendi başına yaptıkları kelime öğreniminin sağlıklı olabilmesini sağlamak için kontrol stratejilerini özenle işe koşmalı, özellikle konuşma ve yazma etkinliklerini bu iş için bir fırsat olarak değerlendirmelidir.
- Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretilmesiyle ilgili tespit edilmiş olan sorunlar sebebiyle kelime hazinesini geliştirme etkinlikleri yalnızca ders kitaplarına dayalı olarak yürütülmemeli, ders kitabı dışında da ek materyaller, öğretmenler tarafından hazırlanarak veya akademik araştırmalar kapsamında olumlu etkisi kanıtlanmış olan hazır materyallerden yararlanılarak kullanılmalıdır.
- Soyut anlamlı ve kullanım sıklığı düşük olan sözcüklerin öğretimi için öğretmenler mutlaka kelime kartları, sözcük listeleri gibi ek materyaller hazırlayıp kullanmayı değişmez bir öğretim stratejisi olarak benimsemeli ve yeni öğretilen her bir kelimenin sözcük türü hakkında bilgi vermeyi ihmal etmemelidir.
- En az kullanılan pekiştirme stratejisi olarak öne çıkan ancak öğretime destek olduğu alan yazında ifade edilen sözcük öğretiminde şarkıların kullanımı, Türkçe derslerini daha eğlenceli kılmak amacıyla tercihen yılda birkaç kez kullanılabilir.



Bunlardan başka, araştırma sonuçlarından hareketle ileriki araştırmalar için bu alanda çalışanlara yönelik şunlar önerilebilir:

- Ulusal ve uluslararası alan yazında ana dili eğitimi çerçevesinde öğreticiler tarafından işe koşulan kelime ğretim stratejileri konusunda ilk araştırma olma özelliği taşıyan bu çalışma, yeni sözcük ğretim stratejileri sınıflandırmaları yapılarak veya bu çalışmada belirtilen sınıflandırma dikkate alınarak tekrarlanabilir ve bu konudaki literatüre katkı sağlanabilir.
- Öğreticilerin kullandıkları kelime ğretim stratejileri ile öğrencilerin başvurdukları sözcük öğrenme stratejileri arasındaki ilişki araştırılarak bu sürecin iki paydaşı arasındaki uyum karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin kelime ğretimi kapsamındaki yöntem bilgisi ve bu konudaki yeterlilikleri kırsal, kentsel ve bölgesel olarak görev yaptıkları yer açısından incelenebilir.
- Nicel olarak toplanan verilerle gerçekleştirilmiş olan bu araştırma, nitel bir desende yapılarak elde edilen sonuçlar derinlemesine incelenebilir.

### Sınırlılıklar

Bu araştırma, ana dilinde kelime ğretim stratejilerinin belirlenmesi hususunda alan yazındaki ilk çalışma olması ve bu konudaki mevcut durumu sonraki araştırmalara temel teşkil edecek şekilde ortaya koymasından önemlidir. Bununla beraber araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan nicel özellikteki lme aracının doğasına bağlı olarak katılımcılardan elde edilen verilerden ortaya çıkan sonuçların muhtemel nedenleri kendilerine sorulamamış, sonuçlar yalnızca alan yazındaki araştırma ve kuramsal bilgiler ile yazarın akademik bilgisi doğrultusunda açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bundan başka, gerek ulusal gerek uluslararası alan yazında ana dilinde işe koşulan kelime ğretim stratejilerinin belirlenmesine yönelik çalışma bulunmaması, araştırmada elde edilen sonuçlarının benzerlik ve farklılık noktasında karşılaştırılmamasına da yol açmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yararlanması beklenenler ise, yurt içinde Türkçe ğretmenleri, Türkçe ders kitabı ve ortaokul sözlüğü yazarları ile Millî Eğitim Bakanlığı ğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü, tüm dünyada ise ana dili öğretmenleri ve kelime ğretimi konusunda çalışan araştırmacılarıdır.

## Kaynakça

- Akyüz Aru, S. (2013). *İlköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz Aru, S. ve Ertem, İ. S. (2014). Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 675-694. doi:10.7827/TurkishStudies.6189
- Al Zahrani, S. M. ve Chaudhary, A. (2022). Vocabulary learning strategies in ESP context: Knowledge and implication. *Arab World English Journal*, 13(1), 382-393.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Anguiano, C. J. (2020). *Effects of multimedia-enhanced storybooks on young childrens' vocabulary and comprehension knowledge: A meta-analysis* (Doktora tezi). Washington State University, Washington.
- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 166-170.
- Aydın, İ. ve Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. ve Kame'enui, E. J. (1997). Vocabulary acquisition: Research bases. D. Simmons ve E. Kame'enui (Ed.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics* içinde. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Barcroft, J. (2009). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74-89.
- Baskın, S. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin sözlük ihtiyacı ve ortaokul sözlükleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 765-789.
- Baş, B. ve Demirci, S. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerle çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-29. doi:10.16916/aded.22794
- Baş, T. (2005). *Anket (Nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir?)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baumann, J. F., Font, G., Edwards, E. C. ve Boland, E. (2005). Strategies for teaching middle-grade students to use word- part and context clues to expand reading vocabulary. E. H. Hiebert ve M. L. Kamil (Ed.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* içinde (s. 179-205). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J. ve Ash, G. E. (2003). Research on vocabulary instruction: Voltaire Redux. J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire ve J. M. Jensen (Ed.), *Handbook on Teaching the English Language arts* içinde (s. 752-785), Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. J. F. Baumann ve E. J. Kame'enui (Ed.), *Vocabulary instruction: Research to practice* içinde (s. 28-40). New York, NY: Guilford Press.
- Blachowicz, C., Ogle, D., Fisher, P. ve Taffe, S. W. (2013). *Teaching academic vocabulary K-8: Effective practices across the curriculum*. New York, NY: Guilford Press.
- Brooks, G., Clenton, J. ve Fraser, S. (2021). Exploring the importance of vocabulary for English as an additional language learners' reading comprehension. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(3), 351-376.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. ve Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Milli Eğitim*, 210, 319-336.
- Catalán, R. M. J. (2003). Sex differences in L2 vocabulary learning strategies. *International Journal of Applied Linguistic*, 13(1), 54-77. doi:10.1111/1473-4192.00037
- Chirobocea-Tudor, O. (2021). The language of viticulture in esp. vocabulary teaching techniques for horticulture students. *Studies in Linguistics, Culture and FLT*, 9(2), 64-83.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Costello, A. B. ve Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Çetinkaya, B. (2014). Sözlüklerde tanımlama söz varlığı üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 9(9), 395-406.
- Dağtaş, A. (2014). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin elektronik sözlüklere yönelik görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(7), 542-555.
- Dixon-Krauss, L. (2001). Using literature as a context for teaching vocabulary. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(4), 310-318.
- Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elleman, A. M., Oslund, E. L., Griffin, N. M. ve Myers, K. E. (2019). A review of middle school vocabulary interventions: Five research-based recommendations for practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50, 477-492.
- Ellis, N. C. (1994). Implicit and explicit processes in language acquisition: An introduction. N. C. Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages içinde* (s. 1-32). San Diego, CA: Academic Press.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241. doi:10.1111/1540-4781.00187
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Flanagan, K. ve Greenwood, S. C. (2007). Effective content vocabulary instruction in the middle: Matching students, purposes, words, and strategies. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 51(3), 226-238.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Gellert, A. S., Arnbak, E. ve Elbro, S. W. C. (2020). Morphological intervention for students with limited vocabulary knowledge: Short- and long-term transfer effects. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 583-601.
- Genç, G. (2021). *Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- George, D. ve Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Goodwin, L. D. (1999). The role of factor analysis in the estimation of construct validity. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(2), 85-100.

- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göçer, A. ve Kılıç, B. S. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 1-20.
- Göçer, O. ve Koçak, D. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini artırmada resimli sözlük kullanımı. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 617-632.
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. New York, NY: Teachers College.
- Graves, M. F., Schneider, S. ve Ringstaff, C. (2018). Empowering students with word-learning strategies: Teach a child to fish. *The Reading Teacher*, 71(5), 533-543.
- Gu, P. Y. (2003). Fine brush and freehand: The vocabulary-learning art of two successful Chinese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 37(1), 73-104. doi:10.2307/3588466
- Gu, P. Y. (2018). Validation of an online questionnaire of vocabulary learning strategies for ESL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(2), 325-350.
- Gu, P. Y. ve Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679. doi:10.1111/j.1467-1770.1996.tb01355.x
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom teaching*. New York: Longman.
- Hilbert, E. H. ve Kamil, M. L. (Ed.). (2005). *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hooper, D., Coughlan, J. ve Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, 53-60. <https://core.ac.uk/download/pdf/297019805.pdf> adresinden erişildi.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. C. J. Doughty ve M. H. Long (Ed.), *The handbook of second language acquisition* içinde (s. 349-381). Malden: Blackwell Publishing.
- İlter, İ. (2018). Effects of the instruction in inferring meanings from context on the comprehension of middle school students at frustration reading level. *Journal of Education*, 198(3), 1-15. doi:10.1177/0022057418818818
- İlter, İ. (2019). The efficacy of context clue strategy instruction on middle grades students' vocabulary development. *RMLE Online*, 42(1), 1-15.
- Kame'enui, E. J. ve Baumann, J. F. (2012). *Vocabulary instruction: Research to practice*. New York: The Guilford Press.
- Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the national reading panel findings. P. McCardle ve V. Chhabra (Ed.), *The voice of evidence in reading research* içinde (s. 213-234). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Kan, M. O. ve Karadavut, Z. (2021). Derlem temelli bir karşılaştırma: 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1597-1610.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). The comparison of vocabulary teaching methods in terms of their effect on vocabulary development: A meta-analytic review. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 821-841.
- Kansızoğlu, N. (2022). *Kelime öğretimine yönelik lisansüstü tezlerin incelenmesi: Bir meta-analiz ve meta-sentez çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Karadağ, Ö. (2011). İlköğretim Türkçe sözlüklerinin hazırlanmasında temel ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 30, 193-207. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157091> adresinden erişildi.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. doi:10.16916/aded.616942
- Karadağ, Ö. (2022). *Kelime öğretimi* (4. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

- Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime hazinesinin geliştirilmesinde öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 961-684.
- Karagöl, E. ve Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim*, 48(222), 149-171. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/725987> adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/77174> adresinden erişildi.
- Kaya, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe Türkçe ders kitaplarında sözcük varlığı incelemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kaya, E. (2021). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında söz varlığı edinimi üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(37), 341-352.
- Kiriş, D. (2022). *Ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçede oyunlarla kelime öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Klingner, J. K., Vaughn, S. ve Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties* (2. bs.). New York, NY: Guilford Press.
- Kocaman, O. ve Kızılkaya Cumaoglu, G. (2014). Yabancı dilde kelime öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 293-303.
- Kojic-Sabo, I. ve Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192. doi:10.1111/0026-7902.00014
- Kurudayıoğlu, M. ve 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.
- Labontee, R. (2019). Questionnaire instrumentation for strategic vocabulary learning in the Swedish as a second language learning context. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(2), 313-349.
- Lawson, M. J. ve Hogben, D. (1998). Learning and recall of foreign-language vocabulary: Effects of a keyword strategy for immediate and delayed recall. *Learning and Instruction*, 8(2), 179-194. doi:10.1016/S0959-4752(97)00016-9
- Lesaux, N. K., Kieffer, M. J., Faller, S. E. ve Kelley, J. G. (2010). The effectiveness and ease of implementation of an academic vocabulary intervention for linguistically diverse students in urban middle schools. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 196-228.
- Li, C. H. (2019). Using a Listening Vocabulary Levels Test to explore the effect of vocabulary knowledge on GEPT listening comprehension performance. *Language Assessment Quarterly*, 16(3), 328-344.
- Linda, A. ve Shah, P. (2020) Vocabulary acquisition style in the ESL classroom: A survey on the use of vocabulary learning strategies by the primary 3 learners. *Creative Education*, 11, 1973-1987.
- Maden, A. (2020). Elektronik sözlük kullanımının ortaokul öğrencilerinin sözcük öğretimi başarısı üzerine etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 40-59.
- Marzano, R. ve Pickering, D. (2005). *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. Alexandria, VA: ASCD.
- Meara, P. (1995). The importance of an early emphasis on vocabulary. *The Language Teacher*, 19(2), 8-10. [https://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/95/feb/meara.html](https://jalt-publications.org/old_tlt/files/95/feb/meara.html) adresinden erişildi.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları: Nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 266-284.
- Memiş, M. R. (2018a). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies*, 13(19), 1273-1289. doi:10.7827/TurkishStudies.13857



- Memiş, M. R. (2018b). The relationship between vocabulary learning strategies and vocabulary of learners of Turkish as foreign or second language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 164-185.
- Memiş, M. R. (2019a). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593. doi:10.29228/TurkishStudies.29172
- Memiş, M. R. (2019b). Yabancılara Türkçe öğretenlerin başvurdukları kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(28), 275-300. doi:10.35675/befdergi.643415
- Memiş, M. ve Kara, M. (2023). Yabancı/ikinci dil öğretiminde kelime hazinesi geliştirme yöntemleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 181-205.
- Memiş, M. ve Ustabulut, M. Y. (2021). Türkçe öğrenenlerin konuşma ve yazma başarısını artırmak için kullanılabilir faydalı bir uygulama: Farklı kelimelerle açıklama stratejisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1-19. doi:10.17556/erziefd.878409
- 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.
- Mert, E. L. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Yılı Sayıştay düzenlilik denetim raporu*. <https://www.memurlar.net/common/news/documents/931254/milli-egitim-bakanligi.pdf> adresinden erişildi.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Miralpeix, I. ve Muñoz, C. (2018). Receptive vocabulary size and its relationship to EFL language skills. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(1), 1-24.
- Murnane, R., Sawhill, I. ve Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3-15.
- Nagy, W. E. (2007). Metalinguistic awareness and the vocabulary-comprehension connection. R. K. Wagner, A. E. Muse ve K. R. Tannenbaum (Ed.), *Vocabulary acquisition: Implications for reading comprehension içinde* (s. 52-77). New York: Guilford.
- Nassaji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The Modern Language Journal*, 90(3), 387-401. doi:10.1111/j.1540-4781.2006.00431.x
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2011). *Researching and analyzing vocabulary*. Boston: Heinle.
- Nation, I. S. P. ve Coxhead, A. (2021). *Measuring native-speaker vocabulary size*. Amsterdam: John Benjamins.
- National Institute of Child Health and Human Development (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: NIH Publication. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> adresinden erişildi.
- Numanoğlu, Ö. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Nurlu, M. ve Sarıca, 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. (2011). İlköğretim Türkçe sözlükleri üzere. *Turkish Studies*, 6(1), 1567-1583.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Mass: Heinle ve Heinle.
- Ömeroğlu, A. F. ve Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu - SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balci ve B. Ahi, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patro, P. S. (2016). Importance of 'sensitive' tests in measuring vocabulary knowledge. *The Global Journal of English Studies*, 2(2), 3-9.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined?. P. Bogaards ve B. Laufer (Ed.), *Vocabulary in a second language* içinde. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *The EUROSLA Conference* içinde (s. 24-39). Edinburgh: EUROSLA. <https://silo.tips/download/implicit-and-explicit-learning-in-incidental-vocabulary-acquisition> adresinden erişildi.
- Sarı, E. (2020). *Söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi (ortaokul düzeyi)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. N. Schmitt ve M. McCarthy (Ed.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* içinde (s. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. J. Cummins ve C. Davidson (Ed.), *International handbook of English language teaching* içinde (s. 827-841). Berlin: Springer US.
- Schneider, S. (2019). *Word learning strategies: A program for upper elementary students* (R305A150108, Goal 3 Efficacy Study). U.S Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Research.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2003). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sevim, S. (2019). *Eğitsel oyunlar aracılığıyla kelime öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sprenger, M. (2013). *Teaching the critical vocabulary of the common core: 55 words that make or break student understanding*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Şen, F., Kayabaşı, B. N. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2021). Kelime öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler üzerine bir inceleme. *International Social Sciences Studies Journal*, 7(79), 1058-1067.
- Şener, S. (2015). Vocabulary learning strategy preferences and vocabulary size of pre-service English teachers. *The International Journal of Educational Researchers*, 6(3), 15-33.
- Şimşek, R. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığına yönelik bir inceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 346-355.
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11, 317-330. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1440183> adresinden erişildi.

- Tağa, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tağa, T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26(2), 521-532.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tavşanlı, Ö. F., Kaldırım, A. ve Gedikli, T. E. (2021). Enhancing permanence for vocabulary learning on 2nd grade students in Turkey through music. *GIST Education and Learning Research Journal*, 22, 51-73.
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Uçar, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden haberdar olma ve kullanma sıklıkları düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Waldvogel, D. A. (2013). The relationships between vocabulary learning strategies and vocabulary size among adult Spanish foreign language learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(2), 209-219.
- Walters, J. (2004). Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. *Language Teaching*, 37(4), 243-252.
- Webb, S. (Ed.). (2020). *The Routledge handbook of vocabulary studies*. New York: Routledge.
- Wilfong, L. G. (2021). *Vocabulary strategies that work*. New York: Routledge.
- Williams, C. H. (2008). *Effect of independent reading on fourth graders' vocabulary, fluency and comprehension* (Doktora tezi). Auburn University, Alabama. [https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/1057/Williams\\_Cathy\\_38.pdf?sequence=1](https://etd.auburn.edu/bitstream/handle/10415/1057/Williams_Cathy_38.pdf?sequence=1) adresinden erişildi.
- Yağcı, E., Katrancı, M., Erdoğan, Ö. ve Uygun, M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kelime öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve kullandıkları yöntem-teknikler. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 1-12.
- Yaşar Sağlık, Z. (2022). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen kelime öğretiminin kelime bilgisi, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2017). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeğen, Ü. (2020). *Beyin temelli bellek destekleyicilerin ortaokul öğrencilerinde kelime öğretimine, kalıcılığa ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Yopp, H. K., Yopp, R. H. ve Bishop, A. (2009). *Vocabulary instruction for academic success*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Young, D. J. ve Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process written input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, 8(1), 43-73. <https://eric.ed.gov/?id=EJ552194> adresinden erişildi.
- Zhang, S. ve Zhang, X. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26(4), 696-725.
- Zhang, X. ve Lu, X. F. (2015). The relationship between vocabulary learning strategies and breadth and depth of vocabulary knowledge. *The Modern Language Journal*, 99(4), 740-753. <https://www.jstor.org/stable/44135292> adresinden erişildi.