



Morphological Characteristics, Number, Frequency and Difficulty Levels of Words in Turkish Textbooks



Fadime Akgül Çobanoğlu¹ Banu Aktürkoğlu²

ARTICLE INFO

DOI: 10.29299/kefad.1581405

Received: 08.11.2024

Revised: 11.02.2025

Accepted: 16.02.2025

Keywords:

Turkish Coursebook,
Morphological Features,
Word Count,
Frequency,
Word Difficulty

ABSTRACT

The study aimed to examine the number of words, morphological features, frequencies and syllable counts in three 4th grade Turkish textbooks prepared by different publishing houses. The descriptive survey model was utilized in the research. Before the examination, the number of words in the books was: 9836 in MoNE, 8990 in Özgün and 11.474 in Koza. After the morphological examination of the words, it was determined that the number of words in the books decreased to 4801, 4647 and 5542, respectively. The common and most frequently used words in the three books were: "bir, ve, da, metin, bu, eğitim, olmak, kelime, yazma, anlam, çok". The syllable counts of the words were between 1 and 8. In the light of the findings, it can be said that the books examined were prepared without considering a common word frequency list, the words in the books were morphologically complex and varied, words with at least 1 and at most 8 syllables were included, and thus there were very few words (6, 7 and 8 syllables) that reduced readability. As a result of the examination of the findings by two researchers, the agreement was determined as 96% and the study was found to be reliable.

Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelimelerin Morfolojik Özellikleri, Sayıları, Sıklıkları ve Zorluk Düzeyleri

MAKALE BİLGİLERİ

DOI: 10.29299/kefad.1581405

Yükleme: 08.11.2024

Düzeltilme: 11.02.2025

Kabul: 16.02.2025

Anahtar Kelimeler:

Türkçe Ders Kitabı,
Morfolojik Özellik,
Kelime Sayısı,
Sıklık,
Kelime Zorluğu

ÖZ

Çalışmada farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış üç 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki kelimelerin sayıları, morfolojik özellikleri, sıklıkları ve hece sayılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. İnceleme öncesinde MEB Yayınevine ait kitapta 9836, Özgün Yayınevine ait kitapta 8990, Koza Yayınevine ait kitapta 11.474 kelime bulunmaktaydı. Kelimelerin morfolojik incelenmesinden sonra kitaplardaki kelime sayılarının sırasıyla 4801, 4647 ve 5542'ye düştüğü belirlenmiştir. Üç kitapta ortak ve en sık kullanılan kelimelerin "bir, ve, da, metin, bu, etkinlik, olmak, kelime, yazmak, anlam, çok" şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Kelimelerin hece sayılarının ise 1 ile 8 arasında olduğu belirlenmiştir. Erişilen bulgular ışığında incelenen kitapların ortak bir kelime sıklık listesi gözetilmeden hazırlandığı, kitaplardaki kelimelerin morfolojik açıdan karmaşık olduğu ve çeşitliliğe sahip olduğu, en az 1 en fazla 8 heceli kelimelere yer verildiği, böylece okunabilirliği düşüren çok az sayıda kelime bulunduğu (6, 7 ve 8 heceli) söylenebilir. Çalışmanın bulgularını iki araştırmacının incelemeleri sonucu uyuma %96 olarak belirlenmiş, çalışma güvenilir bulunmuştur.

1. Giriş

İnsanların sözlü ya da yazılı iletişim kurarken kullandıkları en temel iletişim aracı kelimelerdir (Çobanlı Erdönmez, 2019). Kelimeler anlamsal dünyanın dışavurumunu sağlamaktadırlar (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Yalnızca duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için değil başkalarını anlayabilmek için de dilin en anlamlı birimleri olan kelimelere ihtiyaç duyulmaktadır. Hatta insanların anlama ve anlatma yetenekleri bilip kullandıkları kelimelerle ölçülebilmektedir (Maden, 2020). Anlama ve anlatım gücünü zenginleştirmeye yarayan kelimeler, konuşulan ve yazılan dile ait söz varlığı unsurlarından biridir (Baş, 2011). Söz varlığı kelimelere ek olarak deyimler, atasözleri, ikilemeler, ilişki kelimeleri, birleşik, yabancı dillerden alınmış, jargon ve kalıplaşmış kelimelerden oluşmaktadır (Aksan, 2015; Batur ve Ünal, 2023; Gürler ve Yıldız, 2024). Kısaca söz varlığı dile dair tüm söz unsurlarını kapsamaktadır. Bunların yanında herhangi bir yaş düzeyinde ve eğitim-öğretim döneminde sahip olunması gereken kelimelerin bütünü söz varlığı olarak betimlenmektedir (Demir, 2016). Söz varlığı unsurları içerisindeki en büyük pay kelimelere aittir. Hatta kelimeler söz varlığının temelini oluşturmaktadırlar (Karadağ, 2019). Alan yazından erişilen bilgiler ışığında, insanların erken dönemlerden itibaren düşünce ve ifade dünyalarını genişletebilmeleri için daha fazla kelime öğrenmeleri bir gereksinimdir.

Çocuklar günlük yaşamlarında kullanacakları kelimelerin çoğunu okuma ve yazma öğrendikten sonraki ilkökul çağında kazanırlar (Kavcar vd., 2016; Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016). Okul çağındaki çocuklar artık yalnızca aileleri tarafından öğretilen kelimeleri öğrenmekle yetinmezler, yaptıkları okumalar aracılığıyla yeni kelimeler de öğrenmeye başlarlar. İlkokulun sonuna doğru yaklaştıkça somut kavramlara ek olarak soyut kavramlara yönelik kelime dağarcıkları da genişler (Yavuzer, 2001). Bu gerekçeyle ilkökul öğrencilerine Türk dilinin gelişimi sırasında yalnızca günlük yaşamda kullanacakları kelimeler değil dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindeki dört temel dil becerisini etkili şekilde kullanmalarını sağlayacak kelime hazinesi de kazandırılmalıdır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005). Kelimelerin anlama ve anlatmaya bağlı dil becerilerinin temel ögesi olmalarının sebebi, insanların bildikleri kelimeler ölçüsünde dili daha etkili kullanabilecek olmalarıdır (Adıgüzel, 2004; Göçen ve Okur, 2015). Temel dil becerilerinin yaşa uygun düzeye getirilebilmesi için öncelikle bu becerilerle arasında sıkı bir bağ bulunan söz varlığı unsurlarından kelime dağarcığının zenginleştirilmesi gerekmektedir (Göçer, 2010; Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022; Türkben, 2019). Anlamak için gerçekleştirilen dinleme/izleme ve okuma becerileri sırasında pasif kelime hazinesi, anlatmak için gerçekleştirilen konuşma ve yazma becerileri sırasında aktif kelime hazinesi kullanılmaktadır. İnsanların aktif ve pasif kelime hazineleri arasında ise fark bulunmaktadır

(Kurudayıoğlu, 2011). Bu farkın nedeni anlamı öğrenilen kimi kelimelerin günlük yaşamda kullanılamamasıdır (Karadağ ve Maden, 2014). Bu bilgilerden yola çıkarak anlama ve anlatma becerilerinde kullanılan kelime hazineleri arasındaki farkı azaltmak için çocukların erken yaşlardan itibaren dinlerken ve okurken öğrendikleri kelimeleri konuşmalarında ve yazılarında kullanmalarını destekleyecek etkinlikler yaptırılmasıyla hem pasif hem de aktif kelime hazinelerinin gelişimi desteklenerek dili etkili şekilde kullanan bireyler yetiştirilebilir.

Sözcük dağarcığı olarak da betimlenen kelime hazinesi, kelime niteliği taşıyan dilin tüm birimlerini kapsayan kavramdır (Baş, 2011). Kelime de bir ya da daha fazla heceden oluşan anlamlı ses birliği, söz veya sözcük olarak ifade edilmektedir (Güncel Türkçe Sözlük [TDK], 2024). Kelimenin ne olduğuna dair işlevsel (anlamı esas alan), biçimsel (şekli esas alan) ve hem işlevsel hem biçimsel (hem şekli hem anlamı esas alan) olmak üzere üç tür bakış açısı bulunmaktadır (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2005; Onan, 2016). Kelimeye biçimsel bakış açısına göre müstakil hâlde yazılan fonetik ve grafiksel bir yapıya sahip tüm birimler kelimedir. Anlamı temel alan bakış açısına göre kelime, bağımsız hâlde yazılan anlamlı tüm birimlerdir. Şekille anlamı beraber işe koşan bakış açısına göre kelime anlamı veya görevi bulunan ve tek başına kullanılan ses ya da sesler topluluğu şeklinde betimlenir (Ergin, 2013). Başka bir bakış açısına göre de kelimeler anlamlı ve görevli olmak üzere ikiye ayrılmaktadırlar. Anlamlı kelimeler somut bir gerçeği, nesneyi veya hareketi karşılarken görevli kelimeler somut bir gerçeği karşılamamakta; anlamlı kelimeleri birbirine bağlamakta araç görevi görmektedirler (Güneş, 2013). Kelimenin ne olduğuna dair bakış açılarına göre, çocukların dil gelişim süreçlerinde tam ve doğru bir gelişim sağlamak için hem anlamlı hem de görevli kelimeleri bilmeleri gerekir.

Bir kavramın anlamını karşılayan kelime, farklı kelime öğretim tekniklerinden faydalanılarak doğrudan kelime hazinesine kazandırılabilir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010) Türkçe gibi sondan eklemeli dillerde daha işlek kullanımı olan bir kavramın anlamını karşılayan kelime köküne ekler getirilerek başka kavramların anlamını karşılayacak yeni kelimeler türetilmesiyle de kelime hazinesi genişletilebilir (Ergin, 2013; Kirby vd., 2012). Türkçenin sondan eklemeli bir dil olmasından dolayı ekler yalnızca köklerden sonra son ek şeklinde getirilebilmektedir (Aksan, 2000). Bu durum yeni kelimeler türetilmesini desteklemektedir (Onan, 2005). Kısaca Türk dilini konuşan bir çocuk için kelime bilmek ya kelimeyi doğrudan öğrenmekle ya da kelime türetmekle mümkün olabilir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Kelime türetmek, kelimenin kök veya gövdesine yapım ekleri eklenerek yapılabilmektedir. Kök, kelimedeki yapım veya çekim ekleri çıkarıldıktan sonra ayrılmayan ve anlamı karşılayan esas kısma denmektedir. Gövde ise köklere yapım eki getirilerek oluşturulan türemiş kelimelerdir. Gövdelere tekrar yapım eki getirilmesiyle yeni kelimeler

türetilebilir. Bu durum yapım eklerinin kelimelerin köklerine veya gövdelerine getirilerek farklı kavramların anlamını karşılamayı ve yeni kelimeler türetilmesini desteklediğini göstermektedir (Korkmaz, 1992). Bu bilgiler, kelime türetirken en önemli birimin dilin ilk evrelerinde yaratılmış, hazır olarak verilen, insanlar tarafından üretilmeyen ve anlamlı birimler olan kökler olduğunu (Korkmaz, 2007) işaret etmektedir.

Bir kelime köküne birden fazla yapım eki getirilebilmesi Türkçenin kelime türetmekte oldukça zengin bir dil olduğunu göstermektedir. Türkçenin sunduğu bu morfolojik zenginlik sayesinde sınırlı sayıdaki kelime köküne yapım ekleri getirilerek yeni anlamları anlayabilmeyi ve anlatabilmeyi sağlayacak çok fazla kelime türetilbilir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Dildeki en küçük birimler olan köklerle eklerin birbiriyle olan ilişkisini anlamayı sağlayan bilim morfoloji, dilin temelini oluşturan kelimelerin köklerine eklerin getirilmesiyle anlama uygun şekilde kelime türetilmesini sağlayan beceriyse morfolojik farkındalıktır (Aksan, 2000; Kuo ve Anderson, 2006). Bir başka ifadeyle, morfolojik farkındalık kelimelerdeki eklerle kökleri ayırt edebilme ve ekleri başka köklerle kelime türetme kurallarına uygun şekilde bir araya getirerek yeni kelimeler üretilmesine imkân tanıyan dil bilimsel farkındalıktır (Memiş, 2019). Morfolojik farkındalığı kazanabilmek için üç tür morfolojik bilgi türünü de bilmek gerekmektedir. Bunlar çekimsel, türetimsel ve birleşik şekil bilgisidir. Çekimsel şekil bilgisi kelimelere getirildiğinde onların anlamlarını değiştirmeyen çekim eklerini tanımayı, türetimsel şekil bilgisi kelimelere gelen yapım eklerini tanımayı, bu eklerin kelime kökünün anlamını değiştirdiğini, başka köklere getirildiklerinde yeni ve farklı anlamlara gelen kelimeler türetmeyi sağladıklarını (Erdem, 2014; Frost, 1998), birleşik şekil bilgisi aralarında anlamsal bağ bulunmayan kelimelerin bir araya geldiğinde kendi anlamlarından sıyrılıp anlamlı birleşik bir kelime oluşturabileceğini kavramayı kapsamaktadır (Erdem, 2014). Bu bilgiler, morfolojik farkındalığın dil gelişimi sürecindeki yapı taşı kazanımlardan biri olduğunu; yapım eklerini kullanarak kelime köklerinden yeni ve farklı anlamlara gelebilecek sözcükler türetmeyi kavrayan çocuğun Türk dilinin işleyiş sistemini öğrendiğini; bunu öğrenirken de eş zamanlı olarak kelime hazinesini zenginleştirebileceğini göstermektedir (Yapıcı, 2004).

Türkçenin morfolojik yapısından kaynaklı ek kök ilişkisine bağlı kelime türetme özelliği, kelime hazinesinin zenginleştirilmesinde (Aksan, 2000; Memiş, 2019) ve okunanların anlaşılmasında (Kargın vd., 2019; Kurudayıoğlu, 2006) oldukça etkilidir. Morfolojik farkındalık okunanların anlaşılması boyutunda kelimelerin anlamlı yapısal birimlerine ayrılmasını sağlayarak kelime anlamının daha kolay tahmin edilmesini desteklemektedir (Muse, 2005; Stahl ve Nagy, 2006). Bunlara ek olarak, morfolojik farkındalık kelimeleri tanıma ve birimlerine çözümleyebilmeyi de sağlamaktadır (Memiş, 2018). Morfolojik farkındalığın sağladığı faydalardan dolayı, okul

öncesi dönemde edinilmeye başlanan becerinin ilkokuldan itibaren öğrencilere daha geniş kapsamda kazandırılması; böylece öğrencilerin zenginleştirdikleri kelime hazineleriyle hem anlama hem de anlatma becerilerini etkili şekilde kullanabilmeleri desteklenmelidir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Onan, 2009). İlkokul düzeyi için hazırlanan ders kitaplarındaki metinlerde bulunan kelimelerin çok fazla ek alması nedeniyle morfolojik olarak karmaşık bir yapıya sahip olmaları, kelime bilgisinin artırılabilmesi için kelimelerdeki birimleri parçalara ayırmanın dolayısıyla morfolojik farkındalık becerisinin önemini ortaya koymaktadır (Tyler ve Nagy, 1989). Erişilen bilgiler, ders kitaplarındaki kelimelerin morfolojik kimliğinin belirlenmesinin önemli olduğunu (Çakmak, 2013) işaret etmektedir.

Çocukların kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi amacıyla ilkokul birinci sınıftan itibaren okullarda bir plan ve program dâhilinde kelime öğretimi çalışmaları yapılmalıdır. Çocukların bildikleri kelimeleri kullanarak düşüncelerini ifade edebilecekleri ve yeni kelimeler öğrenerek kelime hazinelerini artıracabilecekleri en etkili ders Türkçe dersidir (Özbay ve Melanhoğlu, 2008). Bu durum Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığını daha da önemli kılmaktadır (Kan ve Karadavut, 2021). Eğitim ortamlarında kelime hazinesini geliştirmek amacıyla en çok kullanılan öğretim materyali, her birinin kendine ait söz varlığı bulunan Türkçe ders kitaplarıdır (Benzer, 2013). Bu durumun gerekçesi olarak çocukların sistematik bir kelime öğretimine ilk kez ders kitapları aracılığıyla adım atmaları (Daharlı, 2016), öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımların öğretiminde ders kitaplarındaki metinlerden ve etkinliklerden faydalanmaları (Kurtdele-Fidan ve Gedik, 2019), ders kitaplarında herhangi bir derse ait konuların öğrencilerin düzeylerine uygun ele alınması, öğretim programları dikkate alınarak hazırlanmaları, öğretmenlerin en fazla kullandığı tıpkı basılı öğretim materyalleri olmaları ve okullara ücretsiz şekilde dağıtımlarının yapılmasıyla her öğrenciye bilgiye erişim konusunda fırsat eşitliği sağlamaları (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2021) gösterilebilir. Erişilen bilgiler, özellikle Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirecek özellikleri taşımalarının beklendiğini (Karadağ, 2019; Karatay, 2007) açıklar niteliktedir.

Öğrencilerin zengin bir kelime dağarcığı kazanabilmeleri için başta Türkçe ders kitapları olmak üzere derse ait öğretim programı, öğretim materyalleri, araç-gereçler ve öğretmenlerin kelime öğretimindeki yeterlilikleri de gözden geçirilip iyileştirilmelidir (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Taslak Ders Kitabı ve Eğitim Araçları ile Bunlara Ait Elektronik İçeriklerin İncelenmesinde Değerlendirmeye Esas Olacak Kriterler ve Açıklamaları'nda (2022) ders kitaplarının "anayasa ve mevzuata uygun, bilimsel açıdan yeterli, eğitim ve öğretim programının kapsamını ve kazanımlarını karşılayacak nitelikte, görsellerin ve içeriğinin öğrenmeyi

destekleyecek şekilde tasarlanmış, öğrencilerin gelişimine uygun olması” şeklindeki ölçütleri dikkate alarak hazırlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bilgileri doğrular şekilde, İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (MEB, 2024) “öğrencilerin akademik ve sosyal yaşamlarını kolaylaştırıcı nitelikte temel dil becerilerini kazanmalarının, 4 temel dil becerilerini geliştirmelerinin, Türkçeyi doğru, etkili, üretken ve bilinçli kullanmalarıyla söz varlıklarını zenginleştirmelerinin beklenmesi” şeklindeki özel amaçlarla ilkökul düzeyindeki öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesinin önemi açıkça ortaya konulmaktadır. Ayrıca İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2024) kelime hazinesinin zenginleştirilmesi kapsamında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde de birtakım ölçütlere uyulması gerektiği ifade edilmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde dikkate alınacak ölçütler: Seçilen metnin yalnızca bir sınıf seviyesinde kullanılabilmesi, öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını genişletmek amacıyla aynı yazarın ya da şairin en fazla üç eserinin kullanılması, eserlerin tamamının öğrencilerin seviyesine uygun olmasıdır. Erişilen bilgilere rağmen öğretim programında, ders kitapları ve eğitim araçları hazırlama yönetmeliğinde ve kılavuzunda öğrencilerin kelime hazinelerinin nasıl geliştirileceğine dair açık ve net bir hedef sunulmamıştır (Demir, 2016). Ayrıca aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler için her derse özel olarak hazırlanan ders kitaplarında ortak bir kelime hazinesi de bulunmamaktadır (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010). Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerde yalnızca anlamsal özelliklere odaklanılmakta morfolojik özellikleri dikkate alınmamaktadır (Aydın ve Aydın, 2020). Yine Talim ve Terbiye Kurulu tarafından aynı sınıf seviyesinde okutulmak üzere kabul edilen farklı yayınevlerinin hazırladığı kitaplarda da ortak bir kelime sıklık listesine ya da kelime uzunluğunu dikkate alma ölçütlerine uyulmamakta, her yayınevi kitapları hazırlarken öznel fikirlerden ve stratejilerden faydalanmaktadır (Arslan ve Bay, 2023). Buna rağmen Türkçe derslerinde öğretmenlerin kelime öğretimi sırasında ders kitapları haricindeki yazılı ya da görsel-işitsel araçlardan faydalanma düzeyinin oldukça zayıf olması (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008), kelime öğretiminde doğru kaynak kullanımının eksikliğini ortaya koymaktadır. Alan yazındaki bilgiler ışığında ana dili ve kültürü aktarma görevi bulunan Türkçe ders kitaplarının genel geçer ölçütlere göre ve güncel bir dille hazırlanması (Çınar ve İnce, 2015), kitaplardaki kelimelerin de aşağıdaki ölçütlere uygun şekilde seçilmesi gerekir:

- Kelime dağarcığının genişletilebilmesinde gerekli olan kelime öğretimi için öncelikle bir hedef kelime listesi oluşturulması gerekmektedir (Tağa, 2016). Aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerin dil gelişimleri bakımından ortaklık sağlanabilmesi için Türkçe ders kitaplarının ortak kelime hazinesiyle ve öğrencilerin yaşlarına uygun kelime dağarcıklarında bulunduğu varsayılan kelimelerle hazırlanması gerekmektedir (Arslan ve Bay, 2023; Benzer, 2013; Gürler ve Yıldız, 2024).

- Her dilin kelime dağarcığında bulunan kelime hazinesi birbirinden farklıdır. Bu kelimelerden bazıları diğerlerine göre konuşma dilinde ya da yazı dilinde daha az veya daha fazla kullanılabilmektedir. Bu kullanım kelime sıklığıyla açıklanır. Kelime sıklığı, kelimelerin diğer kelimelere kıyasla ne kadar sıklıkta kullanıldığını ifade eder (Hirik, 2017). Bu yüzden ana dili ders kitaplarında toplumda daha sık kullanılan kelimelere yer vermek oldukça önemlidir (Kolaç, 2003). Kelimelerin akılda kalıcılığı sıklık oranıyla doğru orantılıdır (Esgin, 2016).

- Kısa ve basit yapıdaki kelimelerin anlamayı kolaylaştırması nedeniyle Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin uzunluğunun sınıf seviyesine uygun şekilde belirlenmesi gerekir (Zorbaz, 2007). İlkokul düzeyindeki öğrencilerin sınıf seviyesine göre bir metinde karşılaşması gereken en fazla kelime uzunlukları şu şekildedir (Yavuz, 2021): 1 ve 2. sınıfta 4 heceli, 3 ve 4. sınıfta 5 heceli.

- Morfolojik yapısı karmaşık olmayan kelimeler üzerinden kelime türetme mantığının kavratılması daha kolay olduğundan ve kelime türetebilen öğrencinin kelime hazinesi gelişeceğinden dolayı Türkçe ders kitabındaki sözcükler, morfolojik özellikleri açısından karmaşık olmamalıdır (Aydın ve Aydın, 2020; Parlak, 2018).

Alan yazından erişilen bilgilere göre, ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin öğrencilerin kelime dağarcığının gelişiminde olumlu etkisi olmasını bekleyen uzmanların bu kitaplara alınacak kelimelerde birtakım ölçütler aradıkları görülmektedir. Bu ölçütler, kelimelerin morfolojik özelliklerinin, sayılarının, sıklıklarının ve zorluk düzeylerinin dikkate alınmasıyla ilişkilidir. Bu ilişkiden hareketle mevcut çalışmada, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında ilkökul 4. sınıf Türkçe derslerinde okutulan üç yayınevi tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin morfolojik özellikleri, sayıları, kullanım sıklıkları ve zorluk düzeyleri merak edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı dördüncü sınıflar için üç yayınevi tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin morfolojik özelliklerini, sayılarını, kullanım sıklıklarını ve hece sayılarına göre zorluk düzeylerini belirlemektir.

2. Yöntem

2.1. Desen

Çalışmada aynı sınıf düzeyi için üç yayınevi tarafından hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin morfolojik özelliklerini, sayılarını, sıklıklarını ve hece sayılarına göre zorluk düzeylerini tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, doküman niteliğindeki basılı ya da elektronik materyallere erişildikten sonra çeşitli açılardan incelenip ulaşılan verilerin analiz edilmesiyle sonuçlandırılan (Özkan, 2021) bağımsız bir araştırma yöntemidir (Sak vd., 2021). Doküman incelemesi yöntemi incelenmeye açık

materyallerin (Merriam, 2009) sistematik analizini mümkün kılmaktadır (Wach ve Ward, 2013)

2.2. Çalışma Grubu

Dokümanların incelenmesi yöntemiyle verilerin elde edildiği bu çalışma kapsamında Tablo 1’de sunulan ders kitaplarındaki bölümler incelemeye dâhil edilmiştir.

Tablo 1.

4.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime hazinesini belirlemek amacıyla incelenen dokümanlar

Dokümanlar	Dokümanlar İçerisinde İncelenen Bölümler
	Tema adları
	Tema başlarında tekrar eden bölüm başlıkları ve içerikleri
	Temalar altında verilen metin adları
Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi 4. sınıf Türkçe ders kitabı (Sayar vd., 2023)	Dinleme/izleme metinleri
	Serbest okuma metinleri
Koza Yayınevi 4. sınıf Türkçe ders kitabı (Ataşçi, 2019)	Diğer okuma metinleri
	Yönergeler
Özgün Yayınevi 4. sınıf Türkçe ders kitabı (Yalçın, 2019)	Hazırlık çalışmaları
	Metne hazırlık bölümleri (Okunacak metne ve sonraki metne)
	Metin altı etkinlikler (metne dair soruların ve etkinliklerin içerikleri)
	Tema sonu değerlendirme çalışmaları
	Yazar ve şair adları/soyadları vb. özel adlar, yer adları, kurum ve kuruluş adları
	Alıntı yapılan içerik bilgisi adı
	Kısaltılmış vb. metin altı ifadeler
	Türkçe ve Roma rakamlarıyla verilen içeriklerin okunuşları (Tarihler, sayılar vb.)

Çalışmanın veri kaynağı MEB Eğitim Bilişim Ağından (EBA) ulaşılmış; araştırmacıların müdahalesi olmadan kaydedilmiş; üç yayınevi tarafından hazırlanmış; 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılında ilkökul 4. sınıf düzeyinde kullanılmış olan üç Türkçe ders kitabındaki incelemeye dâhil edilen içeriklerden (dokümanlardan) oluşmaktadır (Labuschagne, 2003). İnanç ve diğerleri (2013) ile Karadağ ve Kurudayıoğlu’nun (2010) her yıl çocukların bilgiyi işleme yeteneklerinin artması nedeniyle ders kitaplarındaki kelimelerin de paralel olarak artması gerekliliğini vurgulamaları; ilkökuldaki en üst sınıf düzeyinde (4.sınıfta) okutulan Türkçe ders kitaplarındaki kelime hazinelerinin incelenmesinin bir ihtiyaç olduğunu açığa çıkarmıştır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, zengin veri sağlayacağı düşünülen üç kitap, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir (Patton, 2014). Ders kitapları üzerinden kelime hazinesinin belirlenmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde genellikle metinlerin (Apaydın, 2010; Arslan ve Bay, 2023; Arslan-Kutlu, 2006; Çınar ve İnce, 2015; İpek-Eğilmez, 2010; Kan ve Karadavut, 2021; Karadağ, 2019; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Katı ve Baş, 2023; Sayın ve Doğan, 2023; Turhan, 2010; Uludağ, 2010) ve metin altı etkinliklerin (Benzer, 2013; Maden, 2020; Ömeroğlu ve Hakkıymaz, 2022) incelendiği tespit edilmiştir. Oysa öğrenciler Türkçe ders kitaplarında

yalnızca metinleri ve metne bağlı etkinlikleri okumamaktadır. Bu bilgiler ışığında, mevcut çalışmanın veri toplama içeriği Tablo 1’deki gibi oluşturulmuştur.

2.3. İşlem

Kitaplarda incelemeye dâhil edilmeyen bölümler, kitabın künyesi bölümünde yer alan kitabın adı, kitap yazarının/yazarlarının adı-soyadı, baskı yılı, kitabın kaç yıl okutulacağına dair bilgiler, ISBN numarasının okunuşu, editör adı-soyadı, görsel tasarımcısının adı-soyadı, baskı yeri bilgileri, baskı yerinin ve telefon numaralarının okunuşuna ilişkin bilgiler, yayınevlerinin ismi, cilt bilgileri, dil uzmanının adı-soyadı, İstiklal Marşı ve yazarına dair bilgiler, Gençliğe Hitabe ve yazarına dair bilgiler, künye bölümünde yer alan Mustafa Kemal Atatürk’e dair görsel altındaki ad-soyad bilgileri, kitabımızı tanıyalım bölümlerindeki kitap tanıtım bilgileri, kitaptaki logoların tanıtımına ilişkin yazılı içerikler, içindekiler kısmındaki yazılı içerikler, organizasyon şemalarındaki yazılı içerikler, sayfa numaraları, yabancı adlar (kişi ad-soyadları, yazar-şair ad-soyadları ve bunların yabancı dillerdeki okunuşlarına ilişkin verilen içerikler, yer adları), Türk Dil Kurumu tarafından oluşturulan Yazım Kılavuzu’na göre yanlış yazılan kelimeler, noktalama işaretleri, sözlük bölümleri, yanıt anahtarları, kaynakçalar, erişim linkleri ve kısaltmalardır. Bahsi geçen bölümlerin incelemeye dâhil

edilmeme gerekçeleri, bu bölümler üzerinden genellikle okuma yaptırılmaması (yanıt anahtarları ve kaynakçalar); Türk dilinin yapısına uygun olmaması (yabancı adlar ve okunuşları); şekilsel bilgiler sunması (logolar, organizasyon şeması vb.); doğrudan kelime öğretimine yönelik içerikler (sözlükler) bulunması ve kelime niteliği taşımamasıdır (erişim linkleri ve kısaltmalar).

2.3.1. Etik bildirim

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun 28 Mayıs 2024 tarihli, E-51944218-050-00003559829 sayılı kararı doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. MEB, Özgün ve Koza Yayınevine ait ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitapları

Çalışmada incelenen kitaplardaki kelimelerin sıklıklarını belirlemek için lisanslı NviVo 11 nitel araştırma yazılım programı kullanılmıştır. Kitaplardaki dinleme metinlerinin yazılı hâle getirilmesinde de Windows logo tuşu + H (sesle yazma) tuşları kullanılmıştır. Kelimelerdeki hece sayılarıysa sorumlu araştırmacı tarafından çıplak gözle sayılarak belirlenmiştir. Aynı şekilde kelimelerin morfolojik yapıları (çekim ya da yapım eki almayla birleşik yapıda olma durumları) da sorumlu araştırmacı tarafından alan yazından erişilen bilgiler ışığında el yordamıyla değerlendirilmiştir.

2.5. Veri Analizi

Verilerin analizi sırasında kitaplardan erişilen kelimelerin daha önceden belirlenen ölçütlere göre düzenlenip yorumlanmasından dolayı betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın hedefi doğrultusunda kitaplardaki kelimelerin morfolojik özellikleri düz yazı şeklinde raporlanmış; morfolojik özelliklerine göre sınıflandırılan kelimelerin sayıları yüzde (%) değerleriyle, sıklıkları, hece sayıları frekans olarak tanımlanmış ve (n=...) işaretiyle sayısal olarak sunulmuştur. Çalışma verilerinin analizi çok aşamalı bir süreci kapsamaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

İncelemeye dâhil edilen üç yayınevine ait ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitapları tek tek Pdf formatından Word formatına çevrilmiş; çevirmeler sırasında ücretsiz ve herkesin erişimine açık TinyWow programının “Pdf to Word (Pdf’den Word’e)” seçeneği kullanılmış; bu esnada şekil ve içerik açısından bozulmalar meydana gelen kısımlar elle yazılmış; kitaplarda incelemeye dâhil edilecek bölümler başka bir Word belgesine kopyalanmış (1); dinleme metinlerinin her biri için ayrı Word dosyası açılmış; ardından MEB Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden

her kitaptaki dinleme metinleri başka bir bilgisayardan %100 ses yüksekliğiyle açılmış; Word dosyası açık olan bilgisayardan Windows logo tuşu + H (sesle yazma) tuşlarına basılarak tüm dinleme metinleri tek tek yazdırılmış; metinler üç defa dinlenerek yanlışlıklar varsa düzeltilmiş ve nihai hâlleri metin adlarıyla masaüstüne kaydedilmiş; her bir dinleme metni kitaplara ait ana Word dosyasına kopyalanmış (2); daha sonra incelemeye dâhil edilen bölümlerin yer aldığı her kitabın Word hâli NviVo 11 programına eklenmiştir. Program üzerinden eklenen kitap dosyası seçilmiş; seçilen dosyadaki kelimelerin ne sıklıkta tekrar ettiğini belirlemek için “Word Frequency (Kelime Sıklığı)” butonuna tıklanmış; elde edilen sıklık listeleri yayınevlerinin adlarıyla kodlanarak Excel formatıyla masaüstüne kaydedilmiş; tarama sonucu her kitaptan erişilen kelimeler Excel programındaki “Sırala ve Filtre Uygula Sekmesinden A’dan Z’ye Sırala Seçeneği” kullanılarak alfabetik olarak sıralanmış (3); bazı içerikler listelerden çıkarılmıştır. Listelerden çıkarılan içerikler, kelime niteliği taşımayan yapılarıdır (tek başına kelime oluşturamayan ünlü ve ünsüz harfler, kısaltmalar, yabancı adlar ve bunların yabancı dillerdeki okunuşları, http ya da www uzantılı erişim linkleri) (4). Türkçe ve Roma rakamlarıyla yazılan sayılar ve tarihler silinip yerlerine okunuşları yazılmış; okunuşları ilgili kelimelerin sıklıklarına dâhil edilmiştir (Örneğin, 23 sayısının okunuşu yirmi üç şeklindedir. Yirmi ve üç ayrı yazıldığından müstakil kelimeler olarak değerlendirilmiş; ayrı ayrı yirmi ve üç kelimelerinin sıklıklarına dâhil edilmişlerdir). Daha sonra listeler tekrardan “Sırala ve Filtre Uygula Sekmesinden A’dan Z’ye Sırala Seçeneği” kullanılarak alfabetik olarak sıralanmış (5); listelerdeki kelimeler hem anlam hem de şekli esas alan bakış açısıyla morfolojik özelliklerine göre analiz edilmiş; analiz sürecinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır (Korkmaz, 2007) (6):

1. İsim ve fiil hâldeki yazılışları ve okunuşları aynı ancak anlamları farklı olan (eş sesli) kelimeler tek bir kelime olarak değerlendirilmiştir.
2. İsim ve fiil kökenli kelimeler kök ve gövde hâlinde alınmış; çekim ekleri kelimelerden silinmiştir. Farklı zaman ve şahıs eklerini alan fiil kökenli kelimelerin sonuna “-mek/-mak” mastar ekleri getirilerek aynı kelime altında birleştirilmiş; sıklıkları ilgili kelimelerin altında belirlenmiştir.
3. Kelimelere getirilen bazı çekim ekleri istisnai olarak kalıplaşmış kelimeler oluşturmuşlardır. Çekim eklerinin kalıplaşmasıyla sözcüklerin bazıları isim, sıfat, zarf ya da zamir hâline gelmiştir. Bunlar müstakil kelimeler olarak alınmıştır.
4. “-idi, -imiş, -ise, -dir” ekleri ismin sonuna geldiğinde yüklem, fiilin sonuna geldiğinde ise ek fiil eki olarak fiili birleşik zamanlı fiiller yapmaktadır. Alan yazında çekim eki olarak kabul edilen bu ekler kelimelerin kök veya gövdelerinden silinmiştir.
5. Olumsuzluk eki olarak bilinen “-ma” fiilden fiil yapım ekidir. Bu ek ve çekimlenmiş hâlleri (-me, -mı, -mi, -mu, -mü) bazı kelime kök ve gövdelerine geldiklerinde

kalıplaşmış kelimeler oluşturmaktadır. Bunlar da müstakil kelimeler olarak alınmıştır.

6. Bitişik yazılan birleşik kelimeler (isimler ve fiiller) müstakil kelimeler olarak alınmıştır. İki kelimededen oluşan birleşik kelimeler ise ayrı kelimeler olarak alınmıştır. Kelimeler birleşirken ses ve anlam değişimleri meydana gelebilir. Birleşik isimler “isim+isim, sıfat+isim, isim+fiil, fiil+fiil, fiil+isim, isim+fiilimsi, yansıma+yansıma” gibi şekillerde oluşabilmektedir. Birleşik fiillerse yardımcı fiillerle, kurallı (özel) birleşik fiil şeklinde ve anlamca kaynaşarak oluşabilmektedir. Yardımcı fiillerle birleşik fiil oluşumu “isim+ etmek, eylemek, olmak, kılmak, buyurmak” şeklinde olabilmektedir. Kurallı birleşik fiiller de “herhangi bir fiil+ özel fiillerin” birleşimiyle oluşmaktadır. Özel fiiller bir işi yapmaya gücü yetmek veya yetememek anlamında kullanılan ve “fiil+-e bilmek; fiil+-eme -mek” şeklinde oluşturulan yeterlik fiilleri, çabucak veya bir anda anlamı katan “fiil+ -i vermek; fiil+ -me-y-iver-mek” şeklinde oluşturulan tezlik fiilleri, eylemin devam ettiğini belirten ve “fiil+ -e/a kalmak; fiil+ -e/a durmak; fiil+ -e gelmek” şeklinde oluşturulan sürerlik fiilleri, eylemin gerçekleşmesine az kaldığını ifade eden ve “fiil+ -e yazmak” şeklinde oluşturulan yaklaşıma fiilleridir. Anlamca kaynaşmış fiiller de birden fazla kelimenin kendi anlamları dışında kullanılarak oluşmaktadır. Bu fiillerden bazıları da deyim şeklindedir.
7. Fiilimsi ekleri fiil kök veya gövdelerine gelerek fiilleri isim, sıfat ve zarf hâline dönüştürdüklerinden yapım eki olarak kabul edilirler. Bundan dolayı isim, sıfat ve zarf fiil ekleri alan kelimeler müstakil kelimeler olarak alınmıştır.
8. Bağlaçlar ve edatlar görevli kelimeler grubunda yer aldığından bunlar da müstakil kelimeler olarak alınmıştır. Yazılışı ve okunuşu aynı ancak kullanım yerine göre edat veya bağlaç olma durumu değişen görevli kelimelerin sıklıkları tek bir kelime altında değerlendirilmiştir. Ayrıca “-da” bağlacı ve bağlacın çekimlenmesi sonucu ses değişimine uğramış hâli olan “-de” kelimedenden ayrı yazıldığından “-da” bağlacı altında sıklık listesine dâhil edilmiştir. Bağlaç olan “-ki” kelimedenden ayrı yazıldığından incelenen kitaplarda kalıplaşarak bitişik yazıldığı durumlara da rastlanmıştır. Kalıplaşarak görevli hâle gelen kelimelerdeki “-ki”; ilgi eki (sıfat yapan) “-ki” ile ilgi zamiri olan “-ki” kelimeye bitişik hâlde yazıldığından kelimelerin kök ve gövdelerinden ayrılmamıştır. Bu kullanımlarda “-ki” çekim eki olmaktan çıkıp kalıplaşmıştır.
9. “-mı” soru eki de edatlar grubunda değerlendirildiğinden müstakil görevli yapılar olarak alınmıştır. Bu ekin çekimlenmesiyle oluşan “-mi/-mu/-mü/-mısın/-misin/-musun/-müsün” soru ekleri de “-mı” soru ekinin sıklığına dâhil edilmiştir. Soru edatlarının kelimedenden ayrı yazılması sebebiyle bu

edatlara gelen çekim ekleri de edata dâhil edilmemiş; edatla birlikte alınmamıştır.

10. Atasözleri ve deyimler kelime grubu hâlinde değil içerisindeki kelimeler ayrı ayrı alınmıştır.
11. İkileme şeklindeki yansıma kelimeler ayrı olarak alınmıştır.
12. Türkçe ya da roma rakamıyla yazılan sayılar ve tarihlerin okunuşları yazılıp ilgili sözcüklerin sıklıklarına dâhil edilmiştir. Sıra, oran ve üleştirme bildirenler ise ayrı kelimeler olarak alınmıştır.

Yukarıdaki ölçütlere göre morfolojik özellikleri belirlenen sözcüklerin sıkları NviVo 11 programına her dosya ayrı ayrı yüklenerek daha önce sıklık hesaplamada faydalanan buton kullanılarak hesaplanmış; erişilen sonuçlar Excel dosyası şeklinde masaüstüne kaydedilmiş (7); her dosyadaki sözcükler önce alfabetik sıraya göre sıralanmış; sonra hece uzunlukları sorumlu araştırmacı tarafından çıplak gözle sayılarak bulunmuş (8); son olarak her Excel dosyasında bulunan kelime, sıklık ve hece sayısı şeklindeki başlıklar seçilerek Excel programındaki “Sırala ve Filtre Uygula Sekmesinden Filtre Seçeneği” kullanılarak özel filtre uygulanmış (9); bu filtre uygulamasında her başlık tıklanabilir hâle getirilmiş; kaç farklı hece grubu olduğu belirlenmiş; her grup farklı Excel dosyasına alınarak kaydedilmiştir (10). Daha sonra kitaplardan hece sayılarına göre oluşturulan kelime grupları aynı dosyada toplanmış (11); hece dosyalarında aynı kelimelere rastlandığından kelimeler tekrar gruplanmış; her hece dosyasındaki kelimelerin sıklığı tekrar NviVo 11 programıyla belirlenmiştir. Bu aşamaların takip edilmesiyle incelenen kitaplardaki kelimelerin morfolojik özellikleri, sayıları, sıklıkları ve zorluk düzeyleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığı, incelenen kitaplardaki kelimelerin morfolojik özelliklerinin yeterli miktarda referansa dayalı olarak belirlenmesiyle kelimelerin sayılarının Excel programı, sıklıklarının NviVo 11 nitel araştırma yazılım programıyla belirlenerek objektif şekilde tespit edilmesiyle programlarla tespit edilen kelime sayılarının, sıklıklarının ve çıplak gözle belirlenen hece sayılarıyla morfolojik özelliklerin iki kez kontrol edilerek erişilen bulguların doğruluğunun teyit edilmesiyle sağlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985; Merriam, 2009). Alan yazından ve objektif sonuçlar sunan programlardan faydalanarak bulgulara erişilmesi araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmiştir. Ayrıca üç farklı yayınevinin hazırladığı kitaplardaki kelimelerin incelenmesi, veri kaynağı çeşitlenmesi yapıldığını göstermektedir. Veri kaynağı çeşitlenmesinin yapılmasıyla da araştırmanın inandırıcılığı artırılmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliği araştırma süreci ayrıntılı betimlenerek benzer veri kaynakları üzerinden aynı uygulamaların yapılabilirliğinin gösterilmesiyle ve amaçlı olarak seçilen bir veri kaynağı üzerinde çalışılmasıyla sağlanmıştır (Braun ve Clarke, 2013).

Araştırmacıların kelimelerin hece sayılarına dair incelemelerinin karşılaştırılması, Miles ve Huberman’ın

(1994) Güvenirlik = Görüş birliği/ Görüş ayrılığı x 100 şeklindeki güvenirlik formülü kullanılarak yapılmıştır. İncelemelerin %96 oranında uyduğu belirlenmiştir. Sonuca göre kelimelerin hece sayılarına dair yapılan incelemelerin yüksek inandırıcılığa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin yalnızca üç farklı yayınevine ait dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin morfolojik özellikleri, sayıları, kullanım sıklıkları ve hece sayıları üzerinden toplanması araştırmanın sınırlılığıdır. Kelimelerin morfolojik değerlendirmesinde kullanılan ölçütler alan yazından bu araştırma özelinde seçilmişlerdir.

3. Bulgular

Üç farklı yayınevine ait 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin incelenmesiyle erişilen bulgular, araştırmanın sorularına göre kelimelerin morfolojik özellikleri, sayıları, kullanım sıklıkları ve hece sayılarına göre zorluk düzeyleri olarak dört başlık altında sunulmuştur.

3.1. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelimelerin Morfolojik Özelliklerine Dair Örnekler

İncelenen kitaplardaki kelimelerin çekimsel, türetimsel ve birleşik morphem yapıları gözetilerek yapılan analiz sonucu erişilen bulgulara dair bazı örnekler aşağıdaki gibidir. Kelime anlamlarına dair yapılan açıklamalarda Türk Dil Kurumu'na ait sanal Güncel Türkçe Sözlük (TDK, 2024), kelimelerin morfolojik yapıları için yapılan açıklamalarda Korkmaz'ın (2007) "Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi" adlı yayını referans alınmıştır.

3.1.1. Eş sesli kelimelere dair örnekler

1. Söylenişleri ve yazılışları aynı olan sevinç ya da mutluluk anlamına gelen "neşe" ile kişi ismini ifade eden "Neşe" kelimelerinin anlamları farklı olmasına rağmen tek bir kelime olarak kabul edilmiş; sıklıkları aynı kelime altında değerlendirilmiştir. Benzer şekilde yenilmek için pişirilen ve kalıplaşarak kalıcı isme dönüşen "yemek" ile karın doyurmak için gerçekleştirilen bir eylemi belirten "yemek" kelimeleri de söyleniş ve yazılış benzerliğinden dolayı aynı kelime olarak kabul edilmiştir (Ataşçi, 2019).
2. Söylenişleri ve yazılışları aynı olan ve yemek pişirmek amacıyla kullanılan "ocak" kelimesiyle yılın aylarından birini belirten "Ocak" kelimelerinin anlamları farklı olmasına rağmen tek bir kelime olarak kabul edilmiş; sıklıkları aynı kelime altında alınmıştır. Yine toprağa bir şey serpmek ya da gömmek anlamındaki "ekmek" ile yiyecek olan ve kalıcı isme dönüşen "ekmek" kelimelerinin söylenişleri ve yazılışları aynı olduğundan aynı kelime olarak değerlendirilmiştir (Sayar vd., 2023).
3. Karşılık beklemeden yapılan iyilik anlamındaki "hayır" kelimesiyle bir şeyi kabul etmediğini ifade etmek amacıyla kullanılan "hayır" kelimelerinin söylenişleri ve yazılışları aynıdır. Bu kelimelerin anlamlarının farklı olmasına bakılmaksızın tek bir

kelime olarak değerlendirilmiş; aynı kelime altında sıklıkları verilmiştir. Ayrıca bir şeyin kabuğunu çıkarmak ya da derisini soyamak anlamında kullanılan "yüzmek" kelimesiyle suyun yüzeyinde gerçekleştirilen bir eylem olan "yüzmek" kelimesi söyleniş ve yazılış benzerliğinden dolayı aynı kelime olarak alınmıştır (Yalçın, 2019).

3.1.2. Çekim eklerinin kök veya gövde hâlindeki kelimelerden çıkarılmasına dair örnekler

1. "Açıklama" kelimesi gövde hâlinde. "Açıklamalar (gövde+ çoğul eki)", "açıklamalarınızı (gövde+ çoğul eki+ 2. çoğul kişi iyelik eki+ belirtme hâl eki)", "açıklamayı (gövde+ kaynaştırma ünsüzü+ belirtme hâl eki)" ve "açıklamaya (gövde+ kaynaştırma ünsüzü+ yönelme hâl eki)" kelimeleri gövde hâlindeki "açıklama" kelimesine çekim ekleri getirilerek farklı anlam bağlantıları kurulmuştur. İlgili kelimelerdeki çekim ekleri çıkarılarak "açıklama" kelime gövdesi altında sıklıkları alınmıştır (Ataşçi, 2019).
2. "Açı" kelimesi gövde hâlinde. Gövde hâlindeki "açı" kelimesine çekim ekleri getirilerek "Açılar (gövde+ çoğul eki)", "açısı (gövde+ iyelik eki)", "açısına (gövde+ iyelik eki+ yönelme hâl eki)" ve "açısını (gövde+ iyelik eki+ belirtme hâl eki)" kelimeleri oluşturulmuş; böylece farklı anlam bağlantıları kurulmuştur. Kelimelerdeki çekim ekleri çıkarılmış; "açı" kelime gövdesi altında sıklıkları alınmıştır (Sayar vd., 2023).
3. "Yıldız" kelimesi gövde hâlinde. "Yıldızlara (gövde+ çoğul eki+ yönelme hâl eki)" ve "yıldızları (gövde+ çoğul eki+ belirtme hâl eki)" kelimeleri gövde hâlindeki "yıldız" kelimesine çekim ekleri getirilerek farklı anlam bağlantıları kurulmuştur. Kelimelerdeki çekim ekleri çıkarılarak "yıldız" kelime gövdesi altında sıklıkları alınmıştır (Yalçın, 2019).

3.1.3. Çekim eklerinin kalıplaşmasına dair örnekler

Bazı kelime köklerine veya gövdelerine gelen çekim ekleri kalıplaşarak geldikleri kelimeyi isim, sıfat, zamir ya da zarf hâline dönüştürmektedir. Çekim eklerinin kalıplaşmasına dair kitaplar üzerinden erişilen örnekler aşağıdaki gibidir.

3.1.3.1. İsim Örnekleri

Çekim eklerinin kalıplaşmasıyla oluşan isim örneklerinden bazıları: Çıktı (çık+-tı; -tı görülen geçmiş zaman ekinin eksiltili kullanımıyla çekimli fiil olma özelliğini yitirip kalıplaşarak yapım ekine dönüşmesi ve nesne adı oluşturması); çamlıca (çam+-lı+-ca; -ca küçültme ekinin kalıplaşarak yer adı oluşturması); Fransızca (Fransız+-ca; -ca küçültme ekinin kalıplaşarak kalıcı dil ismi oluşturması) (Ataşçi, 2019); dağarcık (dağar (torba)-+-cık; -cık küçültme ekinin kalıplaşarak ad türetme eki olması ve ad oluşturması) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019) gibidir.

3.1.3.2. Sıfat Örnekleri

Çekim eklerinin kalıplaşmasıyla oluşan sıfat örneklerinden bazıları: Ayşe... Hanım (Han- (hükümdarın dişil karşılığı)+-ım; -ım iyelik ekinin kalıplaşarak unvan sıfatı oluşturması); alaca ... karanlıkta (ala+-ca;-ca küçültme ekinin kalıplaşarak renk bildiren niteleme sıfatı oluşturması); anlamca ... birbirinin tersi (anla+-m+ca;-ca küçültme ekinin kalıplaşarak yapım eki hâline dönüşmesi ve küçültme sıfatı oluşturması) (Ataşçi, 2019); taştandı...o (Ataşçi, 2019), taştan...duvar (Sayar vd., 2023), taştan...çorba (Yalçın, 2019) ifadelerinde taştan (taş+-tan;-tan ayrılma hâl ekinin kalıplaşarak niteleme sıfatı oluşturması) şeklindedir..

3.1.3.3. Zamir Örnekleri

Çekim eklerinin kalıplaşmasıyla oluşan zamir örneklerinden bazıları: Bazıları (Bazı+-lar+-ı; -lar çoğul ekiyle -ı belirtme hâl ekinin kalıplaşarak belirsizlik zamiri oluşturması); Hepsi (hep+-si;-si iyelik ekinin kalıplaşarak belirsizlik zamiri oluşturması); büyükler (büyük+-ler; -ler çoğul ekinin kalıplaşarak belirsizlik zamiri oluşturması); hiçbir (hiç+-bir+-i; -i belirtme hâl ekinin kalıplaşarak belirsizlik zamiri oluşturması); öteki (öte+-ki; -ki aitlik hâl ekinin kalıplaşarak belirsizlik zamiri oluşturması); kendin, kendim, kendisi kelimelerinde sırasıyla (kendi+-n, -m, -si iyelik eklerinin kalıplaşarak dönüşlülük zamirleri oluşturması); buraya (bura+-(y)a, ora+-(y)a; -a yönelme hâl ekinin kalıplaşarak işaret zamirleri oluşturması); hangisi (hangi+-(s)i; -i belirtme hâl ekinin kalıplaşarak soru zamiri oluşturması); nereye (nere+-(y)e; -e yönelme hâl ekinin kalıplaşarak soru zamiri oluşturması); bizimki (biz+-im+-ki; -ki ilgi ekinin kalıplaşarak aitlik zamiri oluşturması) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın 2019) gibidir.

3.1.3.4. Zarf Örnekleri

Zarflar durum, zaman, miktar, yer-yön ve soru zarfları olarak beş grupta ele alınmaktadır. Çekim eklerinin kalıplaşmasıyla oluşan zarf örneklerden bazıları aşağıdaki gibidir.

3.1.3.4.1. Durum (hâl) zarfı örnekleri

Doğruca (doğru+-ca) (Ataşçi, 2019); öylesine (öyle+-(s)i+-(n)e); merakla (merak+-la); biçimde (biçim+-de) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); çaresizce (çare+-siz+-ce); sıcacık (sıcak+-cık) (Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); şeklinde (şekil+-in+-de); aklıktan (aç+-lık+-tan) (Ataşçi, 2019; Yalçın, 2019) kelimeleri “(-ca, -ce, -cık; küçültme, -e; yönelme, -la; vasıta, -de; bulunma, -tan; ayrılma)” çekim eklerinin kalıplaşarak durum zarfı oluşturmasına örnektir.

3.1.3.4.2. Zaman zarfı örnekleri

Akşama (akşam+-a); anda anında, arada, beşte (an+-da, an+-ın+-da, ara+-da, beş+-te, son+-un+-da); boyunca, böylece (boy+-un+-ca, böyle+-ce); aniden, birden, yeniden (ani+-den, bir+-den, yeni+-den); çoğunlukla, öncelikle, zamanla (çok+-un+-luk+-la, önce+-lik+-le, zaman+-la) ;

neredeys (nere+-de+-(y)+-ise) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019) kelimeleri “(-a; yönelme, -da, -te; bulunma, -ca, -ce; küçültme, -den; ayrılma, -la, -le; vasıta, -ise; ek fiil)” çekim eklerinin kalıplaşarak zaman zarfı oluşturmasına örnektir.

3.1.3.4.3. Miktar zarfı örnekleri

Birazcık (biraz+-cık); sadece (sade+-ce) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., Yalçın, 2019); oranda (oran+-da) (Sayar vd., 2023) kelimeleri “(-cık; küçültme, -ce; küçültme, -da; bulunma)” çekim eklerinin kalıplaşarak miktar zarfı oluşturmasına örnektir.

3.1.3.4.4. Yer-yön zarfı örnekleri

Yukarı (yok+-garu); ileri (il+-gerü); önünde (ön+-ün+-de) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., Yalçın, 2019); içeriden (iç+-eri+-den) (Sayar vd., 2023); dibinden (dip+-in+-den) (Yalçın, 2019) kelimeleri “(-garu; yön gösterme, -gerü; yön gösterme, -eri; yön gösterme, -in; iyelik, -den; ayrılma, -ün; iyelik ve -de; bulunma)” çekim eklerinin kalıplaşarak yer-yön zarfı oluşturmasına örnektir.

3.1.3.4.5. Soru zarfı örnekleri

Nerede (ne+-re+-de); nereye (ne+-re+-(y)e) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); nereden (ne+-re+-den) (Ataşçi, 2019; Yalçın, 2019) kelimeleri “(-re; yön gösterme, -de; bulunma, -e; yönelme, -den; ayrılma)” çekim eklerinin kalıplaşarak soru zarfı oluşturmasına örnektir.

3.1.4. -ma yapım ekinin kalıplaşmış kelimeler oluşturmasına dair örnekler

Olumsuzluk eki olarak bilinen “-ma” fiilden fiil yapım ekidir. Bazı kelime kök ve gövdelerine geldiğinde kalıplaşmış kelimeler oluşturur. “-ma” ekiyle oluşan kalıplaşmış sözcüklere “uygulama, kısaltma, çeşme, yazma, konuşma, dinleme (Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019), dondurma (Sayar vd., 2023), uçurtma (Yalçın, 2019) örnek olarak gösterilebilir.

3.1.5. Birleşik isim ve fiillere dair örnekler

3.1.5.1. Bitişik Yazılan Birleşik İsimlere Dair Örnekler

Niçin (ne+için), neyse (ne+ise), nasıl (ne+asıl), anneanne (anne+anne), yeryüzü (yer+yüzü), atasözü (ata+sözü), Anadolu (ana+dolu), uluslararası (ulus+-lar+ara+-sı), bilgisayar (bilgi+sayar) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); aydede (ay+-dede) (Ataşçi, 2019; Yalçın, 2019) kelimeleri isim+isim şeklinde oluşan birleşik kelimelerdir.

3.1.5.2. Kurallı Birleşik Fiillere Dair Örnekler

3.1.5.2.1. Yeterlilik fiillerine örnekler

Verebilmek (ver+-e bilmek), bulabilmek (bul+-a bilmek), görebilmek (gör+-e bilmek), istememek (iste+-e memek), verememek (ver+-e memek), yememek (ye+-e memek) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019) kelimeleri “fiil+-

e bilmek ve fiil+e memek''kalıplarıyla oluşan yeterlilik birleşik fiillerine örnekler.

3.1.5.2.2. Tezlik fiillerine örnekler

Atıvermek (at+-ı vermek) (Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); buluvermek (bul+-u vermek), çekivermek (çek+-i vermek), değiştirmek (değiş+-tir+-i vermek) (Yalçın, 2019); oluvermek (ol+-u vermek), uyanıvermek (uyan+-ı vermek) (Ataşçi, 2019) kelimeleri "fiil+ -i vermek" kalıplarıyla oluşan tezlik birleşik fiillerine örnekler.

3.1.5.2.3. Yardımcı fiille kurulan birleşik fiillere dair örnekler

Kaybolmak (kayıp+olmak), kaydetmek (kayıt+etmek) (Ataşçi, 2019; Yalçın, 2019), kaybetmek (kayıp+etmek) katkıda ... bulunmak, zorunda ... kalmak, ilan ... etmek, kabul ... etmek, hissetmek (his+s+etmek) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019), ortak ... kılmak (Sayar vd., 2023) kelimeleri "isim+ olmak, etmek, bulunmak, kalmak, kılmak" kalıplarıyla oluşan yardımcı fiille kurulan birleşik fiillere örnekler.

3.1.6. Fiilimsi eklerine örnekler

Yapma (yap+-ma); geliş (gel+-iş); cevaplamak (cevap+-la+mak) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); yetişmeme (yet+-iş+me+me; kelimeye getirilen birinci – me olumsuzluk ikinci –me eki isim fiil eki) (Sayar vd., 2023) kelimeleri "-ma, -me, -iş, -iş, -uş, -üş, -mak, -mek" isim fiil ekleriyle oluşan fiilimsilere örnekler.

Düşen (düş+-en); okuyacak (oku+-(y)+-acak); inanılmaz (inan+-ıl+-maz); hazırladık (hazır+-la+-dık) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); onar ... puan (on+-ar) (Ataşçi, 2019); olası (ol+-ası) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023); cıllanmış (cıla+-la+-n+-muş) kelimeleri "-an, -en, -ası, -esi, -maz, -mez, -ar, -er, -dık, -dik, -duk, -dük, -tık, -tik, -tuk, -tük, -acak, -ecek, -mış, -miş, -muş, -müş" sıfat fiil ekleriyle oluşan fiilimsilere örnekler.

Bakıp (bak+-ıp); olunca (ol+-unca); dinlerken (dinle+-r+-ken); olmadan (ol+-madan); uyarak (uy+-arak) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); çağırıldığında (çağır+-ıl+-dığında); doya doya (doy+-a); edileli (et+-il+-eli) (Yalçın, 2019); gözetmeksizin (gözet+-meksizin); hızlandıkça (hız+-lan+-dıkça) (Sayar vd., 2023); uyanır uyanmaz (uyu+-an+-ır uyu+-an+-maz) (Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019) kelimeleri zarf fiil ekleriyle oluşan fiilimsilere örnekler.

Fiilimsi ekleri kalıplaşarak kalıcı adlar oluşturmaktadır. Yılmaz (yıl+-maz) (Sayar vd., 2023); tanıdık (tanı+-dık); çukur (çok- "kazmak"+-ur) (Yalçın, 2019); yiyecek (ye+-y+-ecek); eklemek (ek+-mek) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019) kelimelerinde "-maz, -dık, -ur, -ecek, -mek" fiilimsi ekleri kalıplaşarak kalıcı isimler oluşturmuştur.

3.1.7. Bağlaçlara örnekler

İncelenen üç kitapta "ve, veya, madem, hâlde, fakat, sadece, -da, -ki, zaten, yani" şeklindeki bağlaçlar ortak olarak bulunmaktadır.

3.1.8. Edatlara örnekler

İncelenen üç kitapta "için, gibi, kadar, başka, dolayı, şekilde, üzere, sonra, rağmen, birlikte" şeklindeki edatlar ortak olarak bulunmaktadır.

3.1.9. "-ki" ekinin kalıplaşmasına dair örnekler

Sıfat yapan "-ki" ekine dair incelenen kitaplardan erişilen örnekler: Aşağıdaki ... karikatürü; görseldeki ... çocuklar; hakkındaki ... düşünceleriniz (Ataşçi, 2019); aşağıdaki ... metni; görseldeki ... öğrenciler; hakkındaki ... araştırmanız (Yalçın, 2019); aşağıdaki ... sayıları; görseldeki ... spor dalı; hakkındaki ... duygu ve düşünceleriniz (Sayar vd., 2023) gibidir.

İlgi zamiri olan "-ki" ekine dair incelenen kitaplardan erişilen örnekler: Bizimki (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); sizinki (Yalçın, 2019) gibidir.

"-ki" ekinin kalıplaşarak bitişik yazılmasına dair kitaplardan erişilen örnekler: Belki, sanki (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019) gibidir.

3.1.10. -mı soru ekinin edat olarak alınmasına dair örnekler

1. Yeşilyurt'u bize anlatmayacak mısınız? (Ataşçi, 2019). Cümlesinde "-mısınız" soru edatına gelen "-sınız" şahıs eki silinmiş; "-mı" eki altında edatın sıklığı belirlenmiştir.

2. Kitapçıdan benim için bir kitap alır mısın? (Yalçın, 2019). Cümlesinde "-mısın" soru edatına gelen "-sın" şahıs eki silinmiş; "-mı" eki altında edatın sıklığı belirlenmiştir.

3. Çalışmalara destek olacak mısın? (Sayar vd., 2023). Cümlesinde "-mısın" soru edatına gelen "-sın" şahıs eki silinmiş; "-mı" eki altında edatın sıklığı belirlenmiştir.

3.1.11. Atasözlerinin ayrı kelimeler olarak alınmasına dair örnekler

1. Sakla samanı gelir zamanı (Ataşçi, 2019). Bu atasözünün içerisindeki "sakla" emir kipi ile çekimlendiğinden "saklamak"; "samanı" belirtme hâl eki aldığından "saman"; "gelir" geniş zaman ekiyle çekimlendiğinden "gelmek"; "zamanı" belirtme hâl eki aldığından "zaman" kelimeleri altında sıklıkları alınmıştır.

2. Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer (Sayar vd., 2023). Bu atasözünün içerisindeki "sütten" –ten ayrılma hâl eki aldığından "süt"; "ağzı" belirtme hâl eki aldığından "ağzı"; "yanan" –an fiilden sıfat yapım eki (fiilimsi) aldığından "yanan"; "yoğurdu" belirtme hâl eki aldığından "yoğurt"; "üfleyerek" –erek fiilden zarf yapım eki (fiilimsi) aldığından "üfleyerek"; "yer" geniş zaman ekiyle çekimlendiğinden "yemek" kelimeleri altında sıklıkları belirlenmiştir.

3. Güneş görmeyen eve doktor girer (Yalçın, 2019). Bu atasözünün içerisindeki "güneş" herhangi bir çekim eki almadığından "güneş"; "görmeyen" –me isim fiil eki ve –en sıfat fiil eklerini aldığından "görmeyen"; "eve" yönelme hâl eki aldığından "ev"; "doktor" herhangi bir ek

almadığından “doktor”; “girer” geniş zaman ekiyle çekimlendiğinden “girmek” kelimeleri altında sıklıkları belirlenmiştir.

3.1.12. İkilemelerin ayrı kelimeler olarak alınmasına dair örnekler

İncelenen kitaplarda “tak tak” (Ataşçi, 2019); “bol bol” (Yalçın, 2019); “tek tek” (Sayar vd., 2023) şeklindeki ikilemelere rastlanmıştır. Bu ikilemelerin sıklığı “tak”, “bol” ve “tek” kelimeleri altında tek bir kelime olarak alınmıştır.

3.1.13. Türkçe ve Roma rakamlarıyla yazılan sayı ve tarihlerin okunuşlarının alındığına dair örnekler

İncelenen kitaplarda Türkçe rakamlarla yazılan tarihlerin okunuşlarının çözümlenmesine ve bunların sıklığının alınmasına dair örneklerden bazıları şu şekildedir: 23 Nisan 1920: 23 (yirmi-üç) Nisan 1920 (bin+dokuz+yüz+yirmi) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019); 29 Ekim 1923: 29 (yirmi+dokuz) Ekim 1923 (bin+dokuz+yüz+yirmi+üç) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023).

Üç kitapta ortak verilen “I-II-III-IV” roma rakamları “I: bir; II: iki; III: üç; IV: dört” şeklinde çözümlenerek sıklıkları belirlenmiştir.

3.1.14. “-idi, -imiş, -ise, -dir” ek fiil ekinin çekim eki olarak alınmasına dair örnekler

“-idi, -imiş, -ise, -dir” ekleri isim ve fiil sonlarına gelebilen çekim ekleridir. Mevcut çalışmada çekim eklerinin kelime kök ve gövdelerinden çıkarılması gerekçesiyle gibiydim (gibi+-(y)+-idi+m) (Ataşçi, 2019); lideriydi (lider+-(i)+-idi) (Sayar vd., 2023); eskiydi (eski+-(y)+-idi) (Yalçın, 2019) kelimelerinden “-idi”; “uydusudur (uydu+-(s)u+-dur), verilmiştir (ver+-(il)+-miş+-tir) (Ataşçi, 2019); ağacıdır (ağaç+-(i)+-dır), kazanmaktadır (kazan+-(makta)+-dır) (Sayar vd., 2023); zamandır (zaman+-(dır), bırakılmalıdır (bırak+-(ıl+)-malı+-dır) (Yalçın, 2019)” kelimelerinden “-dır” çekim eki çıkarılmıştır. Yine doğruysa (doğru+-(ise) (Ataşçi, 2019); konuştuysa (konuş+-(tu)+-ise) (Sayar vd., 2023); anlamlıysa (anlam+-(lı)+-ise) (Yalçın, 2019) kelimelerindeki “-ise” çekim eki çıkarılmıştır. Ayrıca kırıştemiş (kırış+-(te+-(y)+-miş) (Ataşçi, 2019); neymiş (ne+-(y)+-imiş) (Sayar vd., 2023); gerekiymiş (gerekli+-(y)+-imiş) (Yalçın, 2019) kelimelerinden de “-imiş” çekim eki çıkarılmıştır.

Bulgulardan hareketle, kitaplardaki kelimelerin çekimsel, türetimsel ve birleşik yapıda olma bakımından morfolojik çeşitlilik gösterdiği; aynı kök ya da gövdeye sahip kelime ile çekim eki alan kelime sayısının fazla olduğu ifade edilebilir.

3.2. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelimelerin Sayısı

İncelenen kitaplarda analize dâhil edilen bölümlerdeki kelimelerin morfolojik özelliklerine göre değerlendirilmesinden sonra kelime sayısının azaldığı belirlenmiştir. İncelenen kitaplardaki kelimelerin morfolojik özelliklerine dair değerlendirme yapmadan önce ve yaptıktan sonraki kelime sayılarını incelemek için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2.

4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelime sayısı

Yayınevi	İnceleme Öncesi Kelime Sayısı	İnceleme Sonrası Kelime Sayısı	Kelime Sayısının Azalma Oranı (%)
MEB	9836	4801	% 51.2
Özgün	8990	4647	% 48.3
Koza	11.474	5542	% 51.7
Toplam	30300	14990	% 50.5

Tablo 2 incelendiğinde, inceleme öncesinde üç yayınevine ait 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki kelime sayılarının farklılık gösterdiği; kitaplardaki kelimelerin morfolojik özelliklerine göre listelenmesinden sonra sayılarının azaldığı görülmektedir. MEB Yayınevine ait 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki kelime sayısının %51.2; Özgün Yayınevine ait 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki kelime sayısının %48.3; Koza Yayınevine ait 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki kelime sayısının %51.7; toplam kelime sayısının ise %50.5 yani yarıdan fazlasının azaldığı tespit edilmiştir.

3.3. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelimelerin Sıklıkları

Analiz sonucunda erişilen kelimelerin ilgili kitaplarda belirli sıklıkta kullanımları mevcuttur. İncelenen kitaplardaki en sık geçen yirmi kelime için Tablo 3’ü inceleyiniz.

Tablo 3 incelendiğinde, kitaplarda en sık geçen yirmi kelime sırasıyla şu şekildedir: MEB Yayınevine ait 4.sınıf Türkçe ders kitabında “bir, ve, da, metin, ne, bu, için, etkinlik, cümle, o, olmak, kelime, iki, yazmak, anlam, çok, yer, verilen, yapmak, üç”; Özgün Yayınevine ait 4.sınıf Türkçe ders kitabında “bir, ve, metin, bu, etkinlik, da, yazmak, olmak, aşağıdaki, kelime, ne, o, için, iki, arkadaş, anlam, çok, ben, gün, cümle”; Koza Yayınevine ait 4.sınıf Türkçe ders kitabında “bir, ve, da, bu, metin, olmak, kelime, ne, etkinlik, için, yazmak, çok, demek ve -mı, yüz, çocuk, aşağıdaki, ben, cümle, yer, anlam ”. Tablo 3’te verilen kelimeler değerlendirildiğinde, sıklıkları farklı olsa bile üç kitapta da “bir, ve, da, metin, bu, etkinlik, olmak, kelime, yazmak, anlam, çok” kelimelerinin en sık geçen yirmi kelime arasında yer aldığı belirlenmiştir. Ek olarak, incelenen kitaplardaki kelimelerin neredeyse yarısının bir kez kullanıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 3.*4.sınıf Türkçe ders kitaplarında en sık kullanılan kelimeler*

Kelime	MEB Yayınevi	Özgün Yayınevi	Koza Yayınevi
En fazla tekrar eden yirmi kelime	bir (n=766)	bir (n=772)	bir (n=949)
	ve (n=552)	ve (n=463)	ve (n=634)
	da (n=403)	metin (n=363)	da (n=463)
	metin (n=306)	bu (n=330)	bu (n=444)
	ne (n=298)	etkinlik (n=297)	metin (n=299)
	bu (n=294)	da (n=242)	olmak (n=294)
	için (n=285)	yazmak (n=221)	kelime (n=291)
	etkinlik (n=275)	olmak (n=219)	ne (n=278)
	cümle (n=274)	aşağıdaki (n=218)	etkinlik (n=248)
	o (n=229)	kelime (n=213)	için (n=226)
	olmak (n=228)	ne (n=198)	yazmak (n=208)
	kelime (n=211)	o (n=197)	çok (n=186)
	iki (n=203)	için (n=169)	demek (n=178) + -mı (n=178)
	yazmak (n=201)	iki (n=156)	yüz (n=173)
	anlam (n=179)	arkadaş (n=154)	çocuk (n=168)
	çok (n=159)	anlam (n=150)	aşağıdaki (n=165)
	yer (n=149)	çok (n=138)	ben (n=158)
	verilen (n=147)	ben (n=134)	cümle (n=151)
	yapmak (n=139)	gün (n=121)	yer (n=150)
	üç (n=138)	cümle (n=120)	anlam (n=149)
En az tekrar eden kelimeler	2192 (n=1)	2154 (n=1)	2616 kelime (n=1)

3.4. 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Kelimelerin Hece Sayılarına Göre Zorluk Düzeyleri

MEB, Özgün ve Koza Yayınevlerine ait 4.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki morfolojik özelliklerine göre sıklıkları belirlenen kelimelerin hece sayıları dikkate alınarak hesaplanan zorluk düzeyleri Tablo 4'teki gibidir.

Tablo 4 incelendiğinde, incelenen MEB, Özgün ve Koza Yayınevlerine ait 4.sınıf Türkçe ders kitaplarında en az 1 en fazla 8 heceli kelimeler bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, incelenen tüm kitaplarda sınıf seviyesinde kullanılması beklenen 5 heceli kelimelere ek olarak az da olsa 6, 7 ve 8 heceli kelimelere de yer verildiği; 6, 7 ve 8 heceli kelimelerin okunabilirlik düzeyini düşürdüğü için

4.sınıf seviyesine ait Türkçe ders kitaplarında kullanımı uygun değildir. Yine MEB, Özgün ve Koza Yayınevlerine ait 4.sınıf Türkçe ders kitaplarının tamamında sözcük uzunluğu olarak en fazla iki, üç ve dört heceli sözcüklere başvurulduğu da tespit edilmiştir. İki, üç ve dört heceli sözcük uzunluğu kullanımı 4.sınıf düzeyi için uygundur. Ek olarak, 1'den 8'e kadar hece sayısı içeren kelime sayıları şu şekildedir: 1 heceli 840; 2 heceli 5205; 3 heceli 5163; 4 heceli 2682; 5 heceli 845; 6 heceli 213; 7 heceli 38; 8 heceli 4 kelime bulunmaktadır. Kitaplardaki hece grupları birleştirilip sıklıkları tekrar alındıktan sonra oluşan kelime sayıları şu şekildedir: 1 heceli 402, 2 heceli 2860, 3 heceli 3238, 4 heceli 1923, 5 heceli 683, 6 heceli 191, 7 heceli 32, 8 heceli 4.

Tablo 4.*4.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin zorluk düzeyine göre gruplandırılması*

Yayınevi	Kitaplar Birleştirilmeden Önce Hece Sayılarına Göre Kelime Sayıları							
	1 Heceli	2 Heceli	3 Heceli	4 Heceli	5 Heceli	6 Heceli	7 Heceli	8 Heceli
MEB	276	1696	1628	837	286	61	16	1
Özgün	280	1645	1586	812	252	63	8	1
Koza	284	1864	1949	1033	307	89	14	2
Toplam	840	5205	5163	2682	845	213	38	4
Toplam	Kitaplar Birleştirildikten Sonra Hece Sayılarına Göre Kelime Sayıları							
	1 Heceli	2 Heceli	3 Heceli	4 Heceli	5 Heceli	6 Heceli	7 Heceli	8 Heceli
Toplam	402	2860	3238	1923	683	191	32	4

4. Tartışma

İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kelimelerin morfolojik özelliklerini, sayılarını, kullanım sıklıklarını ve hece sayısına göre zorluk düzeylerini belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışmanın sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Erişilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, incelenen üç kitaptaki kelimelerin morfolojik açıdan çeşitlilik gösterdiği; kelimelerin bazılarının aynı kök ya da gövdeye sahip olduğu ve çekim eki alan çok fazla kelime olduğu; bu gerekçeyle kelimeler üzerinden yapılan analizler sonucunda kelime sayılarının azaldığı belirlenmiştir. Morfolojik çözümleme sonrası kelime sayısı en fazla azalan kitabın Koza Yayınevine ait olması bu kitapta çekim eki alan kelime sayısının daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca morfolojik inceleme sonrası kitaplardaki kelimelerin yaklaşık yarısının varlığını koruması bu kitaplarda türemiş ve birleşik kelimelerin de oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu durum kitaplardaki kelimelerin çekim eki, hem çekim hem yapım eki, yapım eki (türemiş) ve birleşik yapılar içeren morfolojik çeşitliliğe sahip olduğunu işaret etmektedir. Ek olarak, en sık tekrar eden kelimelerin üç kitapta da benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu bilgiler kitaplardaki kelime hazinesinin niceliksel olarak benzer olduğuna dikkat çekmektedir. Ayrıca incelenen üç kitapta da en az 1 en fazla 8 heceli kelimelere yer verilmesi kelime uzunluklarının benzerliğini işaret etmektedir. Bu durum sözcüklerin benzer okunabilirlik düzeyine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada erişilen sözcüklerin morfolojik açıdan çeşitlilik ve karmaşıklık göstermesi sonucuyla, Nagy ve Townsend'ın (2012) ilkokulun üst yıllarında öğrencilerin okudukları metinlerdeki kelimelerin morfolojik açıdan karmaşık olduğunu belirtmesi; Hiebert ve diğerlerinin (2018) metinlerdeki kelimelerin birden fazla anlam birimi ve morphem içerdiğini belirtmesine dair söylemleri benzeşmektedir. Metinlerdeki kelimelerde görülen morfolojik açıdan karmaşıklık öğrencilerin morfolojik farkındalık becerilerinin gelişmesini; morfemler üzerinde düşünüp bunları kullanarak yeni kelimeler türetmesini; böylece kelime okuma becerilerini geliştirebilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır (Carlisle, 2000). Bunlara ek olarak, morfemlere yani dilin anlamlı birimleri olan kelimelere, bu kelimelerin köklerine ve aldığı eklere dair farkındalık kazanmak, konuşulan dile dair becerilerde de zenginlik sağlamaktadır (Apel vd., 2022). Morfolojik farkındalık olarak değerlendirilen bu kazanımın fonemik farkındalığın, kelimeleri çözümleme ve türetme aracılığıyla kelime bilgisinin, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindeki dört temel dil becerisindeki yetkinliğin ve böylece kelime düzeyinde doğru ve akıcı okumanın, okuduğunu anlamının, yazmanın gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir (Goodwin vd., 2021; Metsala vd., 2021). Kısaca morfolojik farkındalık okuyucuların yazılı metin bağlamında verilen kelimeleri ses bilgisel, ortografik

ve morfolojik bilgilerine dayalı olarak çözümledikleri; bunları kelime dağarcıkları ve önceki bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırdıkları okuma sürecinde de etkilidir (Güldenoglu vd., 2015). Erişilen bilgiler, çalışma kapsamında incelenen kitaplar üzerinden okuma yapacak öğrencilerin farklı ve karmaşık (çekim eki alan, yapım eki alan, hem çekim hem yapım eki alan ve birleşik yapıda olan) morfolojik özellikteki (Levesque vd., 2017) kelimelerle karşılaşacaklarını; bu karşılaşma sırasında türemiş kelimeleri görerek kelime kök veya gövdelerinden yeni kelimeler türetebilme becerisini kazanabileceklerini; böylece hem pasif hem de aktif kelime hazinelerini zenginleştirebileceklerini (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010) göstermektedir.

Kelime hazinesinin, kelimelerin en küçük birimleri olan morfemleri belirleme ve bunları işleme yeteneği olarak morfolojik farkındalık becerisiyle (Kuo ve Anderson, 2006) arasında doğal bir ilişki bulunduğu (Desrochers vd., 2018) da oldukça açıktır. Kelime dağarcığı semantik (anlamsal) bilgisine sahip olunan sözcüklerden oluşmaktadır. Morfolojik farkındalık ise karmaşık morfolojik yapıya sahip sözcüklerin anlamsal temsillerine erişimini, depolamayı ve geri çağırmaı desteklemektedir (Nagy vd., 2014). Yaş düzeyi arttıkça kelime dağarcığının buna bağlı olarak da morfolojik farkındalık becerisinin arttığı bilinmektedir. Kısaca kelime dağarcığı ile morfolojik farkındalık arasındaki gelişimsel ilişki karşılıklıdır (Cheng vd., 2015; Fejzo 2021). Morfemler kelimelerin anlamlı birimlere ayrılmasını destekleyen anlamsal bilgiyi sağlarken (Sparks ve Deacon, 2015); kelimelerin morfolojik yapısıyla ilgili bu örtük bilgi de kelime hazinesinin gelişimini sağlamaktadır (Berninger vd., 2010). Alan yazından erişilen bilgilerden hareketle, ana sınıftan ilkokul üçüncü sınıfa kadar yaş düzeyinden beklenen dil ve okuma başarısına erişebilmek için öğrencilerin morfolojik farkındalık becerilerini geliştirmek gerekir. Bu durumun nedeni, üçüncü sınıfa kadar kelime tabanlı öğrenme gerçekleştirilirken bu sınıf düzeyinden sonra metin tabanlı öğrenmeye geçilmekte; öğrenciler morfolojik açıdan karmaşık ve zor kelimelerle karşılaşmaya başlamaktadırlar (Passaretti vd., 2023). Bu bilgiler ışığında, ülkemizde ilkokulun son sınıf düzeyi olan 4.sınıfta okuyan öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilerden daha gelişmiş bir kelime hazinesine sahip olmaları; kelime hazinelerini genişletirken de Türkçe ders kitaplarındaki farklı ve karmaşık morfolojik özelliklere sahip kelimelerden yeni kelimeler türetebilmeleri beklenir. Ayrıca öğrencilerin farklı morfolojik özelliklere sahip kelimeler içeren üç farklı yayınevine ait 4.sınıf Türkçe ders kitaplarını okuyarak alıcı kelime hazinelerini, mevcut kelimelerden yeni kelimeler türeterek aktif kelime hazinelerini geliştirebilecekleri de bilinmektedir.

Çalışmada üç yayınevine ait ders kitabındaki sözcükler morfolojik özelliklerine göre değerlendirildikten sonra, sıklıkları belirlenmiş; inceleme öncesindeki kelime sayısının yapılan analizler sonucunda azaldığı tespit

edilmiştir. İlkokula yeni başlayan bir öğrencinin kelime hazinesi beş bin ile yirmi bin arasında olması beklenirken (Demir, 2006; Göz, 2003; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010) incelenen kitapların 4. sınıf seviyesine uygun olmasına rağmen analiz öncesi ve sonrası tespit edilen kelime sayılarının azlığı ilgili kitapların öğrencilerin kelime hazinelerini geliştirmekte yetersiz kalacağını düşündürmektedir. Aksan'a (2006) göre, kelimelerin sözlü veya yazılı dilde sık kullanılmaları onların kullanım sahalarını genişletmelerine yol açmaktadır. Türk dilinde kelimelerin kullanım sıklığı şu şekilde açıklanır: Yeni kökler üretilmeyeceğinden kök ve gövdelere gelen eklerle kelimelerin kullanım alanları artar; fiiller de birden fazla anlamı karşılayacak şekilde çok anlamlı hâle gelir. Yani kelimelerin kullanım sıklığı arttıkça biçim ve anlam bakımından daha fazla değişikliğe uğrarlar (Hirik, 2017). Alan yazından erişilen bu bilgi mevcut çalışmada incelenen kitaplardaki kelimelerin morfolojik özelliklerine göre değerlendirilip sıklıklarının alınmasından sonra kelime sayılarının düşmesiyle örtüşür niteliktedir. Çünkü incelenen kitaplardaki kelimelerde de aldıkları ekler sonucunda kullanım alanlarının genişlediği tespit edilmiştir. Kitaplardaki sözcük sayısının sıklıkları alındıktan sonra düşmesi, sık kullanılan kelimelerin aktif kelime hazinesini oluşturmasından dolayı istendik bir durumdur. Sık kullanan kelimeler aktif kelime hazinesini oluştururken sık kullanılmayan kelimeler pasif kelime hazinesinde yer almaktadır ve unutulmaya yüz tutmaktadır (Göçer, 2010). İncelenen kitaplardaki kelimelerin neredeyse yarıya yakınının bir kez kullanılması; ilgili kelimelerin aktif kelime hazinesinde yer alması için yeterli kullanıma sahip değildir. Oysa kitaplarda geçen kelimelerin aktif kelime hazinelerine dâhil edilebilmesi için en az ikiden fazla tekrarlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, kitaplarda kullanılacak kelimeler yaş düzeyine uygun sıklık listelerinden faydalanılarak seçilmeli; bir kez tekrar eden kelimelere ders kitaplarında çok fazla yer verilmemesi gerektiği (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010) belirtilmelidir. Kitaplarda bir kez tekrar eden sözcükleri eğer öğrenciler bilmiyorsa tekrar sıklığının azlığından dolayı bunları öğrenmeleri oldukça zor olacaktır (Benzer, 2013). Kısaca, ders kitaplarında toplum tarafından sık kullanılan kelimelerin tercih edilmesi kelimelerin daha kolay akılda kalmasını ve aktif kelime hazinesinin gelişmesini desteklemektedir (Göz, 2003). Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken kelime sıklık listelerinden faydalanılması gerektiği (Ölker, 2011) oldukça açıktır. Bu bilgiyi doğrular şekilde Aksan ve diğerleri (2017) Türkçede en sık kullanılan kelimelere ilişkin listedeki ilk bin kelimeyle ders kitaplarındaki metinlerin anlaşılabilirliğini ifade etmektedirler. Yapılan analizler ve alan yazından erişilen bilgilerden hareketle, incelenen ders kitaplarında ortak bir kelime sıklık listesinden faydalanılmadığı belirlenmiştir. Bu da istendik bir durum değildir.

İncelenen ders kitapları herhangi ortak bir kelime sıklık listesi kullanılmadan hazırlanmalarına rağmen "bir, ve, da,

metin, bu, etkinlik, olmak, kelime, yazmak, anlam, çok" şeklindeki on birinin en sık geçen yirmi kelime arasında olması beklenmedik bir sonuçtur. Mevcut çalışmada incelenen kitaplarda ortak ve en sık geçtiği belirlenen on bir kelimeden "bir, bu, da, ve, çok" şeklindeki beşinin Gürler ve Yıldız'ın (2024) Doğan Kardeş Dergisi'nin söz varlığı üzerine yaptıkları incelemede dergideen sık geçen yirmi kelime arasında olduğu tespit edilmiştir. Şen'in (2009) çocuk tiyatroları üzerinden yaptığı çalışmada ise "bir, ve, da, bu, çok" şeklindeki beş kelimenin benzer olduğu tespit edilmiştir. Yine Kargın'ın (2019) 6, 7 ve 8.sınıf Türkçe ders kitapları üzerinden yaptığı incelemede de 6.sınıf Türkçe ders kitabında "bir, bu, olmak, ve"; 7. sınıf Türkçe ders kitabında "bir, olmak, ve, bu, çok, var"; 8. sınıf Türkçe ders kitabında "bir, olmak, bu, ve, çok" kelimelerinin yürütülen çalışmada incelenen kitaplarda ortak ve en sık geçtiği belirlenen on bir kelime arasında yer aldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda incelenen dokümanların farklı olmasına rağmen erişilen ilk yirmi kelimedeki benzerlik, Ölker'in (2011) dünyadaki bütün dillerde kullanımıyla öne çıkan kelimeler olduğunu ve bu kelimelerin dildeki başka kelimelere nazaran daha sık kullanıldığını belirtmesiyle açıklanabilir.

Çalışmada incelenen kitaplarda en az 1 en fazla 8 heceli sözcüklere erişilmiş; bu kelimelerden oluşturulan listelerde bulunan kelime sayıları en çoktan en aza doğru sırasıyla şu şekildedir: 2 heceli, 3 heceli, 4 heceli, 5 heceli, 1 heceli, 6 heceli, 7 heceli ve 8 heceli. Karşılayan'ın (2022) kelimelerdeki hece sayısı arttıkça okunabilirliğin azaldığını belirtmesiyle mevcut çalışmada incelenen kelimelerden çok azının sınıf düzeyinin üstünde hece sayısına sahip olması (6, 7 ve 8 heceli) (Yavuz, 2021) sonucu, erişilen kelimelerin okunabilirliğin genel anlamda yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Okunabilirlik formüllerinde de kelimelerin hece sayısı arttıkça okunabilirlik puanının düşmesi (Ateşman, 1997; Çetinkaya, 2010) bu yorumu doğrular niteliktedir.

Çalışmada erişilen bulgulardan hareketle öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler:

- Yayınevleri ders kitaplarını hazırlanmadan önce sınıf düzeyinde kazanılmış ve kazandırılması hedeflenen söz varlığı listelerinden faydalanmalıdır.
- Alan yazında Türkçe ders kitaplarındaki sözcüklerin morfolojik özelliklerine dair inceleme oldukça azdır. Bu nedenle yalnızca mevcut çalışmada yapılan incelemeyle yetinmeyip başka sınıf düzeylerine dair kitaplardaki kelimeler için de morfolojik incelemeler yapılmalıdır.
- Ders kitaplarına alınan kelimelerin hece sayıları okunabilirlik açısından sınıf düzeyine uygun şekilde seçilmelidir.

İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler:

- Alan yazındaki söz varlığı çalışmaları yazılı dil üzerinde yoğunlaşmaktadır. Sözlü dil üzerinden de söz varlığı çalışmaları yapılarak Türkçenin pasif ve aktif söz varlığı arasındaki fark belirlenebilir.
- Herhangi bir sınıf düzeyindeki öğrencilerin sözlü ve yazılı dillerinde etkin olarak kullandıkları söz varlıklarıyla kazanmaları beklenen söz varlıkları tespit edilmeli; tespitlerden hareketle kelime sıklık listeleri oluşturulmalıdır.

Yazar Notu: Bu çalışma sorumlu yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Yazar Katkıları: Çalışmanın tüm bölümlerinde yazarlar eşit düzeyde katkıda bulunmuşlardır.

Finansman: Çalışmada hiçbir finansal destek alınmamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarların kendi aralarında ve hiçbir kurum ya da kuruluşla çıkar çatışması yoktur.

Veri Erişilebilirliği: Çalışmanın verilerine erişim sağlamak için yazarlardan izin alınmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, M. S. (2004). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Yeryüzü Yayınları.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözcük varlığı*. Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözcük varlığı*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge.
- Apaydın, N. (2010). 6.sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Apel, K., Henbest, V. S., & Petscher, Y. (2022). Effects of affix type and base word transparency on students performance on different morphological awareness measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(1), 239-256. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00195
- Arslan, K. ve Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 14-27. <https://doi.org/10.52797/tuiped.1282167>
- Arslan-Kutlu, H. (2006). MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ataşçi, A. (2019). *Koza Yayınevi 4.sınıf Türkçe ders kitabı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, (58) 71-74.
- 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. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (29), 27-61.
- Batur, Z. ve Ünal, İ. (2023). Çizgi filmlerde Türkçenin söz varlığı: Kral Şakir örneği. *Academic Social Resources Journal*, 8(49), 2692-2711. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.69763>
- Benzer, A. (2013). Kelime dağarcığını geliştirmede 6. sınıf Türkçe ders kitabının etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 425-435.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141-163. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Press.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Cheng, Y., Li, L., & Wu, X. (2015). The reciprocal relationship between compounding awareness and vocabulary knowledge in Chinese: A latent growth model study. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 440. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00440>
- Çakmak, S. (2013). "Var" ve "yok" sözcüklerinin morfolojik kimliği. *Journal of Turkish Studies*, 8(4), 463-471. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4656>
- Çınar, İ. ve İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çobanlı-Erdönmez, I. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat, Kültür ve İletişim Dergisi*, 2(1), 81-98.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Daharlı, G. (2016). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 207-225.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Desrochers, A., Manolitsis, G., Gaudreau, P., & Georgiou, G. (2018). Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 31(8), 1695-1719. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9772-y>
- Erdem, M. (2014). Türkçede çekim ve türetim morfolojisi ve sözlüklere yansımaları. N. Demir, B. Karakoç ve A. Menz (Eds.) *Turcology and linguistics* (ss. 141-149) içinde. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 55-83.
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing*, 34, 659-679. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10084-8>
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.71>
- Goodwin, A., Petscher, Y., & Tock, J. (2021). Multidimensional morphological assessment for middle school students. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 70-89. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12335>

- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1), 1007-1036. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1318>
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Güldenöğlü, B., Kargın, T. ve Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96. <https://www.researchgate.net/publication/290441566>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hiebert, E. H., Goodwin, A. P., & Cervetti, G. N. (2018). Core vocabulary: Its morphological content and presence in exemplar texts. *Reading Research Quarterly*, 53(1), 29-49. <https://doi.org/10.1002/rrq.183>
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi duyu fiillerinde anlam ve kelime sıklığı ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 53-74. <https://doi.org/10.21563/sutad.317760>
- İnanç, B. Y., Bilgin, M. ve Atıcı, M. K. (2013). *Gelişim psikolojisi*. Pegem Yayınları.
- İpek-Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı* [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952657>
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942>
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 437-455.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 265-301) içinde. Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kargın, F. (2019). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerine bir inceleme [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kargın, T., Güldenöğlü, B. ve Sümer, H. M. (2019). Morfolojik farkındalık becerilerinin okuma sürecindeki rolünün gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi: İşiten ve işitme engelli okuyuculardan bulgular. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 339-367. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.456557>
- Karşılayan, S. (2022). Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki metinlerin okunabilirlik sayısı ve metinlerdeki ses birimlerin okumaya etkisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), 1-17.
- Katı, T. ve Baş, B. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının söz varlığı unsurları üzerine bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 689-706. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1143503>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Wooley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389-410.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A crosslanguage perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Kurtdede-Fidan, N., & Gedik, H. (2019). Values in the human rights, citizenship and democracy textbook. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 251-272.
- Kurudayıoğlu, M. (2006, 26-27 Eylül). *Türkçenin morfolojik yapısının kelime hazinesi açısından önemi* [Bildiri sunumu]. Büyük Türk Dili Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Kurudayıoğlu, M. (2011, 18-21 Şubat). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi* [Bildiri sunumu]. Okuma Kültürü ve Söz Varlığını Geliştirme Çalıştay, Ankara, Türkiye.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598. <https://doi.org/10.16916/aded.90932>
- Göçen, G. ve Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79. <https://doi.org/10.16916/aded.66746>
- Gürler, H. ve Yıldız, M. (2024). Doğan kardeş dergisinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(242), 969-996. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1226031>

- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J., & Deacon, S. H. (2017). Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 1-20.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.015>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maden, A. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650.
<https://doi.org/10.17755/esosder.711074>
- Memiş, M. R. (2018). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 439-491.
- Memiş, M. R. (2019). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1355-1368.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2013)
- Metsala, J. L., Sparks, E., David, M., Conrad, N., & Deacon, S. H. (2021). What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: Listening comprehension or individual oral language skills? *Journal of Research in Reading*, 44(3), 675-694.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12362>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2021). T.C. Resmî Gazete, (31628), 1-12.
https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014_1.htm
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1-4. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Muse, A. E. (2005). *The nature of morphological knowledge* [Doctoral dissertation, Florida State University]. FSU Digital Repository University Libraries.
http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-2161
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12.
<https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Nagy, W. E., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108.
<https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 1(4), 83-92.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 11-29.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
<https://doi.org/10.16916/aded.1053964>
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özkan, B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Parlak, H. (2018). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında görevsel sesbilimin kullanım özellikleri üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 6(4), 240-243.
- Passaretti, B., Turkstra, L. S., Gallagher, T., Jiang, A., Cahill, P., & Campbell, W. (2023). Reporting of classroom-based morphologic awareness instruction and intervention for kindergarten to grade 3 students in the literature: A scoping review. *American Speech-Language-Hearing Association*, 54(2), 648-669.
https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00090
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2012)
- Robert, A. D., & Boullaguet, A. (1997). *Analyse de contenu*. P.U.F.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
<http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sayar, B., Korkmaz Değer, F., Polat, H., Erdoğan, İ., Yeşilova, K., Taşdemir, M. ve Zengin, T. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Sayın, H. ve Doğan, Y. (2023). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (65), 512-548.
<https://doi.org/10.21764/mauefd.1161947>

- Sparks, E., & Deacon, S. H. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 299–321. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000246>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). Teaching word learning strategies: Word parts. In Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (Ed.), *Teaching word meanings* (pp. 157-172). Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Şen, E. (2019). 1980-2008 yılları arasında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 79-93. <https://doi.org/10.16916/aded.460754>
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 163-177.
- Turhan, H. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu (2024). Güncel Türkçe Sözlük. 20 Eylül, 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649-667.
- Uludağ, Ç. (2010). *7.sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, I. U. (2019). *Özgün yayınevi 4.sınıf Türkçe ders kitabı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-17. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/101>
- Yavuz, İ. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87–101.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.



ENGLISH VERSION

1. Introduction

Words are the most fundamental communication tools we use in verbal or written communication (Çobanlı Erdönmez, 2019). They allow us to express our semantic world (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). We need words, the most meaningful units of language, to express our emotions and thoughts and understand others. In fact, we can use words to measure people's ability to understand and express themselves (Maden, 2020). Words that enhance comprehension and expression skills are elements of the vocabulary in both spoken and written language (Baş, 2011). Vocabulary also consists of idioms, proverbs, reduplications, relational words, compound words, and jargon or fixed expressions borrowed from foreign languages (Aksan, 2015; Batur & Ünal, 2023; Gürlü & Yıldız, 2024). In short, vocabulary encompasses all verbal elements of a language. Additionally, it represents the collection of words that should be acquired at any age level and during any stage of education (Demir, 2016). Words hold the largest share among the elements of vocabulary and, in fact, form its foundation (Karadağ, 2019). Research shows that from an early age, people need to learn more words to expand their world of thought and expression.

After acquiring reading and writing skills, children learn most of the everyday-life words during primary school (Kavcar et al., 2016; Kurudayıoğlu & Soysal, 2016). School-age children learn words both from their parents and textbooks. By the end of primary school, their vocabulary expands to include both concrete and abstract concepts (Yavuzer, 2001). Therefore, we should help primary school students not only acquire daily-life vocabulary but also expand their word knowledge to effectively use the four fundamental language skills—listening/viewing, speaking, reading, and writing (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2005). Words are the foundational elements of language skills related to comprehension and expression because the more words people know, the more effectively they can communicate (Adıgüzel, 2004; Göçen & Okur, 2015). To bring students' core language skills to an age-appropriate level, we must first allow them to expand their vocabulary, which is closely linked to these skills (Göçer, 2010;

Ömeroğlu & Hakkoymaz, 2022; Türkben, 2019). While passive vocabulary is used during listening/viewing and reading for comprehension, active vocabulary is applied in speaking and writing for expression. There is a difference between active and passive vocabulary (Kurudayıoğlu, 2011) because some words that are understood are not necessarily used in daily life (Karadağ & Maden, 2014). Based on this information, to reduce the gap between the vocabularies used in comprehension and expression, activities should be designed to encourage children to use words they learn through listening and reading in their speech and writing. By supporting the development of both passive and active vocabulary from an early age, we can cultivate individuals who use language effectively.

Vocabulary encompasses all linguistic units that function as words (Baş, 2011). A word is a meaningful unit of sound, expression, or term consisting of one or more syllables (Updated Turkish Dictionary [TDK], 2024). There are three perspectives on defining a word: functional (meaning-based), structural (form-based), and a combined approach that considers both form and meaning (Kurudayıoğlu & Karadağ, 2005; Onan, 2016). According to the structural perspective, any unit with an independent written form, phonetic structure, and graphical representation is considered a word. According to the functional perspective, a word is any independently written meaningful unit. From the third perspective, a word is a collection of sounds that carry meaning or function and can be used on their own (Ergin, 2013). According to another perspective, words are classified into two categories: meaningful words and functional words. A meaningful word corresponds to a concrete reality, object, or action, while a functional word does not represent a tangible reality but serves an instrumental role, such as connecting meaningful words (Güneş, 2013). Based on different perspectives on what constitutes a word, children must learn both meaningful and functional words for the complete and accurate development of language skills.

While children directly add words to their vocabulary through various teaching techniques (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010), in agglutinative languages like

Turkish, they can also expand their vocabulary by attaching suffixes to a root word, creating new words that represent different concepts (Ergin, 2013; Kirby et al., 2012). Since Turkish is an agglutinative language, suffixes are always added to the root as final elements (Aksan, 2000), allowing for the creation of new words (Onan, 2005). In short, a Turkish-speaking child can learn a word either by learning it directly or by deriving it through suffixation (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). We create new words by adding derivational suffixes to a word's root or stem. The root of a word is the fundamental part that remains after removing any derivational or inflectional suffixes and carries the core meaning. The stem, on the other hand, is a derived word formed by adding a derivational suffix to a root. By adding derivational suffixes to a stem, we can create new words. This demonstrates that derivational suffixes contribute to word formation by attaching to either roots or stems, allowing them to express different concepts and generate new words (Korkmaz, 1992). These findings indicate that the most fundamental unit in word formation is the root, which was created in the early stages of language, exists as a given structure, cannot be produced by individuals, and carries meaning (Korkmaz, 2007).

The ability to add multiple derivational suffixes to a word root demonstrates that Turkish is rich in terms of word formation. This morphological richness allows Turkish speakers to generate a vast number of new words by adding derivational suffixes to a limited number of word roots, enabling them to express a wide range of meanings and concepts (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). The science that studies the relationship between roots and affixes is called morphology, while the skill of forming new words by adding affixes to roots in a meaningful way is referred to as morphological awareness (Aksan, 2000; Kuo & Anderson, 2006). In other words, morphological awareness is a type of grammatical awareness that enables individuals to distinguish between affixes and roots in words and to create new words by combining affixes with different roots according to word formation rules (Memiş, 2019). To develop morphological awareness, we need to understand the three types of morphological knowledge: inflectional morphology, derivational morphology, and compound morphology. Inflectional morphology involves recognizing inflectional suffixes, which do not change the core meaning of a word when added. Derivational morphology involves recognizing derivational suffixes, which modify a word's meaning and often change its grammatical category. When attached to different roots, they enable the formation of new words with distinct meanings (Erdem, 2014; Frost, 1998). Compound morphology involves forming meaningful compound words when two or more words, which may not have a direct semantic connection individually, come together and take on a new unified meaning (Erdem, 2014). These three types of morphology highlight three key points. First, morphological awareness is a building block of language development. Second, children who understand how to derive new words with

different meanings by using derivational suffixes learn the structural system of Turkish. Third, while acquiring this knowledge, they simultaneously expand their vocabulary (Yapıcı, 2004).

The ability to derive words based on the affix-root relationship helps Turkish speakers expand their vocabulary (Aksan, 2000; Memiş, 2019) and enhance their reading comprehension (Kargin et al., 2019; Kurudayıoğlu, 2006). Morphological awareness helps us break words into meaningful structural units, making it easier to infer their meanings (Muse, 2005; Stahl & Nagy, 2006). Additionally, it allows us to recognize words and analyze their components (Memiş, 2018). Due to the benefits provided by morphological awareness, students continue to develop the skills they begin acquiring in early childhood as they progress through primary school. A rich vocabulary, in turn, enables them to use both comprehension and expression skills effectively (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010; Onan, 2009). The words found in primary school textbooks are morphologically complex because they contain multiple affixes. Therefore, to expand their vocabulary, students must develop morphological awareness, allowing them to break words into their meaningful units (Tyler & Nagy, 1989). Research indicates that identifying the morphological structure of words in textbooks is highly important (Çakmak, 2013).

To help children expand their vocabulary, all schools should implement planned and structured vocabulary teaching activities starting from the first grade of primary school. The Turkish language course is the most effective course that allows children to express their thoughts using words and learn new vocabulary (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). This makes the vocabulary in Turkish language textbooks even more significant (Kan & Karadavut, 2021). In classrooms, the most popular teaching materials for developing vocabulary are Turkish language textbooks, each of which has its own unique vocabulary (Benzer, 2013). This has several reasons. First, children take their first step into systematic vocabulary instruction through textbooks (Daharlı, 2016). Second, teachers utilize texts and activities in textbooks to achieve the objectives outlined in the curriculum (Kurtdeğir-Fidan & Gedik, 2019). Third, the topics in textbooks are designed according to students' levels. Fourth, textbooks are prepared in accordance with the curriculum guidelines. Fifth, textbooks are identical printed instructional materials frequently used by teachers. Sixth, since textbooks are distributed for free, they provide equal opportunities for all students to access knowledge (Ministry of National Education [MEB] Textbooks and Educational Tools Regulation, 2021). Research shows that teachers expect Turkish textbooks to have features that allow students to expand their vocabulary (Karadağ, 2019; Karatay, 2007).

To help students expand their vocabulary, we should primarily improve Turkish language textbooks, as well as curricula, instructional materials, teaching tools, and

teachers' proficiency in vocabulary instruction (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). According to the Criteria and Explanations for the Evaluation of Draft Textbooks, Educational Tools, and Their Electronic Content of the Ministry of National Education (2022), textbooks should be in compliance with the constitution and regulations, scientifically adequate, aligned with the curriculum and learning outcomes, designed with visuals and content that support learning, and appropriate for students' developmental levels. According to the Primary School Turkish Language Curriculum (MNE, 2024), students are expected to acquire fundamental language skills that facilitate their academic and social lives, develop their four main language skills, use Turkish correctly, effectively, productively, and consciously, and enrich their vocabulary. This highlights the importance of expanding primary school students' vocabulary. Additionally, the Primary School Turkish Language Curriculum (MNE, 2024) emphasizes that certain criteria must be followed when selecting texts for Turkish language textbooks to support vocabulary expansion. These criteria are as follows: A text should only be used at one grade level. A maximum of three works by the same author or poet should be included to help expand students' emotional and cognitive worlds. The selected works must be appropriate for students' proficiency levels. However, neither the curriculum nor the regulations and guidelines for preparing textbooks and educational materials provide a clear and explicit goal for how students' vocabulary development should be achieved (Demir, 2016). Additionally, textbooks specifically designed for each subject at the same grade level do not share a common vocabulary (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). The words in Turkish language textbooks focus solely on semantic features but do not take morphological characteristics into account (Aydın & Aydın, 2020). Similarly, textbooks prepared by different publishers and approved by the Turkish Education Board for the same grade level do not adhere to a common word frequency list or word length criteria. However, each publisher relies on subjective ideas and strategies when developing their textbooks (Arslan & Bay, 2023). Despite this, Turkish language teachers make limited use of written or audiovisual materials outside of textbooks or turn to inappropriate sources to support students' vocabulary development (Özbay & Melanlıoğlu, 2008). Since Turkish language textbooks serve the purpose of transmitting native language and culture, they should be prepared according to universal standards and in a modern language (Çınar & İnce, 2015). Additionally, the words included in these textbooks should be selected based on the following criteria:

- To help students expand their vocabulary, a target word list must first be created (Tağa, 2016). In order to ensure consistency in language development among students of the same grade level, Turkish language textbooks should be designed using a common vocabulary and words that

are assumed to be part of students' age-appropriate lexicon (Arslan & Bay, 2023; Benzer, 2013; Gürlü & Yıldız, 2024).

- Every language has its own unique vocabulary. Some words are used more or less frequently in spoken or written language compared to others, which is explained by word frequency. Word frequency refers to how often a word is used in comparison to other words (Hirik, 2017). Therefore, it is crucial to include more frequently used words in native language textbooks, as they are more commonly used in society (Kolaç, 2003). Additionally, the memorability of words is directly proportional to their frequency of use (Esgin, 2016).

- Since short and simple words facilitate comprehension, the word length in Turkish language textbooks should be determined according to the students' grade level (Zorbaz, 2007). The maximum word lengths that primary school students should encounter in a text, based on their grade level, are as follows (Yavuz, 2021): 1st and 2nd grade: Up to 4 syllables 3rd and 4th grade: Up to 5 syllables.

- The words in Turkish language textbooks should not be morphologically complex because it is easier to teach the logic of word formation using morphologically simple words and because students who form new words expand their vocabulary (Aydın & Aydın, 2020; Parlak, 2018).

Experts who expect Turkish language textbooks in primary schools to have a positive impact on students' vocabulary development apply certain criteria when selecting words for these textbooks. These criteria are related to the morphological characteristics, quantity, frequency, and difficulty levels of words. Based on this relationship, this study investigated the morphological characteristics, quantity, usage frequency, and syllabic difficulty levels of words in 4th-grade Turkish language textbooks prepared by three different publishers

2. Method

2.1. Design

This study employed document analysis, a qualitative research method, to examine the morphological characteristics, quantity, frequency, and syllabic difficulty levels of words in Turkish textbooks prepared by three different publishers for the same grade level. Document analysis is an independent research method that involves accessing printed or electronic materials, examining them from various perspectives, and analyzing the obtained data (Özkan, 2021; Sak et al., 2021). Document analysis enables the systematic examination of publicly accessible materials, such as textbooks (Merriam, 2009; Wach & Ward, 2013).

2.2. Study Group

The data were collected from the MNE Educational Informatics Network (EBA) and recorded without any intervention from the researchers. The sample consisted of three Turkish textbooks prepared by three different publishers and used at the 4th-grade level during the 2023-2024 academic year (Labuschagne, 2003). İnanç et al. (2013) and Karadağ and Kurudayıoğlu (2010) emphasize that as children's information processing abilities improve each year, the number of words in textbooks should also increase accordingly. This indicates that we should analyze the words in Turkish textbooks at the highest grade level in primary school (4th grade). The three textbooks were

selected using criterion sampling, a purposeful sampling method (Patton, 2014). To determine the vocabulary in the textbooks, researchers analyzed texts (Apaydın, 2010; Arslan & Bay, 2023; Arslan-Kutlu, 2006; Çınar & İnce, 2015; İpek-Eğilmez, 2010; Kan & Karadavut, 2021; Karadağ, 2019; Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010; Katı & Baş, 2023; Sayın & Doğan, 2023; Turhan, 2010; Uludağ, 2010) and post-text activities (Benzer, 2013; Maden, 2020; Ömeroğlu & Hakkoymaz, 2022). However, students do not engage solely with texts and text-related activities in Turkish language textbooks. Considering this, the data collection content was structured as presented in Table 1.

Table 1.

Documents

Documents	Sections
The fourth-grade Turkish textbook published by the Ministry of National Education Publishing House (Sayar et al., 2023).	Themes
	Repetitive section headings and contents at the beginning of the theme
	Text titles given under themes
	Listening/watching texts
	Free reading texts
	Other reading texts
	Guidelines
	Preparatory work
	Preparation for the text (the text to be read and the next text)
	Subtextual activities (content of questions and activities related to the text)
The fourth-grade Turkish textbook published by Koza Publishing House (Ataşçi, 2019).	End of theme evaluation studies
	Author and poet names/surnames etc., proper names, place names, names of institutions and organizations
	Quoted content information name
	Abbreviated etc. sub-textual expressions
	Reading the contents given in Turkish and Roman numerals (dates, numbers, etc.)
The fourth-grade Turkish textbook published by Özgün Publishing House (Yalçın, 2019).	

2.3. Procedure

The sections excluded from the analysis included: Textbook identification details: Title, author(s)' name(s), publication year, duration of use, ISBN, editor's name, visual designer's name, printing location, publisher's name, and language expert's name. National and historical content: İstiklal Marşı (Turkish National Anthem) and its author, Gençliğe Hitabe (Atatürk's Address to the Youth) and its author, and Mustafa Kemal Atatürk's name appearing under visuals in the textbook. Introductory and organizational sections: "Kitabımızı Tanıyalım" (Introducing Our Textbook) sections, written descriptions of logos, contents page, organization charts, and page numbers. Foreign and non-standard content: Foreign names (personal names, author/poet names, their pronunciations in other languages, and place names), incorrectly spelled words according to the Turkish Language Association (TDK) Spelling Guide, and punctuation marks. Reference and supplementary materials: Glossary sections, answer keys,

bibliographies, access links, and abbreviations. These sections were excluded from the analysis for the following reasons: Not read by students (e.g., answer keys and bibliographies); not aligned with the structure of the Turkish language (e.g., foreign names and their pronunciations); provide only structural or visual information (e.g., logos, organization charts); directly related to vocabulary instruction (e.g., dictionaries), or do not qualify as words (e.g., access links and abbreviations).

2.3.1. Ethical disclosure

This study adhered to all the rules outlined in the "Scientific Research and Publication Ethics Directive of Higher Education Institutions." None of the actions specified under the second section of the directive, titled "Violations of Scientific Research and Publication Ethics," were committed. This study was conducted in accordance with the decision dated 28.05.2024 and numbered E-51944218-050-00003559829 issued by the Hacettepe University Institute of Educational Science Ethics Committee.

2.4. Data Collection Tools

2.4.1. Primary school 4th grade Turkish textbooks belonging to MEB, Özgün and Koza Publishing

To determine the frequency of words in the textbooks, a qualitative research software program (NVivo 11) was used. The listening texts in the textbooks were transcribed using the Windows logo key + H (voice typing) function. The syllable count of words was manually determined by the lead researcher through visual inspection. Similarly, the morphological structures of words (inflectional or derivational suffix usage and compound word formation) were manually analyzed by the lead researcher, based on information obtained from the relevant literature.

2.5. Data Analysis

Since the words were organized and interpreted based on predefined criteria, descriptive analysis was used (Yıldırım & Şimşek, 2016). The morphological characteristics of the words were reported in narrative form. Words classified based on their morphological features were presented with their counts and percentage (%) values. Word frequency was reported as raw frequency (f). Syllable counts were presented numerically using the notation (n=...). The data analysis followed a multi-stage process, outlined as follows:

The free and publicly accessible TinyWow ("PDF to Word") program was used to convert each textbook from PDF to Word. During this process, sections that experienced structural or content distortions were manually rewritten. The sections included in the analysis were then copied into a separate Word document for further examination. (1) The researchers created a separate Word file for each listening text. Then, they accessed the listening texts from MNE-EBA on a different computer, setting the volume to 100%. With the Word document open, they used the Windows logo key + H (voice typing) function to transcribe each listening text into written format. The researchers listened to each text three times and corrected any errors. They saved the final versions on the desktop under their respective text names. Then, they copied each listening text into the main Word document corresponding to its respective textbook. (2) Next, the researchers imported the Word version of each textbook into NVivo 11. Within the program, they selected the uploaded textbook files and clicked on the "Word Frequency" button to determine how often each word appeared. They coded the frequency lists using the publishers' names and saved them in Excel format on the desktop. Finally, they sorted the extracted words from each textbook alphabetically using the "Sort & Filter" option in Excel, selecting "Sort A to Z". The researchers removed certain content from the lists that did not qualify as words. These excluded elements included: Vowel and consonant letters that do not form standalone words. Abbreviations. Foreign names and their pronunciations in other languages. URLs containing "http" or "www". (4) The researchers removed numbers and dates written in Turkish

and Roman numerals and replaced them with their spelled-out forms. They included the spelled-out numbers in the word frequency analysis. For example, the number "23" was converted to "yirmi üç". Since "yirmi" and "üç" are written separately, they were considered distinct words and their frequencies were recorded separately. Next, the researchers re-sorted the lists alphabetically using the "Sort & Filter" option in Excel and selecting "Sort A to Z". (5) The researchers analyzed the words in the lists based on their morphological features, considering both meaning and form. For the analysis, they followed the criteria below (Korkmaz, 2007) (6):

1. Homonyms—words that have the same written and spoken form but different meanings in noun and verb forms—were counted as a single word.
2. Noun- and verb-derived words were analyzed in their root and stem forms, with inflectional suffixes removed. For verb-derived words, different tense and personal suffixes were removed, and the "-mek/-mak" infinitive suffix was added to standardize them under a single entry. Their frequencies were then combined and recorded under the corresponding base word.
3. Some inflectional suffixes have fossilized over time, forming fixed expressions that function as nouns, adjectives, adverbs, or pronouns. These fossilized words were considered as independent words and recorded separately in the analysis.
4. The suffixes "-idi, -imiş, -ise, -dir" function as predicates when attached to nouns and as auxiliary verb suffixes when attached to verbs, forming compound tenses. Since these suffixes are recognized as inflectional suffixes in the literature, they were removed from the root or stem of the words during analysis.
5. The "-ma" suffix, known as the negative suffix, also functions as a verb-to-verb derivational suffix. Its inflected forms ("-me, -mı, -mi, -mu, -mü") sometimes attach to word roots and stems, forming fossilized words. These fossilized forms were considered independent words and recorded separately in the analysis.
6. Compound words that are written together (both nouns and verbs) were considered as independent words, while compound words consisting of two separate words were treated as separate words in the analysis. Compound nouns can form through various structures, such as noun + noun, adjective + noun, noun + verb, verb + verb, verb + noun, noun + verbal noun, and onomatopoeia + onomatopoeia combinations. Compound verbs are formed in three main ways. First, they can include auxiliary verbs like etmek, eylemek, olmak, kılmak, and buyurmak (e.g., fark etmek, kaybolmak). Second, they can be rule-based (special) compound verbs, where a base verb combines with a special verb, such as ability verbs (gelebilmek, görememek), instantaneous verbs (söyleyivermek), continuative verbs (bekleye kalmak),

and approximative verbs (düş yazmak). Third, semantically fused verbs arise when multiple words merge into a new meaning unrelated to their original definitions, with some evolving into idioms. These classification rules were systematically applied to categorize and analyze compound words.

7. Verbal noun suffixes are considered derivational suffixes because they attach to verb roots or stems, transforming verbs into nouns, adjectives, or adverbs. Therefore, words that take verbal noun, adjectival verb, or adverbial verb suffixes were treated as independent words in the analysis.
8. Since conjunctions and postpositions belong to the functional words category, they were considered independent words in the analysis. Words that can function as both a conjunction and a postposition, depending on their context, were counted under a single entry in the frequency analysis. Additionally, the conjunction "-da," along with its phonetic variation ("-de"), which occurs due to inflectional changes, was included under the "-da" conjunction entry in the frequency list since it is written separately from the word. The conjunction "-ki" is typically written separately from the preceding word. However, some instances in the analyzed textbooks showed that it had fossilized and was written as a single word. In cases where "-ki" had become a fixed part of a functional word, it was not separated from the root or stem. This is because, in such cases, "-ki" ceases to function as an inflectional suffix and instead becomes a fossilized element.
9. The "-mı" question particle was categorized as a postposition and considered an independent functional word. Its inflected forms ("-mi, -mu, -mü, -mısın, -mısın, -musun, -müsün") were included under the "-mı" question particle in the frequency analysis. Since question particles are written separately from the word they modify, any inflectional suffixes attached to them were not included in the analysis along with the particle itself.
10. Proverbs and idioms were not analyzed as word groups; instead, the individual words within them were counted separately.
11. Onomatopoeic words in reduplicative structures were analyzed separately, with each component considered as an independent lexical unit rather than a single entity.
12. Numbers and dates written in Turkish or Roman numerals were converted into their spelled-out forms and included in the frequency analysis under their respective words. However, ordinal, ratio, and distributive numbers were considered separate words and analyzed independently.

Following these criteria, the morphological features of the words were analyzed. Their frequencies were calculated by uploading each file separately into NVivo 11. The same Word Frequency button previously used for frequency

calculations was utilized. The results were saved as an Excel file on the desktop (7). Next, the words in each file were sorted alphabetically. Their syllable counts were manually determined by visual inspection (8). Then, in Excel, the columns containing "word," "frequency," and "syllable count" were selected. A custom filter was applied using the "Sort & Filter" option (9). This filtering made each column clickable, allowing the identification of different syllable groups, which were then exported into separate Excel files (10). Subsequently, the syllable-based word groups extracted from different textbooks were compiled into a single file (11). Since some words appeared multiple times across syllable groups, they were reorganized and regrouped. Finally, the word frequencies in each syllable file were recalculated using NVivo 11. Following these steps, the morphological characteristics, quantity, frequency, and difficulty levels of the words were systematically identified.

To ensure credibility, the following steps were taken: Morphological features of words were determined based on sufficient references from the literature. Word counts were identified using Excel. Word frequencies were calculated using NVivo 11. Word count, frequency, and syllable counts were double-checked for accuracy (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 2009). Using academic references and objective data analysis software strengthened the credibility of the findings. Additionally, analyzing textbooks from three different publishers allowed for data source triangulation, further reinforcing the credibility. To ensure transferability, the following steps were taken: The research process was described in detail to allow replication. The feasibility of applying the same procedures to similar data sources was demonstrated. The study was conducted on purposefully selected data sources, ensuring relevance and applicability (Braun & Clarke, 2013).

The researchers applied Miles and Huberman's (1994) reliability formula: $\text{Reliability} = (\text{Agreement} + \text{Disagreement}) \times 100$ to examine syllable counts. The results indicated a 96% reliability rate, signifying that the syllable count analysis possessed high credibility.

The data were collected exclusively from fourth-grade Turkish textbooks published by three different publishers, focusing on the morphological features, quantity, frequency of use, and syllable counts of words. This represents a limitation. Additionally, the criteria used for morphological evaluation were selected from the literature specifically for the scope of this research.

3. Results

The findings are presented under four main headings: (1) morphological characteristics of words (2) word counts, (3) word usage frequency, and (4) difficulty levels based on syllable counts.

3.1. Examples of Morphological Characteristics of Words

The findings of the analysis, conducted by considering inflectional, derivational, and compound morpheme structures, are presented below. For word meanings, the online Updated Turkish Dictionary by the Turkish Language Association (TDK, 2024) was used. For morphological structures, the reference source was "Türkiye Türkçesi Grameri: Şekil Bilgisi" by Korkmaz (2007).

3.1.1. Homonyms

1. Words with the same pronunciation and spelling but different meanings, such as "neşe" (meaning joy or happiness) and "Neşe" (a proper noun referring to a person's name), were considered a single word, and their frequencies were calculated under the same entry. Similarly, the word "yemek," which refers to a prepared dish that has fossilized into a permanent noun, and "yemek," which denotes the act of eating, were treated as one word due to their identical spelling and pronunciation (Ataşçi, 2019).

2. Words with the same pronunciation and spelling but different meanings, such as "ocak" (a stove used for cooking) and "Ocak" (the first month of the year), were treated as a single word, and their frequencies were calculated under the same entry. Similarly, the verb "ekmek," meaning to sow or bury something in the soil, and the noun "ekmek," referring to bread, which has fossilized into a permanent noun, were considered the same word due to their identical spelling and pronunciation (Sayar et al., 2023).

3. The word "hayır," meaning an act of kindness done without expecting anything in return, and "hayır," used to express disagreement or refusal, have the same pronunciation and spelling. Despite their different meanings, they were considered a single word, and their frequencies were recorded under the same entry. Similarly, the verb "yüzmek," meaning to peel or skin something, and "yüzmek," referring to the act of swimming on the water's surface, were treated as one word due to their identical spelling and pronunciation (Yalçın, 2019).

3.1.2. Examples of Removing Inflectional Suffixes from Root or Stem Words

1. The word "açıklama" is a stem, and different forms of this word were created by adding inflectional suffixes, resulting in various semantic connections. These forms include "açıklamalar" (stem + plural suffix), "açıklamalarınızı" (stem + plural suffix + 2nd person plural possessive suffix + accusative case), "açıklamay" (stem + buffer consonant + accusative case), and "açıklamaya" (stem + buffer consonant + dative case). In the analysis, inflectional suffixes were removed, and all the variations of the word were recorded under the base stem "açıklama" in the frequency analysis (Ataşçi, 2019).

2. The word "açı" is a stem. By adding inflectional suffixes to the stem "açı," the following forms were created, establishing different semantic connections: "Açılar" (stem + plural suffix), "Açısı" (stem + possessive suffix), "Açısına" (stem + possessive suffix + dative case), and "Açısını" (stem + possessive suffix + accusative case). The inflectional suffixes in these words were removed, and the frequencies of the stem word "açı" were recorded under this base form in the frequency analysis (Sayar et al., 2023).

3. The word "yıldız" is a stem. By adding inflectional suffixes to the stem "yıldız," the following forms were created, establishing different semantic connections: "Yıldızlara" (stem + plural suffix + dative case) and "Yıldızları" (stem + plural suffix + accusative case). The inflectional suffixes in these words were removed, and the frequencies of the stem word "yıldız" were recorded under this base form in the frequency analysis (Yalçın, 2019).

3.1.3. Examples of Fossilized Inflectional Suffixes

Some inflectional suffixes attached to word roots or stems fossilize, transforming the word into nouns, adjectives, pronouns, or adverbs. The following are examples of fossilized inflectional suffixes found in the textbooks:

3.1.3.1. Nouns

Some examples of nouns formed through fossilization of inflectional suffixes include: "Çıktı" (which originates from "çık" + "-tı"; the past tense suffix "-tı" loses its characteristic as an inflectional verb suffix and becomes a derivational suffix, forming a noun related to an action's result); "Çamlıca" (from "çam" + "-lı" + "-ca"; the "-ca" diminutive suffix fossilizes and forms a place name); "Fransızca" (from "Fransız" + "-ca"; the "-ca" diminutive suffix fossilizes, creating a permanent language name); and "Dağarcık" (from "dağar" (bag) + "-cık"; the "-cık" diminutive suffix fossilizes and functions as a derivational suffix, forming a noun) (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019).

3.1.3.2. Adjectives

Some examples of adjectives formed through the fossilization of inflectional suffixes include: Ayşe... Hanım (from "Han" (the feminine counterpart of ruler) + "-ım"; the possessive suffix "-ım" fossilizes, creating a title adjective); alaca ... karanlıkta (from "ala" + "-ca"; the "-ca" diminutive suffix fossilizes to form a descriptive adjective related to color); anlamca ... birbirinin tersi (from "anla" + "-m" + "-ca"; the "-ca" diminutive suffix fossilizes and functions as a derivational suffix, creating a diminutive adjective); and phrases such as taşandı...o (Ataşçi, 2019), taştan...duvar (Sayar et al., 2023), and taştan...çorba (Yalçın, 2019), where taştan (from "taş" + "-tan"; the "-tan" ablative case fossilizes to form a descriptive adjective)..

3.1.3.3. Pronouns

Some examples of pronouns formed through the fossilization of inflectional suffixes include: Bazıları (from "Bazı" + "-lar" (plural) + "-ı" (accusative case); the plural

suffix "-lar" and the accusative case "-ı" fossilize to form an indefinite pronoun); Hepsi (from "hep" + "-si" (possessive suffix); the possessive suffix "-si" fossilizes to form an indefinite pronoun); Büyükler (from "büyük" + "-ler" (plural); the plural suffix "-ler" fossilizes to form an indefinite pronoun); Hiçbiri (from "hiç" + "bir" + "-i" (accusative case); the accusative case "-i" fossilizes to form an indefinite pronoun); Öteki (from "öte" + "-ki" (relational suffix); the relational suffix "-ki" fossilizes to form an indefinite pronoun); Kendin, kendim, kendisi (from "kendi" + "-n" (2nd person possessive) / "-m" (1st person possessive) / "-si" (3rd person possessive); these possessive suffixes fossilize to create reflexive pronouns); Buraya (from "bura" + "-ya" (dative case) / "ora" + "-ya" (dative case); the dative suffix "-ya" fossilizes to form a demonstrative pronoun); Hangisi (from "hangi" + "-si" (possessive suffix); the possessive suffix "-si" fossilizes to form an interrogative pronoun); Nereye (from "nere" + "-ye" (dative case); the dative suffix "-ye" fossilizes to form an interrogative pronoun); Bizimki (from "biz" + "-im" (possessive) + "-ki" (relational suffix); the relational suffix "-ki" fossilizes to form a possessive pronoun) (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019).

3.1.3.4. Adverbs

Adverbs are categorized into five groups: manner, time, quantity, place-direction, and interrogative adverbs. Some examples of adverbs formed through the fossilization of inflectional suffixes are as follows:

3.1.3.4.1. Manner adverbs

The words "doğruca" (from "doğru" + "-ca") (Ataşçi, 2019); "öylesine" (from "öyle" + "-si" + "-ne"); "merakla" (from "merak" + "-la"); "biçimde" (from "biçim" + "-de") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019); "çaresizce" (from "çare" + "-siz" + "-ce"); "sıcacık" (from "sıcak" + "-cık") (Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019); "şeklinde" (from "şekil" + "-in" + "-de"); and "açlıktan" (from "aç" + "-lık" + "-tan") (Ataşçi, 2019; Yalçın, 2019) are examples of adverbs of manner formed through the fossilization of inflectional suffixes like (-ca, -ce, -cık; diminutive, -e; dative, -la; instrumental, -de; locative, -tan; ablative).

3.1.3.4.2. Time adverbs

The words "akşama" (from "akşam" + "-a"); "anda," "anında," "arada," "beşte" (from "an" + "-da," "an" + "-ın" + "-da," "ara" + "-da," "beş" + "-te," "son" + "-un" + "-da"); "boyunca," "böylece" (from "boy" + "-un" + "-ca," "böyle" + "-ce"); "aniden," "birden," "yeniden" (from "ani" + "-den," "bir" + "-den," "yeni" + "-den"); "çoğunlukla," "öncelikle," "zamanla" (from "çok" + "-un" + "-luk" + "-la," "önce" + "-lik" + "-le," "zaman" + "-la"); and "neredeyse" (from "nere" + "-de" + "-ise") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019) are examples of adverbs of time formed through the fossilization of inflectional suffixes.

3.1.3.4.3. Quantity adverbs

The words "birazcık" (from "biraz" + "-cık"), "sadece" (from "sade" + "-ce") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019), and "oranda" (from "oran" + "-da") (Sayar et al., 2023) are examples of adverbs of quantity formed through the fossilization of inflectional suffixes.

3.1.3.4.4. Place-direction adverbs

The words "yukarı" (from "yok" + "-garu"), "ileri" (from "il" + "-gerü"), "önünde" (from "ön" + "-ün" + "-de") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019); "içeriden" (from "iç" + "-eri" + "-den") (Sayar et al., 2023); and "dibinden" (from "dip" + "-in" + "-den") (Yalçın, 2019) are examples of adverbs of place-direction formed through the fossilization of inflectional suffixes.

3.1.3.4.5. Interrogative adverbs

The words "nerede" (from "ne" + "-re" + "-de"), "nereye" (from "ne" + "-re" + "-e"), and "nereden" (from "ne" + "-re" + "-den") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019) are examples of interrogative adverbs formed through the fossilization of inflectional suffixes.

3.1.4. Words formed through the fossilization of the "-ma" derivational suffix

The suffix "-ma," known as the negation suffix, also functions as a derivational suffix when attached to verbs. In some cases, it fossilizes and forms fixed expressions. Examples of fixed words formed with the "-ma" suffix include: "uygulama" (application), "kısaltma" (abbreviation), "çeşme" (fountain), "yazma" (writing), "konuşma" (speech), "dinleme" (listening) (Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019), "dondurma" (ice cream) (Sayar et al., 2023), and "uçurtma" (kite) (Yalçın, 2019). These words show how the "-ma" suffix can create nouns through its fossilized usage.

3.1.5. Compound nouns and verbs

3.1.5.1. Compound nouns written together

The words "niçin" (from "ne" + "için"), "neyse" (from "ne" + "ise"), "nasıl" (from "ne" + "asıl"), "anneanne" (from "anne" + "anne"), "yeryüzü" (from "yer" + "yüzü"), "atasözü" (from "ata" + "sözü"), "Anadolu" (from "ana" + "dolu"), "uluslararası" (from "ulus" + "-lar" + "ara" + "-sı"), "bilgisayar" (from "bilgi" + "sayar") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019); and "aydede" (from "ay" + "dede") (Ataşçi, 2019; Yalçın, 2019) are examples of compound words formed by combining two nouns.

3.1.5.2. Rule-based compound verbs

3.1.5.2.1. Ability verbs

The words "vere bilmek" (from "ver" + "-e bilmek"), "bulabilmek" (from "bul" + "-a bilmek"), "görebilmek" (from "gör" + "-e bilmek"), "istememek" (from "iste" + "-e memek"), "verememek" (from "ver" + "-e memek"), and "yememek" (from "ye" + "-e memek") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023;

Yalçın, 2019) are examples of ability compound verbs formed with the patterns "verb + -e bilmek" and "verb + -e memek".

3.1.5.2.2. Instantaneous verbs

The words "atıvermek" (from "at" + "-ı vermek"), "buluvermek" (from "bul" + "-u vermek"), "çekivermek" (from "çek" + "-i vermek"), "değiştirivermek" (from "değiş" + "-tir" + "-i vermek"), "oluvermek" (from "ol" + "-u vermek"), and "uyanıvermek" (from "uyan" + "-ı vermek") (Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019; Ataşçi, 2019) are examples of instantaneous compound verbs formed with the pattern "verb + -i vermek".

3.1.5.2.3. Compound verbs formed with auxiliary

Kaybolmak (kayıp+olmak), kaydetmek (kayıt+etmek) (Ataşçi, 2019; Yalçın, 2019), kaybetmek (kayıp+etmek) katkıda ... bulunmak, zorunda ... kalmak, ilan ... etmek, kabul ... etmek, hissetmek (his+s+etmek) (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019), ortak ... kılmak (Sayar vd., 2023) kelimeleri "isim+ olmak, etmek, bulunmak, kalmak, kılmak" kalıplarıyla oluşan yardımcı fiille kurulan birleşik fiillere örnektir. The words "kaybolmak" (from "kayıp" + "olmak"), "kaydetmek" (from "kayıt" + "etmek"), "kaybetmek" (from "kayıp" + "etmek"), "katkıda bulunmak" (to contribute), "zorunda kalmak" (to have to), "ilan etmek" (to announce), "kabul etmek" (to accept), "hissetmek" (from "his" + "etmek"), and "ortak kılmak" (to make something common) (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019) are examples of compound verbs formed with auxiliary verbs using the patterns "noun + olmak," "noun + etmek," "bulunmak," "kalmak," and "kılmak".

3.1.6. Verb suffixes

The words "yapma" (from "yap" + "-ma"), "geliş" (from "gel" + "-iş"), "cevaplamak" (from "cevap" + "-la" + "-mak") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019), and "yetişmeme" (from "yet" + "-iş" + "-me" + "-me"; the first "-me" is a negation suffix, and the second "-me" is a noun verb suffix) (Sayar et al., 2023) are examples of verbal nouns (fiilimsiler) formed with noun verb suffixes such as "-ma," "-me," "-ış," "-iş," "-uş," "-üş," "-mak," and "-mek".

The words "düşen" (from "düş" + "-en"), "okuyacak" (from "oku" + "-acak"), "inanılmaz" (from "inan" + "-ıl" + "-maz"), "hazırladık" (from "hazır" + "-la" + "-dık") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019), "onar puan" (from "on" + "-ar") (Ataşçi, 2019), "olası" (from "ol" + "-ası") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023), and "cilalanmış" (from "cila" + "-la" + "-n" + "-mış") are examples of verbals (fiilimsiler) formed with adjectival verb suffixes such as "-an, -en, -ası, -esi, -maz, -mez, -ar, -er, -dık, -dik, -duk, -dük, -tık, -tik, -tuk, -tük, -acak, -ecek, -mış, -miş, -muş, -müştü".

The words "bakıp" (from "bak" + "-ıp"), "olunca" (from "ol" + "-unca"), "dinlerken" (from "dinle" + "-r" + "-ken"), "olmadan" (from "ol" + "-madan"), "uyarak" (from "uy" + "-arak") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019),

"çağrıldığında" (from "çağır" + "-ıl" + "-dığında"), "doya doya" (from "doy" + "-a"), "edileli" (from "et" + "-il" + "-eli") (Yalçın, 2019), "gözetmeksizin" (from "gözet" + "-meksizin"), and "hızlandıkça" (from "hız" + "-lan" + "-dıkça") (Sayar et al., 2023) and "uyanır uyanmaz" (from "uyu" + "-an" + "-ır" + "uyu" + "-an" + "-maz") (Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019) are examples of verbals formed with adverbial verb suffixes.

The words "Yılmaz" (from "yıl" + "-maz") (Sayar et al., 2023); "tanıdık" (from "tanı" + "-dık"); "çukur" (from "çok" + "-ur," where "çok" means "to dig"); "yiyecek" (from "ye" + "-y" + "-ecek"); and "ekmek" (from "ek" + "-mek") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019) are examples where verb suffixes like "-maz," "-dık," "-ur," "-ecek," and "-mek" have fossilized and formed permanent nouns.

3.1.7. Conjunctions

The textbooks include conjunctions such as "ve" (and), "veya" (or), "madem" (since, as long as), "hâlde" (while, in a situation), "fakat" (but), "sadece" (only), "-da" (also), "-ki" (that), "zaten" (already), and "yani" (that is, in other words).

3.1.8. Prepositions

The textbooks include prepositions, such as "için" (for), "gibi" (like, as), "kadar" (until, as far as), "başka" (other), "dolayı" (because of), "şekilde" (in a way, manner), "üzere" (in order to), "sonra" (after), "rağmen" (despite), and "birlikte" (together with).

3.1.9. Fossilized uses of the "-ki" suffix

Examples of the "-ki" suffix used as an adjective-forming suffix, as found in the textbooks, include: "Aşağıdaki karikatürü" (the cartoon below), "Görseldeki çocuklar" (the children in the image), "Hakkındaki düşünceleriniz" (your thoughts about it) (Ataşçi, 2019); "Aşağıdaki metni" (the text below), "Görseldeki öğrenciler" (the students in the image), "Hakkındaki araştırmanız" (your research on it) (Yalçın, 2019); "Aşağıdaki sayıları" (the numbers below), "Görseldeki spor dalı" (the sport in the image), and "Hakkındaki duygu ve düşünceleriniz" (your feelings and thoughts about it) (Sayar et al., 2023).

Examples of the "-ki" suffix used as a relative pronoun (ilgi zamiri) in the textbooks include: "Bizimki" (ours) (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019) and "Sizinki" (yours) (Yalçın, 2019).

Examples of the "-ki" suffix fossilizing and being written together, as found in the textbooks, include: "belki" (maybe) and "sanki" (as if) (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019).

"-ki" ekinin kalıplaşarak bitişik yazılmasına dair kitaplardan erişilen örnekler: Belki, sanki (Ataşçi, 2019; Sayar vd., 2023; Yalçın, 2019) gibidir.

3.1.10. Taking the question suffix *mi* as a preposition

In the sentence "Yeşilyurt'u bize anlatmayacak mısınız?" (Ataşçi, 2019), the "-mısınız" question postposition is formed by combining the "-mı" question suffix and the "-sınız" personal suffix. In this context, the "-sınız" personal suffix has been removed, and the frequency of the "-mı" postposition is analyzed.

In the sentence "Kitapçıdan benim için bir kitap alır mısın?" (Yalçın, 2019), the "-mısın" question postposition is formed by combining the "-mı" question suffix and the "-sın" personal suffix. In this context, the "-sın" personal suffix is removed, and the frequency of the "-mı" postposition is analyzed.

In the sentence "Çalışmalara destek olacak mısın?" (Sayar et al., 2023), the "-mısın" question postposition is formed by combining the "-mı" question suffix and the "-sın" personal suffix. In this context, the "-sın" personal suffix is removed, and the frequency of the "-mı" postposition is analyzed.

3.1.11. Taking proverbs as separate words

In the proverb "Sakla samanı gelir zamanı" (Ataşçi, 2019), the words are analyzed based on their morphological properties: "Sakla" (from "saklamak") is considered under the frequency of the verb "sakmak" because it is in the imperative mood; "Samanı" (from "saman") is considered under the frequency of the noun "saman" as it is in the accusative case (belirtme hâli); "Gelir" (from "gelmek") is analyzed under the frequency of the verb "gelmek" because it is in the present tense; and "Zamanı" (from "zaman") is taken under the frequency of the noun "zaman" as it is in the accusative case.

In the proverb "Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleterek yer" (Sayar et al., 2023), the words are analyzed based on their morphological properties: "Sütten" (from "süt") is analyzed under the frequency of the noun "süt" as it takes the "-ten" ablative case suffix; "ağzı" (from "ağız") is analyzed under the frequency of the noun "ağız" as it takes the "-ı" accusative case suffix; "yanan" is taken under the frequency of the verb "yanmak" as it takes the "-an" participle suffix, turning it into an adjective; "yoğurdu" (from "yoğurt") is considered under the frequency of the noun "yoğurt" as it takes the "-u" accusative case suffix; "üfleterek" is analyzed under the frequency of the verb "üfleme" as it takes the "-erek" adverbial participle suffix; and "yer" (from "yemek") is considered under the frequency of the verb "yemek" as it is conjugated with the "-er" present tense suffix.

In the proverb "Güneş görmeyen eve doktor girer" (Yalçın, 2019), the words are analyzed based on their morphological properties: "güneş" (sun) is taken under the frequency of the noun "güneş" as it does not take any suffix; "görmeyen" (not seeing) is analyzed under the frequency of the verb "görmek" as it takes the "-me" noun verb suffix and the "-en" adjective-forming participle suffix; "eve" (to the house) is considered under the frequency of the noun "ev" as it takes the "-e" dative case suffix; "doktor" (doctor) is

analyzed under the frequency of the noun "doktor" as it does not take any suffix; and "girer" (enters) is taken under the frequency of the verb "girmek" as it is conjugated with the "-er" present tense suffix..

3.1.12. Reduplicates taken as a single word dair

The textbooks contain reduplicates such as "tak tak" (Ataşçi, 2019), "bol bol" (Yalçın, 2019), and "tek tek" (Sayar et al., 2023). The frequency of these reduplicates is considered under the words "tak," "bol," and "tek" as a single word.

3.1.13. The pronunciation of numbers and dates written in Turkish and Roman numerals

Some examples of the analysis and frequency determination of the readings of dates written in Turkish numerals in the textbooks are as follows: 23 Nisan 1920: 23 ("yirmi" + "üç") Nisan 1920 ("bin" + "dokuz" + "yüz" + "yirmi") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023; Yalçın, 2019); 29 Ekim 1923: 29 ("yirmi" + "dokuz") Ekim 1923 ("bin" + "dokuz" + "yüz" + "yirmi" + "üç") (Ataşçi, 2019; Sayar et al., 2023). In these examples, the numerals are written out as their Turkish equivalents, and their frequencies are calculated based on their components.

The Roman numerals "I-II-III-IV" are analyzed and their frequencies are determined as follows: "I" is "bir" (one), "II" is "iki" (two), "III" is "üç" (three), and "IV" is "dört" (four). The frequencies of these Roman numerals are based on their Turkish equivalents.

3.1.14. Taking "-idi, -imiş, -ise, -dir" additional verb suffixes as conjugation suffixes

The suffixes "-idi," "-imiş," "-ise," and "-dir" are inflectional suffixes that can be added to the ends of nouns and verbs. In this study, these suffixes were removed from the root and stem words for analysis. For example, in "gibiydim" (from "gibi" + "-y" + "-idi" + "-m") (Ataşçi, 2019), the "-idi" suffix was removed. Similarly, in "lideriydi" (from "lider" + "-i" + "-y" + "-idi") (Sayar et al., 2023), the "-idi" suffix was removed, and in "eskiydi" (from "eski" + "-y" + "-idi") (Yalçın, 2019), the "-idi" suffix was also removed. For other words like "uydusudur" (from "uydu" + "-su" + "-dur") (Ataşçi, 2019) and "verilmiştir" (from "ver" + "-il" + "-miş" + "-tir") (Ataşçi, 2019), the "-dır" suffix was removed. Similarly, for words such as "doğruysa" (from "doğru" + "-ise") (Ataşçi, 2019), "konuştuysa" (from "konuş" + "-tu" + "-ise") (Sayar et al., 2023), and "anlamlıysa" (from "anlam" + "-lı" + "-ise") (Yalçın, 2019), the "-ise" suffix was removed. Additionally, the "-imiş" suffix was removed from words like "kiriştymiş" (from "kiriş" + "-te" + "-y" + "-miş") (Ataşçi, 2019), "neymiş" (from "ne" + "-y" + "-imiş") (Sayar et al., 2023), and "gerekliymiş" (from "gerekli" + "-y" + "-imiş") (Yalçın, 2019). The frequencies of these words were determined after removing the inflectional suffixes.

The words in the textbooks exhibit morphological diversity in terms of inflectional, derivational, and compound

structures. The number of words with the same root or stem that take inflectional suffixes is high, indicating a rich variety of word forms and their morphological complexity.

3.2. The Number of Words in the Textbooks

After evaluating the words according to their morphological properties, the number of words decreased. To examine the word count before and after the morphological evaluation, please refer to Table 2.

Table 2.

Word count

Publishing House	Word Count Before Review	Word Count After Review	Rate of Decrease in Word Count (%)
MEB	9836	4801	51.2
Özgün	8990	4647	48.3
Koza	11.474	5542	51.7
Total	30300	14990	50.5

The word counts in the textbooks published by three different publishers varied. After listing the words according to their morphological properties, the number of words decreased. The word count in the textbook published by MEB Publishing House decreased by 51.2%. The word count in the textbook published by Özgün Publishing House decreased by 48.3%. The word count in

the textbook published by Koza Publishing House decreased by 51.7%. The total word count decreased by 50.5%, which is more than half of the original count.

3.3. Frequency of Words

The words had a certain frequency. Please see Table 3 for the twenty most frequent words in the textbooks.

In the textbook published by MEB Publishing House, the most common words are "bir," "ve," "da," "metin," "ne," "bu," "için," "etkinlik," "cümle," "o," "olmak," "kelime," "iki," "yazmak," "anlam," "çok," "yer," "verilen," "yapmak," and "üç". In the textbook published by Özgün Publishing House, the most common words are "bir," "ve," "metin," "bu," "etkinlik," "da," "yazmak," "olmak," "aşağıdaki," "kelime," "ne," "o," "için," "iki," "arkadaş," "anlam," "çok," "ben," "gün," and "cümle". In the textbook published by Koza Publishing House, the most common words are "bir," "ve," "da," "bu," "metin," "olmak," "kelime," "ne," "etkinlik," "için," "yazmak," "çok," "demek," "-mı," "yüz," "çocuk," "aşağıdaki," "ben," "cümle," "yer," and "anlam". Although the frequencies vary, the words "bir," "ve," "da," "metin," "bu," "etkinlik," "olmak," "kelime," "yazmak," "anlam," and "çok" appear among the top twenty most frequent words in all three textbooks. Additionally, nearly half of the words are used only once.

Table 3.

The most common words

Word	MEB Publishing House	Özgün Publishing House	Koza Publishing House
Top twenty words	bir (n=766)	bir (n=772)	bir (n=949)
	ve (n=552)	ve (n=463)	ve (n=634)
	da (n=403)	metin (n=363)	da (n=463)
	metin (n=306)	bu (n=330)	bu (n=444)
	ne (n=298)	etkinlik (n=297)	metin (n=299)
	bu (n=294)	da (n=242)	olmak (n=294)
	için (n=285)	yazmak (n=221)	kelime (n=291)
	etkinlik (n=275)	olmak (n=219)	ne (n=278)
	cümle (n=274)	aşağıdaki (n=218)	etkinlik (n=248)
	o (n=229)	kelime (n=213)	için (n=226)
	olmak (n=228)	ne (n=198)	yazmak (n=208)
	kelime (n=211)	o (n=197)	çok (n=186)
	iki (n=203)	için (n=169)	demek (n=178) + -mı (n=178)
	yazmak (n=201)	iki (n=156)	yüz (n=173)
	anlam (n=179)	arkadaş (n=154)	çocuk (n=168)
	çok (n=159)	anlam (n=150)	aşağıdaki (n=165)
	yer (n=149)	çok (n=138)	ben (n=158)
	verilen (n=147)	ben (n=134)	cümle (n=151)
	yapmak (n=139)	gün (n=121)	yer (n=150)
	üç (n=138)	cümle (n=120)	anlam (n=149)
The least common words	2192 (n=1)	2154 (n=1)	2616 kelime (n=1)

*Note: The frequency of words (frequency value) is given with "n=...."

3.4. Difficulty Levels of Words According to Number of Syllables

The difficulty levels based on the syllable counts of the words are as shown in Table 4.

The textbooks contain words with syllable counts ranging from one to eight. In all of the textbooks, in addition to the five-syllable words expected to be used at the grade level, there are also some six, seven, and eight-syllable words. However, since the readability of six, seven, and eight-syllable words is lower, their use is not appropriate in Turkish textbooks for the 4th grade level. All textbooks contain words with a maximum of two, three, and four

syllables, which are suitable for the 4th-grade level. Additionally, the number of words with syllable counts from 1 to 8 is as follows: 1-syllable words: 840; 2-syllable words: 5205; 3-syllable words: 5163; 4-syllable words: 2682; 5-syllable words: 845; 6-syllable words: 213; 7-syllable words: 38; 8-syllable words: 4. After combining the syllable groups and recalculating their frequencies, the number of words is as follows: 1-syllable words: 402, 2-syllable words: 2860, 3-syllable words: 3238, 4-syllable words: 1923, 5-syllable words: 683, 6-syllable words: 191, 7-syllable words: 32, 8-syllable words: 4.

Table 4.

Grouping words according to difficulty level

Publishing House	Word Counts According to Syllable Counts Before Books are Combined							
	1 Syllable	2 Syllables	3 Syllables	4 Syllables	5 Syllables	6 Syllables	7 Syllables	8 Syllables
MEB	276	1696	1628	837	286	61	16	1
Özgün	280	1645	1586	812	252	63	8	1
Koza	284	1864	1949	1033	307	89	14	2
Toplam	840	5205	5163	2682	845	213	38	4
Toplam	Word Counts According to Syllable Counts After Books are Combined							
	1 Syllable	2 Syllables	3 Syllables	4 Syllables	5 Syllables	6 Syllables	7 Syllables	8 Syllables
Toplam	402	2860	3238	1923	683	191	32	4

4. Discussion

This study investigated the morphological properties, numbers, usage frequencies, and difficulty levels based on syllable counts of words in the 4th-grade primary school Turkish textbooks. It has reached the following conclusions:

The words in the three textbooks show morphological diversity. Some words share the same root or stem, and there is a significant number of words that take inflectional suffixes, which leads to a decrease in the total word count. The textbook published by Koza Publishing House has experienced the greatest reduction in word count, as it contains more words with inflectional suffixes. Additionally, approximately half of the words remain intact, indicating a substantial number of derived and compound words in these textbooks. The words exhibit morphological diversity that includes inflectional suffixes, both inflectional and derivational suffixes, derived words, and compound structures. Furthermore, the most frequently repeated words are similar across all three textbooks, suggesting that the vocabulary of the textbooks is quantitatively similar. Additionally, all three textbooks contain words with syllable counts ranging from one to eight, which points to similarities in the word lengths. This can be interpreted as an indication that the words have similar readability levels.

The words in the three textbooks show diversity and complexity from a morphological perspective. Nagy and Townsend (2012) also note that the words in texts read by upper-grade primary school students are morphologically complex. Hiebert et al. (2018) further argue that the words in these texts contain multiple meaning units and morphemes. This suggests that the texts include a variety of word forms that contribute to their overall complexity and richness in meaning. Morphological complexity helps students develop morphological awareness, enables them to derive new words from morphemes, and thus supports the development of their word-reading skills (Carlisle, 2000). Additionally, students who gain awareness of words, their roots, and affixes can also enhance their skills in the spoken language (Apel et al., 2022). This highlights the importance of morphological knowledge in improving not only reading abilities but also overall language proficiency. Morphological awareness, through the analysis and derivation of words, contributes to the development of vocabulary knowledge, proficiency in the four basic language skills (listening/viewing, speaking, reading, and writing), and thus to accurate and fluent word-level reading, comprehension, and writing (Goodwin et al., 2021; Metsala et al., 2021). This underscores the role of morphological awareness in enhancing both reading and writing abilities, as well as overall language proficiency. In short, morphological awareness allows readers to analyze

words in written texts based on their phonological, orthographic, and morphological knowledge, and to make sense of them by relating them to their vocabulary and prior knowledge (Güldenoglu et al., 2015). This process helps readers improve their comprehension by connecting new words with familiar concepts and linguistic structures. Our results show that students reading these textbooks encounter words with various and complex morphological properties, including inflected, derived, words with both inflectional and derivational suffixes, and compound structures (Levesque et al., 2017). They come across derived words and develop the ability to form new words from their roots or stems. As a result, they expand both their passive and active vocabulary (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). This process contributes to the development of their language skills and enhances their vocabulary comprehension and usage.

There is a natural relationship between morphological awareness, which refers to the ability to identify and process vocabulary and morphemes (the smallest units of words), and morphological awareness skills (Kuo & Anderson, 2006) (Desrochers et al., 2018). This connection highlights how developing awareness of morphemes and word structures supports vocabulary growth and language processing skills. Vocabulary consists of words that have semantic knowledge, while morphological awareness supports access to, storage, and retrieval of the semantic representations of words with complex morphological structures (Nagy et al., 2014). This connection underscores the importance of morphological awareness in helping individuals understand and manipulate words with more complex forms, enhancing both vocabulary development and language processing. As people age, they have a larger vocabulary and, consequently, greater morphological awareness. In short, the developmental relationship between vocabulary and morphological awareness is reciprocal (Cheng et al., 2015; Fejzo, 2021). While morphemes provide the semantic information that supports the division of words into meaningful units (Sparks & Deacon, 2015), the implicit knowledge related to the morphological structure of words also contributes to the development of vocabulary (Berninger et al., 2010). This illustrates how morphological awareness plays a crucial role in the expansion of vocabulary and vice versa. Research shows that in order for students to achieve success in language and reading from preschool to third grade, they must have morphological awareness, as word-based learning occurs until the third grade, after which students transition to text-based learning. At this point, students begin encountering morphologically complex and challenging words (Passaretti et al., 2023). This highlights the importance of developing morphological awareness to support students in dealing with more complex words as they advance in their learning. In Türkiye, it is expected that fourth-grade students (the final grade of primary school) will have a more developed vocabulary and be able to derive more new words from the words with different

and complex morphological properties found in Turkish textbooks compared to students in lower grades. Additionally, Turkish students reading fourth-grade Turkish textbooks published by three different publishers will be able to expand their receptive vocabulary and enhance their active vocabulary by deriving new words from the words with different morphological properties.

After evaluating the morphological properties of the words in the textbooks published by the three publishers, we determined their frequencies. The results showed that the total number of words decreased. A student who has just started primary school typically has a vocabulary ranging from five thousand to twenty thousand words (Demir, 2006; Göz, 2003; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2010). Although the textbooks are suitable for fourth-grade level, the low number of words identified before and after the analysis suggests that these textbooks may fall short of helping students develop their vocabulary. According to Aksan (2006), the frequent use of words in spoken or written language leads to the expansion of their areas of usage. The frequency of Turkish words can be explained as follows: Since new roots cannot be generated, the addition of affixes to roots and stems increases the areas of usage of words. Verbs also become polysemous, covering multiple meanings. In other words, as the frequency of word usage increases, words undergo more changes in both form and meaning (Hirik, 2017). Our result is consistent with the literature because the words in the textbooks are used in a broader context due to the affixes they receive. The decrease in the number of words in the textbooks is a desirable situation because it reflects the formation of the active vocabulary from frequently used words. While common words form the active vocabulary, less common words contribute to the passive vocabulary. However, less common words are more prone to being forgotten (Göçer, 2010). This underscores the importance of using common words to strengthen students' active vocabulary while acknowledging that less common words tend to fade from memory. Nearly half of the words in the textbooks have been used only once. These words are used too infrequently to be included in the active vocabulary. However, in order for students to incorporate these words into their active vocabulary, they should be used at least twice. This suggests that the frequency of word usage plays a critical role in helping students internalize and actively use new vocabulary. Therefore, publishers should select words from frequency lists that are appropriate for the age level and should avoid giving too much space to words that are only repeated once in textbooks (Karadağ & Kurudayıoğlu, 2010). This ensures that words included in textbooks are used sufficiently to be effectively incorporated into students' active vocabulary. Words that appear only once in textbooks are difficult for students to learn if they are not familiar with their meanings, due to the low frequency of repetition (Benzer, 2013). In short, publishers should integrate common words into textbooks, as this will help students memorize them more quickly and develop their

active vocabulary (Göz, 2003). This approach enhances students' ability to retain and actively use the words they encounter in their learning materials. Therefore, publishers should make use of word frequency lists when preparing textbooks (Ölker, 2011). In line with this, Aksan et al. (2017) state that the most common thousand Turkish words can help students understand the texts in their textbooks. Our results and the literature indicate that the three publishers did not utilize a common word frequency list when preparing their textbooks, which is not an ideal situation. This suggests the importance of creating textbooks that align with established frequency lists to ensure that students are exposed to the most relevant and commonly used vocabulary for better comprehension.

Although the publishers did not use a common word frequency list when preparing the textbooks, eleven words (bir, ve, da, metin, bu, etkinlik, olmak, kelime, yazmak, anlam, and çok) appear among the top twenty most frequent words, which is an unexpected result. Gürlü and Yıldız (2024) also found that among the twenty most frequent words in Doğan Kardeş Magazine, there were "bir," "bu," "da," "ve," and "çok." Şen (2009) noted that these five words ("bir," "ve," "da," "bu," "çok") were frequently used in children's plays. Kargın (2019) found that in a sixth-grade Turkish textbook, the most frequent words were "bir," "bu," "olmak," and "ve." He also noted that the most frequent words in the seventh-grade Turkish textbook were "bir," "olmak," "ve," "bu," "çok," and "var," while in the eighth-grade Turkish textbook, the most frequent words were "bir," "olmak," "bu," "ve," and "çok." Despite the different documents being examined, this similarity in the top twenty words can be explained by Ölker's (2011) observation that words such as these are prominent across all languages and are used more frequently compared to other words.

Our results showed that the textbooks contained words with syllable counts ranging from one to eight. The number of words in the lists, from most to least frequent, is as follows: 2-syllable, 3-syllable, 4-syllable, 5-syllable, 1-syllable, 6-syllable, 7-syllable, and 8-syllable words. Karşıl原因 (2022) notes that as the number of syllables in words increases, their readability decreases. Very few words in the textbooks had syllable counts higher than the class level (6, 7, and 8 syllables) (Yavuz, 2021). This indicates that, in general, the words in the textbooks have high readability. The readability formula also supports this interpretation, as the readability score decreases with the increasing syllable count of words (Ateşman, 1997; Çetinkaya, 2010).

The following are recommendations based on the findings:

- Before preparing textbooks, publishers should make use of vocabulary lists that have been acquired at the class level and those that are aimed to be taught. This ensures that the vocabulary included in textbooks is

appropriate for students' current language level and supports their vocabulary development.

- There is very little research on the morphological properties of words in Turkish textbooks. Therefore, researchers should investigate the morphological properties of words in textbooks for other grade levels as well. This would provide a broader understanding of how morphology is represented across different educational stages and contribute to the development of more effective teaching materials.
- Publishers should select words with syllable counts that are appropriate for the class level in terms of readability. This ensures that the words included in textbooks are manageable for students to read and understand, contributing to better comprehension and learning outcomes.
- Most researchers focus on written language. They should also conduct vocabulary studies based on spoken language to identify the difference between passive and active vocabulary in Turkish. This would help provide a more comprehensive understanding of how vocabulary is used and acquired in both forms of communication.
- Researchers should identify the vocabulary that students actively use in both spoken and written language at any grade level, as well as the vocabulary they need to acquire. Based on this, they should create word frequency lists, which would serve as a valuable tool for designing more effective teaching materials and supporting students' vocabulary development across different contexts.

Author Notes: This study was produced from the doctoral thesis of the corresponding author.

Author Contributions: Authors contributed equally to all parts of the study.

Funding: Not applicable.

Conflict of Interest: Not applicable.

Data Availability: Permission must be obtained from the authors to access the study data.

References

- Adıgüzel, M. S. (2004). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Yeryüzü Yayınları.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2006). *Türkçenin sözcük varlığı*. Engin Publishing House.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözcük varlığı*. Bilgi Publishing House.
- Aksan, Y., Aksan, M., Mersinli, Ü., & Demirhan, U. (2017). *A frequency dictionary of Turkish*. Routledge.
- Apaydın, N. (2010). 6.sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Apel, K., Henbest, V. S., & Petscher, Y. (2022). Effects of affix type and base word transparency on students performance on different morphological awareness measures. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(1), 239-256. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00195
- Arslan, K., & Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 14-27. <https://doi.org/10.52797/tujped.1282167>
- Arslan-Kutlu, H. (2006). *MEB ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin söz varlığı açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ataşçi, A. (2019). *Koza Publishing House 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, (58) 71-74.
- Aydın, İ., & 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. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Baş, B. (2011). Söz varlığı ile ilgili çalışmalarda kullanılacak ölçütler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (29), 27-61.
- Batur, Z., & Ünal, İ. (2023). Çizgi filmlerde Türkçenin söz varlığı: Kral Şakir örneği. *Academic Social Resources Journal*, 8(49), 2692-2711. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOU RNAL.69763>
- Benzer, A. (2013). Kelime dağarcığını geliştirmede 6. sınıf Türkçe ders kitabının etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 425-435.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of Psycholinguistic Research*, 39(2), 141-163. <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage Press.
- Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12(3-4), 169-190. <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>
- Cheng, Y., Li, L., & Wu, X. (2015). The reciprocal relationship between compounding awareness and vocabulary knowledge in Chinese: A latent growth model study. *Frontiers in Psychology*, 6, Article 440. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00440>
- Çakmak, S. (2013). "Var" ve "yok" sözcüklerinin morfolojik kimliği. *Journal of Turkish Studies*, 8(4), 463-471. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4656>
- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çobanlı-Erdönmez, I. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat, Kültür ve İletişim Dergisi*, 2(1), 81-98.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tanımlanması ve sınıflandırılması* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Daharlı, G. (2016). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitimi ve kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 207-225.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Desrochers, A., Manolitsis, G., Gaudreau, P., & Georgiou, G. (2018). Early contribution of morphological awareness to literacy skills across languages varying in orthographic consistency. *Reading and Writing*, 31(8), 1695-1719. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9772-y>
- Erdem, M. (2014). Türkçede çekim ve türetim morfolojisi ve sözlüklere yansımaları. N. Demir, B. Karakoç ve A. Menz (Eds.), *Turcology and Linguistics* (ss. 141-149) içinde. Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 55-83.
- Fejzo, A. (2021). The contribution of morphological awareness to vocabulary among L1 and L2 French-speaking 4th-graders. *Reading and Writing*, 34, 659-679. <https://doi.org/10.1007/10.1007/s11145-020-10084-8>
- Frost, R. (1998). Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123(1), 71-99. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.123.1.71>
- Goodwin, A., Petscher, Y., & Tock, J. (2021). Multidimensional morphological assessment for middle school students. *Journal of Research in Reading*, 44(1), 70-89. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12335>

- Göçer, A. (2010). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(1), 1007-1036. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1318>
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Güldenöğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96. <https://www.researchgate.net/publication/290441566>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hiebert, E. H., Goodwin, A. P., & Cervetti, G. N. (2018). Core vocabulary: Its morphological content and presence in exemplar texts. *Reading Research Quarterly*, 53(1), 29-49. <https://doi.org/10.1002/rrq.183>
- Hirik, E. (2017). Türkiye Türkçesi duyu fiillerinde anlam ve kelime sıklığı ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (41), 53-74. <https://doi.org/10.21563/sutad.317760>
- İnanç, B. Y., Bilgin, M., & Atıcı, M. K. (2013). *Gelişim psikolojisi*. Pegem Yayınları.
- İpek-Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarına aktarımı* [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kan, M. O., & 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. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952657>
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942>
- Karadağ, Ö., & Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 437-455.
- Karadağ, Ö., & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Eds.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (ss. 265-301) içinde. Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kargın, F. (2019). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri üzerine bir inceleme [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kargın, T., Güldenöğlu, B., & Sümer, H. M. (2019). Morfolojik farkındalık becerilerinin okuma sürecindeki rolünün gelişimsel bakış açısıyla incelenmesi: İşiten ve işitme engelli okuyuculardan bulgular. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 339-367. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.456557>
- Karşılayan, S. (2022). Ak Başat Türkçe A1-A2 kitabındaki metinlerin okunabilirlik sayısı ve metinlerdeki ses birimlerin okumaya etkisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(1), 1-17.
- Katı, T., & Baş, B. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının söz varlığı unsurları üzerine bir araştırma. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 689-706. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1143503>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Wooley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25(2), 389-410.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A crosslanguage perspective. *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3
- Kurtdede-Fidan, N., & Gedik, H. (2019). Values in the human rights, citizenship and democracy textbook. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 251-272.
- Kurudayıoğlu, M. (2006, 26-27 Eylül). *Türkçenin morfolojik yapısının kelime hazinesi açısından önemi* [Bildiri sunumu]. Büyük Türk Dili Kurultayı, Ankara, Türkiye.
- Kurudayıoğlu, M. (2011, 18-21 Şubat). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime hazinesi* [Bildiri sunumu]. Okuma Kültürü ve Söz Varlığını Geliştirme Çalıştayı, Ankara, Türkiye.
- Kurudayıoğlu, M., & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 293-307.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 559-598. <https://doi.org/10.16916/aded.90932>
- Göçen, G., & Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79. <https://doi.org/10.16916/aded.66746>

- Gürler, H., & Yıldız, M. (2024). Doğan kardeş dergisinin söz varlığı üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 53(242), 969-996. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1226031>
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental? *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Levesque, K. C., Kieffer, M. J., & Deacon, S. H. (2017). Morphological awareness and reading comprehension: Examining mediating factors. *Journal of Experimental Child Psychology*, 160, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.02.015>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Maden, A. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650. <https://doi.org/10.17755/esosder.711074>
- Memiş, M. R. (2018). Yapım eki öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kelime hazinesi üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 439-491.
- Memiş, M. R. (2019). Morfolojik farkındalık ve morfolojik farkındalık eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1355-1368.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (2023). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2013)
- Metsala, J. L., Sparks, E., David, M., Conrad, N., & Deacon, S. H. (2021). What is the best way to characterise the contributions of oral language to reading comprehension: Listening comprehension or individual oral language skills? *Journal of Research in Reading*, 44(3), 675-694. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12362>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2021). T.C. Resmî Gazete, (31628), 1-12. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014_1.htm
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *İlkokul Türkçe dersi öğretim programı (1-4. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Muse, A. E. (2005). *The nature of morphological knowledge* [Doctoral dissertation, Florida State University]. FSU Digital Repository University Libraries. http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-2161
- Nagy, W. E., Carlisle, J. F., & Goodwin, A. P. (2014). Morphological knowledge and literacy acquisition. *Journal of Learning Disabilities*, 47(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/0022219413509967>
- Nagy, W. E., & Townsend, D. (2012). Words as tools: Learning academic vocabulary as language acquisition. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 91-108. <https://doi.org/10.1002/RRQ.011>
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Dergisi*, 1(4), 83-92.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 210, 11-29.
- Ölker, G. (2011). *Yazılı Türkçenin kelime sıklığı sözlüğü (1945-1950 arası)* [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ömeroğlu, A. F., & 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. <https://doi.org/10.16916/aded.1053964>
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özkan, B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Parlak, H. (2018). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında görevsel sesbilimin kullanım özellikleri üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 6(4), 240-243.
- Passaretti, B., Turkstra, L. S., Gallagher, T., Jiang, A., Cahill, P., & Campbell, W. (2023). Reporting of classroom-based morphologic awareness instruction and intervention for kindergarten to grade 3 students in the literature: A scoping review. *American Speech-Language-Hearing Association*, 54(2), 648-669. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-22-00090
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım tarihi 2012)
- Robert, A. D., & Boullaguet, A. (1997). *Analyse de contenu*. P.U.F.
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Sayar, B., Korkmaz Değer, F., Polat, H., Erdoğan, İ., Yeşilova, K., Taşdemir, M., & Zengin, T. (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Sayın, H., & Doğan, Y. (2023). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (65), 512-548. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1161947>
- Sparks, E., & Deacon, S. H. (2015). Morphological awareness and vocabulary acquisition: A longitudinal examination of their relationship in English-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 299-321. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000246>
- Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (2006). Teaching word learning strategies: Word parts. In Stahl, S. A., & Nagy, W. E. (Ed.), *Teaching word meanings* (pp. 157-172). Routledge.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Şen, E. (2019). 1980-2008 yılları arasında yazılmış yerli çocuk tiyatrosu metinlerinin söz varlığı açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 79-93. <https://doi.org/10.16916/aded.460754>
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 163-177.
- Turhan, H. (2010). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu (2024). Güncel Türkçe Sözlük. 20 Eylül, 2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Tyler, A., & Nagy, W. (1989). The acquisition of English derivational morphology. *Journal of Memory and Language*, 28, 649-667.
- Uludağ, Ç. (2010). 7.sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yalçın, I. U. (2019). *Özgün Publishing House 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-17. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IIHS/article/view/101>
- Yavuz, İ. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Yavuzer, H. (2001). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11.