



Araştırma Makalesi / Research Article

An Evaluation of Secondary School Students' Attitudes towards Improving Vocabulary

Ortaokul Öğrencilerinin Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Nil Didem Şimşek*

Geliş / Received: 12.12.2019

Kabul / Accepted: 19.03.2020

ABSTRACT: This study has been carried out to identify the attitudes of secondary school students towards improving vocabulary. A descriptive survey model has been used in the research. The study group of the research consisted of 233 students who studied at a secondary school in İstanbul in the academic year of 2018-2019. The quantitative data of the research has been obtained through the *personal information form* and *Attitude towards Improving Vocabulary Scale*. In the analysis of the data, t-test and One-way ANOVA test have been used. Following ANOVA test, Scheffe test has been used as a complementary post-hoc analysis to identify the differences. This research scrutinises the relationship between the attitudes of secondary school students towards improving vocabulary and the variables such as gender, school type, the education and economic levels of the family, using social media instruments or not. While the scores for students' attitudes towards learning words; using a dictionary; and improving vocabulary have shown significant differences by age; class level; having a library at home; and dictionary use, no significant difference has been observed by the parents' education levels; number of siblings; parents' jobs; monthly income of the family; and school type. In the light of these results, some recommendations have been made to increase the attitudes of secondary school students towards improving vocabulary.

Keywords: attitude, vocabulary, secondary school students, evaluation

ÖZ: Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir ortaokulda eğitim gören 233 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, *kişisel bilgi formu* ve *Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği* ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde t testi, Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarıyla cinsiyet, okul türleri, ailenin eğitim ve maddi düzeyi, sosyal medya araçları kullanıp kullanmamaları gibi değişkenlerle aralarındaki ilişki yordanmıştır. Öğrencilerin sözcük öğrenmeye, sözlük kullanmaya ve söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanları yaş, sınıf seviyesi, evde kütüphane olması ve sözlük kullanma durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken; anne-baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, anne-baba mesleği, ailenin aylık geliri ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuçlar ışığında ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını artırmak için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: tutum, söz varlığı, ortaokul öğrencileri, değerlendirme

* Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, nilsimsek@sdu.edu.tr

Giriş

Sümerlerden bugüne çocuğun gelişiminin parçası olan ana dili eğitimi kavramı, daima eğitim sürecinin önemli bir unsuru olarak görülmüştür (Onan, 2016). Çocuğun hayat tarzını düzenleyen; iletişimini ve en yakın dünyasıyla ilişkisini belirleyen ana dili, okul sıralarındaki kelime öğretimi sayesinde daha da zenginleşir. Kelime öğretiminin temel hedefi, öğrencinin söz varlığını geliştirme sürecinin ömür boyu devam edebilmesi için ilk adımın atılmasıdır. “Kelimeler, günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişimin olmazsa olmazlarıdır. Düşünme süreçlerinin, anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımını zengin kelime hazinesi, başka bir ifade ile sözcük dağarcığına bağlıdır” (Karatay, 2007: 143). Söz dağarcığının varlığını gösteren kelimelerin niceliğine bağlı olarak çevremizle ve dünyayla olan ilişkilerimizi düzenleriz. Kelimelerle ifade edilemeyen her duygu ve düşünce, sözcük kadrosunun eksikliğinden ileri gelir ve iletişimimizi olumsuz etkiler. “Öğrencilerin söz varlıklarının gelişmiş olması, anlama ve anlatma becerilerinin daha verimli olması bakımından önem taşır. Öğrencilerin okudukları bir metni ya da dinlediklerini düzgün bir şekilde anlayabilmeleri, bunun yanında kendi düşüncelerini karşı tarafa sağlıklı bir şekilde aktarabilmeleri açısından söz varlığı büyük bir öneme sahiptir” (Kurudayıoğlu & Soysal, 2016: 119). Aksan’a (2002, 13-14) göre söz varlığından kasıt; sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, ilişki sözleri ve kalıplaşmış sözlerdir. İnsanın dünyaya bakışını şekillendiren bu *varlık*, aynı zamanda kendini daha iyi ifade edebilmesinin de yolunu açar.

Türkçe derslerinde öncelikli amaçlardan biri, öğrencinin “okuduğunu anlayarak eleştirel bir bakış açısı” kazanmasını sağlamaktır (MEB, 2019: 8). Çünkü “Öğrencilerin dil becerileri sahip oldukları söz varlığından büyük ölçüde etkilenmektedir.” (Tağa, 2016: 164). Bu nedendir ki Türkçe dersleri, hem ana dilimizi daha iyi konuşabilmek hem de diğer dersleri daha rahat yorumlayabilmek için kelime birikimine zemin hazırlar. Aynı zamanda derslerde “kelime hazinesini zenginleştirme çalışmaları ile öğrencinin hem dili iyi kullanması hem de düşünce dünyasını geliştirmesi sağlanır” (Özbay & Melanlıoğlu, 2008: 33). Dolayısıyla derslerde söz varlığını geliştirmeye yönelik yapılan pratik (eğlenmeye dayalı) çalışmalarla ve doğal yönlendirmelerle (sezdirerek) öğrencilerin kelime öğrenimini alışkanlık haline getirmeleri kolaylaşabilir. Bu nedenle, Türkçeyi güzel ve etkili kullanabilmek için öğrencilerin doğru yönlendirmelere ihtiyacı vardır. Zengin bir söz varlığıyla olgunlaşan öğrenci, sadece Türkçe derslerinde değil, sayısal derslerinde de her türden problemin mantığını çok daha iyi anlar. Kaplan (1985: 212) da bu durumu kanıtlarcasına “kelimeler bizim düşünme aletimizdir” demiştir.

Nitelikli söz varlığına sahip olabilmek, okul türü öğrenmelerde çok daha kalıcı hâle gelmektedir. Buradan hareketle öğrenme ortamlarının ne kadar önemli olduğunu da görmekteyiz. Bu tür ortamlarda öğrenci, donandığı kelime kadrosuyla düşünmeyi ve yorumlamayı çok daha kolay yapar. Bu şekilde yaratıcı/üretici düşünme becerisiyle ve eleştirel düşünmeyle tanışan öğrenci, doğup büyüdüğü toplumun kültürel donanımına da uyum sağlamakta zorlanmayacaktır. “Kelimeler düşüncelerimizin zenginleşmesini, maddî ve manevî kültürümüzün gelişmesini sağlar. Kelime dağarcığında var olan eksiklik, bireyin herhangi bir düşünceyi anlamasını; hissettiği veya anlamlandırmaya çalıştığı durumu

anlatmasını engelleyen bir sorun olur. Kelimeler, kavramların oluşmasında ve kazanılmasında birer semboldür, zihni gelişimin sağlanmasında da önemli rolleri vardır. Bu bakımdan insan için kelime kazanımının, dil gelişimi açısından önemi büyüktür” (Yaman & Gülcan, 2009: 61). Bu açıdan söz varlığıyla ilgili yapılan akademik çalışmalar çok kıymetlidir. Özellikle araştırmacıların çalışmalarının öneriler kısmında verdikleri bilgiler dikkatle incelenmeli ve eğitim-öğretim ortamlarına uygulama ya da etkinlik şeklinde yansıtılmalıdır.

Alanyazın incelendiğinde söz varlığının önemine ve nasıl geliştirileceğine dair birçok çalışma yapılmıştır. Söz varlığını geliştirme konusunda Göçer (2009), öğrencilerin yeni kelimeler kazanmalarına yönelik teknik ve etkinliklere yer verirken, Baş ve Karadağ (2012) çalışmalarında sözvarlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmaları incelemiştir. Davaslıgil (1980) ise araştırmasında ailelerin ekonomik düzeylerinin öğrencilerin söz varlıklarını nasıl etkilediğine bakmıştır. Bunun yanında Ünsal (2005) da, araştırmasında üst, orta ve alt sosyoekonomik düzeyden olmak üzere üç okulu incelemiş ve sosyoekonomik düzeye göre öğrencilerin kelime hazinelerinin farklılaştığını tespit etmiştir. Mert (2009: 83) ise çalışmasında, anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde sözvarlığı belirleme çalışmalarının önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Tosunoğlu (1999) ve Karadağ da (2013) kelime öğretimine yönelik çalışmalarında, söz varlığının önemini farklı araştırmacıların görüşlerini değerlendirerek ortaya koymuşlardır.

Bu çalışma, mevcut literatüre katkı sunmak ve konuyla ilgili önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmacı ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarını değerlendirmiş ve çalışmanın sonunda karşısına çıkan tabloyu betimleyerek önerilerde bulunmuştur. Çalışmada görülmüştür ki; ev ya da okul dışında kütüphane kullanımı, sözlük kullanma alışkanlığı, kitap okumaya ayrılan süre, okulda uygulanan okuma saati ya da günlük televizyon izleme süresi öğrencinin söz varlığını geliştirmesi ya da tam tersi zayıflamasına sebep olması açısından önemlidir. Bu nedenle üzerinde çalışma yapılması hususu dikkate değerdir.

Bu çalışmanın amacı öncelikle, ortaokul öğrencilerinin söz varlıklarını öğrencilerin demografik özelliklerine göre değerlendirmektir. Yanı sıra, öğrencilerin sosyal medya araçlarını kullanıp kullanmamalarına ya da hangi sosyal medya aracını kullanmayı tercih ettiklerine, kütüphaneye gidip gitmediklerine, kitap okumaya ayırdıkları günlük süreye, okudukları kitapların türlerine, ders haricinde tercih ettikleri diğer etkinliklere göre değişip değişmediğini ve gruplar arasında anlamlı farklar olup olmadığını tespit etmektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın temel amacı; ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumlarının araştırmacının belirlediği değişkenler açısından incelenmesidir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. “Betimsel tarama modeli, sayısal verilerin daha kesin ve net olarak ifade edilebilmesi, verilerle daha rahat çalışılabilmesi ve yorumlanabilmesi açısından tercih edilmiştir.” (Şan, 2020: 73).

Araştırma Grubu

“Araştırma amacına uygun doğru örnekleme işleminin yapılması, araştırma sonuçlarının evrene genellenebilmesi bakımından önem arz etmektedir.” (Gürbüz & Şahin, 2017: 124). Çalışmada araştırma evrenini ortaokul öğrencileri, örnekleme ise İstanbul Beykoz İlçesindeki bir ortaokulun 5, 6, 7 ve 8. sınıfında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır:

Kişisel Bilgi Formu: Ortaokul öğrencilerinin kişisel bilgilerini öğrenmek için araştırmacı tarafından bir bilgi formu geliştirilmiştir. Formda; öğrencilerin cinsiyetlerini, yaşlarını, sınıf seviyelerini, anne-baba eğitim düzeylerini, anne-baba mesleklerini, kardeş sayılarını, ailelerinin aylık gelirini, kullandıkları sosyal medya araçlarını, evde kütüphaneleri olup olmadığını, sözlük kullanma durumlarını, kitap okumaya günlük ayrılan süreleri, okullarında okuma saatinin uygulanma durumunu, öğrencilerin okudukları türleri, günlük televizyon izleme sürelerini öğrenmek için sorular yer almıştır.

Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği: Çalışmada veri toplama aracı olarak Yaşar ve Topçuoğlu Ünal (2016) tarafından geliştirilen *Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek, 17 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Yaşar ve Topçuoğlu Ünal’ın (2016) geliştirdiği bu ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik kat sayısı .887 olarak bulunurken, mevcut araştırmanın da Cronbach’s Alpha değeri .845 olarak yüksek çıkmıştır. Bu durum, mevcut çalışmada kullanılan ölçeğin 17 maddesinin de öğrenciler tarafından doğru anlaşıldığını ve yanıtladığını gösterir.

Ölçek maddeleri incelendikten sonra, araştırmaya katılan 233 öğrencinin cevaplarının tutarlı olduğu belirlenip analizde kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin gönüllü olup olmadıklarını belirlemek amacıyla *onam formu* düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada elde edilen veriler “SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0” programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1. Tanımlayıcı Özellikler

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	110	47,2
Erkek	123	52,8
Yaş		
11	23	9,9
12	65	27,9
13	87	37,3
14	58	24,9
Sınıf		
6	76	32,6
7	87	37,3
8	70	30,0
Anne eğitim düzeyi		
İlköğretim	51	21,9
Lise	48	20,6
Lisans	63	27,0
Yüksek lisans	48	20,6
Diğer	23	9,9
Baba eğitim düzeyi		
İlköğretim	44	18,9
Lise	53	22,7
Lisans	49	21,0
Yüksek lisans	61	26,2
Diğer	26	11,2
Kardeş sayısı		
1-2	155	66,5
3 ve üzeri	78	33,5
Anne mesleği		
Ev hanımı	110	47,2
Çalışan	123	52,8
Baba mesleği		
Emekli	23	9,9
İşçi	48	20,6
Memur	43	18,5
Serbest	31	13,3
Eğitimci	25	10,7
Diğer	63	27,0
Ailenin aylık geliri		
1500-2500	67	28,8
2501-4500	45	19,3
4501-6000	40	17,2
6001 ve üzeri	81	34,8
Türkçe son karne notu		
0-84	65	27,9
85-100	168	72,1
Kullanılan sosyal medya araçları*		
Whatsapp	141	60,5
Facebook	37	15,9

Twitter	12	5,2
Instagram	144	61,8
Snapchat	28	12,0
Diğer	36	15,5
Telefonum yok	28	12,0
Evde kütüphane varlığı		
Evet var	180	77,3
Hayır yok	53	22,7
Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanma		
Evet	126	54,1
Hayır	107	45,9
Sözlük kullanma durumu		
Evet kullanırım	117	50,2
Hayır kullanmam	116	49,8
Kitap okumaya günlük ayrılan süre		
Hiç okumam	36	15,5
Yarım saat	114	48,9
Bir saat	55	23,6
Bir saatten fazla	28	12,0
Okulda okuma saatinin uygulanma durumu		
Evet	130	55,8
Hayır	103	44,2
Okunan tür		
Şiir	4	1,7
Hikâye-roman	96	41,2
Çizgi roman	12	5,2
Macera-polisiye	74	31,8
Tarihî roman	11	4,7
Hiç okumam	36	15,5
Dersler haricinde ayrılan etkinlik*		
Bilgisayar oyunu	74	31,8
TV izleme	82	35,2
Film izleme	109	46,8
Arkadaşlarla dolaşma	86	36,9
Kitap-dergi okuma	66	28,3
Test çözme	88	37,8
Günlük TV izleme süresi		
Hiç	43	18,5
Yarım saat	52	22,3
Bir saat	60	25,8
Bir saatten fazla	78	33,5

*Birden fazla seçilen maddeler

Tablo 1'e göre; öğrencilerin 110'u (%47,2) kız, 123'ü (%52,8) erkek olarak dağılmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında öğrencilerin 23'ü (%9,9) 11, 65'i (%27,9) 12, 87'si (%37,3) 13, 58'i (%24,9) 14 yaşındadır ve çoğunluğun 13 yaşında olduğu ve 7. sınıfta okuduğu görülmektedir. 76 öğrenci (%32,6) 6. sınıf, 87 öğrenci (%37,3) 7. sınıf, 70 öğrenci (%30,0) ise 8. sınıftır.

Anne eğitim düzeyine göre; 51'i (%21,9) "ilköğretim", 48'i (%20,6) "lise", 63'ü (%27,0) "lisans", 48'i (%20,6) "yüksek lisans", 23'ü (%9,9) "diğer" olarak dağılmaktadır.

Öğrencilerin *baba eğitim düzeyleri*; 44'ü (%18,9) “ilköğretim”, 53'ü (%22,7) “lise”, 49'u (%21,0) “lisans”, 61'i (%26,2) “yüksek lisans”, 26'sı (%11,2) “diğer” olarak dağılmaktadır. Buradan babaların eğitim düzeyinin (%26,2) annelerinkinden yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, *kardeş sayısına* göre; 155'i (%66,5) “1-2”, 78'i (%33,5) “3 ve üzeri” olarak dağılmaktadır. *Anne mesleğine* göre; 110'u (%47,2) “ev hanımı”, 123'ü (%52,8) “çalışan” olarak dağılmaktadır. *Baba mesleğine* göre; 23'ü (%9,9) “emekli”, 48'i (%20,6) “işçi”, 43'ü (%18,5) “memur”, 31'i (%13,3) “serbest”, 25'i (%10,7) “eğitimci”, 63'ü (%27,0) “diğer” olarak dağılmaktadır. Bu tablodan babaların büyük bir kısmının (%20,6) “işçi” olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin *ailelerinin aylık gelirine* göre; 67'si (%28,8) “1500-2500”, 45'i (%19,3) “2501-4500”, 40'ı (%17,2) “4501-6000”, 81'i (%34,8) “6001 ve üzeri” olarak dağılmaktadır. Öğrencilerin *Türkçe son karne notuna* göre; 65'i (%27,9) “0-84”, 168'i (%72,1) “85-100” olarak dağılım göstermektedir. Bu sonuçtan çoğunluğun Türkçe notlarının “85-100” aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin kullandıkları *sosyal medya araçlarına* göre;

- 141'i (%60,5) whatsapp
- 37'si (%15,9) facebook
- 12'si (%5,2) twitter
- 144'ü (%61,8) instagram
- 28'i (%12,0) snapchat
- 36'sı (%15,5) diğer
- 28'i (%12,0) telefonum yok şeklinde dağılmaktadır.

Öğrencilerin sosyal medya araçlarından en çok “Instagram”ı (%61,8) ve “Whatsapp”ı (%60,5) tercih ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğunun (%77,3) evde *kütüphaneleri* olduğu ve hatta çoğunun (%54,1) okuldaki kütüphane dışında başka kütüphaneleri kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin birbirlerine yakın oranlarda *sözlük* kullandıkları (%50,2) ve kullanmadıkları (%49,8) görülmektedir.

Öğrencilerin *günlük kitap okumaya ayırdıkları süreye* göre; 36'sı (%15,5) “hiç okumam”, 114'ü (%48,9) “yarım saat”, 55'i (%23,6) “bir saat”, 28'i (%12,0) “bir saatten fazla” şeklindedir. Çoğunluğun (%48,9) günde “yarım saat” kitap okuduğu görülmektedir. Okulda *okuma saatinin uygulanma durumuna* göre; 130'u (%55,8) “evet”, 103'ü (%44,2) “hayır” demiştir. Böylece okulda okuma saatinin çoğunlukla (%55,8) uygulandığı görülmüştür.

Okudukları türle ilgili olarak öğrencilerin; 4'ü (%1,7) “şiiir”, 96'sı (%41,2) “hikâye-roman”, 12'si (%5,2) “çizgi roman”, 74'ü (%31,8) “macera-polisiye”, 11'i (%4,7) “tarihi roman” okurum, 36'sı (%15,5) “hiç okumam” cevaplarını vermişlerdir. Tür olarak çoğunluğun (%41,2) “hikâye ve roman” okumayı tercih ettikleri görülmektedir.

Dersler haricinde zaman ayrılan etkinliklerin oranları;

- 74'ü (%31,8) bilgisayar oyunu
- 82'si (%35,2) TV izleme
- 109'u (%46,8) film izleme
- 86'sı (%36,9) arkadaşlarla dolaşma
- 66'sı (%28,3) kitap dergi okuma
- 88'i (%37,8) test çözme şeklinde görülmektedir.

Öğrencilerin *günlük TV izleme sürelerine* bakıldığında; 43'ünün (%18,5) “hiç”, 52'sinin (%22,3) “yarım saat”, 60'ının (%25,8) “bir saat”, 78'inin (%33,5) “bir saatten fazla” şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Çoğunluğun (%46,8) “film izlediği” ve %33,5'in “bir saatten fazla” TV izlediği tespit edilmiştir.

Tablo 2. Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Sözcük Öğrenmeye Yönelik Tutum	233	36,060	6,517	13,000	50,000
Sözlük Kullanmaya Yönelik Tutum	233	24,056	5,292	7,000	35,000
Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum	233	60,116	11,137	25,000	85,000

Öğrencilerin “sözcük öğrenmeye yönelik tutum” ortalaması 36,060±6,517 (Min=13; Max=50), “sözlük kullanmaya yönelik tutum” ortalaması 24,056±5,292 (Min=7; Max=35), “söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum” ortalaması 60,116±11,137 (Min=25; Max=85), olarak saptanmıştır.

Tablo 3. Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum Puanlarının Tanımlayıcı Özelliklere Göre Farklılaşma Durumu

Demografik Özellikler	n	Sözcük Öğrenmeye Yönelik Tutum	Sözlük Kullanmaya Yönelik Tutum	Söz Varlığını Geliştirmeye Yönelik Tutum
Cinsiyet		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Kız	110	37,246±6,484	24,864±5,129	62,109±10,961
Erkek	123	35,000±6,388	23,333±5,351	58,333±11,033
t=		2,660	2,222	2,616
p=		0,008	0,027	0,009
Yaş		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
11	23	37,478±5,550	24,652±5,524	62,130±10,275
12	65	37,954±6,732	25,585±5,315	63,539±11,454
13	87	35,103±5,835	22,747±5,131	57,851±10,212
14	58	34,810±7,129	24,069±5,033	58,879±11,621
F=		3,649	3,814	3,874
p=		0,013	0,011	0,010
PostHoc=		2>3, 2>4 (p<0.05)	2>3 (p<0.05)	2>3, 2>4 (p<0.05)
Sınıf		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
6	76	37,974±5,908	25,316±4,991	63,290±10,288
7	87	35,115±6,427	22,793±5,424	57,908±11,109
8	70	35,157±6,883	24,257±5,157	59,414±11,421
F=		5,032	4,837	5,109
p=		0,007	0,009	0,007
PostHoc=		1>2, 1>3 (p<0.05)	1>2 (p<0.05)	1>2, 1>3 (p<0.05)
Anne eğitim düzeyi		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
İlköğretim	51	37,177±5,809	25,863±4,565	63,039±9,732

Lise	48	36,625±5,093	24,208±4,789	60,833±8,811
Lisans	63	35,095±7,324	23,222±5,698	58,318±12,398
Yüksek Lisans	48	35,625±7,411	23,104±6,145	58,729±13,064
Diğer	23	35,957±6,371	24,000±3,896	59,957±9,730
F=		0,862	2,328	1,540
p=		0,487	0,057	0,191
Baba eğitim düzeyi		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
İlköğretim	44	36,546±5,861	25,932±4,427	62,477±9,794
Lise	53	36,868±5,731	24,000±4,977	60,868±9,794
Lisans	49	35,225±7,838	23,102±5,716	58,327±12,946
Yüksek Lisans	61	35,574±6,896	23,738±6,008	59,312±12,397
Diğer	26	36,308±5,555	23,539±4,091	59,846±8,771
F=		0,556	1,930	0,954
p=		0,695	0,106	0,434
Kardeş sayısı		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1-2	155	36,155±6,804	23,800±5,566	59,955±11,656
3 Ve Üzeri	78	35,872±5,944	24,564±4,692	60,436±10,091
t=		0,312	-1,040	-0,311
p=		0,755	0,299	0,756
Anne mesleği		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Ev Hanımı	110	36,491±6,100	24,782±4,674	61,273±9,999
Çalışan	123	35,675±6,871	23,407±5,730	59,081±12,011
t=		0,954	1,993	1,504
p=		0,341	0,045	0,130
Baba mesleği		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Emekli	23	35,957±5,355	24,044±4,637	60,000±9,170
İşçi	48	37,271±5,874	25,458±5,099	62,729±10,243
Memur	43	36,535±6,360	24,349±5,084	60,884±10,758
Serbest	31	34,742±6,698	22,484±5,732	57,226±11,960
Eğitimci	25	36,800±8,416	24,520±5,910	61,320±13,792
Diğer	63	35,206±6,553	23,381±5,210	58,587±10,985
F=		0,911	1,508	1,291
p=		0,475	0,188	0,268
Ailenin aylık geliri		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
1500-2500	67	36,388±5,649	24,836±4,766	61,224±9,588
2501-4500	45	36,311±6,378	24,178±4,423	60,489±10,161
4501-6000	40	36,525±7,147	23,825±6,312	60,350±12,947
6001 Ve Üzeri	81	35,420±6,994	23,457±5,601	58,877±11,944
F=		0,404	0,863	0,575
p=		0,750	0,461	0,632
Türkçe son karne notu		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
0-84	65	36,169±6,130	24,600±5,111	60,769±10,396
85-100	168	36,018±6,678	23,845±5,360	59,863±11,431
t=		0,159	0,976	0,556
p=		0,874	0,330	0,579
Whatsapp		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	141	35,908±6,616	23,816±5,193	59,723±11,067
Hayır	92	36,294±6,391	24,424±5,448	60,717±11,277
t=		-0,441	-0,857	-0,665
p=		0,660	0,392	0,507
Facebook		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	37	36,541±6,959	24,595±5,449	61,135±11,643
Hayır	196	35,969±6,445	23,954±5,269	59,924±11,059
t=		0,488	0,674	0,606
p=		0,626	0,501	0,545
Twitter		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	12	31,500±6,187	20,250±5,154	51,750±10,721
Hayır	221	36,308±6,456	24,262±5,231	60,570±11,001
t=		-2,517	-2,589	-2,708

p=		0,013	0,010	0,007
Instagram		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	144	35,368±6,747	23,757±5,466	59,125±11,559
Hayır	89	37,180±5,995	24,539±4,989	61,719±10,279
t=		-2,076	-1,097	-1,735
p=		0,039	0,274	0,084
Snapchat		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	28	35,929±7,267	25,071±4,682	61,000±11,327
Hayır	205	36,078±6,427	23,917±5,365	59,995±11,134
t=		-0,114	1,083	0,447
p=		0,910	0,280	0,655
Telefonum yok		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	28	37,821±4,481	25,286±4,429	63,107±8,089
Hayır	205	35,820±6,720	23,888±5,386	59,707±11,446
t=		1,529	1,313	1,519
p=		0,044	0,190	0,055
Evde kütüphane varlığı		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet Var	180	36,628±6,251	24,544±4,954	61,172±10,573
Hayır Yok	53	34,132±7,077	22,396±6,068	56,528±12,311
t=		2,477	2,631	2,704
p=		0,014	0,009	0,007
Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanma		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	126	37,714±6,186	25,183±5,136	62,897±10,633
Hayır	107	34,112±6,383	22,729±5,186	56,841±10,868
t=		4,365	3,618	4,288
p=		0,000	0,000	0,000
Sözlük kullanma durumu		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet Kullanırım	117	38,701±5,900	26,000±4,749	64,701±9,948
Hayır Kullanmam	116	33,397±6,026	22,095±5,101	55,491±10,366
t=		6,789	6,049	6,919
p=		0,000	0,000	0,000
Kitap okumaya günlük ayrılan süre		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Hiç Okumam	36	31,972±7,814	21,806±6,559	53,778±13,359
Yarım Saat	114	36,123±5,985	23,772±4,859	59,895±10,361
Bir Saat	55	37,436±6,359	25,546±4,857	62,982±10,558
Bir Saatten Fazla	28	38,357±4,832	25,179±5,092	63,536±8,921
F=		7,243	4,331	6,415
p=		0,000	0,005	0,000
PostHoc=		2>1, 3>1, 4>1 (p<0.05)	2>1, 3>1, 4>1, 3>2 (p<0.05)	2>1, 3>1, 4>1 (p<0.05)
Okulda okuma saatinin uygulanma durumu		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Evet	130	36,415±5,783	24,115±4,947	60,531±10,010
Hayır	103	35,612±7,345	23,981±5,721	59,592±12,446
t=		0,935	0,193	0,638
p=		0,364	0,847	0,534
Okunan tür		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Şiir	4	35,000±5,598	23,750±4,992	58,750±10,243
Hikâye-roman	96	37,521±6,103	25,469±4,810	62,990±10,333
Çizgi roman	12	35,833±8,100	22,917±5,992	58,750±13,632
Macera-polisiye	74	36,203±5,589	23,527±4,503	59,730±9,499
Tarihî roman	11	36,364±5,182	24,000±6,573	60,364±10,773
Hiç okumam	36	31,972±7,814	21,806±6,559	53,778±13,359
F=		4,089	3,063	3,908
p=		0,001	0,011	0,002
PostHoc=		2>6, 4>6, 5>6	2>4, 2>6 (p<0.05)	2>6, 4>6 (p<0.05)

		(p<0.05)		
		Ort±SS	Ort±SS	Ort±SS
Bilgisayar oyunu				
Evet	74	34,514±6,176	22,460±5,214	56,973±10,749
Hayır	159	36,780±6,565	24,799±5,178	61,579±11,044
t=		-2,499	-3,204	-2,989
p=		0,013	0,002	0,003
TV izleme				
Evet	82	35,756±6,034	23,817±4,573	59,573±9,917
Hayır	151	36,225±6,779	24,185±5,654	60,411±11,768
t=		-0,524	-0,507	-0,547
p=		0,601	0,590	0,585
Film izleme				
Evet	109	35,752±6,541	23,762±5,024	59,514±11,068
Hayır	124	36,331±6,510	24,315±5,524	60,645±11,216
t=		-0,675	-0,795	-0,773
p=		0,500	0,427	0,440
Arkadaşlarla dolaşma				
Evet	86	36,523±5,720	24,593±4,759	61,116±9,639
Hayır	147	35,789±6,945	23,742±5,572	59,531±11,919
t=		0,829	1,186	1,049
p=		0,408	0,237	0,269
Kitap-dergi okuma				
Evet	66	37,803±6,271	25,000±5,129	62,803±10,761
Hayır	167	35,371±6,502	23,683±5,323	59,054±11,136
t=		2,598	1,719	2,338
p=		0,010	0,087	0,020
Test çözme				
Evet	88	36,386±6,376	24,534±4,795	60,921±10,459
Hayır	145	35,862±6,615	23,766±5,568	59,628±11,537
t=		0,595	1,075	0,859
p=		0,553	0,283	0,391
Günlük TV izleme süresi				
Hiç	43	35,140±7,190	23,977±5,423	59,116±11,897
Yarım saat	52	37,404±6,362	24,289±5,370	61,692±11,082
Bir saat	60	36,417±6,009	24,167±4,658	60,583±10,117
Bir saatten fazla	78	35,397±6,561	23,859±5,702	59,256±11,558
F=		1,358	0,080	0,650
p=		0,256	0,971	0,584

Tablo 3'e bakıldığında sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Cinsiyet değişkenine göre; kızların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=37,246$), erkeklerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=35,000$) yüksek bulunmuştur ($t=2,660$; $p=0.008<0.05$). Kızların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ($x=24,864$), erkeklerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ($x=23,333$) yüksektir ($t=2,222$; $p=0.027<0.05$). Kızların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarının ($x=62,109$), erkeklerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=58,333$) yüksek olduğu görülmüştür ($t=2,616$; $p=0.009<0.05$).

Yaş değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,649$; $p=0.013<0.05$). Farkın nedeni; 12 yaşındakilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının 13 yaşındakilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olması ($p<0.05$) ve 12 yaşındakilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının 14 yaşındakilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da yaş değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermektedir ($F=3,814$; $p=0.011<0.05$). Farkın nedeni; 12 yaşındaki öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarının 13 yaşındaki öğrencilerin sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Öğrencilerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarına bakıldığında da yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık görülmektedir ($F=3,874$; $p=0.01<0.05$). Farkın nedeni; 12 yaşındaki öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının 13 yaşındaki öğrencilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). 12 yaşındakilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının 14 yaşındakilerin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Sınıf değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,032$; $p=0.007<0.05$). Farkın nedeni; 6. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarının 7. sınıf öğrencilerin sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). 6.sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarının 8. sınıf öğrencilerinin sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,837$; $p=0.009<0.05$). Farkın nedeni; 6. sınıf öğrencilerinin sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarının 7. sınıf öğrencilerinin sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Öğrencilerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarına bakıldığında da sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir ($F=5,109$; $p=0.007<0.05$). Farkın nedeni; 6. sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının 7. sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). 6.sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının 8. sınıf öğrencilerinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Anne eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Baba eğitim düzeyi değişkenine bakıldığında da; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Kardeş sayısı değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Anne mesleği değişkenine göre; annesi ev hanımı olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları ($x=24,782$), annesi çalışanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından ($x=23,407$) yüksek bulunmuştur ($t=1,993$; $p=0.045<0.05$). Öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları anne meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Baba mesleği değişkenine bakıldığında da; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları baba meslek değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Ailenin aylık gelir değişkenine bakıldığında da; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük*

kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanları aile aylık gelir değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Türkçe son karne notu değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum, sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları Türkçe son karne notu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Whatsapp ve Facebook kullanım durumlarına bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum, sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları “Whatsapp” ve “Facebook” değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Twitter kullanım durumuna göre; twitter kullananların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=31,500$), twitter kullanmayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=36,308$) düşük bulunmuştur ($t=-2,517$; $p=0.013<0.05$). Twitter kullananların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ($x=20,250$), twitter kullanmayanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ($x=24,262$) düşük bulunmuştur ($t=-2,589$; $p=0.01<0.05$). Twitter kullananların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarının ($x=51,750$), twitter kullanmayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=60,570$) düşük olduğu görülmüştür ($t=-2,708$; $p=0.007<0.05$).

Instagram kullanım durumuna göre; Instagram kullananların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=35,368$), instagram kullanmayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=37,180$) düşük bulunmuştur ($t=-2,076$; $p=0.039<0.05$). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları ise instagram değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Snapchat kullanım durumuna bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum, sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları snapchat değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Cep telefonu kullanım durumuna göre; cep telefonu olmayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=37,821$), telefonu olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=35,820$) yüksek bulunmuştur ($t=1,529$; $p=0.044<0.05$). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları “telefonum yok” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Evde kütüphane varlığına göre; evde kütüphanesi olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=36,628$), evde kütüphanesi olmayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=34,132$) yüksek bulunmuştur ($t=2,477$; $p=0.014<0.05$). Evde kütüphanesi olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ($x=24,544$), evde kütüphanesi olmayanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ($x=22,396$) yüksek bulunmuştur ($t=2,631$; $p=0.009<0.05$). Evde kütüphanesi olanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarının ($x=61,172$), evde kütüphanesi olmayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=56,528$) yüksek olduğu görülmüştür ($t=2,704$; $p=0.007<0.05$).

Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanma durumuna göre; okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullananların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=37,714$), okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanmayanların *sözcük*

öğrenmeye yönelik tutum puanlarından ($x=34,112$) yüksek bulunmuştur ($t=4,365$; $p=0<0.05$). Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullananların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları ($x=25,183$) da, okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanmayanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ($x=22,729$) yüksek bulunmuştur ($t=3,618$; $p=0<0.05$). Okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullananların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları ($x=62,897$), okuldaki kütüphane dışında başka kütüphane kullanmayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=56,841$) yüksek bulunmuştur ($t=4,288$; $p=0<0.05$).

Sözlük kullanma durumuna göre; *sözlük kullananların sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=38,701$), *sözlük kullanmayanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=33,397$) yüksek bulunmuştur ($t=6,789$; $p=0<0.05$). *Sözlük kullananların sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ($x=26,000$), *sözlük kullanmayanların sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından ($x=22,095$) yüksek bulunmuştur ($t=6,049$; $p=0<0.05$). *Sözlük kullananların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarının ($x=64,701$), *sözlük kullanmayanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=55,491$) yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t=6,919$; $p=0<0.05$).

Kitap okumaya günlük ayrılan süreye bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları kitap okumaya günlük ayrılan süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=7,243$; $p=0<0.05$). Farkın nedeni; kitap okumaya günlük ayırdıkları süre “yarım saat” olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” şeklinde cevaplayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Kitap okumaya günlük ayrılan süre “bir saat” olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” şeklinde olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saatten fazla” olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” şeklinde olanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da kitap okumaya günlük ayrılan süre değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,331$; $p=0.005<0.05$). Farkın nedeni; kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “yarım saat” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saat” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saatten fazla” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saat” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “yarım saat” olanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Öğrencilerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları kitap okumaya günlük ayrılan süre değişkenine göre anlamlı farklılık

göstermektedir ($F=6,415$; $p=0<0.05$). Farkın nedeni; kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “yarım saat” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saat” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “bir saatten fazla” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının kitap okumaya günlük ayrılan süreleri “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Okulda okuma saatinin uygulanma durumuna bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum, sözlük kullanmaya yönelik tutum, söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları okulda okuma saatinin uygulanma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Okunan türe bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları okunan tür değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,089$; $p=0.001<0.05$). Çünkü okunan tür “hikâye-roman” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanları okunan tür “hiç okumam” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksektir ($p<0.05$). Okunan tür “macera-polisiye” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanları da okunan tür “hiç okumam” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksektir ($p<0.05$). Okunan tür “tarihi roman” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanları okunan tür “hiç okumam” olanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından yüksektir ($p<0.05$). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları okunan tür değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,063$; $p=0.011<0.05$). Farkın nedeni; okunan tür “hikâye-roman” olanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarının okunan tür “macera-polisiye” olanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından yüksek olması ($p<0.05$) ve okunan tür “hikâye-roman” olanların ise sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarının okunan tür “hiç okumam” olanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$). Öğrencilerin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları okunan tür değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,908$; $p=0.002<0.05$). Farkın nedeni; okunan tür “hikâye-roman” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının okunan tür “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olması ($p<0.05$) ve okunan tür “macera-polisiye” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarının okunan tür “hiç okumam” olanların söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarından yüksek olmasıdır ($p<0.05$).

Bilgisayar oyunu ilgilerine göre; bilgisayar oyunu oynayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=34,514$), bilgisayar oyunu oynamayanların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanlarından ($x=36,780$) düşük bulunmuştur ($t=-2,499$; $p=0.013<0.05$). Bilgisayar oyunu oynayanların *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları da ($x=22,460$), bilgisayar oyunu oynamayanların sözlük kullanmaya yönelik tutum puanlarından ($x=24,799$) düşük bulunmuştur ($t=-3,204$; $p=0.002<0.05$). Bilgisayar oyunu oynayanların

söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanları ($x=56,973$), bilgisayar oyunu oynamayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=61,579$) düşük bulunmuştur ($t=-2,989$; $p=0.003<0.05$).

TV/film izleme ve günlük TV izleme süresi durumlarına bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları TV izleme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları da film izleme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları günlük TV izleme süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Arkadaşlarla vakit geçirme değişkenine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları arkadaşlarla vakit geçirme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Kitap ve dergi okuma değişkenine göre; kitap ve dergi okuyanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanları ($x=37,803$), kitap ve dergi okumayanların *sözcük öğrenmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=35,371$) yüksek bulunmuştur ($t=2,598$; $p=0.01<0.05$). Kitap ve dergi okuyanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları da ($x=62,803$), kitap ve dergi okumayanların *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanlarından ($x=59,054$) yüksek bulunmuştur ($t=2,338$; $p=0.02<0.05$). Öğrencilerin *sözlük kullanmaya yönelik tutum* puanları kitap ve dergi okuma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Test çözme etkinliğine bakıldığında; öğrencilerin *sözcük öğrenmeye yönelik tutum*, *sözlük kullanmaya yönelik tutum*, *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum* puanları test çözme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada; ortaokul öğrencilerinin *söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumları* araştırmacı tarafından önemli görülen değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Anlamlı farklılık göstermeyen değişkenlerin de çalışmada gösterilmesinin sebebi; daha sonra bu konuda çalışmalar yapacak olan akademisyenlere detaylı bir yol haritası çizibilme gereksinimidir. Araştırmada görülmüştür ki; *sözcük öğrenen ve sözlük kullanma alışkanlığı olan öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeleri mümkündür*. “Sözlüklerde yer alan bütün *sözcüklerin anlamını bilmek mümkün değildir*. Öğrenciler, bir metni anlama çabası içine girdikleri zaman *sözlükleri her zaman el altında bulundurmalıdır*. *Sözlük kullanma öğrencilere sözlü ve yazılı iletişimde ihtiyaç duyduğu ve bilmediği sözcüklerin anlamını öğrenmeyle beraber kendini güven içinde ifade, iletişim zorluklarını aşma, sözcüklerin günlük dilde hangi işlevde ve nasıl yer aldığını görme gibi çok yönlü faydalar sunar*” (Maden & Demir, 2019: 421). “Araştırmalar okul başarısı ile çok kelime bilme arasında doğrudan ilişki olduğunu, çok kelime bilen öğrencilerin zihinsel becerilerinin ve

okul başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.” (Lieury, 1995; aktaran, Güneş, 2013: 2).

Söz varlığı, bir dilin anlam örgüsünü, evrenini oluşturan ve iletişimde bir anlama karşılık gelen en küçük anlamlı ses ve ses ögelerinden oluşan sözcüklerin bütünüdür (Karatay, 2016). Bir milletin tüm kültürel geçmişi bu söz varlığı içinde yer alır. “Söz varlığı, tüm disiplinler için gerekli ön koşuldur. Anlama ve anlatmanın gerçekleşebilmesi için bireyin öncelikle yeterli sayıda sözcük bilmesi, söz varlığının belirli ölçüde gelişmiş olması gerekmektedir. Ana dilinin söz varlığını gereken düzeyde öğrenmemiş bir öğrencinin akademik ya da sosyal alanda başarılı olması beklenemez” (Yaşar & Topçuoğlu Ünal, 2016: 1044).

Söz varlığını geliştiren faktörlerden biri de sözlük kullanma alışkanlığıdır (Demir, 2016: 156). “Kelime bilgisinin zenginleştirilmesi için farklı yöntemlerden de istifade edilmelidir. Söz varlığını artırmak için sıklıkla başvurulan kompozisyon çalışması tek başına yeterli değildir” (Can & Deniz, 2016: 322). Sözlüklerin kullanılmasında ve sözlük kullanmanın alışkanlık hâline getirilmesinde öğrencilerin sözlüklere yönelik tutumlarının önemli bir yeri bulunmaktadır (Can & Deniz, 2016: 331).

Can ve Deniz (2016: 331), araştırmalarında; “öğrencilerin ortaokulda orta ve yüksek düzeyde olan sözlüklere yönelik tutumlarının liselerde de devam ettiği”ni söylemektedirler ancak bu çalışmada görülmüştür ki 6. sınıfta okudukları görülen 12 yaşındaki öğrencilerin sözlük kullanmaları ve söz varlığını geliştirmeye yönelik çabaları sınıf seviyeleri yükseldikçe düşmektedir. Bunun sebebi olarak; her geçen yıl artan sosyal medya bağımlılığı gösterilebilir. Ayrıca Liseye Geçiş Sınavı (LGS) yaklaştıkça artan kaygıyla birlikte sözlük kullanmaya ve söz varlığını geliştirmeye yönelik tutumların düştüğü düşünülebilir.

TÜİK 2013 araştırması çocukların interneti ödev, oyun ve bilgiden sonra dördüncü sırada sosyal medya ağlarına katılmak için kullandıklarını ortaya koymuştur (Karadeniz & Özdemir, 2018: 253). Bu çalışmada da benzer bir şekilde, twitter ve instagram kullanan öğrencilerin sözcük öğrenme ve sözlük kullanma düzeyleri düşük tespit edilmiştir. Hâlbuki Türkçe Yeterlilik Çerçevesi kapsamında bireyin kazanması gereken sekiz anahtar yetkinlikten biri de dijital yetkinlik olarak gösterilmiştir. MEB’e (2017) göre dijital yetkinlik; “Günlük yaşam ve iletişim için bilgi toplumu teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsamaktadır. Söz konusu yetkinlik, bilgi iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca internet aracılığı ile ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir” (MEB, 2017, 6). Ancak sosyal medyayı bilinçli kullanan bireyler yetiştirilmediği sürece, öğrencilerin zamanından çalan bir unsur olarak sınırsızca kullanılmaya devam edecektir. Bu fiziksel ve zihinsel tembelleme öğrenciyi sürekli hazır şablondan öğrenmeye yönlendirecektir.

“Gerek toplumsal gerekse eğitsel anlamda kütüphaneler, tarih boyunca önemli yapılar olarak kabul edilmiş, korunmuş ve yaşatılmıştır. Ancak günümüzde bilgi teknolojilerinin hızla ilerlemesi karşısında başta okul kütüphaneleri olmak üzere diğer kütüphaneler de kitapları barındırmak dışındaki işlevlerini yerine getiremez durumdadır” (Şahbaz, 2012: 260). “Ebeveynlerin çocukları için ev şartlarında yaptıkları değişiklikler de

çocuklarının okumaya ilişkin tutumlarını etkileyebilir. Örneğin evde çalışma odası ve bir kitaplık bulunması; eve düzenli bir şekilde kitap, dergi veya gazete alınması; çocuklar okuma işine başladıktan sonra onlar için çevresel şartların düzenlenmesi vb. etkinlikler çocukların okumaya ilişkin olumlu tutumlarını artıracaktır” (Başaran & Ateş, 2009: 77). “Özellikle yaşadığımız çağda kentleşme, yükselen değerler, teknoloji ve kaçınılmaz olarak internet gibi toplumu şekillendiren olguları iyiye, güzele doğruya çevirerek bağımsız, kendi kararlarını veren, girişimci çocuk kültürünün oluşturulması için çaba göstermesi gereken kurumlardan biri kütüphanelerdir” (Karakaş 2011; aktaran, Şahbaz, 2012: 262). Şahbaz (2012: 269) çalışmasında; en fazla okul kütüphanelerinin tercih edildiğini tespit etmiş ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tercih ettikleri kütüphane türünün kütüphane kullanma sıklığına bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir. Deniz (2015) de çalışmasında; “ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğunun halk kütüphanelerini “hiçbir zaman” kullanmadığını tespit etmiştir (Deniz, 2015: 51). Bu çalışmada ise öğrencilerin çoğunun (%54,1) okuldaki kütüphane dışında başka kütüphaneleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu'nun (2013: 170) yaptıkları araştırmada; “halk kütüphanesine üye olan çocukların okumaya ilişkin tutum puanlarının yüksek olduğu görülmüş ve kütüphaneyi kullanma sıklığının çocukların okuma tutumlarını olumlu etkileyen bir faktör olarak tespit edilmiştir. Buna göre, kütüphaneye haftada iki-üç kez giden çocukların okuma tutumları yüksek bulunmuş, bunu ayda iki-üç kez, yılda iki-üç kez gidenler izlemiş, en düşük puanı ise hiç gitmeyen çocuklar almıştır”. “Sınıf ve okul kitaplıklarına oranla daha zengin bir okuma koleksiyonuna sahip olan halk kütüphaneleri de okumanın alışkanlık olarak yerleşmesinde önemli katkılar sunabilmektedir. Bu doğrultuda yapılan incelemede öğrencilerin hemen hemen onda dokuzunun halk kütüphanesi üyesi olmadığı anlaşılmıştır.” (Balcı, Uyar & Büyükkiz, 2012: 981). “Öğrencilerin halk kütüphanelerine üye olmasalar da bu kütüphaneleri kullanma olasılıkları düşünülerek öğrencilere hangi sıklıkta halk kütüphanelerini kullandıkları sorulmuştur. Çalışmaya katılan 6. sınıf öğrencilerinin yaklaşık üçte ikisi halk kütüphanelerini hiç kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.” (Balcı, Uyar & Büyükkiz, 2012: 982).

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013: 126) çalışmalarında; “çocukların kitap okumaya ayırdıkları zaman diliminin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu ve kitap okuma sıklığı ile tutum arasında doğrusal bir ilişkinin olduğunu” belirtmişlerdir. “Okuma alışkanlığının önemli göstergelerinden biri okumaya günlük hayat içinde ayrılan süreyle ilgilidir. Elde edilen sonuçlar araştırma örneklemini oluşturan 6. sınıf öğrencilerinin yarıdan fazlasının kitap okumak için zaman ayırabildiğini göstermektedir.” (Balcı, Uyar & Büyükkiz, 2012: 980).

Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp (2013: 127) bahsi geçen çalışmalarında; kitap türünün çocukların kitap okuma alışkanlıklarını geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmalarında en yüksek puanı roman-hikâye okuyan çocuklar almıştır. Işcan, Arıkan ve Küçükaydın'ın (2013: 8) araştırmalarında; “öğrencilerin en çok öykü ve roman okumaktan hoşlandıklarını, sonrasında şiir ve çizgi romanı tercih ettiklerini, yaklaşık olarak %4 oranında diğer cevabını veren öğrenciler ise masal okumaktan

hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yaşlarının bir özelliği olarak öğrencilerin bu dönemde en çok öykü ve romana yöneldiklerini” tespit etmişlerdir. Deniz’in (2015) çalışmasına göre; “ortaokul öğrencileri, en çok roman (%49) ve hikâye (%38,8) türündeki eserleri okumayı tercih etmektedir. Tercih edilen tür açısından deneme (%1,8) en az ilgi görürken şiir %4,2 oranında ilgi görmektedir. Kız öğrencilerin en çok roman (%56,5) ve hikâye (%33,2) türünde kitap okumayı tercih ettikleri; şiir (%8), deneme (%4) ve makale (%2) türlerindeki eserleri çok az okudukları görülmektedir. Erkek öğrencilerin ise en çok hikâye (%44,4) ve roman (%41,4) okumayı tercih ettikleri; şiir (%4,3), makale (%4,3) ve deneme (%1,6) türündeki eserlere çok az okudukları görülmektedir.” (Deniz, 2015: 50)

“Yapılan çalışmalar bilgisayar ve internet teknolojilerinin öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz’ın 2007 yılında yaptıkları bir araştırmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin bilgisayar kullanma konusunda güçlü eğilime sahip olduklarını ve boş zamanlarında gerçekleştirmek üzere kitap okumak, televizyon izlemek ve bilgisayar kullanmak etkinlikleri arasından seçim yapılması istendiğinde kitap okumanın son tercih olduğunu belirtmişlerdir” (Ateş, 2013: 157). “Çocuğun toplumsallaşmasına engel olan televizyon gibi bilgisayar da olumsuz etkileriyle, çocukların saldırgan davranışlarda bulunmalarına, fikir hırsızlığı yapmalarına, aile ilişkilerinin, konuşma, yazma becerilerinin zayıflamasına, bedensel rahatsızlıklar ve konsantrasyon sorunları yaşamalarına neden olabilir” (Greenfield, 1984: 147; Healy, 1999: 123-124, Lieberman, 1986; aktaran, Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007: 12). Ateş (2013: 167) çalışmasının sonuç bölümünde; “öğrencilerin bilgisayar kullanıp kullanmamaları ve evde internet bağlantısına sahip olup olmamaları öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri genel tutumu olumsuz yönde etkilediği sonucuna” varmıştır. Sözlük kullanma, sözcük öğrenme ve söz varlığını geliştirmeye yönelik eylemlerde bulunma okuma çabasının niteliğine bağlıdır. Bu çalışmada da gördüğümüz sonuçlar yukarıdaki araştırmaları desteklemektedir çünkü internette vakit geçirenlerin (özellikle instagram-twitter kullananların) ve cep telefonu kullananların sözcük öğrenmeye yönelik tutum puanları düşük çıkmıştır.

İşcan, Arıkan ve Küçükaydın (2013: 8) çalışmalarında; öğrencilerin kitaptan başka %48 oranında gazete, %59 oranında dergi ve %37 oranında da çizgi roman okuduklarını ortaya çıkarmışlardır. Deniz de (2015: 46) ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmasında; öğrencilerinin dörtte birinin herhangi bir dergi okumadığını tespit etmiştir. “Öğrencinin sadece değerlendirmeye tabi tutulacağı kitapları okuması; ev ve okul kütüphanesine alınacak kitapların seçimini sınırlamakta, dolayısıyla bunun dışında kalan dergi, gazete, çizgi roman vb. gibi kitapların okunmamasına neden olmaktadır” (Çetin & Karaata, 2010: 205).

“Bireyin bir konudaki tutumu yüksek olursa o konuya ilişkin kazanımlara daha kolay ulaşması beklenir. Okuma alışkanlığı ile tutumu arasında kavramsal olarak bir neden-sonuç ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür” (Can, Deniz & Çeçen, 2016: 650). Bu çalışmada da görülmüştür ki; sözcük öğrenmeye yönelik istemli ve istemsiz tüm eylemler, öğrencinin söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum puanlarını yükseltmektedir. “Söz varlığı, Türkçe dersinde tüm beceri alanlarıyla ilişkilendirilmiş biçimde ele

alınmaktadır. Türkçe dersinin ana dili olması nedeniyle adeta devlet politikası haline gelmesi, bu dersin her yönüne ve alt başlığına yönelik tutumların belirlenmesinin önemini artırmaktadır çünkü araştırmalar göstermiştir ki tutum, akademik ve meslekî başarının bir yordayıcısı konumundadır” (Yaşar & Topçuoğlu Ünal, 2016: 1052).

Küçük yaşlarda öğrencilerin sözcük öğrenmeye ve sözlük kullanmaya yönelik tutum puanları daha yüksektir. Sınıf seviyesi ve yaş ilerledikçe tutum puanlarının düşmesinin sebebi, ortaokula girişle başlayan LGS (liselere geçiş sınavı) kaygısı olabilir. Genel olarak okullarda da 6. sınıfın sonundan itibaren sadece liseye geçiş sınavlarına odaklı olarak bir nevi dershane mantığıyla ders görülmektedir. Dolayısıyla öğrenciler dersin anlamından uzaklaşıp hedeflerinin gerçekleşmesine odaklanmaktadır. Güncel eğitim sisteminin bir açığı olarak nitelendirdiğimiz bu tutum ve kazanım eksiklerinin giderilmesi için Türkçe öğretim programlarında, derslerde ve ölçme değerlendirme konularında bilimsel temelli yeniliklere gidilmesi gerekebilir.

Cep telefonu ve dolayısıyla sosyal medya kullanımlarının aile, okul idaresi ve öğretmenler tarafından kısıtlanması faydalı olabilir. Teknoloji girdabının öğrencileri hızla içine çekmesinin temelinde, internet vasıtasıyla öğrenme ortamlarına kolay ulaşılabilirlik bulunmaktadır. Böylesine hızlı bir biçimde bilginin alıcıya ulaşması neticesinde öğrenci sözlük açma gereği duymamaktadır. Sosyokültürel değişimin zararlarını en aza indirmek için Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin derse sözlük getirmelerini desteklemeleri ya da seçilen bir kelimenin sınıf ortak sözlüğünden sırayla bulunmasını sağlamaları işlevsel bir yöntem olabilir.

Olanaklar ölçüsünde okullara kütüphane kurulması ve okullara yakın kütüphanelere geziler düzenlenmesi faydalı olabilir. Basit, alışıldık ve bilindik bir yöntem gibi görünse de öğrencilerin kütüphane ortamına aşinalık sağlamaları açısından hâlâ önemli bir yöntem olduğu söylenebilir. Gerek derslerde aktif olarak gerekse okul dışında öğrencileri kitap okumaya özendirilecek alternatif etkinlikler yapılabilir. Özellikle haftalık Türkçe derslerinde “okuma çemberi” gibi yöntemlerle modellik sağlayacak, öğrencileri motive edecek ve önceki deneyimlerle bağlantılar oluşturulabilecek fırsatlar yaratılabilir.

Okunan tür açısından bakıldığında öğrenciler daha çok hikâye ve romanı tercih etmektedirler. Türkçe öğretmenlerinin bu tercihi bir fırsata çevirip öğrencilerin okudukları kitaplarda geçen anlamını bilmedikleri kelimelere yönelik “kelime anlamını bulma stratejileri” uygulanabilir. Böylece öğrenci, kelimenin anlamını belirleme sürecinde bağlamsal tahminlerle anlamı keşfetme yoluna gidebilir. Bu yöntem, anlam ilişkilerinin kurulması açısından önemli olabilir. Eş zamanlı olarak sözlük karıştırma yoluyla öğrenci, bağımsız öğrenme becerisi de kazanabilir.

Kaynakça

- Aksaçlıoğlu, A. G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin söz denizinde: sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, terimler üzerinde geçişe de uzanan açıklamalar*. Ankara: Bilgi.
- Altan, C. & Deniz, E. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sözlüklere yönelik tutumları. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 319-336.

- Ateş, V. (2013). Türkiye'deki 15 yaşındaki öğrencilerin bilgisayar teknolojileri imkânlarının okuma alışkanlıklarına etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 155-169.
- Aytan, T. & Özcan, Ö. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin söz varlığını geliştirmede çevresel öğrenmenin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 213-232.
- Balcı, A., Uyar, Y. & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 7(4), 965-985.
- Baş, B. & Karadağ, Ö. (2012). Söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye'de yapılan temel araştırmalar. *Millî Eğitim Dergisi*, 193, 81-105.
- Başaran, M. & Seyit, A. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Bilginer, O. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 11-29.
- Can, A., Deniz, E. & Çeçen, M. A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları. *Turkish Studies*, 11/3, Winter, 645-660.
- Çetin, Y. & Karaata, C. (2010). Türk öğrencilerin kitap okumama sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Davaslıgil, Ü. (1985). Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi. *İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi*, (1), 167-186.
- Demir, C. (2016). Türkçe eğitim-öğretim programları ve kişisel söz varlığı. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 141-161.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları/Reading habits of secondary school students. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Durualp, E., Durualp, E. & Çiçekoğlu, P. (2013). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 115-132.
- Göçen, G. & Okur, A. (2015). Ortaokula yönelik söz varlığı araştırmalarının incelenmesi: Tezler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 64-79.
- Göçer, A. (2009). Türkçe eğitiminde öğrencilerin söz varlığını geliştirme etkinlikleri ve sözlük kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), 1025-1055.
- Güneş, F. (2013). Kelimelerin gücü ve zihinsel sözlük. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 1-24.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- İşcan, A., Arıkan, İ. B. & Küçükaydın, M. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11).
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh.
- Karadağ, Ö. (2013). *Kelime öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karadeniz, E. & Özdemir, M. (2018). Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında medya ve sosyal medya eleştirisi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(4), 250-264.

- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2016). 6 – 8. Sınıf öğrencilerini mecazlı dili anlama düzeyleri, *Millî Eğitim Dergisi*, SözVarlığı Özel Sayısı, 210, 285 – 286.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 115-140.
- Lüle Mert, E. (2009). Anadili eğitimi ve öğrenimi sürecinde sözvarlığı belirleme çalışmalarının önemi ve “deyim” kazandırmaya yönelik etkinlik önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 2(2), 83-93.
- Maden, S. & Demir, R. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında sözlük kullanma alışkanlığı kazandırmaya dair tespitler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 419-436.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Şahbaz, N. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kütüphane kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (31), 259-274.
- Şan, E. (2020). *Türkiye’de eğitim alanında yayınlanan karma yönetime dayalı makalelerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tağa, T. (2016). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 210(45), 163-177.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 144, 71-73.
- Ünsal, H. (2005). *İlköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımdaki aktif kelime hazineleri/Afyon merkez örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yaman, H. & Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: Gösteri tekniği uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59-71.
- Yaşar, G. & Topçuoğlu Ünal, F. (2016). Türkçe dersi söz varlığını geliştirmeye yönelik tutum ölçeği: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1041-1055.