



TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE SÖZCÜK ÖĞRETME YÖNTEMLERİNİN YETERLİLİĞİ

Şükran DİLİDÜZGÜN*

Öz

İletişimin tam olarak gerçekleşebilmesi göndericinin düşüncelerini alıcıya tam olarak aktarabileceği sözcükleri bilme/kullanma yeterliliğini gerektirir. Sözcük dağarcığı ne kadar genişse insanın kendini anlatma ve iletileri anlayabilme yetisi o kadar gelişmiştir. Günlük yaşamda hayatı devam ettirebilecek sayıda sözcük kullanılır. İnsanlar; bilişsel gelişimleri ve entelektüel düşünebilmeleri için kurumsal boyutta, kavram alanlarını genişletici bir eğitime gereksinim duyarlar. Dil derslerinde ders kitaplarındaki sözcükler ve sözcük öğretim yöntemleriyle sınırlı kalınmaktadır. Bu nedenle, ders kitaplarında sözcüklerin, uzun süreli bellekte depolanıp istendiğinde geri çağrılmasını sağlayacak yöntemler olmalıdır. Araştırmanın amacı, Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretim yöntemlerinin yeterliliğini sorgulamak ve bulgular ışığında önerilecek çalışmalarla alana katkı sağlamaktır. Önce, örneklem olarak alınan 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki sözcük öğretim yöntemleri betimsel olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra, bu kitabı bir sene önce okuyan, Türkiye'nin farklı bölgelerinden örneklem olarak alınan 180 7. Sınıf öğrencisine, bu kitaptan seçkisiz yöntemle belirlenen sözcüklerin anlamlarının irdeleneceği sözcük testi uygulanarak öğrencilerin sözcükleri hatırlama düzeyleri saptanıp bu yöntemlerin etkililiği sorgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe ders kitapları, sözcük öğretimi.

* Yrd.Doç.Dr. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sdilid@yahoo.com

THE EFFICIENCY OF VOCABULARY TEACHING METHODS IN TURKISH LANGUAGE TEACHING

Abstract

Realising communication requires senders' vocabulary knowledge to use correct words to transfer their ideas to receivers. The more vocabulary one has the more capable one is to express oneself and to comprehend messages. A little vocabulary is enough for daily affairs, but people need to get vocabulary education officially to improve their cognitive development, and intellectual thinking. This education is limited to the vocabulary in Turkish coursebooks. Therefore, the vocabulary in coursebooks ought to be taught via the methods which enable ones to store it in long term memory and retrieve when needed. This study aims to evaluate Turkish coursebooks in the context of vocabulary teaching methods and to propose activities in the light of findings to contribute to the field. Firstly, the vocabulary teaching methods in the 6th grade Turkish coursebook taken as sample have been classified in a descriptive manner. After that, these methods have been evaluated in the context of retrieval levels of students applying a vocabulary test prepared with the words chosen randomly from the 6th level Turkish coursebook to 180 7th grade students from all over Turkey who studied the same book in the previous year to determine the efficiency of the methods used.

Keywords: *Turkish Language Teaching, Turkish Coursebooks, vocabulary teaching*

1.GİRİŞ

Dil; dünyanın, farklı kültürlerce yapılan sınıflamalar ve değerlerle yorumlanıp ses imgeleriyle kodlanmış şekli olduğundan dil öğrenme de aslında bir kod çözme eylemidir. Her dil dünyadaki nesnelere, olguları, olayları farklı işlevlerle ve değerlerle sınıflandırır ve farklı dil öğeleri (sözcükler) ile adlandırır, kodlar. "Dilin iskeleti dil yapılarından oluşuyorsa, sözcük dağarcığı en önemli organı ve etini temin etmektedir" (Harmer, 1997: 153). Bireyler, dillerinin geliştiği oranda, yani ne kadar çok sözcük bilirlerse, dünyayı o kadar çözümleyebilir, kavram alanlarını genişletip olgular arasındaki ilişkileri çözme ya da farklı ilişkileri görme yetilerini geliştirebilir, kısaca düşünebilirler. Apaydın'ın (2007), Lewis (1981)'tan aktardığı gibi, "Zengin ve

dinamik bir sözcük hazinesi kadar kuvvetli bir silah yoktur.” Anlama ve anlatma becerisi sözcük dağarcığı ile doğru orantılı bir ilişki içindedir. Öğrenilen sözcükler boyutunda hayatla hesaplaşılır, başarı kazanılır; ayrıca ağızdan çıkan sözcüklerin niteliği insanların eğitim ve kültürlenme düzeyini ve sosyal statüsünü açığa çıkarır.

Aksan’ın (2000: 55) tanımına göre dil, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, gelişmiş bir dizge”dir. Bu dizgeyi oluşturan öğeler birbiriyle ilişkilidir, bu nedenle de tek başlarına bir anlamları yoktur, dizge içindeki diğer öğelere göre bir anlam ve değer kazanırlar. Aksan (1997: 46) bunu Wittgenstein’in “Sözcüğün anlamı onun dil içinde kullanımındır,” tümcesiyle ifade eder. Dil, iletişim ve düşünme süreçleri için kullanılan üzerinde uzlaşmalar sonucu ortaya çıkmış göstergeler bütünüdür. Bu göstergelerin büyük bir çoğunluğunu ise kavramlar oluşturmaktadır (Apaydın, 2007). Bir dil göstergesi, ses imgesi olan bir “gösteren”le, “gösterilen” olan bir anlamdan oluşmakta ve böylece ortaya çıkan sözcükler kavramları adlandırarak dünyadaki nesne ve olgulara gönderimde bulunmaktadır. “Bir şeyin adı dil belleğimizde yoksa bizim için o şeyin kendisi de yoktur. ... İnsan, varlıkları adlandırarak kendine bir yaşama ortamı oluşturmuştur, bu ortamdaki tüm ilişkilerini, edimlerini hep adlarla, adlandırmalarla sürdürebilmiştir” (Özdemir, 2011: 51). Sever’in (2000: 16) de belirttiği gibi “Sözcükler birer kavramdır ve düşünmenin temel öğeleridir” . Özbay ve Melanlıoğlu’nun (2008: 31) ifadesi ile de “İnsanın kelime ve kavram yönünden zengin bir birikime sahip olması, düşüncede de zengin olmasını sağlar.”

Sözvarlığı iki türde olabilmektedir: Etken sözvarlığı ve edilgen sözvarlığı. Bireyin tanıdığı, anlamını bildiği ve iletişimde kullanabildiği, yani anlatma becerisi bağlamında bilişsel süreçler işleterek zihninde yapılandırabildiği sözcüklerin tümü etken sözvarlığını oluştururken edilgen sözvarlığı bireyin tanımını ve anlamını bildiği

ancak anlama becerisi bağlamında bilişsel süreçler işlettiği, kendisinin kullanmadığı sözcüklerden oluşmaktadır. Bununla birlikte Sever (2000: 24), “Anlama becerisindeki gelişme, sözcük dağarcığını zenginleştirerek öğrencinin anlatma becerisini de iyi yönde etkilemektedir.” sözleriyle etken ve edilgen sözvarlığı arasındaki ilişkiye de gönderimde bulunmuştur. Özbay ve Melanlıoğlu (2008), Göğüş’ün (1978) “Kelime bilgisi; derinlik (kelimelerin çeşitli anlamlarını bilmek), genişlik (çeşitli konularda kelimeler bilmek), ağırlık (bir konuda oldukça çok kelime bilmek) olmak üzere üç boyutta tanımlanmaktadır.” sözünden yola çıkarak Özbay’ın (1997) yapılan araştırmalarda kelime bilgisinin derinlik boyutunun ihmal edildiği düşüncesini yinelemektedirler.

Günay’ın (2007) açıklamasına göre, “Dildeki bir sözcüğün üç temel özelliği vardır ya da her sözcük üç biçimde tanımlanıp değerlendirilebilir: Biçim, anlam ve dilbilgisel ulam.” Anlam alanı açısından, kavramsal durumu ve birleştirme ile ilgili özellikler açısından sözcüklerin anlamlarında bir bulanıklık söz konusu olabilir. Apaydın’ın (2007), Croft ve Cruse (2004)’dan alıntılandığı gibi herhangi bir dilsel anlatım sonuçta gönderimlerinin ulamını yansıtmaktadır, dil genelleme ya da ulam koşulları ile işlemektedir. “Aynı sözcük farklı anlamsal kesitlerde yer alması nedeniyle çokanlamlı olarak değerlendirilir” (Günay, 2007: 13). Dilbilgisel ulam ise sözcüğün tümcedeki görevine göre farklı biçimde (ad, sıfat, belirteç, adıl, ilgeç, bağlaç, ünlem ve eylem) tanımlanmaktadır. Sözcüklerin dilbilgisel ulamları da kullanılan bağlam içinde belirginleşir ve anlam oluşturmada bu ulamlar çözümlenir. “Güzel” sözcüğünün ad, eylem ya da sıfat mı olduğu kullanıldığı tümce içinde anlaşılır.

Apaydın (2007)’a göre bellekte kavramlar üç şekilde gruplandırılır: Yapısal niteliğine göre (adlar, adılar, eylemler, ilgeçler ...), konu açısından (yemekler, hayvanlar, insanlar...) ve sesbilimsel yapıya dayalı olarak (aynı sesle başlayanlar/aynı sesle bitenler...). Ülper ve Karagül’ün (2012) belirttiği ve Blachowicz, vd. (2006)’ten

alıntılardıkları gibi sözcük öğretimi aynı zamanda kavrama süreciyle ilgili olduğu için sadece sözcüklerin anlamlarını belletmeye yönelik etkinlikler kavramaya yeterli olmamaktadır. Sözcük öğretiminde sözcüğün tanımından çok, öğrencilerin sözcüğün kullanıldığı bağlamdaki anlamını yapısal, konusal ve sesbilimsel olarak değerlendirmesini sağlayan bilişsel süreçler sonucu çıkarsamalarını odaklayan çalışmalar önemlidir. Apaydın (2007) kavramsal ulamlamaya dikkat çekmiş ve araştırmasında sözcüklerin ve kavramların bellekte kalıcılıklarını sağlayabilmek için, birbirleriyle ilişkilendirilmiş, ulamlılandırılmış görünüm sergilediği biçimleriyle sunumunun öğretim-öğrenim süreçlerinde etkililiği, verimliliği arttıracığı düşüncesini benimsemiştir.

Bilgi işleme modeline göre öğrenmede zihinsel yapılar yoluyla (duyusal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek) çevreden gelen uyarıcılar algılanır, anlamlı bilgilere dönüştürülür, bilgiler bellekte saklanır, yeniden kullanılmak üzere geri çağrılır ve davranışa dönüştürülür. Birey görme, işleme yoluyla oluşturduğu duyusal kayıttaki gerekli bilgiyi kısa süreli hafızaya gönderir. Kısa belleğin iki sınırlılığı ise süre sınırlılığı ve kapasite azlığıdır. Kısa süreli belleğe gelen bilgi anlamlandırılarak doğrudan tepki üreticilere (davranış) gönderebileceği gibi, kodlanıp uzun süreli belleğe de gönderilebilir (Senemoğlu, 2000: 276). Buradaki kontrol mekanizmalarıyla uzun süreli belleğe geçirilen bilgiler unutulmaz. Belleklerde kodlama, depolama, ara-bul-geri getir aşamaları vardır. Depolanmış bir bilginin geri getirilebilmesi için uygun ara-bul-geri getir ipuçlarının olması gerekir. Kısa süreli bellekte (işleyen bellek) algısal kodlama (görsel, işitsel...) önemliyken uzun süreli bellekte “anlamsal kodlama” önemlidir. Anımsama, kodlama anı ile ilişkilidir. Kodlamanın anlam odaklı yapılması, kodlama anındaki çevre ve kişinin ruh durumu anımsamayı etkilemektedir. Resim, koku sözcük, geçmiş yaşantılarla ilgili bir olgu anımsamanın ipucu olabilir. Geri getirme ipuçlarını sağlayan iki mekanizma, ipucu ile bellek izi arasındaki benzerlik olması ya da sunulan ipucunun depolanan bilgi ile

ilişki içinde olmasıdır. Apaydın (2007), Cüceloğlu'nun (1998) etkili ve verimli öğrenme süreci için tara, sor, oku, tekrar et ve gözden geçir aşamalarını hatırlatarak öğrenmenin koşullanma yerine bilişsel bir süreç içinde gerçekleşmesinin bellek kullanımının tam ve doğru olarak gerçekleşmesinin önemini vurgulamakta olduğunu söylemiştir.

Sözcük anlamlarının kalıcılığını sağlayabilme bilginin bellekte depolanması sırasında bellek işlemlerini işlevsel hale getiren, bilginin geri çağırılmasında anımsama işleminin işlevsel olabilmesini sağlayan uygun yöntem, teknik ve ders malzemelerinin kullanıldığı sınıf içi etkinlikler gerekmektedir.

Bir “sözcüğü bilmek” olgusunun farklı boyutları vardır. Bu; sözcüğün nasıl sesletildiği, nasıl yazıldığı, hangi biçimbirimlerden oluştuğu, nelere gönderimde bulunduğu, yerine hangi sözcükler kullanılabileceği, dilbilgisel işlevinin ne olduğu, hangi sözcüklerle (eşdizimlilik) ve nerede/ne zaman/ne sıklıkta kullanıldığı bilgisini gerektirir. Böyle bilgiler zenginleştirilmiş sözcük öğretimi etkinlikleri doğrultusunda edinilebilir (Nation, 2001). Ülper ve Karagül (2012)'e göre, bu etkinlikler; tanımsal bilgi (eşanlamalıları öğretmek, karşıt anlamlıları öğretmek, yakın anlamlıları öğretmek, değişmece anlamını öğretmek, öğrencilerin kendilerinin sözcüğün anlamını söylemesi/yazması, ulamlara ayırmak, biçimbilgisel özellikleri öğretmek, örnek sözcükler sağlamak, örnek olmayan sözcükler sağlamak), bağlamsal/kullanımsal bilgi (sözcüğü kendi tümcesi içinde kullanmak, aynı sözcüğün farklı tümcelerdeki anlamını tartışmak, sözcükle ilgili senaryo oluşturmak, sözcük/sözcüğün anlamı çerçevesinde karşılıklı konuşma yapmak, önemli konular ya da yaşantılar çerçevesinde karşılıklı konuşma yapmak) ve çoklu karşılaşma olarak sıralanabilmektedir. Çoklu karşılaşma bağlamında Çetinkaya (2002), Ataunal'ın (2000) “Aralıklı ve farklı biçimlerde yapılan tekrar kalıcılığı artırır,” sözünden yola çıkarak anlamı bilinmeyen sözcüğün başka bir metinde bir daha geçmemesi veya

üzerinde durulmamasının olumsuzluğunu dile getirmektedir. Schmitt (2007), bu konuda Nagy'nin (1997) öğrencilerin bir defa gördükleri sözcükleri % 5-14 oranında hatırladıkları ve Nation (1990)'ın bir sözcüğün öğrenilebilmesi için 5-16, hatta daha çok karşılaşması gerektiğini bulguladığı araştırmalara işaret etmiştir.

Özbay ve Melanlıoğlu (2008), Akdoğan'ın 1999'da yaptığı araştırmasında, Türkiye'de ana dili eğitiminde kullanılan ders araç gereçlerinde öğrencilere öğretilen kelime ve kavram sayısının diğer ülkelere oranla oldukça düşük olduğunu bulguladığını belirtmişlerdir. Buna koşut olarak, ilköğretim birinci kademedeki bir çocuğun 2000 sözcük kullanması gerekirken, Gürtürk'ün 1986'da yaptığı araştırmaya göre, ülkemizde bu kademedeki öğrenciler 200-500, ikinci kademe öğrenciler 2000, lise öğrencileri ise 2500 dolaylarında, düşük seviyede sözcük bilmektedirler (Çetinkaya, 2002; Ülper, 2010). Yıldız ve Okur (2010), bu durumu Güzel'in (2006: 323), "Ülkemizde ilköğretim çocuklarının sözcük hazinesini nicelik yönünden ölçecek bir araştırma yapılmamış ve öğrencilerin sözcük hazinesi gelişimi rastlantıya bırakılmıştır" ve Yıldız vd. 'nin (2006: 315), "Var olan sözcük hazinesi sayıları ise tahminlere dayanmaktadır," sözleriyle belirtmektedirler. İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı [6-8. Sınıflar (MEB, 2006)]'nda bu konuya Genel Amaçlar içerisinde yer verilmekte ve öğrencinin, "Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır," ifadesi yer almaktadır. Bununla birlikte yukarıda belirtilen sonuçlara göre de Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını genişletme kazanımının tam olarak gerçekleştirilmediği, öğrencilerin ne edilgen ne de özellikle etken sözcük dağarcıklarının yeterli olduğu düşünülmektedir. Bununla beraber Mert Lüle'nin (2012) belirttiği gibi, alanda çoğunlukla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi üzerine sayılı araştırma vardır.

Bu düşünceler doğrultusunda geliştirilen bu araştırmanın amacı, Türkçe derslerinde kullanılan sözcük öğretme yöntemlerinin öğrencilerin sözcükleri edinmelerinde, diğer bir deyişle etken /edilgen sözcüklerine katmalarında ne kadar etkili olduklarını bulgulamak ve bu bağlamdaki eksiklikleri tespit edip öneriler geliştirerek Türkçe öğretimi alanına katkı sağlamaktır.

2.YÖNTEM

Karma yöntem araştırmanın benimsendiği bu çalışmada, temel olarak nicel sonuçlara ulaşılabilecek tarama yöntemi uygulanarak araştırmanın evreni olarak alınan ortaokul öğrencilerinin bir yıl önceki öğretim yılında okutulan Türkçe ders kitabında yer alan sözcükleri ne oranda hatırladıklarını bulgulamak hedeflenmektedir. Araştırmanın nitel yönünü de doküman analizi yapılarak Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretme yöntemlerinin belli kategoriler altında sınıflandırılması ve devamında aşama boyunca karma model araştırma uygulanarak bu yöntemlerin nicel olarak oranlarının belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu nedenle önce, 7. Sınıf ortaokul öğrencilerinin bir önceki öğretim yılında Türkçe dersinde hangi yayınevine ait kitabı okudukları Türkiye genelinde araştırılmış ve iki yayınevine (Evren ve Doku) ait kitaplar olduğu tespit edilmiştir; Doku Yayınevi'nin (Bıyıklı ve Öztaş, 2012) okutulduğu okullara daha çok sayıda ulaşıldığı için bu kitap nitel araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Sözcükleri hatırlama düzeylerinin saptanacağı nicel araştırmada ise çalışma evrenini oluşturan 5 ilde bulunan 6 ilköğretim okulundan [Erzurum, Sakarya, İzmit, Eskişehir, İstanbul (2 okul)] her sınıftan 30'ar öğrenci olmak üzere toplam 180 7. sınıf öğrencisi seçkisiz, basit tesadüfi yöntemle örneklem olarak alınmıştır. Öğrencilere 6. Sınıfta okudukları Türkçe ders kitabı kapsamında hazırlanan sözcük testi uygulanarak öğrencilerin sözcükleri hatırlama düzeyleri saptanmıştır.

2.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan “Sözcük Testi”ni hazırlayabilmek için 6. Sınıf Türkçe ders kitabında doküman analiziyle belirlenen sözcük öğretim yöntemlerini oluşturan kategoriler temel alınmıştır. Her sözcüğün, anlamının ders kitabında öğretildiği kategorinin altında değerlendirilebileceği bir şekilde, mecaz/yan/terim anlamlarıyla beraber toplam 60 sözcük/deyim (bulgular kısmındaki listelerde kalın harflerle yazılan) seçkisiz olarak örneklem olarak alınan 6. sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiştir. Bu durumda, araştırmada, ders kitabındaki etkinlik kategorileri bağlamında, öğrencinin metinden anlamını bilmediği sözcükleri belirlediği birinci kategori dışında, üzerine sözcük etkinlikleri hazırlanan toplam 380 sözcükten %15,78’i hedef almıştır.

Öğrencinin bir önceki sözcükleri hatırlama düzeylerini ölçmek için hazırlanan “Sözcük Testi” yedi bölümden oluşmaktadır: 1. Verilen tanımları kullanarak çengel bulmacayı doldurma, 2. Sözcüklerin eş anlamlılarını yazma, 3. Sözcüklerin zıt anlamlarını yazma, 4. Verilen sözcüklerle istenen anlamda (gerçek, yan, mecaz, terimsel) tümce yazma, 5. Verilen deyimlerin anlamlarını yazma, 6. Verilen sözcüklerle tümce kurma, 7. Verilen tümcelerde altı çizili sözcüğün anlamını tahmin etme. Araştırma için geliştirilen bu envanterin Cronbach alpha güvenirlik faktörü ,743 ile “oldukça güvenilir” bir düzeydedir.

2.2. Verilerin Analizi

Önce, hangi sözcüklerin hangi yöntemlerle öğretildiğini saptamak amacıyla yapılan doküman analizini nicel sonuçlarla ifade edebilmek için betimsel analiz uygulanarak frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Öğrencilerin sözcükleri hatırlama düzeylerini ölçmek için de öğrencilerin sözcük testi sonuçları excell programına işlenmiş ve okulların sözcük testini oluşturan bölümlerdeki başarılarını tespit etmek için ortalama puanları, daha sonra da genel ortalamalar hesaplanmıştır. Daha sonra

okullar arasındaki başarı farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için Mixed ANOVA testi (6 [okul] x 7 [testteki bölüm sayısı]) ve başarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak için de yine Mixed ANOVA testi (2[cinsiyet] x 7 [testteki bölüm sayısı]) yapılmıştır. Testte 7 bölüm olduğu için .05'lik p değeri 7'ye bölündüğünden anlamlılık ifade eden p değeri .00714 bulunmuştur.

3.BULGULAR

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Sözcük Öğretme Yöntemleri

6. Sınıf Türkçe Ders kitabındaki sözcük öğretme yöntemleri ve oranları araştırıldığında Tablo 1'de özetlenen aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Metinde anlamı bilinmeyen sözcükleri tespit etme, anlamını tahmin etme ve sözlüğe bakıp kontrol etme: Kitapta 6 metin için bu çalışma istenmiştir. Sözcük testinin 7. Bölümünü (Verilen tümcelerde altı çizili sözcüğün anlamını tahmin etme) oluşturan tümceler bu metinlerden seçilmiştir.

Sözcük, deyim ve kalıplaşmış sözcüklerin anlamlarını tahmin etme: Bu kategoride yalnızca sözcüklerin anlamları tahmin edilebildiği gibi bazılarında bunlarla tümce kurmaları da istenmiş; bazılarında sözcüklerin harfleri karışık olarak verilmiş, anlamı ve tümce kurmaları istenmiş; bazılarında da sözcükler karışık harflerin bulunduğu tabloda sunulmuş ve öğrencilerin bunları bulup tümce kurmaları beklenmiş; bir etkinlikte de bağlamdan kopuk olarak harflerin bulunduğu bulmacada metindeki bazı kelimeleri (*felaket, zulüm, his, hırçınlık, cemiyet, darbe, hoyrat, muamele, tesadüf, mevcut, apartman, kudret, razı, ruh, yapit, vefat, mahkûm, dayanak, teselli, mukadder*) bulmaları, sözlükten anlamları ve tümce kurmaları istenmiştir.

Barış, uygarlık, eli boş dönmek, ağzını kapamak, canına tak etmek, yük olmak, çam sakızı çoban armağanı, ilgisini çekmek, sorumluluk, kanun, önlem almak, mağlubiyet, hak, hürriyet, görev, ehemmiyet, vatandaş, borç, yöre, ilkel, işlemek, devlet, emanet, eser, zümrüt, reçine, çorak, konak, engin, sağanak, acı çekmek, kuş sütü eksik olmamak, kanı çekilmek, can vermek, sudan çıkmış balığa dönmek, ziyafet çekmek, kafasından geçmek, feryadı basmak, beti benzi solmak, kül gibi olmak, soluk soluğa kalmak, kusura bakmamak, eksik olsun, akılda kalmak, dikkat çekmek, kaşlarını çatmak, başını derde sokmak, dalga geçmek, akıl sır erdirememek, dirlik düzenlik, alt üst olmak, alnını karışlamak, Allah etmesin, sancı, haber, serüven, önder, devrim, bütçe, güncel, ileriye görmek, galaksi, simülâtör, yörünge, Orion, bulutsusu, gaz, küresel, çevre kirliliği, kaliteli, planlı, sorun, yapboz, baş döndürmek, uzay, gökyüzü, yeryüzü, gezegen, güneş, ay, boyut, saat, dünya, hava, vicdan azabı, geleneksel, bir aralık, gözü takılmak, rastgele, aşırı, sabah şekerlemesi, uykusu kaçmak, başını çevirip bakmamak, ekme parası peşine düşmek, sinirini bozmak, eli boş dönmek, kap, bilmece, ortanca, pati, sakınca, yumak, küpeşte, güverte, sevecen, felaket, cesaret, kutsal, ihanet, hayran, şiddet.

Sözcükleri anlamlarıyla ya da örneklerle eşleştirme: Sözcük/deyim ve anlam eşleştirmesi (*işi bitmek, işe yaramak, altından kalkmak, Allah etmesin, kuşatmak, zemin, düş gücü, kale, başından geçmek, pay, dürtükleme, anımsamak, eyvan, avlu, sarmak, başından geçmek, hesap sormak, hatırını kırmamak, eline su dökmemek, duru dil, iki gözü iki çeşme, küplere binmek, başına gelmek*), sözcükleri alfabetik sıraya sokup verilen anlamlarla eşleştirme (*Kovan, aksama, dirlik, tırtıl, salgı bezi, balmumu, kıvam, alnını karışlamak, enerji, depo*), tümceleri verilen deyimlerle doldurma (*tatlı dil, kara yazgı, el bebek gül bebek, soluk soluğa, yüzü kızarmadan, canından bezdirmek, yan gelip yatmak, bin dereden su getirmek, yüzüne vurmak, can kulağıyla dinlemek, kulu kölesi olmak, bir dediğini iki etmemek*), paragraflarda anlatılan durumları atasözleriyle eşleştirme (*Acıkan doymam susayan kanmam sanır, acıkmış kudurmuştan beterdir, gülme komşuna gelir başına*), tümcelerde metinde geçen deyimlerden hangisinin olduğunu bulma (*aklına gelmek, hak vermek, canı sıkılmak*) bu kategorinin altındaki etkinlik biçimlerindedir.

Zıt anlamlarını bulma: Verilen sözcüklerin zıt anlamlarını yazma (*zengin, geri, çok, küçük, eski, sonra, yakın, dert, ilk, iyi, acı, kolay, ak, geniş, yitirmek, az, ön, büyük,*

kapalı, doğru, kazanmak, geri, gitmek, gerçek, birleşmek, yeni, yaklaşmak, soru, sevinmiş, güzelmiş, eksik, acı, şişman, ağlamak, kederli, içeri, çift) ve sözcükleri zıt anlamlarıyla eşleştirme (*sabah, gitmek, dolu, dışarı, geri, son, yalan, sonra*) başlıca etkinlik türleridir.

Eş anlamlarını bulma: Eş/yakın anlamlı sözcükleri birbirleriyle eşleştirme (*şüphe, tanıdık(aşına), güç, ilgi, gayret, yürek, mecbur, rastlantı (tesadüf), devir, duygu, şehir, gereksiz, yabancı, sohbet, cemiyet, konuk, mana, zaman, muhit, idadi, rüştiye, tesir, istikamet, esir, asır, inkılap*), sözcükleri bulmacada gizlenen eş/yakın anlamlarıyla eşleştirme (*ulus, önder, kuvvet, süre, bilgin, yurt, uygarlık, milli, kuşak, orta, çevirmek, usanmak, korumak, süslemek, oturmak, cıvıldaşmak, küsmek, kurak, ödev*), paragrafta altı çizili kelimelerin yerine anlamdaşlarının koyarak paragrafı yeniden yazma (*mecmua, sarf etmek, münasebet, şahıs, hakiki, ecdat*) ve kelime çiftlerini eş anlamlı/yakın anlamlı olarak sınıflama (*Eş: diyar-ülke, dil-lisan, rivayet-söylenti, pabuç-ayakkabı. Yakın: metot- teknik, üzüntü-gem, bitmek-tükenmek*) etkinlikleri bulunmaktadır.

Eş sesli sözcükleri tümcede kullanma: *Doğru, oyalanmak, bol, yüz.*

Anlamı verilen sözcükleri bulmacaya yerleştirme:

A, iş, anı, faks, memur, kongre, cephan, internet, anıtkabir, cumhuriyet, telgrafhane, olanaksız, cumhurbaşkanı, teleskop, rota, Satürn, Mars, uydu, roket, astronot, dünya, su, kraliçe, tasarruf, nakit, pelte, arı, düzen, Ural, devinim, ilke, basket, seyrek, tutum, ahenk, şikâyet, arp, şüphe, ot, bot, şaka, çanak, doktor, fısıltı, şekerleme, inandırma

Gerçek/mecaz/terim anlamı bulma: Tümcelerde altı çizili sözcüklerin gerçek/mecaz/terim anlamda olduğunu söyleme (*bozuk, dar, fırtına, karar, baba, kök, ince, soğuk, sert, eski*), tümcelerde altı çizili sözcüklerin anlamını yazma (*yıkılmak, parlak, koyu, sıcak, taşkın, açılmak, dayanmak, denemek, yargı, sivri,*

sarsmak, kara, derinlik, kuru, çökmek, süzölmek, bakmak), sözcükleri gerçek/mecaz/yan anlamda tümcede kullanma (düşmek, derin, uyumak [+temel anlam], hasta etmek, ııldamak, kirlenme, paylaşmak, taşıyıcı, öldürmek) bu kategorinin etkinlikleridir.

Aynı kavram alanına giren sözcükleri bulma: Metinde aynı kavram alanına giren sözcükleri bulma (orman), bir sözcüğün çağrıştırdığı sözcükleri yazma/işaretleme (vatan, gökyüzü/bayram) etkinlikleridir.

Paragraf oluşturma: Verilen sözcüklerin anlamlarını öğrenme ve bunları kullanarak bir paragraf yazma etkinliği bulunmaktadır(dostluk, arkadaşlık, birlik, dayanışma/hak, görev, vatanlaş).

Tablo 1. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Sözcük Öğretme Yöntemleri ve Oranları

Sözcük etkinliği	Sözcük	%
Metinde anlamı bilinmeyen sözcükleri bulma, anlamını	-	-
Sözcük, deyim ve kalıplaşmış sözcüklerin anlamlarını	131	34,4
Sözcükleri anlamlarıyla ya da örneklerle eşleştirme	51	13,4
Zıt anlamlarını bulma	37	9,7
Eş anlamlarını bulma	65	17,1
Eş sesli sözcükleri tümcede kullanma	4	1
Anlamı verilen sözcükleri bulmacaya yerleştirme	45	11,8
Gerçek/mecaz/terim anlamı bulma	36	9,4
Aynı kavram alanına giren sözcükleri bulma	4	1
Paragraf oluşturma	7	1,8
Toplam	380	100
Araştırmada kullanılan sözcük sayısı	60	15,78

Sözcük Testinde Öğrencilerin Başarıları

Öğrencilerin sözcük testi bölümlerinden aldıkları ortalama puanlar (Tablo 2) arasında dengeli bir oranlamanın olmadığı görölmekle beraber doğru olarak bilinen

sözcüklerde de böyle bir dengesizlik bulunmakta, belirli sözcükler üzerine yoğunlaşmaktadır.

Tablo 2. Sözcük Testini Oluşturan Bölümlerde Not Ortalamaları

Sözcük Testi Bölümü	İstan1 \bar{X}	Erzu \bar{X}	Eski \bar{X}	İzmit \bar{X}	Sakar \bar{X}	İstan2 \bar{X}	Genel \bar{X}
1.Çengel bulmacayı anlamları verilen sözcüklerle doldurun.	20,6	29,3	22	54,3	21,3	25,6	28,8
2. Verilen sözcüklerin yanına eş anlamlılarını yazınız.	11,3	10,3	17	25,6	21,3	32,3	19,6
3. Verilen sözcüklerin yanına zıt anlamlılarını yazınız.	70,6	63,6	57,3	76,6	68,6	75	68,6
4. a. Verilen sözcüklerin gerçek anlamlarıyla tümceler yaz.	80	77,7	80	87,7	91	93,3	85
4.b. Sözcüklerin mecaz anlamlarıyla tümceler yazınız.	24,4	33,3	48,8	40	48,8	66,6	43,70
4.c. Verilen sözcüklerin yan anlamlarıyla tümceler yazınız.	5,5	3,3	6,6	4,4	17,7	32,2	10,92
4.d. Sözcüklerin terimsel anlamlarıyla tümceler yazınız	20	10	30	23,3	30	60	28,88
5. Verilen deyimlerin anlamlarını yazınız.	8,6	20,6	22,6	15,3	19,3	39,3	21
6. Verilen sözcüklerle tümce kurunuz.	28,6	32	49,3	40	50,6	72	45,44
7. Tümcelerde çizili sözcüklerin ne anlama geldiğini yaz.	7	10,6	16,6	18,3	18,6	35,6	17,83

Çengel bulmacanın tamamlandığı ve genel not ortalamasının 28,8 olduğu testin birinci bölümünde sözcükler en çok bilinenen en az bilinene doğru, bilen öğrencilerin yüzdelerine göre şöyle sıralanabilir: *tasarruf* (% 59,4), *imkânsız* (%52,2), *şüphe* (%51,6), *pay* (%41,6), *uydu* (%36,6), *arp* (% 26,1), *şikâyet* (%17,1), *tutum* (%2,7), bütün bulmacayı tamamlayabilen yalnızca bir öğrenci tarafından bilinen *devinim* (% 0,5) ve *kongre* (% 0,5).

Sözcüklerin eş anlamlılarının yazıldığı ve genel not ortalamasının 19,6 olduğu bölümde ise sözcükler, bilinme yüzdelerine göre şu şekilde sıralanmaktadır: *asır* (%41,1), *cemiyet* (%36,6), *istikamet* (%30,75), *tesadüf* (%24,4), *sarf etmek* (%17,7), *devir* (%15), *rivayet* (%12,7), *ecdat* (%7,7), *muhit* (%5,5) ve *aşına* (%5). Sözcüklerin eş anlamları yerine eşdizimsel örüntüleme içinde beraber kullanıldıkları sözcüklerin tüm okullardaki çoğu öğrenci tarafından yazılması ilginçtir (Sayıları düşük olan illerde cevaplayan sayısı da düşüktür.): *Tesadüf = karşılaşmak* [2 Er, 3 İst1, 10 İz, 3 Sak, 6 İst2, 11 Es]; *sarf etmek=çabalamak* [3 Er, 5 İst1, 9 İz, 5 Sak, 5 İst2, 5 Es], *emek* [4 İst2, 2 İst1]; *istikamet=yol* [3 İst1, 1 Es], *ileri* [1 İst1, 1 Es, 2 Er, 2 İst2], *yer* [1 İst1, 2 Es], *harita* [1 Sak], *gitmek* [1 Es, 1 Er]; *salt= salt okunur* [1 İst2]; *devir=teslim* [1 İst2]; *emanet=teslim* [1 İst2], *korumak* [1 Es] Ses benzerliklerinden ötürü de eş anlamların yanlış verildiği görülmektedir: *sarf etmek=israf etmek* [2 Er, 5 İz]; *muhit=mucit* [2 Er, 1 Es], *buluş* [2 Es]; *rivayet=il* (vilayet) [1 İst1], *ayet* [1 İst1], *hidayet* [1 İst2]; *mukadder=kadir* [1 İst1]; *hoyrat= hayrat* [2 İst2], *halay* [1 İst1]; *ecdat=vicdan* [1 İst2].

Zıt anlamlı sözcüklerin yazıldığı bölümde ise genel not ortalaması 68,6 olmakla beraber *yitirmek* (%9) ve *kederli* (%25) sözcüklerinin zıt anlamlarında öğrenciler sorun yaşamaktadır. “*Yitirmek*” ya “*kazanmak*” sözcüğünün (4 İst1, 4 İz, 9 İst2, 6 Sak, 5 Es) ya da “*yaşamak*” sözcüğünün (1 Es, 7 İz) zıt anlamlısı olarak verilmektedir:

Diğer zıt anlamları bilinen sözcükler ise *dolu* (%89,4), *çift* (%87,2), *geniş* (%85,5), *yalan* (%83,8), *eksik* (%80), *son* (%78,8), *kazanmak* (%76,1) ve *birleşmek* (%71,1)'tir.

Sözcük testinin, sözcüklerin gerçek, mecaz, yan ve terimsel anlamlarının değerlendirildiği dördüncü bölümünde gerçek anlam kategorisinde öğrencilerin ortalamaları 85 olduğu gibi sözcük yüzdeleri de (*düşmek* [%86,6], *kök* [%81,1], *derin* [%87,2]) dengeli olarak yüksektir. Öğrencilerin, 43 not ortalamasıyla *düşmek* (%44,4), *kök* (%42,7) ve *derin* (%43,8) örneklerinde görüldüğü gibi normal dağılımla sözcükleri mecaz anlamlarıyla kullanmada başarılı olmadıkları saptanmıştır. 11,6 gibi düşük bir not ortalamasıyla öğrencilerin yan anlam hakkında bilgi sahibi olmadıkları, gerçek ve mecaz anlamı ayırt edebildikleri kadar yan anlamı ayırt edemedikleri *düşmek* (%9,4), *bakmak* (%11,6), *derin* (%13,8) örneklerinde de görülmektedir.

Deyimlerin anlamlarını yazma bölümünde öğrencilerin başarıları çok düşük olup not ortalaması 21'dir. En az yüzde ile bilinen *sudan çıkmış balığa dönmek* (%12,2) deyimini öğrencilerin büyük çoğunluğu "*çok ıslanmak*" olarak algılamaktadırlar. *Baş döndürmek* (%16,1) deyimini genellikle boş bırakılmış ya da "*yorulmak*" olarak almıştır. *Kanı çekilmek* (%18,2) deyimini de cevaplanmayan deyimler arasındadır. *Bin dereden su getirmek* (%20,5) çoğunlukla "*Bir derede su bulamayınca diğerine gitmek/birçok dereden su almak*" şeklinde düz anlamlarıyla değerlendirilmiştir; bununla beraber, bir sınıfta bu deyim aynı ve doğru anlamın yazılması, yüzdesini yükseltirken öğrencilerin bu deyim anlamını bir yerden aldıklarını düşündürmektedir. *Alt üst olmak* (%37,7), anlamı en çok bilinen deyimdir.

Not ortalamasının 45,44 olduğu, verilen sözcüklerle tümce oluşturma bölümünde öğrencilerin *hoyrat* (%7,2) sözcüğünün anlamını bilmedikleri görülmüştür. *Kudret* (%40,5) daha çok Atatürk'ün "*Muhtaç olduğun kudret damarlarındaki asil kanda mevcuttur*" vecizesiyle verilirken *güncel* (%50) sözcüğü yoğun olarak bilgisayarın

güncellemesi örneğiyle verilmiştir. En çok *ihanet* (%64) ve *emanet* (%65) sözcükleriyle tümce kurulmuştur.

Tümcede geçen sözcüğün anlamını bilme bölümünde ise not ortalaması (17,83), yan anlamdan sonra gelen en düşük değerdir. Bununla beraber, sözcükler en çok bilinenen bilinmeyene doğru *umursamamak* (%52), *mevkii* (%27,2), *bellemek* (%21,1), *mukadder* (%16,6 [bu sonucun bir sınıftaki öğrencilerden birinin adının Mukadder olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.]), *simülâtör* (%16,1), *prensip sahibi* (%10), *salt* (%7,2), *müspet* (%6,1) ve *telkin etmek* (%4,4) olarak sıralanmaktadır.

Ayrıca tüm bölümlerde genellikle ortalamaların en düşük olduğu iki ilde öğrenciler yönergeleri de anlamamakta, derslerde sıklıkla yapılan eşleştirme sorularının sonucu olarak “Sözcüklerin eşanlamlılarını yazınız” dendiği halde ilgisiz sözcükleri sırf karşılıklı yazıldıkları için eşleştirmektedirler; bu, derslerde etkinliklerin bilişsel değil motor süreçleri işletmeye yönelik yapıldığının bir göstergesidir.

Okullara göre öğrenciler karşılaştırıldığında, 6 okul arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=.000$). İstanbul 1’in puanları İzmit ($p=.005$) ve İstanbul 2 ($p=.000$) den daha düşüktür. Erzurum’un ve Eskişehir’in puanları İstanbul 2 ($p=.000$) den daha düşüktür. İzmit’in puanları İstanbul 1($p=.005$) den daha yüksektir. İstanbul 2’nin puanları İstanbul 1 ($p=.000$), Erzurum ($p=.000$) ve Eskişehir ($p=.000$) den daha yüksektir. Cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında, kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p=.064$). Her iki cinsiyetin de en başarılı oldukları bölüm sözcüklerin zıt anlamlarının bulunması iken en başarısız oldukları bölüm ise deyimlerin anlamlarının yazılmasıdır.

4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretme çalışmaları incelendiğinde kısa süreli hafızada algısal kodlamaya dayalı belletmeye yönelik etkinliklerin olduğu, ancak uzun süreli hafızaya yönelik anlamsal kodlama yapılmadığı gözlemlenmiştir. Anımsama, kodlama anı ile ilişkili olduğundan yeni bir sözcüğün anlamının tahmin edilmesi gerektiği durumlarda yapısal (ad, sıfat, zarf vb.) ve konusal (bağlama dayalı anlam) analizlerin yapılmasını sağlayan kodlama anlarını oluşturan etkinliklere yer verilmelidir. Bununla birlikte, Türkçe öğretiminde zenginleştirilmiş sözcük öğretme etkinliklerinde tanımsal bilgi düzeyinde odaklanıldığı ve bağlamsal/kullanımsal bilgi ve çoklu karşılaştırma aşamalarının atlandığı gözlemlenmiştir. Bilgi düzeyinde eş anlamları bulma (%17,1), sözcükleri anlamlarıyla eşleştirme (%13,4), bulmacayı anlamı verilen sözcüklerle doldurma (%11,8), zıt anlamları bulma (%9,7) ve gerçek/mecaz/terimsel anlam (%9,4) etkinliklerinin bağlama dayalı anlam etkinlikleri olan paragraf oluşturma (%1,8), aynı kavram alanı sözcükleri belirleme (%1) ve sesbilgisel düzeyde eşesli sözcükleri tümcede kullanma (%1) etkinliklerinden fazla olması bunu kanıtlar niteliktedir. Sözcüklerin anlamlarını tahmin etkinliklerinin oranı (%34,4) fazla olmakla beraber bağlamdan yola çıkmaktan çok sözlük anlamlarıyla sonuçlandırıldığı için bunlar tanımsal bilgi düzeyine girmektedir. Oysa, Hashemzadeh (2012) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin sözcükleri hatırlama oranlarının okuma parçalarından sonra yapılan, bağlama göre anlamı düşünmeyi sağlayıcı boşluk doldurma etkinliklerinde en fazla olduğu bulgulanmıştır; açıklama, eşleştirme ve sözlük çalışmaları sırasıyla bunu izlemektedir. Oysa, Türkçe ders kitaplarında başarının en alt düzeyde olduğu eşleştirme ve sözlük çalışmalarının yoğun olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sözcüklerin gerçek anlamlarıyla tümceler yazmada (%85), mecaz (%43,70), terimsel (28,8)/eş (%19,6)/yan (10,92) anlamlarıyla yazmadan daha başarılı olmaları öğrencilerin sözcük bilgilerinde derinlik boyutunun yetersiz

olduğunu göstermektedir. Dilidüzgün'ün (2013) yaptığı araştırmada da öğrencilerin kompozisyonlarını yazarken hep aynı sözcükleri yinelemelerini bulgulaması bunu desteklemektedir. Öğrencilerin çengel bulmacayı anlamları verilen sözcüklerle doldurma (%28,8) ve tümcelerde altı çizili sözcüklerin ne anlama geldiğini yazma (%17,83) etkinliklerindeki düşük başarıları ne tanımsal ne de bağlamsal düzlemde başarılı olduklarını gösterdiği gibi edilgen söz varlıklarının yetersizliğini de göstermektedir. Testin, verilen sözcüklerle tümce kurma (%45,44) bölümü, bu etkinliğin ders kitabında fazlaca uygulanmış olmasına karşın etken söz varlığı bağlamında gerekli katkıyı sağlamadığını göstermektedir. Öğrencilerin deyimlerin anlamlarını yazmada da (%21), çoğuna hiç cevap vermemeleri ve “*sudan çıkmış balığa dönmek*” deyimini için “sırlıklam islanmak”, “*bin dereden su getirmek*” deyimini için “bir derede su bulamayınca diğerine gitmek/birçok dereden su almak” anlamlarını yazmaları yetersiz olduklarını göstermektedir. Dilidüzgün'ün (2012) Türkçe ders kitaplarındaki görseller üzerine yaptığı araştırmada bulguladığı gibi örneğin, başına çorap örülen bir adam görseli ile “*başına çorap örmek*” ya da ayaklarından kökler, kafasından dallar çıkan bir adam görseliyle “*beklemekten ağaç olmak*” deyimlerini eşleştirme etkinliklerinin ne tanımsal ne de bağlamsal bilgiyle bir ilgisinin olması bu araştırmadaki sonuçları da desteklemektedir.

Sonuç olarak, Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretme yöntemlerinin öğrencilerin “sözcüğü bilmesi” için yeterli değildir, Benzer'in (2013), öğrencilerin 119 sözcük içinden 27'sinin anlamını bilip 36 tanesinin anlamını yanlış bildikleri, 57 tanesinin anlamını hiç bilemedikleri ve başarının %22,6 olduğu araştırmının sonuçları da bu bulgularla paraleldir.

Ders kitaplarındaki sözcük öğretim yöntemlerini nicel ve nitel bağlamda geliştirmek için bu alanda yapılan araştırma ve uygulamalardan yararlanılmalıdır. Aksan ve Uçar (2012) yaptıkları çalışmada yakın anlamlı ve eşesli sözcüklerin öğretiminde dil

derlemi kullanarak, sözcük anlamı ilişkilerinin öğretimini çeşitlendirecek, kolaylaştıracak ve veri güdümlü öğrenmeyle anlamlı bir biçime dönüşebileceği etkinlik örnekleri sunmuşlardır. Eş sesli sözcüklerin sözlük tanımlarını derlemeden elde edilen bağımlı dizinlerdeki anlamlarıyla eşleştirmek, bağımlı dizinlerde eş sesli sözcükten önce ve sonra kullanılan sözcükleri belirleyerek benzer yapıları keşfetmek, bağımlı dizinlerde boşlukları bir sözcüğün eşseslileri ile doldurmak, bağımlı dizinlerde yakın anlamlı sözcüklerle kullanılan ortak sözcükleri belirleme, bir sözcüğün en çok hangi anlamının kullanıldığını belirleme bu örneklerden bazılarıdır. Dil derlemi kullanarak düzenlenen etkinlikler, gerçekleşmiş dil verisi kullanmasıyla, sözcük ve dilbilgisi öğeleri arasındaki ilişkiyi / ortaya çıkan örüntüleri göstermesiyle ve öğrencilerin keşfetme, farkına varma yoluyla öğrenme sürecine aktif katılmalarını sağlamasıyla, Türkçe çalışma kitaplarından çok farklıdır (Aksan ve Uçar, 2012: 111). Arıca Akkök (2011) de yaptığı araştırmada eğretileme ve adlandırma kullanılarak oluşturulan deyimlerin öğretilmesinde kavramsal ipuçları ile sunulan bağlamların çok etkili olduğunu bulgulamıştır, deyimlerin bilişsel özelliklerinin farkındalığı deyimlerin yorumlanmasını kolaylaştırmıştır. Özellikle deyimlerde görülen başarısızlığın giderilmesinde bu araştırmanın yönteminin ders kitaplarına yansması önemlidir. Çetinkaya (2002), tümcede altı çizili sözcüğün yerine hangi sözcük getirilirse tümcenin anlamı bozulmaz, hangi tümcede sözcük verilen anlamda kullanılmıştır, aşağıdaki tümcelerin hangisinde sözcük verilen tümcedeki anlamıyla kullanılmıştır, anlamları sözcükleri eşleştiriniz, verilen sözcükleri tümcelerdeki uygun boşluklara yazınız vb. alıştırımlarla gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında öğrencilerin öğrendikleri sözcüklerle tekrar tekrar karşılaşmalarının sözcükleri öğrenme düzeylerini yükselttiğini bulgulamıştır. Acat (2008) tarafından kavram haritaları üzerinde durulurken Yıldız ve Okur (2010) yaptıkları çalışmada serbest okuma etkinliklerinin de sözcük dağarcığını genişlettiği sonucuna varmışlardır.

Sözcük etkinliklerinin yanı sıra Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin, öğrencinin seviye ve ilgisine uygun olması, günlük hayatta kullanabileceği, kullanım sıklığı yüksek sözcüklerden oluşması da önemlidir. Ayrıca anlamı bilinmeyen kelimelerin diğer metinlerde de geçmesine dikkat edilmelidir. Çünkü yeni kelimelerin öğrenilmesi için uzun bir süreç gerekir. İlk duyulduğunda kısa süreli belleğe alınan kelimeler, uzun süreli belleğe aktarılmazlarsa çabuk unutulurlar. Apaydın (2007) ulamsal sözcük öğretimi düzenlenerek sunumu yapılan bilginin algılanmasının ve bellekte kalıcı olmasının, düzensiz sunulan bilgiden daha başarılı olacağını, kavramsal ve çağrışımsal ilişkilendirmeler eşliğinde yapılan ulamsal sözcük öğretiminin hem kodlamayı hem de geri çağırmayı olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. (2008). "Effectiveness of Concept Maps in vocabulary Instruction". Eurasian Journal of Educational Research, 33: 1-16.
- Aksan, D. (1997). *Anlambilim (2. Baskı)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim (3. Baskı)*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan Y. ve Uçar, A. (2012). Türkçe Sözcük Öğretiminde Derlem Kullanımı: Türkçe Ulusal Derlemi Örneği. (Haz.) Mustafa Aksan ve Yeşim Aksan, *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar (101-112)*. Mersin: Mersin Üniversitesi, TÜBİTAK.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Dilbilim Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Arıca Akkök, E. (2011). The Role of Context in Teaching Idioms. (Eds.) Leyla Uzun ve Ümit Bozkurt, *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching (505-518)*. Essen: Die Blaue Eule.

- Benzer, A. (2013). "Kelime Dağarcığını Geliştirmede 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Etkisi". *İlköğretim Online*, 12 (2): 425-435. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2012). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Doku Yayıncılık San. ve Tic. AŞ.
- Çetinkaya, Z. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Altıncı Sınıfta Ana Diline Ait Sözcüklerin Öğrenilmesi ve Kavranılmasına İlişkin Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Dilidüzgün, Ş. (2012). Ana dili Öğretiminde Görsellerin İşlevi Ve Niteliği: Türkiye ve İngiltere Örneği. (Haz.) Mustafa Aksan, Yeşim Aksan, *Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar* (141-150). Mersin. Ankara: Mersin Üniversitesi, TÜBİTAK.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The Efficiency Of Secondary School Turkish Students In Using Cohesive Devices. *13. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu: Basit Üslup* (1169-1182).
- Günay, D. (2007). *Sözcükbilime giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Harmer, J. (1997). *The Practice of English Language Teaching*. New Edition. Harlow: London.
- Hashemzadeh, M. (2012). "The Effect of Exercise Types on EFL Learners' Vocabulary Retention". *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2 (8): 1716-1727. doi:10.4304/tpis.2.8.1716-1727.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mert Lüle, E. (2012). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. (Ed.) Engin Yılmaz vd., *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (20-30). Ankara: Pegem Akademi.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Özbay, M. ve Meylanlıoğlu, D. (2008). "Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. V (1): 30-45.

- Özdemir, E. (2011). *Yüzler ve sözcükler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Schmitt, N. (2007). Current Perspectives on Vocabulary Teaching and Learning. *Handbook of English Language Teaching*. Erişim <http://download.springer.com/static/pdf/199>.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim-kuramdan uygulamaya* (23. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ülper, H. ve Karagül, S. (2012). Sözcük Öğretimi Yaklaşımları Açısından Türkçe ve Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi. (Ed.) Engin Yılmaz vd., *Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Üzerine Çalışmalar* (262-272). Ankara: Pegem Akademi.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldız, C. ve Okur, A. (2010). "İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Göz ardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27: 753-773.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Senders need vocabulary knowledge to use exact words in order to transfer their ideas to receivers. To express oneself exactly and comprehend all kinds of texts to realise communication vocabulary storage plays a great role. People can manage daily affairs with a few basic words but people need to get vocabulary education officially to improve their conceptual field for cognitive development, and intellectual thinking. It is seen that vocabulary teaching is limited to the vocabulary and vocabulary teaching methods in Turkish coursebooks. Therefore, the vocabulary in coursebooks ought to be taught via the methods which enable ones to store it in long term memory and retrieve when needed. In this context the aim

of this study is to contribute Turkish education evaluating Turkish coursebooks in the vocabulary teaching methods and aspect.

Method

Mixed research method has been taken as a model. The population of the research is the students and Turkish Coursebooks in Secondary School in Turkey. Firstly, using documentary analyses the vocabulary teaching methods in the 6th grade Turkish coursebook taken as sample have been classified in a descriptive and qualitative manner and then frequencies and percentages have been found in a quantitative way. After that, these methods have been evaluated in the context of retrieval levels of students applying a vocabulary test prepared with the words (%15,78 of the words in the coursebook) chosen randomly from the 6th level Turkish coursebook and in the parts organized according to vocabulary teaching methods in the coursebook to 180 7th grade students taken from six schools all over Turkey who studied the same book in the previous year to determine the efficiency of the methods used. To determine the success of the schools in vocabulary test mean points have been calculated and to find out if there is a significant difference between the successes of schools and genders, Mixed ANOVA Test has been applied.

Results

The vocabulary teaching methods (with percentages) in the coursebook are listed like that: Finding unknown words in the texts and guess their meaning, then looking up them in the dictionary to check the answers (it is up to students' word knowledge), guessing the meanings of words/idioms (%34,4), matching words with their meanings/sentences (%13,4), finding antonyms (%9,7)/synonyms (%17,1) of the words, using homophones in different sentences (%1), fill in the puzzles with the words the meanings of which have been given (%11,8), finding

factual/idiomatic/terminological meanings of words (%9,4), findings words in the same conceptual field (%1) and writing paragraphs with the given words (%1,8).

In all schools the means of the parts of vocabulary test are not balanced and the known words as well since the meanings of the same words are known or not. The general means of the parts of the vocabulary test are as following: Completing crossword puzzle (28,8), writing synonyms (19,6)/antonyms (68,6), writing sentences with the factual (85)/ idiomatic (43,70)/ lateral (10,92)/terminological (28,88) meanings of the words, writing the meanings of idioms (21), writing sentences with the given words (45,44) and writing the meanings of the underlined words in the sentences (17,83). Most of the students know the meaning of *tasarruf* (%59,4) but do not know the meanings of *devinim* (%0,5) and *kongre* (%0,5) in the crosswordpuzzle. They know the synonyms of *asır* (%41,1) and *cemiyet* (%36,6) but they do not know the synonyms of *muhit* (%5,5) and *aşına* (%5), instead they use their collocations (*karşılaşmak* for *tesadüf*, *çabalamak* for *sarf etmek*).

Although they are good at antonyms, they have problems with the antonyms of *yitirmek* (%9) and *kederli* (%25). They use *kazanmak* or *yaşamak* for the antonym of *yitirmek*. While students are not very good at idiomatic meanings, they can not differ lateral meanings of the words (*düşmek* [%9,4], *bakmak* [%11,6], *derin* [%13,8]). The meanings of idioms are given with the factual meanings of the words (*Sudan çıkmış balığa dönmek* [%12,2] as getting wet, *baş döndürmek* [%16,1] as getting very tired). While they can not write sentences with the word *hoyrat* (%7,2), they use the words *ihanet* (%64) and *emanet* (%65) in the sentences. They can not guess the meanings of words in the sentences (*salt* [%7,2], *müspet* [%6,1]) . Furthermore, the students do not understand instructions for example they match unrelated words although they are asked to write the synonyms, which can be thought that the exercises are done automatically in the class.

While the difference between schools is found significant ($p=.000$), the difference between genders is not told to be significant ($p.064$).

Discussion and Conclusion

As a result, it can be said that in Turkish coursebooks vocabulary activities are based on sensorial coding in short-term memory but not on semantic coding in long-term memory. The percentages of the exercises such as finding synonyms/antonyms, matching words with their meanings, filling words in crosspuzzle, saying factual/idiomatic/terminological meanings of words are higher than the percentages of the exercises such as writing paragraphs with the given words or findings words in the same conceptual field, which shows that vocabulary teaching in Turkish coursebooks is definitional rather than contextual, however, Hashemzadeh (2012) found that students learn vocabulary better with contextual exercises like “filling the blanks in the texts” whereas others do not work well. As a result, the vocabulary knowledge of the students is lack of deepness as Dilidüzgün (2013) found out that they always use the same words in their compositions.

To improve students vocabulary there are some researches in the field. Aksan and Uçar (2012) propose corpus-based exercises to reflect contextual meanings on Turkish coursebooks. While Arıca Akkök (2011) creates contexts with conceptual cues for semantic meanings, Acat (2008) uses conceptual maps. Çetinkaya (2002) proves that if students meet with unknown words more than once they can more easily recall them. Yıldız and Okur (2010) points out the fact that extensive reading activities help students to improve their vocabulary knowledge. This research aims to reflect the effectiveness of vocabulary teaching methods in Turkish Language Teaching and guide about which vocabulary activities ought to take place in Turkish coursebooks.