

## TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZILI ANLATIMLARINDAKİ KELİME HAZİNELERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME \*

Ferhat ENSAR

Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [fensar@yildiz.edu.tr](mailto:fensar@yildiz.edu.tr)

Serkan DOĞAN

Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [serkanardadogan@hotmail.com](mailto:serkanardadogan@hotmail.com)

### Özet

*Türkçe öğretmenleri kelime öğretimi konusunda sorumluluk sahibidir. Rol model olarak yani kendi kelime bilgilerini öğrencileriyle paylaşarak öğrencilerinin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine katkı sağlarlar. Bundan dolayı bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, boş zamanlarında kitap okuma, süreli yayın takip etme değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmış farklılaşmadığı araştırılmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarından otobiyografilerini ve serbest konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda öğretmen adaylarının kullandıkları kelime hazinesi incelenmiştir. Araştırmanın verileri 156 Türkçe öğretmeni adayından toplanmıştır. Verilerin analizinde SCP 4.07 ve SPSS 15.0 programları kullanılmıştır. Kelime sayıları sürekli veri kabul edilemeyeceği için veri analizinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazineleri, cinsiyet, boş zamanlarda kitap okuma ve süreli yayın takip etme değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermezken; öğretim türü, sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** *Kelime hazinesi, kelime bilgisi, kelime sıklığı, Türkçe eğitimi.*

## AN INVESTIGATION ON THE PRE-SERVICE TURKISH TEACHERS' VOCABULARY IN WRITING

### Abstract

*Turkish teachers have a responsibility for teaching words. As a role model, in other words, by sharing their own vocabulary they contribute to enrichment of students' vocabulary. Because of this, the aim of this study is to investigate pre-service Turkish teachers' vocabulary according to some variables. In this respect, it is investigated that whether pre-service Turkish teachers' vocabulary differ significantly depending on gender, grade level, types of education, reading in spare time, and follow at least one periodical. In this research, the pre-service Turkish teachers were asked to write a composition about a topic that they want and an autobiography. Vocabulary that was used in their written compositions has been investigated. Data gathered from 156 pre-service Turkish teachers. SCP 4.07 and SPSS 15.0 were used for analyzing the data. Because number of words is not continuous data, Mann Whitney-U as a non-parametric test was performed. Findings of this research assert that students' vocabulary doesn't show statistically significant difference in terms of sex, reading in spare time, follow at least one periodical; shows statistically significant difference in terms of grade level and types of education.*

**Key Words:** *Vocabulary, word knowledge, word frequency, Turkish education*

\* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Ferhat Ensar danışmanlığında Serkan Doğan tarafından yapılan "Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetleri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı tez için toplanan verilerden üretilmiştir.

## Giriş

Ortak bir kelime hazinesi, hem insanların toplumsallaşarak gündelik yaşantılarını sağlıklı bir şekilde sürdürmesinin hem de akademik hayatta başarılı olmasının temel şartıdır. Bundan dolayı özellikle dil eğitimi ile ilgili araştırmalar içerisinde kelime hazinesini belirlemeye ve kelime öğretimine yönelik araştırmalara uzun zamandan bu yana yer verildiği görülmektedir (Karadağ, 2005; Baş, 2006; Özbay, Büyükkiz ve Uyar, 2011; Daha detaylı bilgi için bkz. Baş ve Karadağ, 2012).

Kelime, “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan ve tek başlarına zihindeki belli kavramlara karşılık olan somut veya soyut söz kalıplarıdır; somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimleridir.” (Korkmaz, 2006). Ergin (1998) de kelimeyi “Manası veya gramer vazifesi bulunan ve tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur.” şeklinde tanımlamıştır. Kelime hazinesi ise literatürde çok farklı isimlerle karşımıza çıkan bir kavramdır. Yapılan araştırmalarda kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük serveti, vokabüler, sözcük dağarcığı, kelime kadrosu ve söz varlığı gibi adlandırmalar kullanılmaktadır. Bu kavramlar söz varlığı terimi bir kenara bırakılırsa hemen hemen aynı anlamı karşılamaktadır. Söz varlığı terimi ise bu terimlerden daha geniş bir kavramdır (Baş, 2006). Söz varlığı, kelime servetini de içine alan bir terimdir. Söz varlığının içinde sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler, yabancı kelimeler, ilişki kelimeleri vb. pek çok dil yapısı bulunmaktadır (Aksan, 2002).

Kelime hazinesi söz varlığına göre daha sınırlı olmakla birlikte, insanın yaşamı boyunca hafızasında biriktirdiği kelimelerin tamamını ifade etmektedir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Korkmaz (1992) kelime hazinesini “Bir dilin bütün kelimeleri; bir kişinin veya bir topluluğun söz dağarcığında yer alan kelimeler toplamı.” şeklinde tanımlamaktadır.

Bireyler hayatları boyunca zihinlerinde biriktirdikleri kelimelerin bir kısmını kendilerini ifade ederken kullanmakta, bir kısmını ise yalnızca okunan yahut dinlenenleri anlamlandırmak için kullanmaktadır. Bir başka ifadeyle bildikleri bazı kelimeleri okurken ya da dinlerken anlamakta; ancak konuşurken ya da yazarken kullanmamaktadır. Araştırmacılar bu özelliklerinden hareketle bu iki farklı kelime grubunu aktif/üretici kelime hazinesi (konuşurken ve yazarken kullanılan kelimeleri ihtiva eden kelime hazinesi) ve pasif/alıcı kelime hazinesi (okurken ve dinlerken anlaşılan, ancak konuşma ve yazmada kullanılmayan kelime hazinesi) şeklinde sınıflamışlardır. Pasif kelime hazinesinin, aktif kelime hazinesinden daha geniş olduğu varsayılmaktadır (Laufer ve Paribakht, 1998; Baş, 2006).

### ***Kelime Hazinesinin Önemi***

“Kelime serveti dili kullanan bireylerin hem akademik hem de gündelik hayatta anlama ve anlatma becerilerinin sınırlarını belirlemektedir.” (Özbay vd., 2011). Bu bakımdan kelime hazinesinin zenginliği yaşamın her iki alanındaki başarıyı etkilemektedir demek yanlış olmayacaktır.

Kelime hazinesinin sınırlı olması kendini en somut şekilde anlatımda göstermektedir. Duygu ve düşüncelerin yazılı veya sözlü olarak ifade edilmesi sırasında anlamın en ince detaylarına kadar doğru aktarılması ve ifadenin etkililiği ancak uygun kelime seçimleri ile mümkün olmaktadır (Özbay, 2007; Hutchinson, 2005; Karaalioğlu, 1987). En doğru kelimenin seçimi ise yeteri kadar geniş bir kelime hazinesini gerekli kılmaktadır. Zengin bir kelime hazinesi içinden yapılacak doğru seçimler ile hem sözlü iletişimde hem de yazılı anlatımda açıklık, akıcılık, samimiyet ve inandırıcılık sağlanmakta; dinleyici yahut okuyucuya verilmek istenen mesaj net ve anlaşılır biçimde aktarılmaktadır (Culham, 2003). Bu sebeple kelime hazinesini anlatım gücünün belirleyicisi olarak görmek mümkündür.

Kelime hazinesinin, dil becerilerinden okumadaki başarıyla ilişkisi uzun yıllardır araştırılmış ve okuduğunu anlamada kelime hazinesinin hayati role sahip olduğu belirlenmiştir (Verhoeven, Leeuwe ve Vermeer, 2011; Biemiller, 2003; Joshi, 2005; Robinson, 2005; Nelson ve Stage, 2007). Ayrıca kelime hazinesinin dinlediğini anlamada da önemli bir faktör olduğu alan yazında dile getirilmektedir (Özbay, 2005). Anderson ve Freebody'e (1981) göre anlamı bilinen kelimeler metni anlamayı sağlamakta, özellikle ön bilgilerle ilişkilendirilebilen kelimeler anlamada önemli rol oynamaktadır (Akt., Irvin, 1990). Ayrıca anlamı bilinen her kelime metnin geneline hâkimiyeti artıracığından karşılaşılan anlamı bilinmeyen kelimelerin tahmin edilmesine yardımcı olur (Özbay, 2007). Anlamı bilinmeyen kelime sayısı arttıkça metne hâkimiyet azalacağından yeni karşılaşılan kelimelerin anlamlarının tahmin edilme ihtimali de azalacaktır (Özbay vd., 2011). Sonuç olarak kelime hazinesinin zenginliği okuduğunu yahut dinlediğini anlamaya doğrudan etki etmektedir.

Kelime hazinesi sadece dil derslerindeki başarının değil, aynı zamanda genel akademik başarı ve entelektüel düzeyin de güçlü bir yordayıcısıdır (Ewers ve Browson, 1999; Yopp, Yopp ve Bishop, 2009; Blachowicz ve Fisher, 2005). Yapılan çalışmalarda akademik olarak başarılı olan öğrenciler ile başarısız olan öğrencilerin kelime hazineleri arasında farklılık olduğu belirlenmiştir (Naggy ve Herman, 1984).

İnsan belleğindeki kelimeler ya bir kavramı ya bir varlığı ya da bir eylemi karşıladığından zihinsel faaliyetlerin tamamı bu kelimelerin miktarına bağlı olarak gelişmektedir. Bir başka ifade ile düşünce ile kelime hazinesi arasında da bir ilişki vardır (Özbay vd., 2011; Tosunoğlu 1999).

#### ***Kelime Hazinesinin Zenginleştirilmesi ve Öğretmen***

Öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi okul öncesi dönemden itibaren örgün eğitim kurumlarının programlarında önemli bir yer tutmaktadır (Roskos ve Burstein, 2011). Başlangıçta ailede sözlü dili kullanma yoluyla başlayan kelime öğrenme süreci okulda formel eğitim kurumlarında aktif bir şekilde devam etmektedir. Bu konuda en önemli sorumluluk öğretmenlerin üzerindedir. Literatürde öğretmenlerin kelime öğretiminde kullanabileceği farklı tekniklere yer verilmiştir. Doğrudan ya da dolaylı öğretim yoluyla kelime öğretme, kelime bilincini destekleyecek bir sınıf ortamı oluşturma, kelime öğrenme stratejilerini öğretme,

kelime öğretimine yönelik oyunlar tasarlama ve oynatma, sınıfta kitap okuma ve öğrencileri okuma konusunda motive etme ve sınıf içi konuşmaları/sohbetleri kullanma söz konusu tekniklerden birkaçıdır (Blachowicz ve Fisher, 2000; Yopp vd., 2009; Verhoeven vd., 2011, Roskos ve Burstein, 2011). Yine literatürde öğretmenlerin başvurabileceği en etkili iki yolun 'sınıfta kitap okuma ve öğrencileri okumaya teşvik etme' ile 'sınıf içi konuşmaları/sohbetleri kullanma' olduğu belirtilmektedir. Bu iki yol değerlendirildiğinde ikisinin de öğretmenin rol model olması esasına dayandığı görülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerinin kelime hazinelerinin gelişebilmesi için sınıfta imkânlar ölçüsünde sık sık kitap okurken ve onların okumaya motivasyonlarını artırmaya çalışırken aslında okumadan zevk alma konusunda onlara rol model olmaktadır (Gambrell, 2007). Bu yolla öğrencilerini okumaya teşvik eden öğretmenler daha sonra kitap ve yazar tanıtımları yaparak kelime hazinelerini zenginleştirecek eserleri okuma konusunda öğrencilerini yönlendirebilirler (Yopp vd., 2009).

Öğretmenlerin asıl rol modellik görevi ise sınıf içi konuşmaları/sohbetleri kullanma sırasında ortaya çıkar. Öğretmenler zaman zaman sınıflarında zaman zaman da ders aralarında belirli bir konuda derinlemesine sohbetler ederek öğrencilerinin kelime hazinelerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilirler (Yopp vd., 2009; Roskos ve Burstein, 2011). Öğrencilerle yapacakları bu konuşmalarda kendi kelime hazinelerini öğrencileriyle paylaşır. Bu yol öğrencilerin doğdukları andan bu yana kullandıkları doğal kelime öğrenme yolu olduğu için sadece evde değil okulda da bu yola başvurulmasının kelime hazinesini geliştirme açısından oldukça etkili olduğunu belirtmektedir. Özellikle Türkiye gibi eğitim programlarında özel olarak kelime öğretimine yönelik planlanmış çalışmaların bulunmadığı ülkelerde öğretmenlerin rol modelliği daha da önem kazanmaktadır.

Kelime öğretimi konusunda sorumluluğun neredeyse tamamen öğretmenlerin üzerinde olduğu durumlarda (yani program ve diğer kaynakların yetersiz olduğu durumlarda), öğretmen ve öğretmen adaylarının kelime hazinelerinin genişliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adayları ne kadar geniş bir kelime kadrosuna sahipse o kadar iyi rol model olabilecektir. Bundan dolayı bu araştırmada öğretmen adaylarının kelime hazineleri hakkında genel bir bilgi edinmek amaçlanmıştır. Elbette her bir bireyin bütün kelime hazinesini belirlemek imkân dâhilinde değildir. Bundan dolayı bu araştırmada eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan bir yaklaşıma başvurulmuştur. Öğretmen adaylarının iki farklı anlatımlarında kullandıkları kelime sayıları belirlenmiş ve bu sayıların onların çeşitli özelliklerinden hareketle farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu analizlerde istatistiksel yöntemler işe koşularak gruplar (kadın/erkek veya birinci/dördüncü sınıf gibi) arasında bulunan farklılıkların anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Daha önce ilköğretim okulu öğrencileri ile yapılan bir çalışmada (Özbay vd., 2011) kullanılan bu yaklaşımın bu çalışmada da kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür. Çünkü ülkemizde daha önce de öğretmen adaylarının kelime

hazineleri hakkında çalışmalar yapılmış; ancak bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar istatistiksel olarak değerlendirilmemiştir. Bu da kesin sonuçlar elde edilmesini engellemiştir. Elde edilecek sonuçların kesinliği öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Bu araştırmanın bu yönüyle ülkemizde yapılan ilk çalışma olarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **Problem Cümlesi**

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları kelime hazinelerinin düzeyi ve hangi değişkenlere bağlı olarak bu düzeyin farklılaştığını belirlemek ana problemdir. Bu problemle ilişkili olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerinin zenginliği cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerinin zenginliği sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerinin zenginliği öğretim türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerinin zenginliği boş zamanlarında kitap okuma değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerinin zenginliği süreli yayın takip etme değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

#### **Yöntem**

##### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma bir *alan araştırması*dır. Araştırmada *nedensel-karşılaştırmalı* model kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Nedensel-karşılaştırmalı model belirli gruplar arasında var olan farkın sebebini veya sonucunu araştırmaya yönelik kullanılan, bir bağımlı değişkenin bir başka bağımsız değişkenden etkilenme durumunu ortaya koyan bir yöntemdir (Fraenkel, vd., 2011; Lodico, Spaulding ve Voegtler, 2006).

##### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü lisans programının birinci ve dördüncü sınıfında öğrenim gören toplam 156 öğrenciden oluşmaktadır.

**Tablo 1. Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet, Sınıf ve Öğretim Türü Bilgileri**

Cinsiyet	Birinci Öğretim		İkinci Öğretim		Toplam
	1. Sınıf	4. Sınıf	1. Sınıf	4. Sınıf	
Kız	27	22	24	19	92
Erkek	12	16	25	11	64
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>38</b>	<b>49</b>	<b>30</b>	<b>156</b>

#### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışma kapsamında iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

1.Uygulamaya katılan öğretmen adaylarına ait kişisel bilgileri (cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü vb.) toplamak amacıyla geliştirilen bir anket (Kişisel Bilgi Formu).

2.Öğretmen adayları tarafından kaleme alınmış yazılı anlatım çalışmaları. Öğretmen adaylarının kendilerini en rahat şekilde ifade edebilmeleri için ilk yazılı anlatım çalışmasında konu sınırlandırılmamış, öğretmen adaylarından diledikleri bir konuda yazmaları istenmiş; ikinci çalışmada ise otobiyografilerini yazmaları istenmiştir.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmaların verileri iki oturumda (2 x 50 dk), sınıf ortamında toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde iki basamaklı bir yol izlenmiştir. Birinci basamakta Simple Concordance programının 4.07 sürümü, ikinci basamakta SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarından alınan metinler bilgisayar ortamına aktarılmış ve metinler analize hazır hâle getirilmiştir. Bu sırada Özbay ve arkadaşları (2011) tarafından takip edilen yol iki istisnai durum dışında aynen takip edilmiştir. “Öncelikle metinlerde geçen ayrı yazılan birleşik kelimeleri, birleşik fiilleri, ikilemeleri, deyimleri, atasözlerini, meslek isimlerini ve özel isimleri oluşturan kelimeler tek bir kavramı karşıladığı için, kullanılan program tarafından tek bir kelime olarak algılanması amacıyla kelimelerin arasına + işareti konarak birleştirilmiştir (Örn. Mustafa+Kemal+Atatürk, göz+at-, karış+karış, açık+büfe vb.) Atasözü, deyim, birleşik kelimeler ve birleşik fiiller, Türk Dil Kurumu’nun İnternet sitesindeki Yazım Kılavuzu, Güncel Türkçe Sözlük ve Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü esas alınarak belirlenmiştir. Daha sonra kelimelere getirilmiş olan çekim ekleri, mastar ekleri, sıfat-fiil, zarf-fiil ve olumsuzluk ekleri silinerek kelime kök ve gövdeleri elde edilmiştir. Ayrıca “ile”, “ise” ve “idi” kelimeleri tek başlarına bir anlam taşımadıkları için metinlerden silinmiştir. Sayılar ve kısaltmalar da bir kavramı karşıladıkları için veri analizine dâhil edilip tek bir kelimeymiş gibi işleme alınmıştır.” (Özbay vd., 2011: 156). Yukarıdaki ölçütlere istisna olarak metinlerde geçen çekim ekleri içinde kalıcı isim oluşturan kelimeler, ekleri silinmeden tutulmuştur. Eşitlik hâli eki genel olarak çekim eki kabul edilse de çalışmada, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük’e göre madde başı olarak yer alan bu türden

kelimeleri tutulmuştur. Örneğin “geniş” kelimesi ile “genişçe kelimesini ele aldığımızda iki kelime arasındaki anlam sınırının ayrımı nettir. Bu bakımdan eşitlik hâli eki almış bir kelime ayrı bir kelime olarak kabul edilmiştir. Çekim eki olan vasıta hâli ekleri de yine çalışma içerisinde ayrı birer kelime olarak değerlendirilmiştir. Çünkü bu kelimeler de yine TDK Güncel Türkçe Sözlük’e göre ayrı birer madde başı olarak değerlendirilmiştir. Bu sebeple vasıta hâli eki alan kelimeler, çalışmada da aynen TDK Güncel Türkçe Sözlük’teki şekliyle yer almaktadır.

Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizinde yine Özbay ve arkadaşları (2011) tarafından takip edilen yol aynen izlenmiştir: “Kelimeler ayrıştırıldıktan sonra her bir öğretmen adayının yazmış olduğu metin Simple Concordance programı kullanılarak analiz edilmiş, her bir öğrencinin sadece bir defa kullandığı kelimelerin sayısı, metinde kullanılan farklı kelimelerin sayısı ve metinde kullanılan kelimelerin toplam sayısı hesaplanmıştır. Her bir öğretmen adayı için ayrı ayrı alınan kelime listelerinden, metinlerde geçen deyim ve atasözlerinin sayıları tespit edilmiştir.

Veri analizinin ikinci basamağında, birinci basamak sonunda elde edilen kelime sayıları ile öğretmen adaylarının demografik özellikleri SPSS 15 paket programına aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının metinlerinden elde edilen kelime sayıları sürekli veri olmadığından veri analizinin ikinci basamağında non-parametrik testler kullanılmıştır.” (Özbay vd., 2011: 156)

Öğretmen adaylarının kullandıkları kelime sayılarının cinsiyete, öğretim türüne, sınıf düzeyine, boş zamanlarında kitap okuma ve en az bir süreli yayını takip edip etmeme değişkenlerine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı Mann-Whitney-U testi ile sınanmıştır.

## **Bulgular**

### ***Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular***

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının yazmış oldukları otobiyografilerinde bir kez kullandıkları kelime sayılarında, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir [U= 2745,500; p>0,05 ]. Benzer şekilde farklı kelime sayılarında [U= 2712,500; p>0,05 ], toplam kelime sayılarında [U=2645,500; p>0,05] ve atasözü deyim sayılarında [U=2812,500; p>0,05] da cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılaşma belirlenmemiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının yazmış oldukları serbest konulu kompozisyonlarda bir kez kullandıkları kelime sayılarında, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir [U= 2895,500; p>0,05 ]. Benzer şekilde farklı kelime sayılarında [U= 2851,500; p>0,05 ], toplam kelime sayılarında [U=2801,500; p>0,05] ve atasözü deyim sayılarında [U=2833,000; p>0,05] da cinsiyet değişkenine bağlı bir farklılaşma belirlenmemiştir.

**Tablo 2.** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelime Sayılarının Cinsiyet Değişkenine Bağlı Olarak Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Mann-Whitney U Testi

	Cinsi yet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Otobiyoğrafi	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	Kadın	92	80,66	7420,50	2745,500	,474
		Erkek	64	75,40	4825,50		
	Farklı Kelime Sayısı	Kadın	92	81,02	7453,50	2712,500	,404
		Erkek	64	74,88	4792,50		
	Toplam Kelime Sayısı	Kadın	92	81,74	7520,50	2645,500	,282
		Erkek	64	73,84	4725,50		
Atasözü Deyim Sayısı	Kadın	92	77,07	7090,50	2812,500	,634	
	Erkek	64	80,55	5155,50			
Serbest	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	Kadın	92	77,97	7173,50	2895,500	,861
		Erkek	64	79,26	5072,50		
	Farklı Kelime Sayısı	Kadın	92	79,51	7314,50	2851,500	,739
		Erkek	64	77,05	4931,50		
	Toplam Kelime Sayısı	Kadın	92	80,05	7364,50	2801,500	,608
		Erkek	64	76,27	4881,50		
Atasözü Deyim Sayısı	Kadın	92	79,71	7333,00	2833,000	,687	
	Erkek	64	76,77	4913,00			

#### **İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının otobiyoğrafi türünde bir kez kullandıkları kelime sayısı, sınıf düzeyi değişkenine göre, dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [U= 1973,500; p<0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında dördüncü sınıf öğretmen adaylarının otobiyoğrafi türünde bir kez kullandıkları kelime sayısının (SO=93,48), birinci sınıf öğretmen adaylarının otobiyoğrafi türünde bir kez kullandıkları kelime sayısından (SO=66,93) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının otobiyoğrafi türünde kullandıkları farklı kelime sayısı da sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [U= 2147,000; p<0,05]. Tablo 3'ten, sıra ortalamalarına göre dördüncü sınıf öğretmen adaylarının otobiyoğrafi türünde kullandıkları farklı kelime sayısının (SO=90,93), birinci sınıf öğretmen adaylarının otobiyoğrafi türünde kullandıkları farklı kelime sayısından (SO=68,90) istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Otobiyoğrafi türünde kullanılan toplam kelime sayısı da sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [U= 2378,000; p<0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında dördüncü sınıf öğretmen adaylarının otobiyoğrafi türünde kullandıkları toplam kelime sayısının (SO=87,53), birinci sınıf öğretmen



adaylarının otobiyografi türünde kullandıkları toplam kelime sayısına göre (SO=71,52) daha fazla olduğu Tablo 3'te görülmektedir.

**Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelime Sayılarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Bağlı Olarak Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Mann-Whitney U Testi**

	Sınıf	n	Sıra	Sıra	U	p	
			Ortalaması	Toplamı			
Otobiyografi	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	1. Sınıf	88	66,93	5889,50	1973,5	,000*
		4. Sınıf	68	93,48	6356,50	00	
	Farklı Kelime Sayısı	1. Sınıf	88	68,90	6063,00	2147,0	,003*
		4. Sınıf	68	90,93	6183,00	00	
	Toplam Kelime Sayısı	1. Sınıf	88	71,52	6294,00	2378,0	,028*
		4. Sınıf	68	87,53	5952,00	00	
Atasözü Deyim Sayısı	1. Sınıf	88	69,80	6142,00	2226,0	,006*	
	4. Sınıf	68	89,76	6104,00	00		
Serbest	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	1. Sınıf	88	60,55	5328,00	1412,0	,000*
		4. Sınıf	68	101,74	6918,00	00	
	Farklı Kelime Sayısı	1. Sınıf	88	62,61	5510,00	1594,0	,000*
		4. Sınıf	68	99,06	6736,00	00	
	Toplam Kelime Sayısı	1. Sınıf	88	65,94	5802,50	1886,5	,000*
		4. Sınıf	68	94,76	6443,50	00	
Atasözü Deyim Sayısı	1. Sınıf	88	66,91	5888,00	1972,0	,000*	
	4. Sınıf	68	93,50	6358,00	00		

\* p<.05

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının otobiyografi türünde kullandıkları atasözü ve deyim sayısı da sınıf düzeyi değişkenine göre dördüncü sınıflar lehine anlamlı farklılık göstermektedir [U= 2226,000; p<0,05]. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının (SO=89,76) birinci sınıf öğretmen adaylarından (SO=69,80) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde daha fazla atasözü ve deyim kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında bir kez kullandıkları kelime sayısı, sınıf düzeyi değişkenine göre, dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [U= 1412,000; p<0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında dördüncü sınıf öğretmen adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında bir kez kullandıkları kelime sayısının (SO=101,74), birinci sınıf öğretmen adaylarının bir kez kullandıkları kelime sayısından (SO=60,55) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelime sayısı, sınıf düzeyi değişkenine göre, anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [U= 1594,000; p<0,05]. Tablo 3'ten, sıra ortalamalarına göre, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelime sayısının (SO=99,06), birinci sınıf öğretmen adaylarının

serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelime sayısından (SO=62,61) istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer şekilde serbest konulu yazılı anlatımda kullanılan toplam kelime sayısı da sınıf düzeyi değişkenine göre dördüncü sınıf öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir [U= 1886,500; p<0,05]. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam kelime sayısının (SO=94,76), birinci sınıf öğretmen adaylarının kullandıkları toplam kelime sayısından (SO=65,94) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları atasözü ve deyim sayısı da sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [U= 1972,000; p<0,05]. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının (SO=93,50) birinci sınıf öğretmen adaylarından (SO=66,91) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde daha fazla atasözü ve deyim kullandıkları görülmektedir.

#### **Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Tablo 4'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının yazdıkları otobiyografilerde bir kez kullandıkları kelime sayısı, öğretim türü değişkenine göre, birinci öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir [U= 2012,500; p<0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının otobiyografi türünde bir kez kullandıkları kelime sayısının (SO=91,86), ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının otobiyografi türünde bir kez kullandıkları kelime sayısından (SO=65,47) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde yazdıkları otobiyografilerde kullandıkları farklı kelime sayısı, öğretim türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [U= 1982,000; p<0,05]. Sıra ortalamalarına göre birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının otobiyografi türünde kullandıkları farklı kelime sayısının (SO=92,26), ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının kullandıkları farklı kelime sayısından (SO=65,09) istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Otobiyografi türünde kullanılan toplam kelime sayısı da öğretim türü değişkenine göre birinci öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık göstermektedir [U= 1927,000; p<0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının otobiyografi türünde kullandıkları toplam kelime sayısının (SO=92,97), ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının kullandıkları toplam kelime sayısına göre (SO=64,39) daha fazla olduğu tablo 4'te görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının otobiyografi yazarken kullandıkları atasözü ve deyim sayısı da öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [U= 1826,000; p<0,05]. Birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının (SO=94,29) ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarından (SO=63,11)

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratacak şekilde daha fazla atasözü ve deyim kullandığı görülmektedir.

**Tablo 4.** *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelime Sayılarının Öğretim Türü Değişkenine Bağlı Olarak Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Mann-Whitney U Testi*

	Öğretim Türü	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	
Otobiyografi	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	1. Öğr.	77	91,86	7073,50	2012,500	,000*
		2. Öğr.	79	65,47	5172,50		
	Farklı Kelime Sayısı	1. Öğr.	77	92,26	7104,00	1982,000	,000*
		2. Öğr.	79	65,09	5142,00		
	Toplam Kelime Sayısı	1. Öğr.	77	92,97	7159,00	1927,000	,000*
		2. Öğr.	79	64,39	5087,00		
Atasözü Deyim Sayısı	1. Öğr.	77	94,29	7260,00	1826,000	,000*	
	2. Öğr.	79	63,11	4986,00			
Serbest	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	1. Öğr.	77	91,86	7073,50	2355,500	,015*
		2. Öğr.	79	65,47	5172,50		
	Farklı Kelime Sayısı	1. Öğr.	77	92,26	7104,00	2298,000	,008*
		2. Öğr.	79	65,09	5142,00		
	Toplam Kelime Sayısı	1. Öğr.	77	92,97	7159,00	2334,000	,012*
		2. Öğr.	79	64,39	5087,00		
Atasözü Deyim Sayısı	1. Öğr.	77	94,29	7260,00	2532,000	,069	
	2. Öğr.	79	63,11	4986,00			

Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında bir kez kullandıkları kelime sayısının, öğretim türü değişkenine göre, birinci öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği Tablo 4'te görülmektedir [U= 2355,500; p<0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında birinci öğretim öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında bir kez kullandıkları kelime sayısının (SO=91,86), ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının bir kez kullandıkları kelime sayısından (SO=65,47) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelime sayısı, öğretim türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [U= 2298,000; p<0,05]. Tablo 4'ten, sıra ortalamalarına göre birinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelime sayısının (92,26), ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının kullandıkları farklı kelime sayısından (65,09) istatistiksel olarak anlamlı derecede fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam kelime sayısının, öğretim türü değişkenine göre, birinci öğretimde okuyan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği

Tablo 4'te görülmektedir [U= 2334,000; p<0,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında birinci öğretim öğrencilerinin serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam kelime sayısının (SO=92,97), ikinci öğretimde okuyan öğretmen adaylarının bir kez kullandıkları kelime sayısından (SO=64,39) daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları atasözü ve deyim sayısının öğretim türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği Tablo 4'ten anlaşılmaktadır [U= 2532,000; p>0,05].

#### **Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Tablo 5'te görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının otobiyografi türünde bir kez kullandıkları kelime sayısında kitap okuma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir [U = 296,500; p>0,05]. Benzer şekilde farklı kelime sayılarında [U=304,000; p>0,05], toplam kelime sayılarında [U=300,500; p>0,05] ve atasözü deyim sayılarında [U=322,000; p>0,05] boş zamanlarında kitap okuma değişkenine bağlı bir farklılaşma belirlenmemiştir.

**Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelime Sayılarının Boş Zamanlarında Kitap Okuma Değişkenine Bağlı Olarak Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Mann-Whitney U Testi**

		Kitap Okuma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Otobiyografi	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	Evet	150	79,52	11928,50	296,500	,157
		Hayır	6	52,92	317,50		
	Farklı Kelime Sayısı	Evet	150	79,47	11921,00	304,000	,178
		Hayır	6	54,17	325,00		
	Toplam Kelime Sayısı	Evet	150	79,50	11924,50	300,500	,168
		Hayır	6	53,58	321,50		
Atasözü Deyim Sayısı	Evet	150	79,35	11903,00	322,000	,236	
	Hayır	6	57,17	343,00			
Serbest	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	Evet	150	79,16	11873,50	351,500	,364
		Hayır	6	62,08	372,50		
	Farklı Kelime Sayısı	Evet	150	79,49	11924,00	301,000	,170
		Hayır	6	53,67	322,00		
	Toplam Kelime Sayısı	Evet	150	79,80	11970,00	255,000	,072
		Hayır	6	46,00	276,00		
Atasözü Deyim Sayısı	Evet	150	79,44	11916,00	309,000	,191	
	Hayır	6	55,00	330,00			

Araştırmaya dâhil edilen Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında bir kez kullandıkları kelime sayısında kitap okuma değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [U = 351,500; p>0,05]. Aynı şekilde farklı kelime sayılarında [U=301,000; p>0,05], toplam kelime sayılarında [U=255,000; p>0,05] ve

atasözü deyim sayılarında [U=309,000; p>0,05] boş zamanlarında kitap okuma değişkenine bağlı bir farklılaşma görülmemiştir.

#### **Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgu ve Yorumlar**

Tablo 6'da görüldüğü üzere Türkçe öğretmeni adaylarının otobiyografi türünde bir kez kullandıkları kelime sayısında süreli yayın takip etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [U = 732,500; p>0,05]. Aynı şekilde farklı kelime sayılarında [U=765,000; p>0,05], toplam kelime sayılarında [U=759,000; p>0,05] ve atasözü deyim sayılarında [U=671,500; p>0,05] süreli yayın takip etme değişkenine bağlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir.

**Tablo 6.** *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Kelime Sayılarının Boş Zamanlarında Süreli Yayın Takip Etme Değişkenine Bağlı Olarak Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Mann-Whitney U Testi*

	Sür Yay Takibi	n	Sıra		U	p	
			Ortalaması	Sıra Toplamı			
Otobiyografi	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	Evet	12	89,46	1073,50	732,500	,382
		Hayır	144	77,59	11172,50		
	Farklı Kelime Sayısı	Evet	12	86,75	1041,00	765,000	,510
		Hayır	144	77,81	11205,00		
	Toplam Kelime Sayısı	Evet	12	87,25	1047,00	759,000	,485
		Hayır	144	77,77	11199,00		
Atasözü Deyim Sayısı	Evet	12	94,54	1134,50	671,500	,198	
	Hayır	144	77,16	11111,50			
Serbest	Bir Kez Kullanılan Kelime Sayısı	Evet	12	73,04	876,50	798,500	,663
		Hayır	144	78,95	11369,50		
	Farklı Kelime Sayısı	Evet	12	71,67	860,00	782,000	,585
		Hayır	144	79,07	11386,00		
	Toplam Kelime Sayısı	Evet	12	72,42	869,00	791,000	,627
		Hayır	144	79,01	11377,00		
Atasözü Deyim Sayısı	Evet	12	66,00	792,00	714,000	,316	
	Hayır	144	79,54	11454,00			

Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında bir kez kullandıkları kelime sayısında süreli yayın takip etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı Tablo 6'da görülmektedir [U = 798,500; p>0,05]. Benzer şekilde Türkçe öğretmeni adaylarının serbest konulu yazılı anlatımlarında kullandıkları farklı kelime sayılarının [U=782,000; p>0,05], toplam kelime sayılarının [U=791,000; p>0,05] ve atasözü deyim sayılarının [U=714,000; p>0,05] da süreli yayın takip etme değişkenine bağlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

#### **Tartışma ve Sonuç**

İleride ortaokul öğrencilerine rol model olacak Türkçe öğretmeni adaylarının kelime hazinelerinin incelendiği bu çalışmada kadın öğretmen adayları ile erkek

öğretmen adaylarının kelime hazineleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alanda daha önce öğretmen adaylarının kelime hazineleri üzerine bu tarz bir çalışma yapılmamıştır. Bundan dolayı sağlıklı olmasa da farklı eğitim kademelerinde yapılan araştırmaların sonuçları ile mevcut sonuçlar karşılaştırılacaktır. Önceki araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, yazılı anlatımda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla kelime kullandığı belirlenmiştir (Özbay vd., 2011). İstatistiksel olarak aradaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmemekle beraber Cesur (2005), İnce (2007) ve Ünsal (2005) da yazılı ve sözlü anlatımda kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla kelime kullandığını belirlemiştir. Sonuç olarak bu araştırmada ulaşılan sonuç genel beklentilerin dışında görünmekle birlikte öğretmen adayları arasında cinsiyete bağlı bir farklılığın olmaması gelecekteki öğrenciler açısından olumlu görülmektedir.

Araştırmada dördüncü sınıfta okumakta olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayılarının birinci sınıfta okumakta olan adayların kullandıkları kelime sayılarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık öğretmenlik eğitimi sırasında adayların kelime hazinelerinin zenginleşmeye devam ettiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç da verilen eğitimin kelime öğretimi açısından başarılı olduğunu göstermesi bakımından olumlu görülmektedir.

Araştırmada normal öğretimde okumakta olan Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatımlarında kullandıkları kelime sayılarının ikinci öğretimde okumakta olan adayların kullandıkları kelime sayılarından daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu, araştırmacılar tarafından beklenmeyen bir sonuçtur. Yaklaşık bir ila dört yıl arasında değişen sürelerde aynı dersleri alan ve aynı koşullarda eğitim gören adaylar arasında böyle bir farkın ortaya çıkması araştırmacıları da şaşırtmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında üniversiteye yerleşme sırasında alınan puanların, yani öğretmen adaylarının fakülte öncesindeki akademik başarı ve gelişimin etkisi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer beklenmeyen sonucuna ise boş zamanlarda kitap okumanın etkisinin incelendiği alt problemde ulaşılmıştır. Literatürde kelime hazinesinin zenginleşmesinde okumanın önemli bir etkisinin olduğu belirtilmektedir (Blachowicz ve Fisher, 2000; Yopp vd., 2009; Verhoeven vd., 2011, Roskos ve Burstein, 2011). Ancak araştırmada ulaşılan sonuçlar, boş zamanlarında kitap okuduğunu belirten öğretmen adayları ile boş zamanlarında kitap okumadığını belirten öğretmen adayları arasında kelime hazinesinin zenginliği bakımından bir fark olmadığını göstermiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının sadece altısı boş zamanlarında kitap okumadığını belirtirken yüz elli öğretmen adayı boş zamanlarında kitap okuduğunu belirtmiştir. Gruplar arasındaki bu büyük farkın bu sonuç üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada en az bir süreli yayını takip ettiğini belirten öğretmen adayları ile herhangi bir süreli yayını takip etmediğini belirten adaylar arasında da kelime hazinesinin zenginliği bakımından bir fark olmadığı görülmüştür. Yukarıda da belirtildiği gibi okumanın etkisi ile bu gruplar arasında da farklılık olması beklenmekteyken bu şekilde bir sonucun çıkması şaşırtıcı olmuştur. Ancak bu sonuç

üzerinde de gruplar arasındaki sayısal farklılığın etkili olabileceği görülmektedir; çünkü en az bir süreli yayını takip ettiği belirten öğretmen adayı sayısı on iki iken, yüz kırk dört öğretmen adayı herhangi bir süreli yayını takip etmediğini belirtmiştir.

#### **Kaynakça**

- Aksan, D. (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). "Vocabulary Knowledge." In (Ed.: J. T. Guthrie) *Comprehension and Teaching: Research Reviews*. Newark, DE: International Reading Association, pp.77-117.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Baş, B. ve Karadağ, Ö. (2012). "Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında ve Türkiye'de Yapılan Temel Araştırmalar." *Millî Eğitim*, 41(193), 81-105
- Biemiller, A. (2003). "Vocabulary: Needed if More Children are to Read Well." *Reading Psychology*, 24, 323-335.
- Blachowicz, C. & Fisher, P. (2000). "Vocabulary instruction." In (Eds.: M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3), Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 503-523.
- Cesur, O. (2005). *(Kastamonu İlinde Bir İnceleme) Pansiyonlu İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Culham, R. (2003). *6+1 Traits of Writing: The Complete Guide Grades 3 and up*. USA: Scholastic Professional Books.
- Ergin, M. (1998). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ewers, C. A. & Brownson, S. M. (1999). "Kindergarteners' Vocabulary Acquisition as a Function of Active vs. Passive Storybook Reading, Prior Vocabulary, and Working Memory." *Reading Psychology*, 20 (1), 11-20. DOI:10.1080/027027199278484
- Fraenkel, J.R., Wallen N.E., & Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8<sup>th</sup> Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gambrell, L. (2007). "Promoting Pleasure Reading: The Role of Models, Mentors, and Motivators." *Reading Today* 25 (1), 16
- Hutchinson, E. (2005). *Expository writing*. Irvin, CA: Saddleback Educational Publ.
- Irvin, J. L. (1990). *Vocabulary Knowledge: Guidelines for Instruction. What Reserch Says to the Teacher*. Washington DC: National Education Association. (Veri tabanı: Eric / ED 319001)
- İnce, H. G. (2007). "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Taşıdıkları Sosyo-Kültürel Özellikler İle Kelime Hazinelerinin İlişkisi". *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. (18-20 Haziran Adana)
- Joshi, R. M. (2005). "Vocabulary: A Critical Component of Comprehension." *Reading & Writing Quarterly*, 21, 209-219.

- Karaalioğlu, S. K. (1987). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003) *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yay.
- Lauffer, B. & Paribakht, T. S. (1998). "The Relationship Between Passive and Active Vocabulary: Effects of Language Learning Context." *Language Learning*, 48 (3), 365-391.
- Lodico, M.G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research : From theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Naggy, W. E.; Herman, P. A. (1984). *Limitations of Vocabulary Instruction*. Tecnical Report No 326 Urbana Ill., Center for the Study of Reading.
- Nelson, J.R.; Stage S. A. (2007). "Fostering the Development of Vocabulary Knowledge and Reading Comprehension Though Contextually-Based Multiple Meaning Vocabulary Instruction." *Education and Treatment of Children*, 30 (1).
- Özbay M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yay.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). "Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 30-45.
- Özbay, M., Büyükkiz, K. K. ve Uyar, Y. (2011). "İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Kelime Hazineleri Üzerine Bir İnceleme." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 149-173.
- Robinson, M. (2005). "Examining the Relationship Between Vocabulary Knowledge, Oral Reading Fluency, and Reading Comprehension. Unpublished Doctoral Thesis, University of Oregon, Oregon.
- Roskos, K. & Burstein, K. (2011). "Assessment of the Design Efficacy of a Preschool Vocabulary Instruction Technique." *Journal of Research in Childhood Education*, 25, 268-287.
- Tosunoğlu, M. (1999). "Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi", *Millî Eğitim*, 144, s. 71-73.
- Ünsal, H. (2005) *Afyon (Merkez) İlköğretim 5., 8. ve Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin Konuşma Becerisinde Geçen Aktif Kelimelerin Tespiti*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Verhoeven, L., van Leeuwe J. & Vermeer, A. (2011). "Vocabulary Growth and Reading Development Across the Elementary School Years." *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25, DOI:10.1080/10888438.2011.536125.
- Yopp, H. K., Yopp, R. H. & Bishop, A. (2009). *Vocabulary instruction for academic success*. Huntington Beach, CA: Shell Education.