

Nicelik, Nitelik ve Tutarlılık Açısından Türkçe Ders Kitaplarındaki Hedef Söz Varlığı

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Muhammet MEMİŞ¹, M. Rahman KALYONCU²

1 Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, muhammet.memis@omu.edu.tr. ORCID: 0009-0000-4644-1088

2 Arş. Gör., Sinop Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, mrkalyoncu@sinop.edu.tr. ORCID: 0000-0001-6037-3958

Gönderilme Tarihi: 24.08.2024 Kabul Tarihi: 14.02.2025 DOI:10.37669/milliegitim.1538130

Atıf: “Memiş, M., ve Kalyoncu, M. R. (2025). Nicelik, nitelik ve tutarlılık açısından Türkçe ders kitaplarındaki hedef söz varlığı. *Millî Eğitim*, 54(246), sayfa 575-608. DOI: 10.37669/milliegitim.1538130”

Öz

Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analiziyle yapılandırılmış olan bu çalışmada Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ve ölçme değerlendirme uygulamaları aracılığı ile öğretilmesi amaçlanan hedef sözcükler, deyimler ve atasözlerinin belirlenerek incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan tüm Türkçe ders kitapları (19 adet) araştırmacılar tarafından ele alınmış, kaynaklar içerisinde öğretilmesi hedeflenen sözcükler, deyimler ve atasözleri belirlenmiştir. Bu işlemin ardından elde edilen verilerin, frekans analizi ile irdelenmesiyle aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitapları arasında hedef söz varlığının niteliği ve niceliği açısından bir tutarlılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuca ek olarak farklı sınıf seviyelerine yönelik hazırlanmış ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin ise benzer olduğu ve öğrencinin hâlihazırda öğrenmiş olması beklenen sözcüklerin tekraren sözcük öğretimi etkinliklerine dâhil edildiği saptanmıştır. Ayrıca hedef sözcük sayısının sınıf seviyelerine paralel bir şekilde düzenli bir artış ya da azalış göstermediği, kullanım sıklığı oldukça düşük ve günlük hayatta yeri olmayan sözcüklerin hedef sözcük olarak sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin seçiminde, tutarlılığında, aşamalılığında, sayısında, tekrar durumunda ve niteliğinde belirli sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmış; bu sorunların çözümü içinse sınıf seviyelerine göre hedef sözcük listelerinin oluşturulması, öğretilcek sözcüklerin ve sözcük sayılarının standart hâline getirilmesi, ders kitabı yazarları arasında eş güdümün ve etkileşimin sağlanarak ders kitaplarındaki aşamalılığın ve tutarlılığın sağlanması, Türkçe öğretim programına hedef söz varlığına yönelik bir kılavuz eklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sözcük öğretimi, Türkçe ders kitapları, söz varlığı, hedef sözcük, deyimler ve atasözleri

Target Vocabulary in Turkish Textbooks in Terms of Quantity, Quality and Consistency

RESEARCH ARTICLE

Abstract

This study, structured through the content analysis method, one of the qualitative research methods, aims to identify and examine the target words, idioms, and proverbs intended to be taught through activities and assessment practices in Turkish textbooks. To achieve this goal, all Turkish textbooks (19 in total) used in the 2023-2024 academic year were reviewed by the researchers, and the target words, idioms, and proverbs intended to be taught within these sources were identified. Following this process, a frequency analysis of the collected data revealed that there was no consistency in terms of the quality and quantity of the target vocabulary among textbooks prepared for the same grade level. Furthermore, the target words in textbooks prepared for different grade levels were found to be similar, with some words that students were already expected to have learned being repeatedly included in vocabulary teaching activities. It was also determined that the number of target words did not show a consistent increase or decrease in parallel with grade levels, and that words with very low usage frequency and little relevance to everyday life were presented as target words. Consequently, the study concluded that there are specific issues with the selection, consistency, gradation, number, repetition, and quality of target words in Turkish textbooks. To address these issues, the study suggests the development of target word lists by grade level, the standardization of the words and the number of words to be taught, the establishment of coordination and interaction among textbook authors to ensure gradation and consistency in textbooks, and the addition of a guide on target vocabulary to the Turkish teaching program.

Keywords: vocabulary teaching, Turkish course books, vocabulary, target word, idioms, and proverbs

Giriş

Dilin sağladığı iletişim, iş birliği ve bilgi aktarımı, modern dünyanın ve günümüz bilgi birikiminin temellerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda dili insanın varlık sebebi olarak dahi görmek mümkündür (Aytaş ve Özcan, 2019). İnsanlığın en yetkin iletişim aracı olan dilin tek bir unsurun varlığı ile meydana geldiği söylenemez. Ancak atom ile madde arasındaki ilişkinin bir benzerinin sözcük ile dil arasında da var olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü atomların maddenin temel bileşenlerini oluşturması gibi sözcükler de dilin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Bu bağlamda sözcüklerin dilin esası olduğunu söylemek mümkündür. Diğer yandan dilin özelliklerinden birisi de düşünce ile bir arada olması, düşüncelerin çoğu zaman dil aracılığıyla iletilmesidir (Vygotsky, 1998). Bu noktada da sözcükler ön plana çıkmakta; bireyin zengin bir söz varlığına sahip olması, zengin bir düşünce sistematığına sahip olmasını beraberinde

getirmektedir (Budak, 2000; Malt, 2020). Çünkü her sözcük, insanın zihnine bir kavram ve şema ile birlikte yerleşmekte ve düşüncelerin temelini oluşturmaktadır (Özkırımlı, 1994). Benzer şekilde bireyin duygu ve hayallerinin de bir yönüyle sözcüklere dayandığı (Karatay, 2007) bilinmektedir.

Sözcük kavramının tüm dillerde bir karşılığı olmasına rağmen bu kavram için evrensel ve mutlak sınırları olan bir tanım yapmak zordur. Çünkü sözcük, farklı dillere ve bakış açılarına göre değişik gerekçelere dayanarak ayrı tanımlamalarla değerlendirilebilecek bir kavramdır (Ülper, 2023). Ancak yine de sözcük kavramına yönelik genel bir tanım yapılması gerekirse ilgili olgunun en temel anlamıyla seslerin ya da harflerin anlamlı birlikteliği olarak ele alınması mümkündür. Bu yönüyle sözcükler, bazen bir kavramın önemli bir parçasını, bazen de doğrudan kendisini karşılamaktadır (Karatay, 2007). Sözcüklerin düşüncelerin temelini oluşturduğu ve kişinin düşünme kabiliyetini etkilediği dikkate alındığında ise söz varlığının; temel dil becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde (Memiş, 2024; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008; Sever, 2000), etkili kullanılmasında (Budak, 2000; Çiçek ve Dilekçi, 2022; Kamil, 2004; Karadağ, 2021; Karatay, 2007; Memiş, 2018; Murnane vd., 2012; Williams, 2008), herhangi bir derste başarılı olunabilmesinde (Gülden ve Kaplan, 2024), dil becerileri arasında bir köprü kurmada ve ortak bir zemin hazırlamada (Memiş, 2024), anlama becerisinin gelişmesinde ve bu doğrultuda okul başarısını ve akademik başarıyı sağlamada (Marzano ve Pickering, 2005; Sprenger, 2013; Zhang ve Zhang, 2020), dil bilgisi kurallarının ve konularının öğretiminde (Memiş, 2019) etkili olması kaçınılmazdır. Diğer yandan bireylerin söz varlığındaki eksikliğin, öğrenme güçlüğü yarattığı (Biemiller, 2004), anlama ve anlatma yeteneklerini olumsuz etkilediği (Karatay, 2007), etkili bir okuma becerisini engellediği, dolayısıyla bilgiye erişme (Karatay, 2018; Özdemir, 2023), iletişim kurma, çıkarım yapma, akademik başarı gösterme gibi süreçleri olumsuz etkileyerek modern hayattan uzaklaşmaya neden olduğunu (Akyol, 2020) söylemek mümkündür. Bu sorunları en aza indirmenin en etkili çözümü ise zengin ve etkili bir söz varlığına sahip olmaktan geçmektedir.

Kritik derecede önemli olan söz varlığı ile ilgili en önde gelen kavramlardan birisi sözcük öğretimidir. Sözcük öğretiminin asıl amacı söz varlığını zenginleştirerek ve genişleterek kişinin hayat standartlarını, dil becerilerini, akademik başarısını ve sosyal becerilerini geliştirmektir. Bu doğrultuda sözcük öğretiminin önemi ve gerekliliği konusunda bir görüş birliği

olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla kişinin hayatını doğrudan etkileme potansiyeli itibarıyla kişilerin söz varlıkları, örgün eğitim ile zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu öğretimin niteliği de doğal olarak kişilerin söz varlığına, dolayısıyla söz varlığının etki alanlarına tesir etmektedir. Konu sözcük öğretimi olduğunda ise karar verilmesi ve belirginleştirilmesi gereken ilk nokta, hangi sözcüklerin öğretileceği olmaktadır (Karatay, 2007; Özbay ve Melanlıoğlu, 2008).

Sözcük öğretimi sürecinde, hedef sözcüklerin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlar arasında sözcüğün iletişimsel değeri gelmektedir. Bu doğrultuda sözcük öğretimi faaliyetlerinde öğrencilere hedef sözcük olarak sunulacak olan kelimelerin; öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri, kendilerini ifade etmede işe koşabilecekleri, kısaca kullanım sıklığı yüksek sözcükler arasından seçilmesi gerekmektedir (Demirel, 1999; Karadağ, 2021; Nation, 2001; Ülper, 2023). Çünkü dilde en sık kullanılan kelimeler, toplam kullanımın oldukça önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu duruma örnek olarak Aksan (1998) dillerde en çok kullanılan 1000 sözcüğün, toplam sözcük kullanımının %80'ini oluşturduğunu belirtmektedir. İletişimsel değer yanında öğrencilere sunulacak hedef sözcüklerin öğrencilerin; bilişsel ve duyuşsal seviyesine uygun olması (Ediger, 2002), ilgi duydukları alanlara yönelik olması (Demirel, 1999), daha önce öğrenmediği sözcüklerden oluşması, sosyal hayatta belirli bir öneme sahip olması, öğrencilerin hâlihazırda kelime hazinelerinde bulunan sözcüklerle açıklanabilmesi ve gelecekte de kullanım potansiyelinin olması gerektiğini söylemek mümkündür (Nagy ve Hiebert, 2011; Ülper, 2023).

Söz konusu kelime öğretimi olduğunda, hedef sözcükler kadar ön plana çıkan diğer bir kavram da sözcük öğretim anlayışlarıdır. Bu anlayışlar ise esasında doğrudan sözcük öğretimi ve dolaylı sözcük öğretimi olarak ikiye ayrılmakta, kimi durumlarda bu iki anlayış birlikte işe koşulabilmektedir. Bu anlayışlardan doğrudan sözcük öğretiminde direkt olarak hedef sözcüklere odaklanılmakta, sözcüğün edinilmesine yönelik bilinçli bir çaba gösterilmektedir. Diğer yandan dolaylı sözcük öğretiminde ise sözcük öğrenmek asıl amaç olarak görülmemekte, sözcük öğrenmeye yönelik bilinçli eylemler gerçekleştirilmemektedir. Bu anlayışların temel farklarından bir diğeri ise doğrudan sözcük öğretiminde hedef sözcükler net bir şekilde belirlenmiş ve tanımlanmış durumdayken dolaylı sözcük öğretiminde iletişim esnasında rastlantısal olarak sözcüklerin

öğrenilmesidir. Ancak bu farklılıklara rağmen bu iki anlayış birbirini tamamlayan parçalar olarak görülmektedir. Çünkü iki anlayışın da belirli avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak doğrudan öğretimle öğretilebilecek sözcüklerin sınırlı olması, dolaylı yöntemde zihinsel ve psikolojik olgunluğa ihtiyaç duyulması gösterilebilir. Bu doğrultuda ise iki yöntemin uygun doğrultuda işe koşulduğu uygulamalar ön plana çıkmaktadır. Açıklanan bilgiler (Hulstijn, 2003; Memiş, 2024; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000; Rieder, 2003; Schmitt, 2007) doğrultusunda hedef sözcük kavramının doğrudan sözcük öğretimi ile ilişkili bir olgu olduğu ve hedef sözcüklerle ilgili tespitlerin ve incelemelerin doğrudan sözcük öğretimi kapsamında gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

Örgün eğitim yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretimi faaliyetlerinde temel rolü doğal olarak Türkçe dersi üstlenmektedir. Bu noktada daha önce önemi açıklanmaya çalışılan söz varlığı ve sözcük öğretimine Türkçe derslerinde özel bir hassasiyet gösterilmesi gerekmektedir. Türkçe derslerinin işleniş biçimine genel olarak bakıldığında, eğitim öğretim faaliyetlerinin çoğunlukla, öğrenciye ve sürecin kendisine yönelik etkili bir kılavuz olan ders kitapları aracılığıyla gerçekleştirildiği (Topçuoğlu, 2011) ve ders kitaplarının Türkçe derslerinde en çok başvurulana materyal olduğu (Bağcı ve Ünal, 2013; Güneş, 2022; Özbay, 2003) göze çarpmaktadır. Bu bağlamda formel şekilde yürütülen sözcük öğretimi uygulamalarının çoğunlukla ders kitapları üzerinden gerçekleştirildiği ifade edilebilir.

Ulusal alan yazınında Türkçe ders kitapları içerisindeki sözcük öğretimi faaliyetlerinin çeşitli açılardan incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar, Türkçe ders kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi (Türkben, 2019), sözcük öğretimi yöntem ve teknikleri (Karagöl ve Tarakçı, 2019; Nurlu ve Sarıca, 2014; Ömeroğlu ve Hakkoymaz, 2022; Şimşek ve Demirel, 2020), ders kitaplarındaki sözcük öğretimine yönelik öğretmen görüşleri (Genç, 2021; Göçer ve Kılıç, 2021), sözcük dağarcığını geliştirmede ders kitabı etkisi (Benzer, 2013; Maden, 2020), ders kitaplarındaki sözcük öğretiminin genel planlaması (Akyüz Aru ve Ertem, 2014), sözcük öğretimi kazanımları ve etkinlikleri (Lüle Mert, 2013), öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimeler bağlamında ders kitaplarındaki sözcük öğretimi (Yılmaz ve Doğan, 2014), sözcük öğretiminin genel nitelikleri (Gülden ve Kaplan, 2024; Gündoğdu, 2012) ve sözcük öğretimi etkinlik türleri (Bayraktar, 2018) açısından incelenmesini içermektedir. Ancak

daha önce de bahsedildiği üzere sözcük öğretiminin en önemli bileşeni hedef sözcüktür. Bu doğrultuda sözcük öğretiminin temel kaynağının hedef sözcükler açısından incelenmesi de oldukça önemlidir. Gerçekleştirilen alan yazını taramasında Türkçe ders kitaplarında hedef sözcük olarak sunulan sözcüklerin toplu olarak doğrudan belirlendiği ve irdelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu noktada Gülden ve Kaplan'ın (2024) çalışması, 4 farklı Türkçe ders kitabında hedef sözcükleri, deyimleri ve atasözlerini tespit etmesi bakımından ön plana çıkmaktadır. Ancak çalışma içerisinde belirlenen unsurların; tutarlılığı sorgulanmadığı, detaylı bir analizi ve karşılaştırması gerçekleştirilmediği için sözü edilen çalışma, hedef sözcüklerin genel durumu hakkında yeterli veri sunmamaktadır. Daha önce bahsedildiği üzere modern dünyanın ve insanlığın temeli olan dilin ve iletişimin esasını oluşturan sözcüklere yönelik verilecek eğitimin niteliği, şüphesiz kişilerin akademik ve sosyal yaşantısının kalitesini, dolayısıyla toplumun genelinin gelişmişliği üzerinde oldukça etkili olacaktır. Nitekim sözcük öğretiminin gerçekleştirilmesine yönelik süreçlerin ve bu sürecin bileşenlerinin incelenmesi, sorgulanması ve değerlendirilmesi; dil eğitiminin ve öğretiminin kalitesi için yadsınamaz bir öneme sahiptir. Bu kapsamda ön plana çıkan unsurların başında ise hedef sözcükler gelmektedir. Çünkü doğru, tutarlı ve işlevsel şekilde belirlenmeyen hedef sözcükler kişilerin söz varlığına kayda değer bir katkı sunmayacak, dolayısıyla kişilerin söz varlığını geliştiremeyecektir. Bu durum da doğal olarak kişilerin dil becerilerinin gelişmemesine neden olacak, dilin ve dil becerilerinin söz konusu olduğu tüm ortamlarda ilgili kişilerin zafiyet göstermeleri ile sonuçlanacaktır. Bu bağlamda çalışmanın, sözcük öğretiminin oldukça önemli bir bileşeni olan hedef sözcüklerin genel niteliğine ışık tutarak alan yazınına katkı sunacağına inanılmaktadır. Bu kapsamda 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan tüm Türkçe ders kitaplarındaki hedef söz varlığını belirlemeyi ve bu söz varlığını çeşitli açılardan incelemeyi amaçlayan bu araştırmada süreç boyunca cevap aranan sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyelerine göre öğretilmesi hedeflenen sözcük sayısı nedir?
2. Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcük sayısı, sınıf seviyesine göre düzenli bir artış göstermekte midir?
3. Aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki hedef sözcük sayısı tutarlı mıdır?
4. Aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış Türkçe ders kitaplarında hedef sözcükler tutarlı mıdır?

5. Farklı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki hedef sözcükler ayrışmakta mıdır?
6. Türkçe ders kitaplarında sınıf seviyesine göre öğretilmesi hedeflenen deyim ve atasözü sayısı nedir?
7. Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen deyim ve atasözü sayısı sınıf seviyesine göre düzenli bir artış göstermekte midir?
8. Aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki hedef deyim ve atasözü sayısı tutarlı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin, deyimlerin ve atasözlerinin belirlenmesini ve incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belirli anlamların ve verilmek istenen mesajların belirli bir sistematik ile kategoriler şeklinde ortaya konulmasını ve kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesini kapsamaktadır (Büyüköztürk vd., 2020; Güler vd., 2015).

Türkçe derslerinin büyük ölçüde ders kitaplarına bağlı olarak işlenmesi, dolayısıyla sözcük öğretimi etkinliklerinin de ders kitaplarıyla yürütülmesi; sözcük öğretilmesine ve hedef söz varlığına yönelik incelemelerin ders kitaplarının analiziyle gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda birer doküman özelliği taşıyan ders kitaplarının incelenmesine yönelik gerçekleştirilecek bir çalışmada kullanılabilecek en uygun modelin içerik analizi olduğu ifade edilebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sürecinde ilk olarak 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan 15 farklı Türkçe ders kitabındaki hedef sözcükler, deyimler ve atasözleri doküman analizi ile belirlenmiştir. Daha sonra Gülden ve Kaplan'ın (2024) 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan 4 farklı Türkçe ders kitabındaki hedef sözcükleri, deyimleri ve atasözlerini tespit ettikleri çalışmalarının verileri de araştırmacılar tarafından toplanan verilere dâhil edilerek kullanılmıştır. Veri toplama sürecinden kaynaklı farklılıkların en aza indirilmesi içinse sözü edilen araştırmacılar tarafından ele alınan 4 ders kitabı, yazarlar tarafından ayrıca incelenmiş ve tespit edilen hedef sözcüklerin tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda 2023-2024 eğitim öğretim yılında kullanılan tüm Türkçe ders

kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinlikleri ve tema sonu ölçme değerlendirme soruları/etkinlikleri vasıtasıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan sözcükler, deyimler ve atasözleri derlenerek incelenmiştir. Araştırmanın veri kaynaklarının detayları aşağıda yer alan Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

Veri Kaynakları

Sınıf Seviyesi	Hazırlayan Kurum/Yayınevi	Referans	Kitap Niteliği
1	MEB	Civelek, Gündüz ve Karafilik, 2021	Ders Kitabı
1	MEB	Avcı, Argün ve Çelik, 2020	Çalışma Kitabı
1	İlke	Beşler ve Demir, 2019	Ders Kitabı
2	MEB	Muştu ve Karahisar, 2023	Ders Kitabı
2	MEB	Avcı, Argün ve Çelik, 2020	Çalışma Kitabı
2	Bilim ve Kültür	Gündoğan Eski, Aktaş ve Erkal, 2019	Ders Kitabı
3	MEB	Karaduman, Özdemir ve Yılmaz, 2021	Ders Kitabı
3	MEB	Üstün, Çetintürk ve Gölbaşı, 2020	Çalışma Kitabı
3	İpekyolu	Karabey, 2019	Ders Kitabı
4	MEB	Sayar vd., 2023	Ders Kitabı
4	MEB	Karafilik, Bozkır ve Koç, 2020	Çalışma Kitabı
4	Koza	Ataşçi, 2019	Ders Kitabı
5	Koza	Sevim, 2023	Ders Kitabı
6	MEB	Ertürk, Keleş ve Külünk, 2021	Ders Kitabı
6	Anka	Yavuz ve Kahraman, 2019	Ders Kitabı
7	MEB	Kır, Kırman ve Yağız, 2021	Ders Kitabı
7	Dörtel	Erdal, 2019	Ders Kitabı
8	MEB	Eselioglu, Set ve Yücel, 2021	Ders Kitabı
8	Ferman	Saygı, 2023	Ders Kitabı

Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin, deyimlerin ve atasözlerinin toplanmasının ardından oluşan veri havuzu üzerinden bunların analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde ilk olarak kaynaklara göre hedef sözcükler, deyimler ve atasözleri gruplandırılmış daha sonra frekans analizine tabi tutulmuştur. Frekans analizinin ilk etabında kaynaklardaki hedef sözcüklerin aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış olan diğer kaynaklarla uyumu incelenmiş, ardından bu sözcüklerin genel olarak kaynaklarda tekrar etme oranları ele alınmıştır. Benzer işlemler eş ve zıt anlam öğretimine yönelik hedef sözcükler için de gerçekleştirilmiş ve kaynakların benzerlik oranları değerlendirilmiştir. Açıklanan süreçlerle ulaşılan sonuçlar ise bulgular bölümünde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

İçerik analizi, araştırmacıyla belge arasındaki bir iletişimdir. Bu iletişim, belgenin anlatmak istediği ile araştırmacının anladığı olgunun tutarlılığı ölçüsünde başarılıdır (Karasar, 2023). Bu kapsamda araştırma sürecinde geçerli ve güvenilir veriler elde edilmesi adına araştırmacılar tarafından bağımsız şekilde aynı kaynaklar üzerinden veri toplanmış ve bu veriler arasındaki tutarlılık incelenmiştir. İnceleme sürecinde, doküman analizlerinde kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği belirlemede kullanılabilecek güvenilirlik testlerinden biri olan (Özkan, 2023) Cohen'in "κ" istatistiği (Cohen, 1960), SPSS programı aracılığı ile hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda "Kappa" değeri, ",992" olarak tespit edilmiştir. ",9" üzerindeki "Kappa" değerlerinin "Neredeyse mükemmel uyum" anlamına geldiği (Landis ve Koch, 1977; McHugh, 2012) dikkate alındığında ise araştırmacıların tespitlerinin güvenilir olduğu ifade edilebilir.

Sınırlılıklar

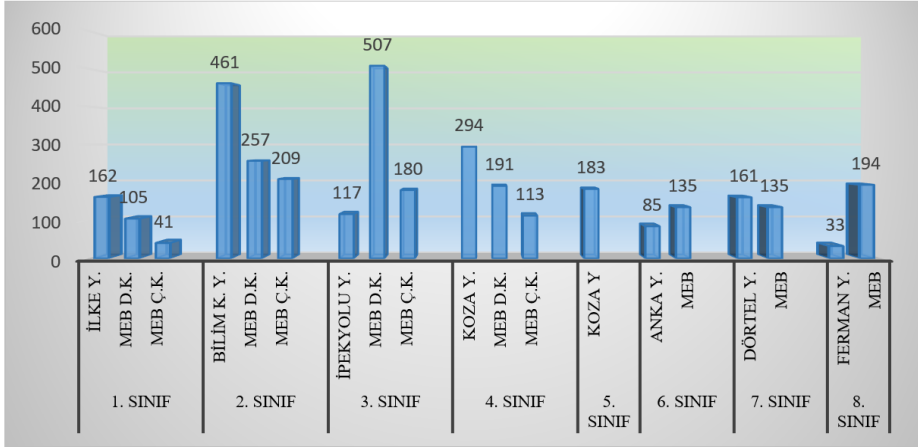
Bu çalışma kapsamında hedef sözcüklerin tespit edilmesi sürecinde kaynaklar içerisindeki etkinliklerde ve ölçme değerlendirme uygulamalarında doğrudan geçen sözcükler, deyimler ve atasözleri dikkate alınmıştır. Ancak sözcük öğretimi kapsamında değerlendirilebilecek ama öğretilecek sözcüklerin belirsiz olduğu ya da hedef sözcüğü öğrencinin metinden kendisinin seçmesini gerektiren etkinlikler ve uygulamalar, planlı bir sözcük öğretimi kapsamında değerlendirilemeyeceği için çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Ayrıca araştırma sürecinde tespit edilen hedef söz varlığı unsurlarının yaklaşık 25 sayfa uzunluğunda olması nedeniyle ilgili unsurlar çalışma içerisinde sunulamamıştır.

Bulgular

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, araştırma sorularının sırası ile uyumlu bir şekilde aşağıda sunulmuştur:

Grafik 1

Türkçe Ders Kitaplarında Öğretilmesi Hedeflenen Sözcük Sayısı



Grafik 1’de, araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcük sayısının kaynaklara göre dağılımı yer almaktadır. Grafik 1 incelendiğinde, ilk olarak kaynaklar arasında öğretilmesi hedeflenen sözcük sayıları açısından herhangi bir standart veya aşamalılık olmadığı görülmektedir. Çünkü kaynaklarda öğretilmesi hedeflenen sözcük sayısı açısından bir tutarlılık bulunmamaktadır. Benzer şekilde bu sayı, sınıf seviyesinin değişimine paralel olarak düzenli bir artış ya da azalış göstermemektedir. Örneğin; birinci sınıf düzeyinde kullanılan İlke Yayıncılık ders kitabı içerisinde 162 sözcüğün öğretilmesi hedeflenirken bu sayı, aynı sınıf seviyesine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanmış olan ders kitabında 105, üçüncü sınıf düzeyine yönelik MEB tarafından hazırlanmış ders kitabında 507, altıncı sınıf seviyesine yönelik Anka Yayınevi tarafından hazırlanmış ders kitabında 85, Ferman Yayınları tarafından sekizinci sınıf düzeyine yönelik hazırlanmış ders kitabında ise 33’tür. Bu durum farklı kaynaklar özelinde ya da genelinde değerlendirildiğinde de geçerliliğini korumaktadır. Sınıf seviyelerine göre öğretilmesi hedeflenen ortalama sözcük sayılarını belirlemek amacıyla her bir

sınıf düzeyinde öğretilmesi hedeflenen toplam sözcük sayısının sınıf seviyesinde kullanılan toplam kaynak sayısına bölünmesiyle ise birinci sınıf seviyesinde ortalama 102, ikinci sınıf düzeyinde ortalama 309, üçüncü sınıf seviyesinde ortalama 268, dördüncü sınıf seviyesinde ortalama 199, beşinci sınıf düzeyinde 183, altıncı sınıf seviyesinde 110, yedinci sınıf düzeyinde 148, sekizinci sınıf seviyesinde ortalama olarak 113 sözcüğün ders kitapları aracılığı ile öğretilmesi hedeflendiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum, aynı sınıf düzeyine yönelik hazırlanmış kaynaklar arasında hedef sözcük sayısı açısından oldukça büyük farklar olduğu ve bu kaynaklar birlikte kullanılmadığı için geçerliliği düşük olan ortalama alma işleminde dahi sınıf seviyeleri arasında tutarlılık ve aşamalılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 2

Aynı Sınıf Seviyesine Yönelik Belirlenmiş Hedef Sözcüklerin Tutarlılıkları

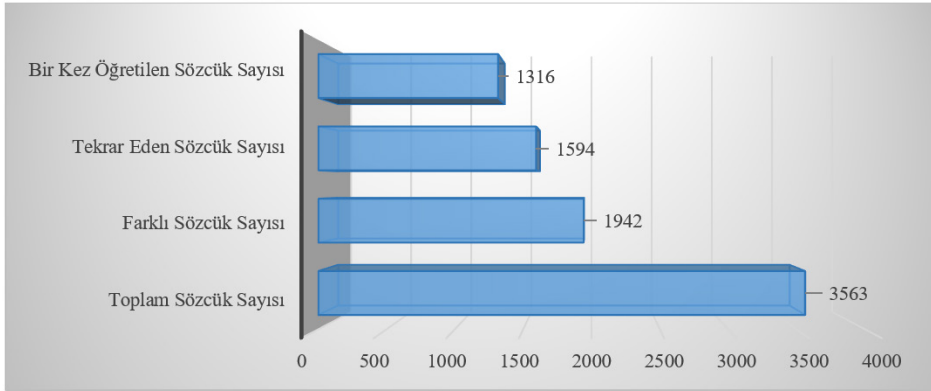
Sınıf Seviyesi	Yalnızca Bir Kitapta Bulunan Hedef Sözcük Sayısı	İki Kitapta Ortak Olarak Bulunan Hedef Sözcük Sayısı	Üç Kitapta da Ortak Olarak Bulunan Hedef Sözcük Sayısı
1. Sınıf	165	42	3
2. Sınıf	398	120	41
3. Sınıf	414	84	24
4. Sınıf	504	34	1
5. Sınıf	-	-	-
6. Sınıf	216	4	-
7. Sınıf	283	4	-
8. Sınıf	226	0	-

Tablo 2’de Türkçe ders kitaplarında aynı sınıf seviyesinde öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin tutarlılıkları karşılaştırılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde, 1. sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış 3 farklı ders kitabındaki hedef sözcüklerin yaklaşık %79’unun, 2. sınıf düzeyine yönelik oluşturulmuş 3 kaynaktaki hedef sözcüklerin yaklaşık %71’inin, 3. sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış olan 3 kaynaktaki hedef kelimelerin yaklaşık %80’inin, 4. sınıf düzeyine yönelik oluşturulmuş olan 3 kaynaktaki hedef sözcüklerin yaklaşık %94’ünün, 6. sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış olan 2 kaynaktaki hedef kelimelerin yaklaşık

%98'inin, 7. sınıf düzeyine yönelik oluşturulmuş olan 2 kaynaktaki hedef sözcüklerin yaklaşık %99'unun ve 8. sınıf seviyesinde okutulan 2 kaynaktaki hedef kelimelerin %100'ünün yalnızca bir kaynaktaki yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcükler arasında düşük düzeyde bir tutarlılık olduğu, hatta bazı seviyelerde uyumun bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda sınıf seviyelerine göre öğretilcek sözcükler konusunda bir standart olmadığı ifade edilebilir.

Grafik 2

Ders Kitaplarında Öğretilmesi Hedeflenen Sözcüklerin Genel Nitelikleri

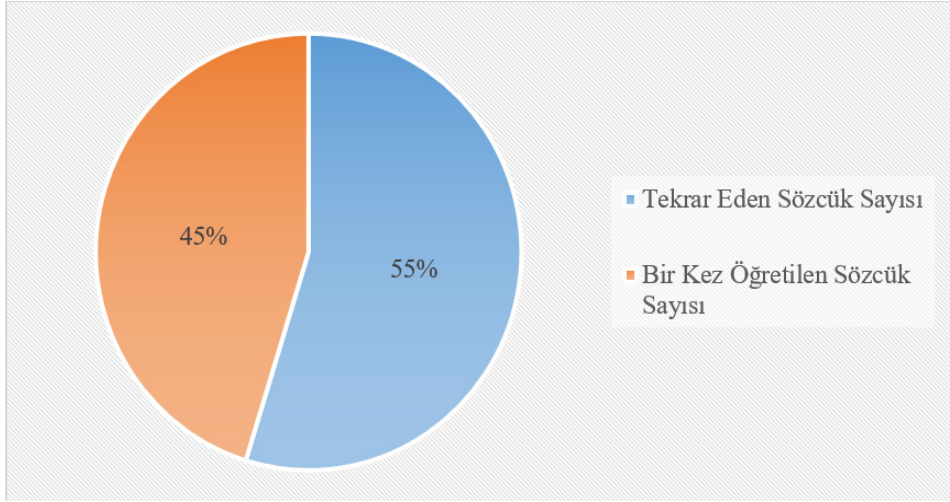


Grafik 2’de Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen toplam sözcük ve farklı sözcük sayısı, birden çok kez sunulan ve bir kez sunulan hedef sözcük sayısı yer almaktadır. Grafik 2 ele alındığında, incelenen tüm ders kitaplarında toplam 3563 adet sözcüğün doğrudan öğretilmesi hedeflendiği ancak bunlardan yalnızca 1942 tanesinin birbirinden farklı sözcükler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ders kitapları arasında öğretilmesi hedeflenen sözcükler bakımından bir aşamalılık ve uyum olmadığı, aynı sözcüklerin tekrar tekrar farklı kaynaklar aracılığı ile öğretilmeye çalışıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak Tablo 2’den anlaşılabacağı üzere bu ortaklık ve tekrar, aynı sınıf seviyelerine yönelik olan kaynaklarda değil, farklı sınıf seviyelerine yönelik olarak hazırlanmış kaynaklarda gözlemlenmektedir. Dolayısıyla aynı seviyeye yönelik hazırlanmış kaynaklar arasında hedef sözcük seçimi açısından bir tutarlılık bulunmazken farklı sınıf seviyelerine yönelik hazırlanmış kaynaklarda hedef sözcükler

açısından benzerlik olduğu ve öğrencinin hâlihazırda öğrenmiş olması beklenen sözcüklerin öğrencilere tekrar öğretilmeye çalışıldığı dikkat çekmektedir.

Grafik 3

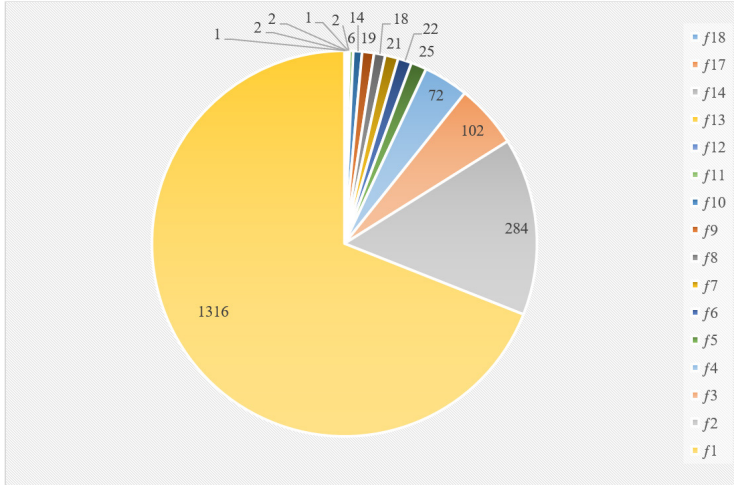
Ders Kitaplarında Öğretilmesi Hedeflenen Sözcüklerin Farklılaşma Oranları



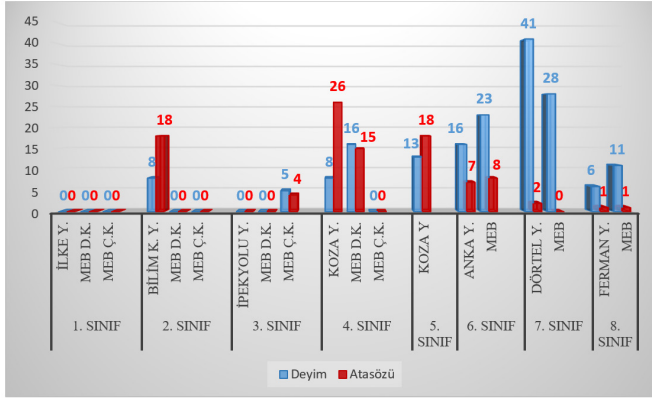
Grafik 3'te Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin farklılaşma oranları belirtilmiştir. Grafik 3 incelendiğinde kaynaklarda yer alan sözcüklerin %45'inin yalnızca bir kaynakta yer aldığı, sözcüklerin %55'inin ise farklı kaynaklarda da bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin %45'inin ideal olarak sözcük öğretimi etkinliklerine bir kez konu olduğu ancak hedef sözcüklerin %55'inin tekrar tekrar sözcük öğretimi etkinliklerine dâhil edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Grafik 4

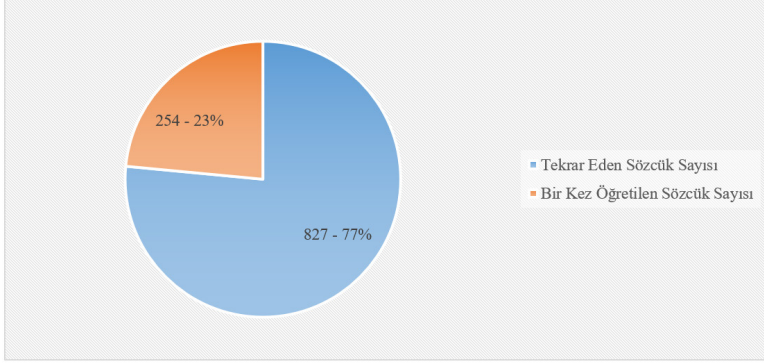
Ders Kitaplarında Öğretilmesi Hedeflenen Sözcüklerin Tekrar Etme Durumları



Grafik 4'te Türkçe ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin kaç kez hedef sözcük olarak sunuldukları gösterilmiştir. Grafik 4 incelendiğinde, kaynaklarda 1316 sözcüğün bir (1), 284 sözcüğün iki (2), 102 sözcüğün üç (3), 72 sözcüğün dört (4), 25 sözcüğün beş (5), 22 sözcüğün altı (6), 21 sözcüğün yedi (7), 18 sözcüğün sekiz (8), 19 sözcüğün dokuz (9), 14 sözcüğün on (10) kez hedef sözcük olarak yer aldığı görülmektedir. Diğer yandan 14 sözcüğün on bir (11) ve daha fazla kez kaynaklar içerisinde hedef sözcük olarak yer aldığı ve bazı sözcüklerin aynı kaynakta dahi birden fazla kez sözcük öğretimi etkinliklerine dâhil edildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Grafik 5*Türkçe Ders Kitaplarında Öğretilmesi Hedeflenen Deyim ve Atasözü Sayısı*

Grafik 5'te Türkçe ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen deyim ve atasözü sayıları yer almaktadır. Grafik 5 incelendiğinde, öncelikle kaynaklar arasında hedef deyim ve atasözü sayısı açısından bir standart olmadığı göze çarpmaktadır. Çünkü aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitapları arasında hedef deyim ve atasözü açısından bir tutarlılıktan ve farklı sınıf seviyelerinde öğretilecek deyim ve atasözleri açısından bir aşamalılık ya da paralellikten söz edilememektedir. Örneğin; 2. sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış olan MEB ders kitabı ve çalışma kitabı içerisinde herhangi bir hedef deyim ya da atasözü bulunmazken aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış olan Bilim ve Kültür Yayınları ders kitabı içerisinde 8 hedef deyim ve 18 hedef atasözü yer almaktadır. Diğer yandan 4. sınıf seviyesine yönelik Koza Yayıncılık tarafından hazırlanmış olan ders kitabı içerisinde 8 hedef deyim ve 26 hedef atasözü bulunurken 5. sınıf seviyesinde 13 hedef deyim, 18 hedef atasözü; 8. sınıf seviyesine yönelik Ferman Yayıncılık tarafından hazırlanan ders kitabında 6 hedef deyim, 1 hedef atasözü bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının hedef deyim ve atasözü açısından herhangi bir tutarlılık ya da aşamalılık barındırmadığı ifade edilebilir.

Grafik 6*Eş ve Zıt Anlam Öğretiminde Kullanılan Sözcüklerin Farklılaşma Oranları*

Grafik 6’da Türkçe ders kitaplarında eş ve zıt anlam konularının ve bu çerçevedeki ilişkili kelimelerin öğretiminde kullanılan hedef sözcüklerin farklılaşma oranları yer almaktadır. Grafik 6 incelendiğinde, eş ve zıt anlam konularının öğretiminde hedef sözcük olarak sunulan kelimelerin oldukça büyük bir bölümünün tekrar ettiği, farklı kaynaklarda aynı sözcüklerin tekrar tekrar öğretime dâhil edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Eş ve zıt anlam konusunun öğretiminde özgün olarak tercih edilen ve yalnızca bir kaynaktan yer verilen sözcüklerin oranının ise %23 ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında eş ve zıt anlam öğretiminde hedef sözcük olarak işe koşululan kelimelerin dar bir çerçeveye kaldığı ifade edilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe ders kitaplarında etkinlikler ve ölçme değerlendirme uygulamaları yoluyla öğrencilere aktarılması hedeflenen sözcüklerin, deyimlerin ve atasözlerinin tespit edilip incelendiği bu çalışmanın araştırma sürecinde ilk olarak ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin sayısı diğer kaynaklar ile karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitapları arasında hedef sözcük sayısı bakımından bir tutarlılık olmadığı, hedef sözcük sayısının sınıf seviyeleri ile paralel bir artış ya da azalış göstermediği ve farklı sınıf seviyelerine yönelik hazırlanmış ders kitapları arasında negatif yönde büyük farklar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu gösteren en açık örneklerden biri, 2. sınıf seviyesine yönelik Bilim

ve Kültür Yayıncılık tarafından hazırlanmış olan ders kitabında 461 sözcüğün öğretilmesi hedeflenirken 6. sınıf düzeyine yönelik Anka Yayıncılık tarafından hazırlanmış ders kitabında 85 sözcüğün, 8. sınıf seviyesine yönelik Ferman Yayıncılık tarafından hazırlanmış ders kitabında ise 33 sözcüğün öğretilmesinin hedeflenmesidir. Keza bu bağlamda incelemeye alınacak herhangi bir ders kitabında da benzer tutarsızlıklar görülmektedir. Aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında öğretilmesi hedeflenen sözcük sayısının ortalaması alındığında ise sınıf seviyelerinin sıralamasının, en çok sözcük öğretilenden en az sözcük öğretilene doğru sırasıyla; 2. sınıf > 3. sınıf > 4. sınıf > 5. sınıf > 7. sınıf > 8. sınıf > 6. sınıf > 1. sınıf şeklinde olduğu belirlenmiştir. Aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış kaynakların aynı anda kullanılmıyor oluşundan ve bu kaynakların arasında oldukça büyük farklar olmasından hareketle her ne kadar geçerli bir işlem olmasa da ders kitaplarının ortalaması alındığında dahi düzenli bir aşamalıktan bahsedilememektedir. Bu durumun kaynakların hedef sözcükler açısından herhangi bir tutarlılığa, eş güdüme ve aşamalılığa sahip olmadığına göstergesi olduğu ifade edilebilir. Ancak bu noktada, araştırmanın veri toplama sürecinde; Türkçe ders kitaplarında doğrudan öğretilmesi hedeflenen etkinlikler ya da ölçme değerlendirme uygulamalarının içerisinde yer alan sözcüklerin dikkate alındığı belirtilmelidir. Bazı kaynaklarda sözcük öğretim etkinlikleri, öğrencilerin metin içerisinden kendi seçtikleri sözcükleri öğrenmelerine dayanmaktadır. Fakat bu uygulamanın planlı bir sözcük öğretimi olduğunu ifade etmek mümkün değildir. Çünkü daha önce bahsedildiği üzere planlı bir sözcük öğretimi, doğrudan sözcük öğretimi ile alakalıdır (Coady, 1993; Graves, 2006; Harmer, 1991) ve doğrudan sözcük öğretiminde öğretilecek sözcüğün belirli olması gerekmektedir (Hulstijn, 2003; Memiş, 2024; NICHD, 2000). Bu bağlamda metin içerisinden öğrenci inisiyatifi ile seçilecek sözcüklerde bir standart ve belirlilik olmadığı, keza kaynaklarda yer alan hedef sözcük sayısında da bir aşamalılık ve tutarlılık olmadığı göz önüne alındığında Türkçe ders kitaplarında hedef sözcük öğretiminin, öğretilecek sözcük sayısı açısından rastgele, dengesiz ve tutarsız olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırma sürecinde, kaynaklara göre öğretilecek sözcük sayılarının incelenmesinin ardından aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında yer alan hedef sözcüklerin tutarlılıkları ele alınmıştır. İdeal bir sözcük öğretiminde ve eğitim sisteminde aynı düzeyde nitelendirilen öğrencilere öğretilecek olan sözcüklerin ya da kavramların tutarlı ve planlı olması beklenmektedir.

Ancak araştırmada ulaşılan sonuçlar bu beklentinin Türkçe ders kitapları özelinde karşılanmadığını göstermektedir. Çünkü aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin tutarlılıkları incelendiğinde, hedef sözcüklerin çok büyük oranda farklılaştığı ve oldukça düşük düzeyde bir ortaklık oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu durumu net bir şekilde ortaya koyan örneklerden biri; 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin yalnızca %0 ila %5 aralığında bir tutarlılığa sahip olması şeklindedir. Bu bağlamda sınıf seviyelerine göre öğretilecek sözcükler konusunda bir standart ya da planlama olmadığı, aynı sınıf düzeyine yönelik hazırlanmış olan ders kitaplarında yer verilen hedef sözcüklerin çok büyük oranda tutarsız olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Sözcük öğretimi kapsamında aynı sınıf seviyelerinde gerçekleştirilecek uygulamaların ve öğretilecek sözcüklerin birbiriyle benzeşerek tutarlı olması beklenirken farklı sınıf seviyelerinde öğretilecek sözcüklerin ise önceki sınıf seviyelerince farklılaşarak ayrışması beklenmektedir. Çünkü sözcük öğretiminden beklenen, öğrencinin hedef sözcükleri öğrenerek bunları kelime hazinesine dâhil etmesi ve uzun vadede dil becerilerinde aktif olarak kullanabilmesidir. Öğrencinin sözcük öğretiminde öğrendiği bir sözcük ile eğitim süreci içerisinde yeniden karşılaşması, bu sözcüğe tekrar maruz kalması ve hatta zaman zaman bu sözcükleri pekiştirme maksadıyla tekrar etmesi oldukça normaldir. Ancak öğretimi hedeflenen sözcükler bakımından bu karşılaşma, günlük hayatta ya da okuma metinlerinde olmalıdır. Sözcük öğretimi etkinliklerinde daha önce öğretilen bir sözcüğün tekrar tekrar kelime öğretimi etkinliklerine hedef sözcük olarak dâhil edilmesi ise öğrencinin motivasyonunu, zamanını, etkinliğin ve sürecin verimliliğini negatif yönde etkileyebilecek bir durum olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla kelime öğretimi etkinliklerine konu olan sözcüklerin, sınıf seviyeleri ile paralel olarak düzenli ve devamlı bir şekilde farklılaşması ve bu sözcüklerin zorluğu, kullanım sıklığı gibi niteliklerinin değişmesi gerekmektedir. Türkçe ders kitapları bu bağlamda incelendiğinde ise kaynakların sözü edilen beklentiye karşılamaktan uzak olduğu görülmektedir. Çünkü Türkçe ders kitapları sözcük öğretimi açısından genel bir çerçevede değerlendirildiğinde, kaynaklarda toplam 3563 hedef sözcüğün bulunduğu ve sözcüklerin 1942 farklı kelimeden oluştuğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde kaynaklarda bir kez öğretilen sözcük sayısının 1316, birden çok kez tekrar eden ve farklı kaynaklarda yer alan hedef sözcük sayısının ise 1594 olduğu da belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında bir kez öğretilen hedef

sözcüklerin oranı %45 iken tekraren hedef sözcük olarak öğrencilere sunulan kelimelerin oranı %55'tir. Bu bağlamda daha önce ulaşılan sonuçlara benzer şekilde Türkçe ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin çoğunluğunda, farklı sınıf düzeyindeki hedef sözcüklerin farklılaşması gerekliliğinin dikkate alınmadığı ifade edilebilir.

Türkçe ders kitaplarında sunulan hedef sözcüklerin ardından hedef deyimler ve atasözleri ele alındığında da belirli sorunlarla karşılaşmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki hedef deyimler ve atasözleri öğretim kurgusu, hedef sözcükler olduğu sistematik bir planlamadan yoksun olup rastlantısal bir yapı sergilemektedir. Ayrıca, farklı deyim ve atasözlerinin öğretiminde aşamalılık ilkesine yeterli düzeyde yer verilmemektedir. Bu duruma örnek olarak Bilim ve Kültür Yayınevi tarafından 2. sınıf seviyesine yönelik oluşturulmuş olan ders kitabında 8 hedef deyim ve 18 hedef atasözü bulunurken aynı sınıf seviyesine yönelik MEB tarafından hazırlanmış ders ve çalışma kitabında hiçbir hedef deyim ve atasözüne yer verilmemesi, MEB tarafından 4. sınıf düzeyine yönelik hazırlanmış olan ders kitabında 16 hedef deyim ve 15 hedef atasözü bulunması, MEB tarafından 7. sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitabında 41 hedef deyim ve 1 hedef atasözü bulunması gösterilebilir. Ayrıca benzer sonuçları çalışmada ele alınan diğer kaynaklar arasında da görmek mümkündür. Bu bağlamda hedef sözcüklerde olduğu gibi hedef deyim ve atasözlerinde de aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış ders kitaplarında bir tutarlılık olmadığı, sınıf seviyesi ile paralel bir artış ya da azalış gözlemlenmediği ifade edilebilir. Dolayısıyla hedef sözcükler için ortaya konulan durumların ve sorunların, hedef deyimler ve atasözleri için de söz konusu olduğu görülmektedir.

Araştırma sürecinde son olarak eş ve zıt anlam öğretiminde işe koşulan hedef sözcükler ele alınmıştır. Bu sözcüklerin tekrar oranları incelendiğinde ise daha önce açıklanan sorunlardan daha bariz olarak sözcüklerin %77'sinin öğretim etkinlikleri kapsamında tekraren yer aldığı görülmektedir. Bu durum ise eş ve zıt anlam öğretiminde işe koşulan sözcüklerin oldukça büyük oranda benzer olduğunu göstermektedir. Keza bu sonuçların detaylarına ve kullanılan sözcüklerin hangileri olduğuna bakıldığında da eş ve zıt anlam öğretiminde işe koşulan sözcüklerin beyaz-siyah, siyah-kara, beyaz-ak çerçevesinde tekrar ettiği, oldukça sığ bir kapsamla sınırlı kaldığı ve hedef sözcüklerin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

İnceleme sürecinde dikkat çeken noktalardan birisi de genel olarak hedef sözcüklerin kendileridir. Daha önce ifade edildiği üzere sözcük öğretimine konu olacak sözcüklerin kullanım sıklığının yüksek, dolayısıyla günlük hayatı kolaylaştırıcı niteliği haiz, yani işlevsel olması gerekmektedir (Demirel, 1999; Karadağ, 2021; Nation, 2001; Ülper, 2023). Ancak ders kitaplarında hedef sözcük olarak sunulan bazı sözcüklerin bu prensip ile örtüşmediği, aksine kullanım sıklığı oldukça düşük, günlük hayatta yeri olmayan sözcüklerden seçildiği görülmektedir. Bu sözcüklere örnek olarak *ırıp, fakfon, koyak, nefti, mahmur, küpeşte, çevale, sülüs, banyan, zamk, perdah, çatana, gofre, potin, nehacet, oylum, mürâi, desinatör* vb. sözcükler gösterilebilir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki hedef sözcük seçiminde günlük hayatta yeri olan, işlevsel sözcüklere yer verilmesi gerekliliğinin zaman zaman ihlal edildiği ifade edilebilir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçları, alan yazınında doğrudan benzer metodolojiye sahip bir çalışma olmadığı için başka çalışmalarla birebir karşılaştırmak mümkün olmasa da sözcük öğretiminin farklı boyutlarını ele alan çalışmalarla karşılaştırmak mümkündür. Örnek olarak bu çalışmanın sonuçları ile uyumlu bir şekilde; Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010), Türkçe ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının sınıf seviyeleri ile paralellik göstermediği, kitapların hazırlanışında hacim bakımından herhangi bir kriter gözetilmediği sonucuna, Akyüz Aru (2013), Türkçe ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin temalar ve sınıf seviyelerine göre düzenli bir artışa ya da azalışa sahip olmadığı sonucuna, Gülden ve Kaplan (2024) ise Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin niteliklerinin ve hedef sözcük sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde bu çalışmada ulaşılan sonuçların, Türkçe ders kitapları arasındaki sözcük ortaklığı oranı ile toplam ve farklı sözcük sayısında belirli problemler olduğunu ve bu doğrultuda hedef sözcük öğretiminin planlı ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirilemediğini ortaya koyan (Baş ve Demirci, 2015; Kan ve Karadavut, 2021; Şimşek, 2021), kaynaklar arasında söz varlığı bakımından tutarsızlıklar bulunduğunu tespit eden (Arslan ve Bay, 2023; Kayhan ve Serin, 2023), farklı sınıf seviyelerine yönelik hazırlanmış kaynaklar arasında söz varlığı açısından bir aşamalılık olmadığını belirten (Eren, 2022; Sayın ve Doğan, 2023) çalışmaların sonuçları ile tutarlı olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçların ayrıca; ders kitaplarındaki kelime öğretimi etkinliklerinin sözcük öğretimi kazanımlarını karşılamada yetersiz olduğunu ve belirli nitelik sorunlarını barındırdığını

(Numanoğlu, 2021; Şimşek ve Demirel, 2020), etkinliklerin tekdüze olduğunu (Aydın ve Aydın, 2020) ve dengeli bir dağılıma sahip olmadığını (Kaya, 2008), etkinliklerde tercih edilen sözcük öğretim yöntemlerinin ve stratejilerinin dağılımında tutarlılık olmadığını, çeşitliliğinin ve sayısının az olduğunu (Karagöl ve Tarakçı, 2019; Şimşek ve Demirel, 2020) ve ders kitaplarının öğrencilerin kelime hazinesini geliştirmede yetersiz kaldığını (Sarı, 2020) ortaya koyan çalışmalarla uyumlu olduğu söylenebilir.

Türkçe ders kitapları; okullarda Türkçe eğitimine yön veren, öğretmenlerin en çok kullandığı ve bağlı kaldığı materyallerdir. Bu doğrultuda Türkçe eğitiminin yoğunlukla ders kitapları üzerinden gerçekleştirildiğini ifade etmek ve sözcük öğretimini de bu kapsama dâhil etmek mümkündür (Memiş, 2024). Bu bağlamda ise Türkçe ders kitapları ile gerçekleştirilen sözcük öğretiminin, öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirme duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirme, Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanabilmelerini sağlama ve söz varlığını geliştirme gibi Türkçe eğitiminin ve millî eğitimin ortak hedeflerine ulaşılabilmesi açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Çünkü sözcük öğretimi, kişilerin temel dil becerileri (Kamil, 2004; Li, 2019; Miralpeix ve Muñoz, 2018; Murnane vd., 2012; Snow, 2002; Yopp vd., 2009) ve öğrenme başarısı (Baker vd., 1997; Baumann vd., 2003; Sprenger, 2013) için oldukça önemli bir bileşen olduğu gibi uzun vadeli akademik başarının da anahtarıdır (Graves vd., 2018; Minskoff, 2005; Zhang ve Zhang, 2020). Ancak bu çalışmada elde edilen bulgular, ulaşılan sonuçlar ve alan yazınındaki diğer araştırmalar, Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi bileşenlerinin, uygulamalarının ve süreçlerinin çeşitli sorunlara sahip olduğunu göstermektedir. Bu sorunların temelini ise Türkçe için sınıf seviyelerine göre öğretilecek sözcükler konusunda bir standart ya da kelime listesi bulunmaması ve dolayısıyla Türkçe öğretim programlarında (MEB, 2019; MEB, 2024) da hedef sözcüklere yönelik bir kılavuza ya da açıklamaya yer verilmemesi oluşturmaktadır (Gülden ve Kaplan, 2024; Memiş ve Kalyoncu, 2024a). Bu sorunun yalnızca Türkçe ders kitaplarında sözcük öğretimi konusunda değil, aynı zamanda Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında kronikleşen; Türkçe öğretim setlerinin söz varlığı açısından tutarsız olması, referans listeleri yansıtmaması, konuyla ilgili herhangi bir standart olmaması gibi sorunlara sahip olması (Memiş ve Kalyoncu, 2024b; Ömeroğlu, 2016; Sönmez, 2019), sözcük listelerini referans alan bir okunabilirlik formülünün geliştirilememesi, Türkçenin öğretimi sürecinde seviyelere göre

öğretilmesi gereken sözcüklerin belirsiz olması, Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında kullanılan metinlerde yer alacak sözcüklerin nitelikli bir şekilde seçilememesi (Kalyoncu ve Memiş, 2024) gibi konularda da problemlere yol açtığı ifade edilebilir. Açıklanan sorunların nedenlerinden bir diğeri olarak ise ders kitabı yazarlarının ve yayınevlerinin birbirleri ile eş güdüm hâlinde çalışmaması gösterilebilir. Sonuç olarak bu çalışmada tespit edilen sorunların, esasında hedef sözcükler ve sözcük sayıları açısından bir standart, belirlilik olmamasından ve hazırlayıcılar arasında eş güdüm sağlanamamasından kaynaklandığı söylenebilir. Açıklanan tüm bu sorunların çözümü içinse öncelikle sınıf seviyelerine göre öğretilmesi gereken sözcüklerin belirlenmesi, bu doğrultuda bir kılavuz oluşturulması ve ilgili kılavuzun Türkçe öğretim programlarına dâhil edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Açıklanan bu gereklilik karşılandığı takdirde ele alınan sorunların oldukça kolay bir şekilde çözüme kavuşturulması ve formel olarak çok daha nitelikli bir Türkçe eğitimi verilmesi mümkündür.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında, Türkçe ders kitaplarındaki hedef sözcüklerin sayısında, tutarlılıklarında, aşamalılıklarında ve niteliklerinde belirli sorunlar olduğu ve bu sorunların çözümü için sınıf seviyelerine göre hedef sözcükler listesinin oluşturulmasının, toplantılar, komisyonlar ya da yönergeler vasıtasıyla ders kitabı yazarları arasında eş güdümün ve tutarlılığın sağlanmasının, kaynaklarda benimsenen sözcük öğretim anlayışında ve yöntemlerinde uyumun sağlanmasının, sınıf seviyelerine göre öğretilecek sözcüklerin ve sözcük sayılarının standart hâline getirilmesinin gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığına, öğretim programı hazırlayıcılarına, araştırmacılara ve ders kitabı yazarlarına; aynı sınıf seviyesine yönelik hazırlanmış kaynaklardaki hedef sözcükler ve hedef sözcük sayısı açısından standart oluşturulması ve tutarlılığın sağlanması, ders kitabı yazarları arasında iletişimin sağlanarak sınıf seviyeleri arasındaki aşamalılık ilkesinin gözetilmesi, sınıf seviyelerine yönelik hedef sözcük listelerinin oluşturulması ve bu doğrultuda Türkçe öğretim programına sözcük öğretimine ve hedef sözcüklere yönelik bir kılavuz eklenmesi önerilmektedir.

Extended Summary

Introduction

Language, the most competent means of communication, does not come into being with the existence of a single element. However, it is possible to say that a similar relationship between atoms and matter exists between words and language. Because just as atoms constitute the basic components of matter, words constitute the basic components of language. In this context, it is possible to say that words are the essence of language.

One of the most prominent concepts related to vocabulary, which is vitally important, is vocabulary teaching. The main purpose of vocabulary teaching is to improve one's life standards, language skills, academic success and social skills by enriching and expanding one's vocabulary. When it comes to vocabulary teaching, the first point to be decided and clarified is the target words (Karatay, 2007; Özbay & Melanlıoğlu, 2008).

Looking at Turkish lessons in general, it is noticeable that education and training activities are mostly carried out through textbooks and textbooks are the most frequently used material in Turkish lessons (Bağcı & Ünal, 2013; Güneş, 2022; Özbay, 2003).

In the national literature, it is possible to find studies examining vocabulary teaching activities in Turkish textbooks from various perspectives. However, in the literature review of the national literature, no study was found in which the words presented as target words in Turkish textbooks were directly identified and analyzed collectively. In this context, it is believed that this study, which aims to identify target words, idioms and proverbs in Turkish textbooks, will shed light on the general nature of an important step of vocabulary teaching and contribute to the literature.

Method

Content analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study aiming to identify and analyze the words, idioms and proverbs targeted to be taught in Turkish textbooks. Content analysis involves revealing the specific meanings and messages to be given in a set of texts or texts in the form of categories with a certain systematic and analyzing the categories quantitatively and qualitatively (Büyüköztürk et al, 2020; Güler et al., 2015). In the research process, all Turkish textbooks were taken as data sources.

Findings

Firstly, the number of words targeted to be taught between the resources was compared. As a result of the comparison, it was seen that there is no standard or gradualism among the resources in terms of target words. Because there is no consistency in terms of the number of words targeted to be taught in the resources. It was also found that the number of target words did not show a regular increase or decrease in parallel with the change in grade level.

Then, the consistency of the target words in the books prepared for the same grade level was examined and it was found that approximately 79% of the target words in 3 different textbooks prepared for the 1st grade level, approximately 71% of the target words in 3 resources prepared for the 2nd grade level, approximately 80% of the target words in 3 resources prepared for the 3rd grade level, and approximately 80% of the target words in 3 resources prepared for the 4th grade level. grade level, 94% of the target words in 3 resources, 98% of the target words in 2 resources for 6th grade level, 99% of the target words in 2 resources for 7th grade level, and 100% of the target words in 2 resources for 8th grade level. Accordingly, it was concluded that there was a very low level of consistency between the targeted words to be taught in the textbooks prepared for the same grade level, and in some levels there was no consistency at all.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The results of this study show that vocabulary teaching in Turkish textbooks has serious problems. The basis of these problems is that there is no standard or vocabulary list for the vocabulary to be taught according to grade levels for Turkish, and therefore, there is no guideline or explanation for target vocabulary in Turkish curricula (Gülden & Kaplan, 2024; MEB, 2019; MEB, 2024; Memiş & Kalyoncu, 2024a). It can be stated that this problem causes problems not only in teaching vocabulary in Turkish textbooks, but also in issues that have become chronic in the field of Turkish education and teaching, such as the fact that Turkish teaching sets have problems in terms of vocabulary (Memiş & Kalyoncu, 2024b; Sönmez, 2019), the inability to develop a readability formula based on vocabulary lists, the uncertainty of the words that should be taught according to the levels in the process of teaching Turkish, and the inability to select the words to be included in the texts used in the field of Turkish education and teaching in a qualified way (Kalyoncu & Memiş, 2024). Another reason for these problems

is that textbook authors and publishing houses do not work in coordination with each other. As a result, it can be said that the problems identified in this study stem from the lack of a standard and certainty in terms of target words and word counts and the lack of coordination between the preparers.

In the light of these evaluations, it is possible to say that there are certain problems in the number, consistency, progressiveness and quality of target words in Turkish textbooks and that in order to solve these problems, it is necessary to create a list of target words according to grade levels, to ensure coordination and consistency among textbook authors, and to standardize the words to be taught according to grade levels and the number of words. In this context, it is recommended that the Ministry of National Education, researchers and textbook authors establish standards in terms of target words and the number of target words in resources prepared for the same grade level, ensure communication between textbook authors and observe the principle of gradualism between grade levels, and establish target word lists for grade levels.

Yazar Katkıları: Bu çalışmaya 1. yazarın katkı oranı %50, 2. yazarın katkı oranı %50'dir.

Çıkar Çatışması: Bu çalışmada taraflar arasında çıkar teşkil edebilecek herhangi bir durum veya ilişki bulunmamaktadır.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni: Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile yapılandırılmış bu çalışmada, herhangi bir veriye ya da katılımcıya yönelik manipülasyon veya tahrifat gerçekleştirilmediği ve etik kurul izni gerektirecek bir metodoloji tercih edilmediği için etik kurul izni alınmamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Bu çalışmanın yazımında yapay zekâ kullanılmamıştır.

Kaynakça

- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2020) *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyüz Aru, S. (2013). *İlköğretim programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyüz Aru, S., ve Ertem, İ. S. (2014). Türkçe ders kitaplarında kelime hazinesini geliştirmeye yönelik planlamanın incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 675-694.
- Arslan, K., ve Bay, Y. (2023). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 8(1), 14-27.
- Ataşçi, A. (2019). *İlkokul Türkçe 4. sınıf ders kitabı*. Koza Yayın.
- Avcı, A., Argün, B., ve Çelik, G. (2020). *İlkokul 1. sınıf Türkçe çalışma kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Avcı, A., Argün, B., ve Çelik, G. (2020). *İlkokul 2. sınıf Türkçe çalışma kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Aydın, İ., ve Aydın, G. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığına yönelik etkinliklerin sözcük öğretimi açısından incelenmesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 1-23.
- Aytaş, G., ve Özcan, Ş. (2019). Türkçe eğitimi konularını temel alan drama çalışmalarına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 235-255. Doi: <https://doi.org/10.16916/aded.461401>

- Bağcı, H., ve Ünal, Y. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 12-28.
- Baker, S. K., Simmons, D. C., & Kame'enui, E. J. (1997). *Vocabulary acquisition: Research bases*. In D. Simmons ve E. Kame'enui (Ed.), What reading research tells us about children with diverse learning needs: in Bases and basics (pp. 183-218). Erlbaum.
- Baş, B., ve Demirci, S. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerle çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), 17-29.
- Baumann, J. F., Kame'enui, E. J., & Ash, G. E. (2003). *Research on vocabulary instruction: Voltaire Redux*. In J. Flood, D. Lapp, J. R. Squire & J. M. Jensen (Ed.), Handbook on Teaching the English Language arts (pp. 752-785). Erlbaum.
- Bayraktar, İ. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan sözcük öğretimi etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Research (JLR)*, 2(1), 1-7.
- Benzer, A. (2013). Kelime dağarcığını geliştirmede 6. sınıf Türkçe ders kitabının etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 425-435.
- Beşler, D., ve Demir, F. M. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 1. sınıf*. İlke Basım Yayım Turizm ve Ticaret.
- Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. J. F. Baumann ve E. J. Kame'enui (Ed.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 28-40).
- Budak, Y. (2000). Sözcük öğretimi ve sözlüğün işlevi. *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Civelek, D., Yılmaz Gündüz, D., ve Karafilik, F. (2021). *İlkokul Türkçe 1 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Coady, J. (1993). *Research in ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context*. In T. Huckin, M. Haynes, & J. C. (Eds.) , Second language reading and vocabulary learning (pp. 3-23). Ablex.

- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.
- Çiçek, S., ve Dilekçi, A. (2022). Kelime öğretimi yöntem ve teknikleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 284-299. DOI: 10.29000/rumelide.1073911.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Ediger, M. (2002). Vocabulary development and the curriculum. ERIC, ED473483. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473483.pdf> (Erişim Tarihi 25.07.2024).
- Erdal, N. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Dörtel Yayıncılık.
- Eren, S. (2022). *2019 Programına göre hazırlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Ertürk, N., Keleş, S., ve Külünk, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Eselioglu, H., Set, S., ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Genç, G. (2021). *Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Göçer, A., ve Kılıç, B. S. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarında kelime öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 1-20.
- Graves, M. (2006). *The vocabulary book: Learning & instruction*. International Reading Association.
- Graves, M. F., Schneider, S., & Ringstaff, C. (2018). Empowering students with word-learning strategies: Teach a child to fish. *The Reading Teacher*, 71(5), 533-543.

- Gülden, B., ve Kaplan, K. (2024). Türkçe ders kitaplarında söz varlığı. M. Memiş (Ed.) *Türkçe ders kitabı incelemeleri* içinde. Nobel Yayıncılık.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Tağşın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin Yayıncılık.
- Gündoğan Eski, S., Aktaş, A., ve Erkal, M. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 2. sınıf*. Bilim ve Kültür Yayınları.
- Gündoğdu, A. E. (2012). İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 201-217.
- Güneş, F. (2022). *Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hulstijn, J. (2003). Incidental and intentional learning. In Doughty, C. J. ve Long, M. H. (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 349-381) içinde. John Wiley & Sons.
- Kalyoncu, M. R., ve Memiş, M. (2024). Türkçe için oluşturulmuş okunabilirlik formüllerinin karşılaştırılması ve tutarlılık sorgusu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(2), 417-436.
- Kamil, M. L. (2004). Vocabulary and comprehension instruction: Summary and implications of the national reading panel findings. In P. McCardle ve V. Chhabra (Ed.), *The voice of evidence in reading research* içinde (pp. 213-234). Paul H. Brookes Publishing.
- Kan, M. O., ve Karadavut, Z. (2021). Derlem temelli bir karşılaştırma: 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1597-1610.
- Karabey, Z. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. İpekyolu Yayıncılık.
- Karadağ, Ö. (2021). *Kelime öğretimi*. Pegem.
- Karadağ, Ö., ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 423-436.

- Karaduman, B. E., Özdemir, E., ve Yılmaz, O. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı* 3. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karafilik, F., Bozkır, İ., ve Koç, A. (2020). *İlkokul 4. sınıf Türkçe çalışma kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karagöl, E., ve Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim*, 48(222), 149-171.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2018) *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Kaya, E. (2008). *İlköğretim 2. kademe Türkçe ders kitaplarında sözcük varlığı incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Kayhan, S., ve Serin, N. (2023). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının millî kültürümüz temasına ait tematik söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı 1*, 1000-1014.
- Kır, T., Kırman, E., ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı* 7. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 363-374.
- Li, C. H. (2019). Using a listening vocabulary levels test to explore the effect of vocabulary knowledge on GEPT listening comprehension performance. *Language Assessment Quarterly*, 16(3), 328-344.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13- 31.
- Maden, A. (2020). İlkokul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını zenginleştirme açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1631-1650.

- Malt, B. C. (2020). Words, thoughts, and brains. *Cognitive Neuropsychology*, 37(6), 241-253. <https://doi.org/10.1080/02643294.2019.1599335>
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). *Building academic vocabulary: Teacher's manual*. ASCD.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia medica*, 22(3), 276-282.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Memiş, M. (2024). Ana dili eğitiminde kullanılan kelime öğretim stratejilerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 49(218), 159-184.
- Memiş, M. R. (2018). Kelime hazinesi ve yabancı dilde kelime öğretimi üzerine. *Turkish Studies Language-Literature*, 13(19), 1273-1289.
- Memiş, M. R. (2019). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593.
- Memiş, M., ve Kalyoncu, M. R. (2024a). 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12(2), 176-199.
- Memiş, M., ve Kalyoncu, M. R. (2024b). Akademik Türkçe kitaplarının söz varlığının ve akademik Türkçe sözcük listeleriyle uyumunun karşılaştırmalı incelenmesi. *Turkish Studies-Language*, 19(2), 729-749.
- Minskoff, E. (2005). *Teaching reading to struggling learners*. Brookes Publishing.
- Miralpeix, I., & Muñoz, C. (2018). Receptive vocabulary size and its relationship to EFL language skills. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(1), 1-24.
- Murnane, R., Sawhill, I., & Snow, C. (2012). Literacy challenges for the twenty-first century: Introducing the issue. *The Future of Children*, 22(2), 3-15.
- Muştu, G., ve Karahisar, T. (2023). *İlkokul Türkçe 2. sınıflar kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Nagy, W. E., & Hiebert, E. H. (2011). Toward a theory of word selection. M. I. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, ve P. P. Afflerbach (Ed) *Handbook of reading research* içinde (pp. 388- 404). Longman.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press
- National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. NIH Publication.
- Numanoğlu, Ö. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki sözcük öğretimi etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Nurlu, M., ve Sarıca, A. (2015). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki sözcük çalışmalarının yöntem-teknik ve Türkçe öğretimi kazanımları açısından incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 4(10), 19-38.
- Ömeroğlu, A. F., ve Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Özdemir, B. (2023). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin unsurları. Uğurelli, Y. Ö. ve Dedeoğlu Orhun, B. (Ed.) *Türkçe öğretiminde okuma eğitimi el kitabı* içinde (ss. 4- 19). Pegem Akademi.

- Özkan, U. B. (2023). Doküman inceleme yönteminde geçerlik ve güvenirlik: Eğitim bilimleri araştırmaları bağlamında kuramsal bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 832-848.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ümit Yayınları.
- Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. The EUROSLA Conference (pp. 24-39.). EUROSLA.
- Sarı, E. (2020). *Söz varlığı ve sözcük öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi (ortaokul düzeyi)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Sayar, B., Korkmaz Değer, F., Polat, H., Erdoğan, İ., Yeşilova, K., Taşdemir, M., ve Zengin, T. (2023). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Saygı, S. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8. sınıf ders kitabı*. Ferman Yayıncılık.
- Sayın, H., ve Doğan, Y. (2023). İlköğretim Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme metinlerinin söz varlığı bakımından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 65, 512-548.
- Schmitt, N. (2007). Current perspectives on vocabulary teaching and learning. J. Cummins, ve C. D. (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (s. 827-841) içinde. Springer US.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sevim, B. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Koza Yayın.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. RAND.
- Sönmez, Ö. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçevesi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

- Sprenger, M. (2013). *Teaching the critical vocabulary of the common core: 55 words that make or break student understanding*. ASCD.
- Şimşek Ş., ve Demirel İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11, 317-330.
- Şimşek, R. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabının söz varlığına yönelik bir inceleme. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 346-355.
- Topçuoğlu, F. (2011). *Ana dili öğretiminde beceri alanları*. Kerasus Yayınları.
- Türkben, T. (2019). Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitaplarının deyim varlığı ve öğretimi açısından incelenmesi. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 63-90.
- Ülper, H. (2023). *Sözcük ve öğretimi*. Pegem Akademi.
- Üstün, E., Çetintürk, A., ve Gölbaşı, Z. (2020). *İlkokul 3. sınıf Türkçe çalışma kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. Toplumsal Dönüşüm.
- Williams, C. H. (2008). *Effect of independent reading on fourth graders' vocabulary, fluency and comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. Auburn University.
- Yavuz, D., ve Kahraman, G. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Anka Kuşu Yayınevi.
- Yılmaz, T., ve Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelimeler ve Türkçe ders kitaplarındaki kelime çalışmaları bağlamında kelime öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 279-295.
- Yopp, H. K., Yopp, R. H., & Bishop, A. (2009). *Vocabulary instruction for academic success*. Shell Education.
- Zhang, S., & Zhang, X. (2020). The relationship between vocabulary knowledge and L2 reading/listening comprehension: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 26(4), 696-725.