



ISSN 1304-8120 | e-ISSN 2149-2786

Araştırma Makalesi * Research Article

Söz Varlığı Öğretiminin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi The Effect of Vocabulary Instruction on Reading Comprehension*

Gülşah YALÇIN

Doç. Dr., Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
drgulsahyalcin@gmail.com
Orcid ID: 0000-0003-0979-1630

Ayşen ARICI

Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı
aysen.arici1@gmail.com
Orcid ID: 0009-0002-0019-0660

Öz: Araştırmanın temel amacı, söz varlığı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, deney ve kontrol olmak üzere toplam 56 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney grubunda, Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan söz varlığı unsurları, anlamaya dayalı tasarım çerçevesinde çeşitli yöntem ve tekniklerle oluşturulmuş etkinlikler aracılığıyla öğretilmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim süreci mevcut öğretim programında önerilen yöntemlerle sürdürülmüştür. Uygulama toplam sekiz hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, kelime başarı testi ve Tağa (2018) tarafından geliştirilen kelime farkındalığı ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Kelime başarı testi, uygulama öncesinde, uygulama sonrasında ve uygulamadan üç hafta sonra kalıcılık testi olarak her iki gruba uygulanmıştır. Kelime farkındalığı ölçeği ise deney öncesi ve sonrası ölçme amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Kelime başarı testine ilişkin veriler, deney grubunun başarı ortalamasının kontrol grubuna kıyasla belirgin biçimde daha yüksek olduğunu ve etki büyüklüğünün yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Kalıcılık testi sonuçları, öğrenmenin zaman içinde sürdüğüne işaret etmiştir. Bununla birlikte kelime farkındalığı ölçeğinden elde edilen bulgular, deney ve kontrol gruplarının kelime farkındalığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiş; her iki grubun farkındalık düzeylerinin benzer olduğu ve deney sürecinde farkındalıkta değişim gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma söz varlığı öğretimine yönelik farklı yöntem ve tasarımların alan yazın açısından değerli katkılar sağlayabileceğini ortaya koymakta bu doğrultuda söz varlığı öğretimi üzerine çalışma yapacak araştırmacılar için çeşitli öneriler sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Anlamaya dayalı tasarım, okuduğunu anlama, öğretim yöntemleri, söz varlığı, sözcük öğretimi.

Abstract: The aim of this study is to determine the effect of vocabulary instruction on reading comprehension. A quasi-experimental pretest-posttest control group design was employed with a total of 56 seventh-grade students. In the experimental group, vocabulary elements in the Turkish coursebook texts were taught through activities designed with multiple methods and techniques within an understanding-based design framework, while in the control group, methods included in the coursebooks aligned with the existing curriculum were used. The implementation lasted eight weeks. Quantitative data were collected through a personal information form,

* Bu çalışma, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

a vocabulary achievement test, and the Vocabulary Awareness Scale developed by Tağa (2018). The vocabulary achievement test was administered as a pretest, posttest, and retention test three weeks later, while the awareness scale was administered before and after the intervention. The results indicated that vocabulary instruction had a positive effect on reading comprehension. The effect size of the experimental group's mean achievement test scores was high compared to the control group. Retention test findings showed that learning was maintained over time. However, no significant difference was found between the groups in vocabulary awareness, indicating similar and stable awareness levels throughout the process. The study suggests that diverse methods and instructional designs for vocabulary instruction may contribute to the literature and offers recommendations for future research.

Keywords: Understanding-based design, reading comprehension, instructional methods, vocabulary, word instruction.

GİRİŞ

Bireyin duygu, düşünce ve isteklerini anlamlı göstergeler aracılığıyla ifade etmesini sağlayan temel iletişim aracı dildir. İnsan, sosyal çevrede yer edinebilmek ve kendini ifade edebilmek için dilin sunduğu imkânlardan yararlanmaktadır ve bu imkânların en önemlilerinden biri ise sözcüklerdir. Sözcükler ve sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşan söz grupları, bireyin hem anlam kurma hem de anlatma becerilerinin temelini oluşturur. Bu nedenle dilin etkili ve doğru biçimde kullanılabilmesi, bireyin söz varlığı kapasitesiyle yakından ilişkilidir. İlköğretim düzeyinde söz varlığı öğretimi büyük ölçüde Türkçe dersleri aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerle desteklenmektedir. Bununla birlikte söz varlığını geliştirmeye yönelik farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğretim uygulamalarının alan yazında giderek daha fazla önem kazandığı görülmektedir.

Söz varlığı, bir dilin temel sözcükleri, terimleri, deyimleri, atasözleri, kalıplaşmış ifadeleri, ikilemeleri ve yabancı kökenli unsurları gibi geniş bir yapıyı içinde barındırır. Bu unsurlar hem kültürel birikimin aktarılmasında hem de bireyin dünyayı anlamlandırmasında önemli bir işleve sahiptir (Aksan, 2004). Söz varlığının gelişimi, bireyin okuduğunu anlama becerisini doğrudan etkileyen faktörlerden biridir. Okuduğunu anlama, “ön bilgilerden hareketle metinde anlatılmak istenen düşüncenin çözülmesi ve bunlara anlam yüklenmesi” olarak tanımlanmakta (Yılmaz, 2008), bu süreçte zengin bir kelime hazinesi temel belirleyici olarak öne çıkmaktadır. Kelime dağarcığı gelişmiş bireyler, karşılaştıkları metinleri daha hızlı çözümleyebilmekte, ayrıntıları kavrayabilmekte ve metinler arası ilişkilendirme yapabilmektedir. Okuma becerilerinin gelişimini destekleyen unsurlardan biri olan sözcük öğretimi bu nedenle dil eğitiminde kritik bir role sahiptir (Karatay, 2007).

Okuma, bireyin dünyayı anlamasına, bilgiye erişmesine ve iletişim kurmasına olanak tanıyan temel becerilerdendir. Okuma becerisi gelişmiş bireyler, bilgiyi daha kolay edinir, düşüncelerini daha etkili ifade eder ve hem akademik hem sosyal yaşamda daha başarılı olurlar (Demir, 2023). Okuma alışkanlığı kazanmış bireyler araştırmacı, sorgulayıcı bir tutum geliştirir okuduğunu yorumlama ve düşünce üretme yetilerini güçlendirir (Güneyli, 2003:23). Bu süreç, anlama becerisinin gelişimini de destekler. Anlama becerisinin gelişiminde bireyin yaşı, zihinsel gelişimi, ön bilgileri ve yaşam deneyimleri etkili olmaktadır (Çiftçi, 2007:65). Bu nedenle anlama becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde zihinsel süreçleri destekleyen çalışmalar ve sözcük öğrenimine yönelik uygulamalar büyük önem taşır (Aşılıoğlu, 1993:133).

Türkçe Dersi Öğretim Programı da okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik hedefler belirlemekte; öğrencilerde söz varlığının zenginleştirilmesini, dil bilincinin geliştirilmesini ve okuduklarını eleştirel bir bakışla değerlendirebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2019:8). Bu hedefler, sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. Zengin söz varlığına sahip bireyler, okunan metinleri daha kolay kavrar, üst düzey bilişsel beceriler olan eleştirme, çıkarım yapma, analiz ve sorun çözme gibi eylemleri daha etkili şekilde gerçekleştirebilir (Güney & Aytan, 2014:618; Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Bu nedenle söz varlığı, okuduğunu anlamının hem nedeni hem de sonucudur.

Sözcük öğrenimi bireyin hem anlama hem anlatma becerilerinin temelini oluşturur. Bireyin bildiği sözcüklerin sayısı arttıkça, metni anlama düzeyi yükselir; okuma hızı artar ve akademik başarı

olumlu yönde etkilenir (Yılmaz, 2004). Etkili bir okuma süreci için öğrencilerin temel sözcükleri tanıyabilmesi, bağlamdan anlam çıkarabilmesi ve kelime gruplarını doğru şekilde kullanabilmesi gerekir (Bruning, Shraw & Norby, 2014:285).

Söz varlığının gelişiminde en önemli materyaller arasında Türkçe ders kitapları bulunmaktadır. Ders kitapları, öğrencilerin düzenli şekilde karşılaştığı temel kaynaklar olduğu için sözcük öğreniminin yapılandırılmasında kritik bir rol üstlenir. Ders kitaplarında yer alan metin türleri, öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirerek okuduğunu anlamayı kolaylaştırır; aynı zamanda okuma hızının artmasına katkı sağlar (Aydın, 2011:63). Nitelikli metinlerle desteklenen kitaplar, öğrencinin dünya bilgisi, sözcük farkındalığı ve dil bilinci gelişimine önemli ölçüde katkı sunar.

Dört temel dil becerisinin gelişimi ile söz varlığı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Kelime öğretimi sayesinde birey, günlük iletişim araçlarını ve problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, bilgiye erişim yolları ve karar verme gibi üst düzey becerileri de daha etkin kullanabilir. Dolayısıyla dil becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişebilmesi için söz varlığının doğru biçimde yapılandırılması ve zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan nitelikli etkinliklerle desteklenen sözcük öğretimi, öğrencinin kelime hazinesine doğrudan katkı sunmaktadır (Lüle Mert, 2013:15-16).

Sözcük Öğretiminde Etkileşimli Kelime Duvarı

Etkileşimli kelime duvarı, kelimelerin görsel olarak sunulmasını kolaylaştıran, kelime öğrenimini ve kelime dağarcığının gelişimini destekleyen öğretim araçlarından biridir (Jackson & Durham, 2016). Sınıf duvarlarının pano işlevi gördüğü bu uygulamada, öğrencinin seviyesine uygun kelimeler belirli bir düzen içinde duvarda sergilenir. Brabham ve Villaume (2001), kelime duvarlarının ortak özelliklerini şöyle belirtir:

- Öğrenci yaş düzeyine uygun, öğretimi hedeflenen kelimelerden oluşur.
- Kelimeler aşamalı olarak duvara eklenir.
- Görsel hafızayı destekleyerek okuma ve yazma becerilerine katkı sağlar.
- Öğrenciye sözcükler üzerine düşünme ve konuşma fırsatı sunar.

Kelime duvarlarının sınıf içinde okunan metinlerde yer alan bilinmeyen kelimelerden oluşturulması, öğrencinin metni anlamasını kolaylaştırır; ana fikri bulmasına, bağlamdan anlam çıkarmasına ve kelimeyi doğru kullanım şekliyle tanımasına yardımcı olur. Bu panolar, öğrencinin istediği an ulaşabileceği bir kelime listesi işlevi gördüğünden öğrenmeyi destekleyici bir niteliğe sahiptir (Jackson, 2014:25). Kelime duvarları yalnızca söz varlığını zenginleştirmez aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini aktive ederek öğrencinin sürece aktif olarak katılmasını sağlar. Öğrenci sözcüğün kökünü, yapısını, türünü, telaffuzunu ve çoklu anlamlarını bu araç üzerinden öğrenebilir (Cronsberry, 2004). Bu yönüyle kelime duvarları, dilin kurallarını pekiştiren etkili materyaller arasındadır.

Harmon, Wood ve Kiser'e (2009) göre kelime duvarı oluşturulurken şu aşamalar takip edilmelidir: Öğretilecek sözcüğün seçimi, sözcüğün tanıtılması, diğer kelimelerle ilişkilendirilmesi, anlamlarıyla kullanılması ve farklı anlamlarının paylaşılması. Bu doğrultuda kelime duvarı hazırlarken sınıf içi düzenlemeden etkinlik tasarımına kadar belli bir sıra izlenmelidir (Tompkins, 2005:226). Sonuç olarak etkileşimli kelime duvarı, çocukların kelimeleri tanımasına, doğru kullanmasına, dil becerilerini sergilemesine ve öz değerlendirme yapmasına imkân tanıyan etkili bir öğretim yöntemidir.

Sözcük Öğretiminde Web 2.0 Araçları

Günümüz eğitim anlayışı, hızla değişen çağın gereklilikleri doğrultusunda teknoloji tabanlı uygulamaları ders ortamlarına entegre etmektedir. Öğrencinin daha aktif olduğu öğrenme süreçlerinin tasarlanması, Web 2.0 araçlarının kullanımını kaçınılmaz kılmıştır. İşcan (2015), teknolojinin eğitim yapısını dönüştürdüğünü ve öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırdığını vurgular. Web 2.0 araçları, kullanıcıların yalnızca içerik tüketicisi olmaktan çıkarak içerik üreticisi hâline geldiği uygulamalardır (Mete & Batıbay, 2019:1035). Bu araçlar, öğrenmeyi yapılandırıcı bir nitelik taşıyarak araştırma, eleştirel düşünme ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları oluşturmaktadır (Horzum, 2010). Teknoloji tabanlı uygulamalar zaman ve mekân kısıtlamalarını ortadan kaldırmış; öğretmen ve öğrenci arasındaki

etkileşimin okul dışına taşmasını sağlamıştır (Çelebi ve Satırlı, 2021:76). Dil öğretiminde de yaygınlaşan bu araçlar, çoklu duyulara hitap ederek öğrenmenin kalıcılığını arttırmaktadır.

Web 2.0 araçları ile animasyonlar, anketler, dijital hikâyeler, karikatürler, kavram haritaları, kelime bulutları, oyunlar, fotoğraf düzenlemeleri ve etkileşimli sunumlar hazırlanabilir. Bu araçlar özellikle oyunlaştırma temelli etkinliklerle sözcük öğretimine önemli katkılar sunmaktadır. Bu uygulamalardan en yaygın kullanılanlardan biri Wordwall'dır. Wordwall, kullanıcıların çeşitli hazır şablonlar üzerinden etkinlik hazırlayabildiği, anlık geri bildirim sunan ve farklı yaş grupları için uygun oyunlar barındıran bir çevrim içi platformdur. Sözcük öğretiminde eşleştirme, çarkıfelek, kutuyu aç, anagram, doğru-yanlış, kelime mıknaşısı gibi birçok etkinlik türünü içermesi bakımından oldukça işlevseldir.

Sözcük Öğretiminde Geleneksel Çocuk Oyunları

İnsan sosyal bir varlıktır ve toplumsal yaşamın gerektirdiği roller, değerler ve davranışlar büyük ölçüde oyun yoluyla öğrenilir (Ağyar, 2014:115). Geleneksel çocuk oyunları, kültürel mirası nesilden nesile taşıyan; empati, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal becerilerin yanı sıra dil becerilerinin gelişmesine de katkı sağlayan önemli araçlardır (Lestarinigrum, 2017; Ünüvar, 2016). Bu oyunlar, tekerleme, mani, sayışma gibi sözlü kültür unsurlarını barındırması nedeniyle çocuğun söz varlığını zenginleştirir; kendi toplumuna özgü kavram, değer ve davranışları tanımasını sağlar (Sümbüllü & Altınışık, 2016:76). Yalçın (2022:23), geleneksel oyunların yalnızca eğlence aracı olmadığını aynı zamanda toplumun kültürel kodlarını taşıyan önemli kaynaklar olduğunu belirtir ve bu nedenle eğitim programlarında yer alması gerektiğini savunur. Çocuk, akranlarıyla iletişim kurarken yeni kavramları ve kelimeleri doğal akış içinde öğrenir, anlamlandırır ve doğru bağlamlarda kullanma deneyimi elde eder (Kıldan, 2001:58-70).

Anlamaya Dayalı Tasarım Modeli

Anlamaya Dayalı Tasarım Modeli (UbD), öğrenme sürecinin başında hedeflerin açık biçimde tanımlandığı, anlama temelli ve aşamalı bir öğretim tasarımı yaklaşımıdır. Wiggins ve McTighe (2005), etkili öğretimin iyi yapılandırılmış ders planlarıyla mümkün olabileceğini ve kalıcı öğrenmenin anlamlandırma yoluyla gerçekleştiğini vurgular. Öğrencinin öğrendiklerini farklı durumlara transfer edebilmesi, bu modelin temel varsayımlarındandır (Wiggins & McTighe, 2011). Bu yaklaşımda öğretmen bir tasarımcı olarak süreci planlar, yönlendirir ve öğrenmenin derinleşmesine rehberlik eder (Craig, 2012). Öğrencinin bilgiyi uygulama ve deneyimleme fırsatı bulması, modelin önemli bileşenlerinden biridir (Yurtseven, 2016).

Model; sondan başa tasarım, büyük fikir, temel soru, anlama ve transfer olmak üzere beş temel yapıdan oluşur. Sondan başa tasarım yaklaşımında öğretmen hedeflenen öğrenme çıktılarından hareketle değerlendirme kanıtlarını ve öğretim sürecini önceden belirler (Altun & Yurtseven, 2019). Bu aşamada “Öğrenci neyi bilmeli?”, “Hangi bilgiler kalıcı olmalı?”, “Öğrencinin hedefe ulaştığı nasıl anlaşılır?” gibi sorulara yanıt aranır (Wiggins & McTighe, 2011). Bu modelde öğrenme yaşantılarının planlandığı ve ortaya çıkan performanslarla ölçüldüğü süreç, WHERETO kısaltmasıyla ifade edilen yedi aşamada açıklanmaktadır. İlk aşama olan “Nerede ve niçin (Where & Why)”, öğrencinin öğrenme sürecinin amacını, kapsamını ve gideceği yönü bilmesini sağlamayı amaçlar. Ardından gelen “Dikkat çekme ve ısındırma (Hook)” aşaması, öğrencinin ilgisini uyandırmayı ve derse motive olmasını hedefler. “Araştırma ve donatma (Explore & Equip)” aşamasında öğrenciye gerekli bilgi ve beceriler sunulur ve öğrenme süreci desteklenir. Bu aşamayı “Gözden geçirme ve yansıtma (Review & Reflect)” takip eder; burada öğrencilerin öğrendiklerini değerlendirmeleri, ihtiyaç duydukları noktaları fark etmeleri ve öğrenme sürecini yeniden düzenlemeleri beklenir. Daha sonra gelen aşama, öğrencilerin bakış açılarını yeniden şekillendirmelerine ve öğrenme sürecini derinleştirmelerine olanak tanır. Sürecin sonunda “Transfer etme (Transfer)” aşaması yer alır; bu aşamada öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayata, farklı disiplinlere ve yeni durumlara uygulamaları hedeflenir. Son olarak planlamanın başından sonuna kadar gözetilen “Organizasyon (Organize)” unsuru, öğretim sürecinin düzenli, bağlantılı ve amaca hizmet eder bir akış içinde ilerlemesini sağlar. Bu aşamaların tümü, etkili bir öğrenme deneyiminin tasarlanmasında bütüncül bir yapı sunar.

Söz varlığının zenginliği, bireyin dili kullanma becerisinin kalıcılığı ve etkinliği açısından belirleyicidir. Bu nedenle Türkçe öğretimi sürecinde söz varlığı öğretiminin sistemli, çeşitli yöntem ve tekniklerin bir arada kullanıldığı bir yapı içinde ele alınması gerekmektedir. Öğrenci başarısı üzerinde hem okuma becerilerinin hem de söz varlığı düzeyinin etkili olduğunu gösteren araştırmalar (Sertsöz, 2003), öğretim süreçlerinin daha bütüncül tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, söz varlığını geliştirmeyi hedefleyen çeşitli yöntem ve tekniklerin bir arada kullanıldığı öğretim uygulamalarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Ders kitaplarında yer alan sınırlı söz varlığı etkinliklerinin ötesine geçerek anlamaya dayalı tasarım çerçevesinde hazırlanan uygulamaların etkililiğini değerlendirmek, hem öğretim süreçlerinin niteliğine katkı sağlayacak hem de alan yazına yeni bir bakış açısı sunacaktır.

Araştırmanın temel problemi “Söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama üzerine etkisi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çalışmada söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çeşitli alt sorulara yanıt aranmıştır. İlk olarak kontrol grubundaki öğrencilerin kelime başarı testi ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığı incelenmiştir. Benzer şekilde deney grubundaki öğrencilerin aynı ölçme araçlarından elde ettikleri ön test, son test ve kalıcılık puanları karşılaştırılarak anlamlı bir değişim olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki kelime başarı testi puanlarının birbirinden farklı olup olmadığı, uygulama sonrasındaki son test puanları ile üç hafta sonra uygulanan kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığı da ele alınmıştır. Bunun yanı sıra kelime farkındalığına ilişkin olarak kontrol ve deney gruplarının ön test-son test farkındalık puanları karşılaştırılmış; her iki grubun deney öncesi farkındalık düzeylerinin birbirine üstünlük gösterip göstermediği ile deney sonrasındaki farkındalık düzeylerinde anlamlı bir değişiklik meydana gelip gelmediği araştırılmıştır. Bu kapsamlı inceleme, söz varlığı öğretiminin hem kelime başarısı hem de kelime farkındalığı üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu çok yönlü olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın önemi, söz varlığının sistemli biçimde geliştirilmesine yönelik uygulamaların öğrenci başarısına katkısını ortaya koyması ve Türkçe eğitimi alanında farklı yöntem ve tekniklere dayalı sözcük öğretimi uygulamalarının etkililiğine ilişkin bilimsel veriler sağlamasıdır. Ayrıca araştırma, ders kitaplarında yer alan söz varlığı etkinliklerinin sınırlılıklarını görünür kılmayı ve alternatif öğretim tasarımlarının geliştirilmesine ışık tutması bakımından da önem taşımaktadır.

YÖNTEM

Söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nicel araştırmalar, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyan, elde edilen bulguların genellenebilir nitelikte yorumlanmasına imkân tanıyan nesnel bir yapı taşır (Altıparmak & Nakiboğlu, 2005:355). Araştırmada kullanılan desen, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olup eğitim araştırmalarında sıkça tercih edilen uygulamalı modellerden biridir. Gerçek deneysel desenlerde katılımcıların deney koşullarına seçkisiz atanması esastır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Ancak eğitim ortamlarında hazır sınıfların yapısal bütünlüğü nedeniyle seçkisiz atama her zaman mümkün olmayabilir bu gibi durumlarda yarı deneysel desenler tercih edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Yarı deneysel modellerde araştırmacının var olan grupları değiştirmesi genellikle mümkün olmadığından katılımcılar hazır sınıflar üzerinden belirlenir (Creswell, 2012). Bu çalışmada da seçkisiz atanmanın gerçekleştirilemediği koşullar dikkate alınarak iki sınıf belirlenmiş, bu sınıflar akademik başarı ortalamaları ve cinsiyet dağılımlarına göre dengeli olacak biçimde eşleştirilmiş ve kura yöntemiyle deney ve kontrol gruplarına atanmıştır (Büyüköztürk, Çakmak ve diğerleri, 2010).

Her iki gruba da uygulama sürecinin öncesinde ve sonrasında aynı ölçme araçları uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel yapısına ilişkin simgesel görünüm Karasar’ın (2012) çizelgesine göre düzenlenmiş olup, ön test, deneysel işlem, son test ve üç hafta sonra uygulanan kalıcılık testi aşamalarını içermektedir. Üç haftalık sürecin sonunda deney ve kontrol gruplarına kalıcılık testi uygulanmış, elde edilen puanlar son test sonuçlarıyla birlikte değerlendirilerek korelasyon analizine dâhil edilmiştir. Araştırma deseni ayrıca Tablo 1’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 1: Deneysel Modelin Simgesel Görünümü

Gruplar	Ön test	Deneysel İşlem	Son test	Kalıcılık Testi
DG	01.1	X	01.2	01.3
KG	02.1		02.2	02.3

DG: Deney grubu

KG: Geleneksel (Mevcut) yöntemin uygulandığı kontrol grubu

X: Deneysel işlem

01.1 ve 02.1: Ön test, 01.2 ve 02.2: Son test ve 01.3 ve 01.3 kalıcılık testi ölçümleri

Bu çalışmada üç haftalık süre sonunda öğrencilere kalıcılık testi uygulanmış ve elde edilen korelasyon sonuçlarına kalıcılık sonuçları da eklenmiştir.

Tablo 2: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Seçim	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney	R	Kelime Başarı Testi Kelime Farkındalığı Ölçeği	X	Kelime Başarı Testi Kelime Farkındalığı Ölçeği	Kelime Başarı Testi
Kontrol	R	Kelime Başarı Testi Kelime Farkındalığı Ölçeği		Kelime Başarı Testi Kelime Farkındalığı Ölçeği	Kelime Başarı Testi

R: Random

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Ankara il merkezinde bir devlet ortaokulunun iki farklı 7. sınıf şubesinde öğrenim gören toplam 56 öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları, seçkisiz atama esasına göre belirlenmiş olup, Balcı'nın (2007:91) deneysel araştırmalar için önerdiği minimum katılımcı sayısını karşılamaktadır. Cinsiyet dağılımları ve sınıf mevcutları açısından birbirine denk olan bu iki şubeden 7/B sınıfı deney grubu (n=28), 7/C sınıfı ise kontrol grubu (n=28) olarak atanmıştır.

Çalışma grubunun demografik yapısını belirlemek amacıyla her iki grubun cinsiyet, kardeş sayısı, ebeveyn eğitim durumu, evde kitaplık bulunup bulunmaması ve günlük kitap okuma sürelerine ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının başlangıçta homojen bir yapıda olup olmadığını belirlemek için Ki-Kare testi uygulanmış, elde edilen sonuçlar iki grubun demografik değişkenler açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($p>0,05$).

Tablo 3: Çalışma Grubunun Yapısı

Değişken	Grup	Kontrol Grubu		Deney Grubu		Toplam		χ^2*	p
		f	%	f	%	f	%		
Cinsiyet	Erkek	9	32,1	12	42,9	21	37,5	0,69	0,408
	Kız	19	67,9	16	57,1	35	62,5		
Kardeş Sayısı	1 kardeş	3	10,7	3	10,7	6	10,7	1,33	0,512
	2 kardeş	12	42,9	8	28,6	20	35,7		
	3 kardeş ve üstü	13	46,4	17	60,7	30	53,6		

Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	3	10,7	4	14,3	7	12,5	1,08	0,781
	Ortaokul	5	17,9	5	17,9	10	17,9		
	Lise	18	64,3	15	53,6	33	58,9		
	Üniversite	2	7,1	4	14,3	6	10,7		
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	5	17,9	4	14,3	9	16,1	5,90	0,117
	Ortaokul	2	7,1	9	32,1	11	19,6		
	Lise	12	42,9	10	35,7	22	39,3		
	Üniversite	9	32,1	5	17,9	14	25,0		
Evde Kitaplık Varlığı	Var	24	85,7	25	89,3	49	87,5	-	1,00**
	Yok	4	14,3	3	10,7	7	12,5		
Günlük Ortalama Kitap Okuma Süresi	1 saat ve altı	17	60,7	18	64,3	35	62,5	0,46	0,796
	2 saat	8	28,6	6	21,4	14	25,0		
	3 saat ve üstü	3	10,7	4	14,3	7	12,5		

*Pearson Ki-Kare, **Fisher Düzeltmesi

Tablo 3'te sunulan veriler öğrencilerin büyük çoğunluğunun kız (%62,5), üç ve üzeri kardeşe sahip (%53,6), annesi lise mezunu (%58,9) ve evinde kitaplık bulunan (%87,5) bireylerden oluştuğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin %62,5'inin günde bir saat veya daha az kitap okuduğu tespit edilmiştir. Ki-Kare analizi sonuçları doğrultusunda iki grubun eşlenik-homojen olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “Kelime Başarı Testi” ve Tağa (2018) tarafından geliştirilen “Kelime Farkındalığı Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış olup cinsiyet, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu, evde kitaplık bulunma durumu ve kitap okuma sıklığına ilişkin maddeler içermektedir. Elde edilen veriler, deney ve kontrol gruplarının yapısal olarak benzerliğini değerlendirmede kullanılmıştır.

Kelime Başarı Testi, öğrencilerin uygulama sürecinde hedeflenen kelimelere ilişkin bilgilerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Test 20 çoktan seçmeli maddeden oluşmakta olup sorular, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında okutulan 7. sınıf Türkçe ders kitabının “Vatandaşlık” ve “Spor ve Sağlık” temalarındaki metinlerden seçilen sözcükleri içermektedir. Test, uygulamanın başlangıcında ön test olarak, sekiz haftalık sürecin sonunda son test olarak ve son testten üç hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Sözcüklerin bağlam içinde değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin görüşler doğrultusunda maddeler, kelimelerin metin içi kullanımına uygun biçimde hazırlanmıştır (Pearson, Hiebert ve Kâmil, 2007). Test maddeleri Türkçe eğitimi uzmanı ve dört Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Kelime Farkındalığı Ölçeği, öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki kelime farkındalığı düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Likert tipi 17 maddeden oluşan ölçeğin ön uygulama iç tutarlılık katsayısı 0,78; son uygulamasının iç tutarlılık katsayısı ise 0,85 olarak belirlenmiştir (Tağa, 2018).

Ölçeklerin Güvenirliği ve Normallliği

Araştırmanın veri setine ilişkin güvenirlik analizi Cronbach Alfa katsayısı üzerinden yapılmıştır. Cronbach Alfa; ölçme aracındaki maddelerin bir bütün olarak tutarlılık gösterip göstermediğini belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Özdamar, 1997; Bademci, 2007). Alfa değerinin 0,60 ile 0,80

arasında olması verilerin oldukça güvenilir olduğunu; 0,80'in üzerinde olması ise yüksek güvenilirliği ifade etmektedir (Kalaycı, 2005; Özdamar, 2004).

Verilerin analizinde kullanılacak test türünü belirlemek amacıyla normallik varsayımı incelenmiş ve her bir ölçme aracının çarpıklık ve basıklık değerleri değerlendirilmiştir. George ve Mallery (2010), verilerin normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında; Tabachnick ve Fidell (2013) ise $\pm 1,5$ aralığında olması gerektiğini belirtmektedir.

Tablo 4: Güvenirlik ve Normallik İncelemesi

Ölçüm Aracı	Grup	Test	n	Güvenirlik		Normallik	
				Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Kelime Başarı Testi	Kontrol	Ön Test	28	20	0,613	0,116	-0,934
		Son Test	28	20	0,621	0,120	-0,720
		Kalıcılık Testi	28	20	0,621	0,667	-0,178
	Deney	Ön Test	28	20	0,614	0,652	-0,472
		Son Test	28	20	0,658	-1,353	0,742
		Kalıcılık Testi	28	20	0,608	-1,486	1,290
Kelime Farkındalığı Ölçeği	Kontrol	Ön Test	28	17	0,867	0,867	0,867
		Son Test	28	17	0,891	0,891	0,891
	Deney	Ön Test	28	17	0,787	0,787	0,787
		Son Test	28	17	0,850	0,850	0,850

Tablo 4'te sunulan değerler tüm ölçümlerin bu aralıklar içinde kaldığını dolayısıyla veri dağılımının normal olduğunu göstermektedir. Bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin çözümlenmesinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) programından yararlanılmıştır. Analizlere, örnekleme ilişkin demografik yapıyı ortaya koymak amacıyla öğrencilerin tanıtıcı bilgi formuna verdikleri yanıtların incelenmesiyle başlanmıştır. Bu kapsamda formdaki maddelere ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak sunulmuştur. Kontrol ve deney gruplarının başlangıçta eşlenik ve homojen bir yapıda olup olmadığını belirlemek amacıyla Ki-Kare analizi uygulanmış, elde edilen sonuçlar ilgili bölümde tablo hâlinde verilmiştir. Sonraki aşamada araştırma kapsamında kullanılan ölçeklere ait iç tutarlılık güvenilirliği Cronbach Alfa katsayıları incelenmiş; veri setinin normal dağılıma uygunluğu ise çarpıklık ve basıklık değerleri üzerinden değerlendirilmiştir. Bulgular bölümünde ayrıntılı biçimde gösterildiği üzere hem kontrol hem deney grubundan elde edilen verilerin güvenilir olduğu ve parametrik testlerin kullanımına imkân tanıyan bir dağılım özellikleri taşıdığı belirlenmiştir.

Kelime başarıları değişkenine ilişkin grup içi (bağımlı) ölçümlerin analizinde bağımlı gruplar t testi (paired samples t test), grup karşılaştırmalarına ilişkin bağımsız (gruplar arası) ölçümlerde ise bağımsız gruplar t testi (independent samples t test) kullanılmıştır. Benzer biçimde kelime farkındalığına ilişkin grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarda da aynı parametrik analizler uygulanmıştır.

Uygulama Süreci

Veri toplama ve uygulama sürecine geçilmeden önce araştırma için gerekli izinler alınmış ve uygulamanın yapılacağı okulun yetkili birimleri bilgilendirilmiştir. Yansız bir biçimde belirlenen deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler ile velilerine araştırmanın içeriği hakkında açıklama yapılmış, süreç için veli onamları toplanmıştır.

Uygulamanın yürütüldüğü eğitim-öğretim yılında, 7. sınıf Türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planı incelenmiş ve uygulama dönemine karşılık gelen temalar belirlenmiştir. Bu temalarda yer alan metinler temel alınarak anlamaya dayalı tasarım modeli çerçevesinde sözcük öğretimine yönelik etkinliklerin yer aldığı ders planları hazırlanmıştır.

Tablo 5: *Çalışmada Kullanılan Metinler ve Etkinlikler*

Tema	Metinler	Etkinlik Adı	Etkinlik Zamanı
Vatandaşlık	Galata Köprüsü	Wordwall ve Kelimeler	1. Hafta
	Vatandaşlık Görevleri	Vatandaşın Söz Varlığı	2. Hafta
	Kefil	Sözcüklere Kefiliz	3. Hafta
	Özlem Yokuşları (Dinleme Metni)	Ne Deyim!	4. Hafta
Sağlık ve Spor	Jimnastik Dersinde	Kelime Postası	5. Hafta
	Sağlık	Atadan Sözler	6. hafta
	Görüşme	Kelimeler Dile Geldi	7. Hafta
	Yerli Besinlerimiz (Dinleme Metni)	Ben Bilirim	8. hafta

Sözcük öğretimi için tasarlanan etkinlikler Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre ve Türkçe Öğretim Programı'nda (2019) yer alan söz varlığı ile ilgili kazanımlar doğrultusunda hazırlanmıştır. Bloom Taksonomisi'ne göre öğrenme belli basamaklarla gerçekleşir. İlk basamak öğrenmesi kolay davranışları içerirken diğer basamaklarda öğrenimi zorlaştıran, karmaşık davranışları içerir (Sönmez, 1985). Bu nedenle bir basamağı gerçekleştirmek diğer basamağa geçmek için önemlidir.

Tablo 6: *Söz Varlığı ile İlgili Kazanımlar ve Bilişsel Alan Basamakları*

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Bilişsel Alan Basamağı
Okuma Söz Varlığı	T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Anlama
	T.7.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	Anlama
	T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	Değerlendirme
	T.7.3.8. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Anlama
	T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	Analiz etme
	T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	Analiz etme
	T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Anlama
	T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	Anlama
	T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.	Anlama

Araştırma sekiz haftalık uygulama süreci boyunca ilgili grupların Türkçe ders saati süresinde yapılmıştır. Etkinlikler haftanın üç Türkçe ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci içinde öğretilmesi hedeflenen kelimeler ilgili metinlerden belirlenerek ders planları içinde verilmiş ve deney grubunda bu kelimelerin öğretimi için araştırmacı tarafından belirlenen birkaç yöntem bir arada kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan mevcut programa uygun etkinliklerle sözcük öğretimi gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aşamaları şu şekildedir:

- Kelime farkındalık ölçeğinin uygulanması
- Ön testin deney ve kontrol grubuna uygulanması
- Deney grubunda 1. hafta ders planının uygulanması; kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretim programına göre derslerin sürdürülmesi
- Deney grubunda 2. hafta ders planının uygulanması; kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretim programına göre derslerin sürdürülmesi
- Deney grubunda 3. hafta ders planının uygulanması; kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretim programına göre derslerin sürdürülmesi
- Deney grubunda 4. hafta ders planının uygulanması; kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretim programına göre derslerin sürdürülmesi
- Deney grubunda 5. hafta ders planının uygulanması; kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretim programına göre derslerin sürdürülmesi
- Deney grubunda 6. hafta ders planının uygulanması; kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretim programına göre derslerin sürdürülmesi
- Deney grubunda 7. hafta ders planının uygulanması; kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretim programına göre derslerin sürdürülmesi
- Deney grubunda 8. hafta ders planının uygulanması; kontrol grubunda mevcut Türkçe öğretim programına göre derslerin sürdürülmesi
- Son testin deney ve kontrol grubuna uygulanması
- Kelime farkındalık ölçeğinin tekrar uygulanması
- Kalıcılık testinin deney ve kontrol gruplarına uygulanması

BULGULAR

“Söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi nedir?” temel araştırma sorusuna bağlı olarak oluşturulan alt problemlere ilişkin nicel bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Kontrol grubunun ön test-son test-kalıcılık testi sonuçları ile deney grubunun aynı ölçümlerine yönelik grup içi karşılaştırmalar bağımlı gruplar t testi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Elde edilen anlamlı farklılıkların uygulamanın etkisini göstermesi açısından Cohen’s d etki büyüklüğü katsayısı hesaplanmış, Cohen (1988) tarafından önerilen sınıflandırmaya uygun olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın “Kontrol grubundaki öğrencilerin kelime başarı testi ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine yanıt aramak amacıyla yapılan bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Kontrol Grubu Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Kelime Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

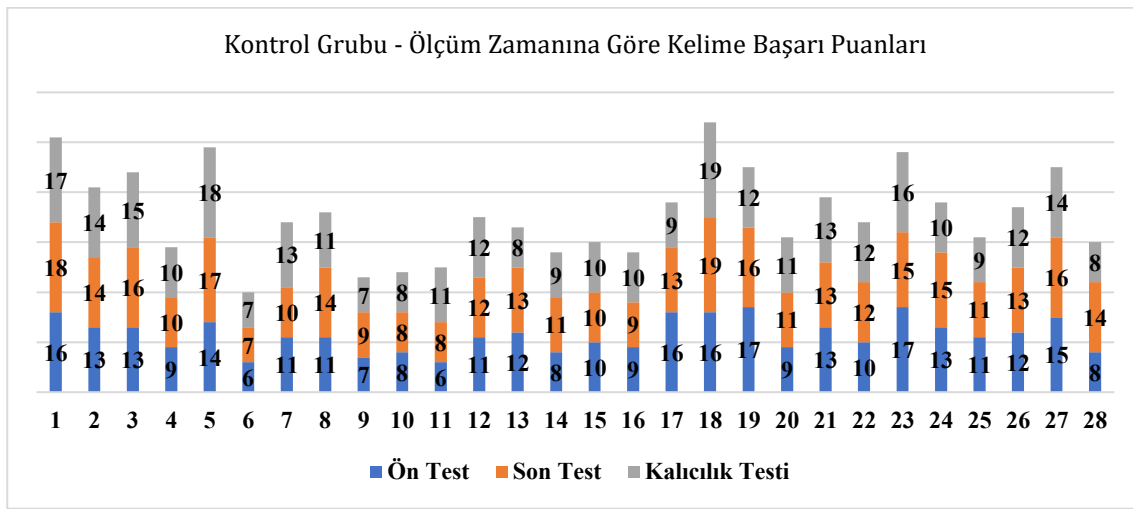
Grup	Test	n	Ort.	SS	t*	p	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)
Kontrol	Ön Test	28	11,46	3,28	-3,45	0,002	0,65
	Son Test	28	12,64	3,16			

Ön Test	28	11,46	3,28			
Kalıcılık Testi	28	11,61	3,25	-0,30	0,770	-
Son Test	28	12,64	3,16			
Kalıcılık Testi	28	11,61	3,25	2,43	0,022	0,42

*Bağımlı gruplar t testi, **Cohen'in d katsayısı

Tablo 7'de görüldüğü üzere kontrol grubunun ön test ortalaması 11,46±3,28; son test ortalaması 12,64±3,16; kalıcılık testi ortalaması ise 11,61±3,25'tir. Ön test ile son test arasında ($t=-3,45$, $p=0,002<0,01$) ve son test ile kalıcılık testi arasında ($t=2,43$, $p=0,022<0,05$) anlamlı fark bulunmuş ancak ön test ile kalıcılık testi arasında anlamlı bir değişim ortaya çıkmamıştır ($t=-0,30$, $p=0,770>0,05$). Bu sonuçlar, kontrol grubunda son testte gözlenen yükselişin orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu (Cohen's $d=0,65$), son testten kalıcılık testine geçişteki düşüşün de yine orta düzeyde olduğunu (Cohen's $d=0,42$) göstermektedir.

Şekil 1. Kontrol Grubu-Ölçüm Zamanına Göre Kelime Başarı Puanları



Kontrol grubundaki 28 öğrenciye ait kelime başarı puanlarının ölçüm zamanına göre dağılımı Şekil 1'de sunulmuştur. Özellikle 8, 9, 13, 14, 24, 25, 26, 27 ve 28 numaralı öğrencilerin puanları kontrol grubunun kelime başarı puanının önce yükselip sonra düştüğü gözlemlenmiştir.

“Deney grubundaki öğrencilerin kelime başarı testi ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Deney Grubu Ön Test-Son Test-Kalıcılık Testi Kelime Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

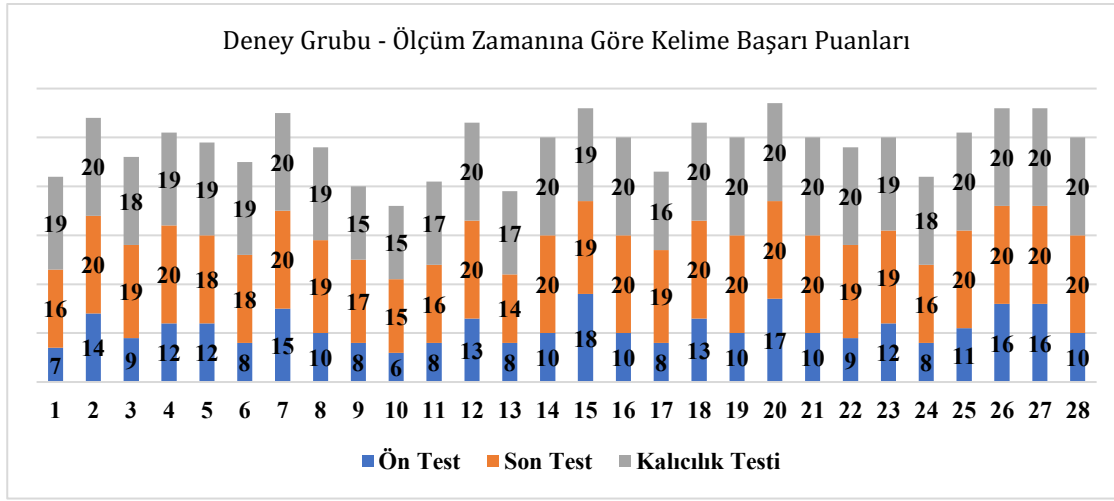
Grup	Test	n	Ort.	SS	t*	p	Etki Büyüklüğü (Cohen's d)
Deney	Ön Test	28	11,00	3,22			
	Son Test	28	18,71	1,78	-16,09	0,000	3,04
	Ön Test	28	11,00	3,22			
	Kalıcılık Testi	28	18,89	1,55	-15,80	0,000	2,15
	Son Test	28	18,71	1,78			
	Kalıcılık Testi	28	18,89	1,55	-0,78	0,445	-

*Bağımlı gruplar t testi, **Cohen'in d katsayısı

Tabloya göre deney grubunun ön test ortalaması 11,00±3,22; son test ortalaması 18,71±1,78; kalıcılık testi ortalaması ise 18,89±1,55'tir. Ön test ile son test arasında ($t=-16,09$, $p<0,001$) ve ön test

ile kalıcılık testi arasında ($t=-15,80$, $p<0,001$) anlamlı farklar bulunmuş; bu farkların etki büyüklüğü oldukça yüksek düzeydedir (Cohen's $d=3,04$ ve $2,15$). Buna karşılık son test ile kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir değişim olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgu, deney sürecinin öğrencilerin kelime başarısında güçlü ve kalıcı bir yükseliş sağladığını göstermektedir.

Şekil 2. Deney Grubu-Ölçüm Zamanına Göre Kelime Başarı Puanları



Deney grubundaki 28 öğrenciye ait kelime başarı puanlarının ölçüm zamanına göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2 incelendiğinde deney grubundaki bütün öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu, 3, 4, 9 ve 17 numaralı öğrenciler dışında kalıcılık testi puanında düşüş yaşayan bir öğrenci olmadığı göze çarpmaktadır.

“Deney ve kontrol gruplarının ön test kelime başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yönelik bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Grubu Ön Test Kelime Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	Grup	n	Ort.	SS	t*	p
Kelime Başarı Ön Test	Kontrol	28	11,46	3,28	0,53	0,595
	Deney	28	11,00	3,22		

*Bağımsız gruplar t testi

Bulgular, iki grubun ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur ($t=0,53$, $p=0,595>0,05$). Bu durum, her iki grubun uygulama öncesinde eşit düzeyde başladığını göstermektedir. Bu alt problem kapsamında, “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu incelenmiştir. Gruplar arası karşılaştırma için bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Son Test Kelime Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	Grup	n	Ort.	SS	t*	p	Etki (Cohen's d)	Büyüklüğü
Kelime Başarı Son Test	Kontrol	28	12,64	3,16	-8,85	0,000	2,36	
	Deney	28	18,71	1,78				

*Bağımsız gruplar t testi, **Cohen'in d katsayısı

Tablo 10’da görüldüğü üzere, kontrol ve deney gruplarının son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark saptanmıştır ($t=-8,85$, $p=0,000<0,001$). Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin son test performanslarının kontrol grubuna kıyasla belirgin şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca Cohen's d katsayısının 2,36 olması, bu farkın etki büyüklüğünün oldukça yüksek

düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla uygulanan söz varlığı öğretiminin, deney grubunun son test başarı seviyelerine güçlü bir katkı sağladığı söylenebilir.

“Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kelime başarı testi kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusu ele alınmıştır. Gruplar arasındaki farklılaşmayı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 11’de gösterilmiştir.

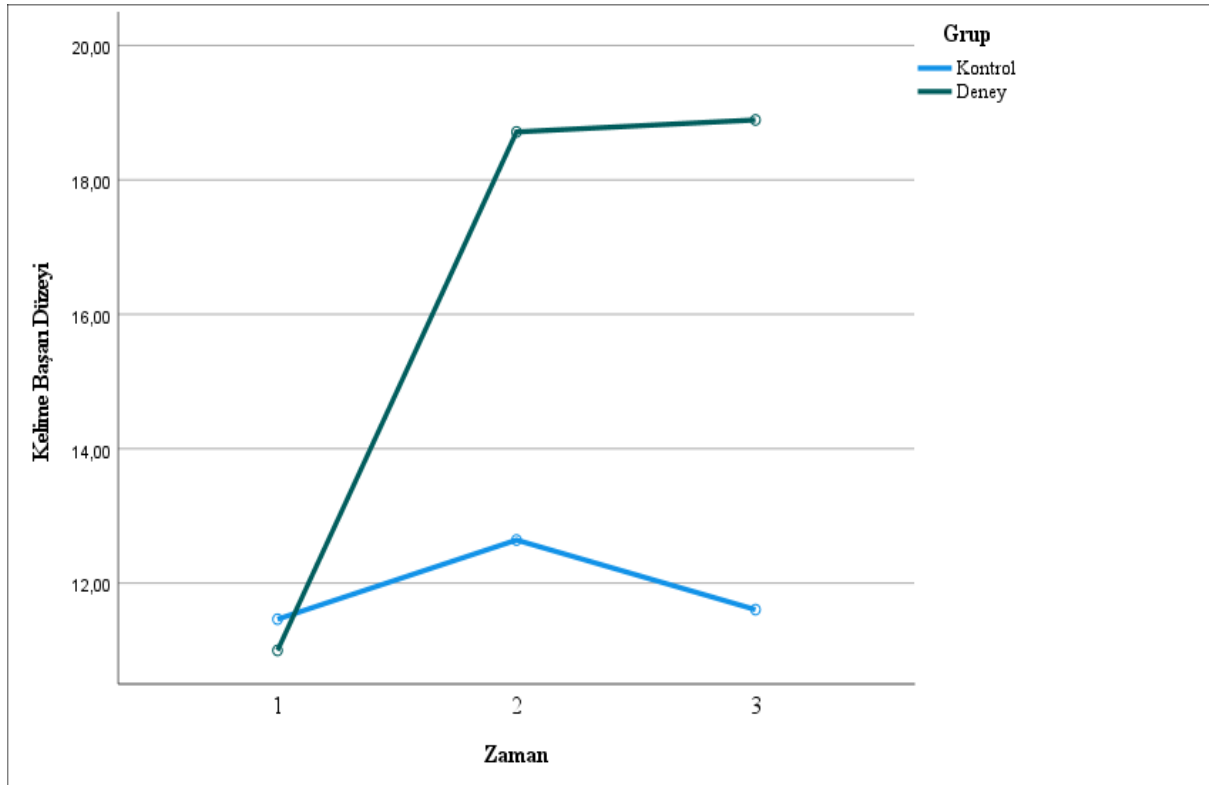
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubu Kalıcılık Testi Kelime Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	Grup	n	Ort.	SS	t*	p	Etki (Cohen's d)	Büyüklüğü
Kelime Kalıcılık Testi	Kontrol	28	11,61	3,25	-10,72	0,000	2,86	
	Deney	28	18,89	1,55				

*Bağımsız gruplar t testi, **Cohen’in d katsayısı

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol ve deney grubunun kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($t=-10,72$, $p=0,000<0,001$). Deney grubunun kalıcılık testi ortalamasının kontrol grubundan anlamlı biçimde yüksek olması, uygulamanın kalıcı öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca Cohen’s d katsayısının 2,86 olarak belirlenmesi, bu etkinin oldukça yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, söz varlığı öğretiminin yalnızca kısa vadeli başarıyı değil öğrenmenin kalıcılığını da güçlü biçimde desteklediğini göstermektedir.

Grafik 1. Kontrol ve Deney Grubu Öğrencilerinin Zamana Göre Kelime Başarı Düzeyi Değişimleri



“Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test-son test kelime farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aramaktadır. Bu amaçla bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 12: Kontrol Grubu Ön Test-Son Test Kelime Farkındalığı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	n	Ort.	SS	t	p
Kontrol Ön Test	28	58,00	10,76	-1,29*	0,208

Kontrol Son Test	28	60,00	10,70
------------------	----	-------	-------

***Bağımlı gruplar t testi**

Tablo 12'ye göre, kontrol grubunun kelime farkındalığı puanları ön testten son teste küçük bir artış göstermiş olsa da ($58 \pm 10,76$ 'dan $60 \pm 10,70$ 'e), bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -1,29$, $p = 0,208 > 0,05$). Bu durum herhangi bir müdahale uygulanmayan kontrol grubunda kelime farkındalığı açısından dikkate değer bir değişim yaşanmadığını göstermektedir.

Yedinci alt problemde, "Deney grubundaki öğrencilerin ön test-son test kelime farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu incelenmiştir. Bağımlı gruplar t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Deney Grubu Ön Test-Son Test Kelime Farkındalığı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	n	Ort.	SS	t	p
Deney Ön Test	28	61,11	8,46	-0,48*	0,633
Deney Son Test	28	61,89	9,48		

***Bağımlı gruplar t testi**

Tablo 13'te görüldüğü üzere, deney grubunun kelime farkındalığı puanlarında ön testten son teste doğru hafif bir artış gözlenmiş olsa da ($61,11 \pm 8,46$ 'dan $61,89 \pm 9,48$ 'e), bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t = -0,48$, $p = 0,633 > 0,05$). Dolayısıyla uygulanan söz varlığı öğretiminin, deney grubunun kelime farkındalığı düzeyini anlamlı biçimde değiştirmedigi söylenebilir.

Sekizinci alt problemde, "Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin ön test kelime farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu ele alınmıştır. Gruplar, bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: Kontrol Grubu Ön Test-Deney Grubu Ön Test Kelime Farkındalığı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	n	Ort.	SS	t	p
Kontrol Ön Test	28	58,00	10,76	-1,20*	0,235
Deney Ön Test	28	61,11	8,46		

***Bağımsız gruplar t testi**

Tablo 14 incelendiğinde, kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t = -1,20$, $p = 0,235 > 0,05$). Bu sonuç, deney sürecinin başında iki grubun kelime farkındalığı açısından eşit düzeyde olduğunu göstermekte ve grupların başlangıç koşullarının denkliliğini desteklemektedir.

Dokuzuncu alt problem, "Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin son test kelime farkındalığı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunu incelemektedir. Bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15: Kontrol Grubu Son Test-Deney Grubu Son Test Kelime Farkındalığı Puanlarının Karşılaştırılması

Test	n	Ort.	SS	t	p
Kontrol Son Test	28	60,00	10,70	-0,70*	0,486
Deney Son Test	28	61,89	9,48		

***Bağımsız gruplar t testi**

Tablo 15'e göre, kontrol ve deney gruplarının son test kelime farkındalığı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -0,70$, $p = 0,486 > 0,05$). Dolayısıyla uygulamanın kelime farkındalığı üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu bulgu söz varlığı öğretiminin kelime

başarısı üzerinde güçlü bir etki yaratmasına rağmen kelime farkındalığı boyutunda anlamlı bir değişim yaratmadığını ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada söz varlığı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Kontrol grubunda öğretim, programda yer alan ders kitabı etkinlikleriyle sürdürülmüş; deney grubunda ise söz varlığını geliştirmeye yönelik çeşitli yöntem ve tekniklerin yer aldığı bir öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve sonuçlar mevcut alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Araştırma, “Söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi nedir?” sorusuna yanıt aramaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu desenle yürütülen çalışmada öğrencilerin başlangıçtaki kelime bilgisi düzeyleri ölçülmüş, uygulama sonunda aynı ölçüm tekrar edilmiştir. Uygulama sırasında ders planlarında yapılan ara değerlendirmelerle öğrencilerin gelişimleri izlenmiştir. Uygulamanın tamamlanmasından üç hafta sonra kalıcılık testi uygulanmış ve bulgular söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama becerisini anlamlı biçimde arttırdığını göstermiştir. Alan yazında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Southerland, 2011; Hanafiah, 2015; Carolina, 2019; Ulu, 2019) bu bulguyu desteklemektedir.

Sekiz hafta süren uygulama boyunca anlamaya dayalı ders modeli çerçevesinde farklı sözcük öğretim yöntemlerini içeren etkinlikler gerçekleştirilmiş, öğrencilerin dil becerilerini destekleyen zengin bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Etkileşimli bu ortamlar, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerinde ihtiyaç duydukları kelime hazinesini genişletmiş ve deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek bir başarı göstermesini sağlamıştır. Bu sonuç, ilgili çalışmalarla (Karataş, 2023; Gülsoy, 2013; Bulut, 2013) uyumludur.

Kontrol grubunun ön test ortalaması 11,46’dan son testte 12,64’e yükselmiş ve iki test arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır ancak kalıcılık testi (11,61) ön testle benzer sonuç vermiş, son testten ise anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bu durum, ders kitabı etkinliklerinin başarıyı arttırsa da kalıcılık sağlamada yeterli olmadığını göstermektedir. Benzer sonuçlar alan yazında (Kultaş & Ulusoy, 2022; Başar, Batur & Karasu, 2014; Varışoğlu, Şeref, Gedik & Yılmaz, 2014) rapor edilmiştir. Deney grubunun ön test (11), son test (18,71) ve kalıcılık testi (18,89) puanları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Cohen’s d değerleri (ön test-son test için 3,04; ön test-kalıcılık testi için 2,15) oldukça yüksek düzeyde etki büyüklüğü göstermektedir. Son test ile kalıcılık testi arasında anlamlı fark olmaması, öğrenmenin büyük ölçüde kalıcı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, alan yazındaki çalışmalarla (Akçay & Şimşek, 2015; Tağa, 2018) tutarlıdır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu durum, öğrencilerin uygulamaya benzer bilgi düzeyiyle başladıklarını göstermektedir. Literatürdeki benzer araştırmalar (Kodan, 2011; Kiriş, 2022; Karataş, 2023) bu sonucu desteklemektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun (18,71) kontrol grubuna (12,64) göre çok daha yüksek başarı gösterdiği ve Cohen’s d katsayısının 2,36 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, uygulanan söz varlığı öğretim modelinin etkili olduğunu göstermektedir. Bazı çalışmalar (Genç Ersoy, 2017; Uluçay, 2016) benzer yönde bulgular elde ederken, Al-Johali (2019) farklı sonuçlara ulaşmıştır.

Kalıcılık testi karşılaştırmalarında deney grubunun ortalaması 18,89, kontrol grubunun ortalaması 11,61 olarak bulunmuş ve gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Cohen’s d değerinin 2,86 olması, söz varlığı öğretiminin yüksek düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Benzer sonuçlara Bitir (2017) ve Koçpınar (2018) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Test puanları genel olarak değerlendirildiğinde kontrol grubunda başarı artışı 1,18 birim iken deney grubunda 7,71 birimlik bir artış sağlanmıştır. Bu durum deney grubunda uygulanan yöntemin belirgin biçimde daha etkili olduğunu göstermektedir.

Kelime farkındalığına ilişkin alt problemlerde hem deney hem kontrol grubunda ön test-son test farkındalık puanlarında anlamlı bir değişim görülmemiştir. Ayrıca grupların ön test ve son test puanları arasında da anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin kelime farkındalık düzeylerinin süreç

boyunca benzer seviyede kaldığını göstermektedir. Farkındalık ölçümlerinin etkisiz kalmasına rağmen kelime başarısının önemli ölçüde artmış olması, kullanılan yöntemlerin özellikle performans göstergeleri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç Tağa'nın (2018) bulgularıyla paraleldir.

Araştırma bulgularına dayanarak uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle söz varlığı unsurlarının öğretimi için Türkçe dersinin temel bir alan olduğu görülmektedir. Bu nedenle Türkçe derslerinde, farklı tasarım modelleriyle zenginleştirilmiş etkinliklerin kullanılması öğrencilerin kelime öğrenme süreçlerini destekleyebilir. Çalışmanın yalnızca 7. sınıf düzeyinde yürütülmüş olması dikkate alındığında, benzer uygulamaların diğer sınıf seviyelerine uyarlanması söz varlığı gelişimine ilişkin daha kapsamlı veriler sağlayabilir. Araştırmada iki tema ve bu temalarda yer alan metinler kullanılmıştır; ilerleyen çalışmalarda özgün metinlere yer verilmesi öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu arttırabilir. Ayrıca anlamaya dayalı tasarım modeli, web 2.0 araçları, geleneksel oyunlar ve etkileşimli kelime duvarı gibi uygulamalar farklı kazanımların öğretiminde de etkili biçimde kullanılabilir. Söz varlığı tüm dil becerilerinin gelişiminde belirleyici bir unsur olduğundan, kalıcı öğrenmeyi destekleyen yaparak yaşayarak öğrenme ortamlarının yapılandırılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda ders kitaplarının her sınıf düzeyine uygun, zengin söz varlığı unsurları içeren metinlerle hazırlanması sürece önemli katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılara yönelik olarak ise daha uzun süreli uygulamaların gerçekleştirilmesi sonuçların karşılaştırılabilirliğini güçlendirebilir. Bu çalışma nicel verilerle sınırlı tutulduğundan nitel araştırmalar yoluyla söz varlığı öğretiminin okuduğunu anlama süreçlerine etkisi daha derinlemesine incelenebilir. Ayrıca söz varlığı öğretiminin niteliğini arttırmaya yönelik yeni yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi ve bu yaklaşımların alan yazına kazandırılması alanın gelişimine katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA

Ağyar, E. (2014). Oyunun gelişim alanlarına etkisi ve çeşitli örnekler. H. G. Ogelman (ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* (Birinci Baskı) içinde (s. 115). Pegem Akademi.

Akçay, A., & Şimşek, T. (2015). Deyimlerin öğretiminde drama ve hikâyeleme yöntemlerinin kullanımının 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 324-331.

Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı*. Engin Yayınları.

Altıparmak, M., & Nakiboğlu, M. (2005). Fen bilimleri eğitimi lisansüstü tez çalışmalarında uygulanan nitel ve nicel yöntemler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 355-358.

Altun, S., & Yurtseven, N. (2019). *Tasarımcı öğretmen ubd el kitabı*. Asos Yayınları.

Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe öğretimi*. [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara.

Aydın, R. (2011). *Türkçe kazanımlarımız*. Akademi Basın Yayın Matbaası.

Bademci, V. (2007). *Ölçme ve araştırma yöntem biliminde paradigma değişikliği: Testler güvenilir değildir*. Yenyap Yayınları.

Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. PegemA Yayıncılık.

Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 909-922.

Bitir, T. (2017). *Bağlam temelli kelime öğretimi yönteminin kelime kazanımına katkısı* (Tez No. 459582) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2001). Building walls of words. *The Reading Teacher*, 54(7), 700-702.

Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*. (Çev. ed.) Z.N. Ersözlü ve R. Ülker]. Nobel Yayın Dağıtım.

- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi* (Tez No. 332676) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. basım). Pegem Akademi.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent, prediction by working memory, verbal ability and component skills. *Journal of Education Psychology*, 96(1), 31-42.
- Carolina, A. (2019). Using pictures for teaching vocabulary to the junior high school students. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(1), 32-38.
- Craig, C. (2012). Professional development through a teacher-as-curriculum-maker lens. In Mary Kooy, Klaas van Veen (eds). *Teacher Learning that matters*. ABD: Routledge: 22-23.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating* (4th ed.). Boston, MA: Pearson. <http://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00121.pdf>
- Cronberry, J. (2004). *Word walls: A support for literacy in secondary school classrooms*. Retrieved from.
- Çelebi, C., & Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilköğretim seviyesinde kullanım alanları. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110. <https://doi.org/10.52911/itall.938122>
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamaya ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Tez. 205208) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir, S. (2023). *Okuduğunu anlama yöntemlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: bir meta analiz çalışması* (Tez No. 848295) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: Mc Graw Hill Education.
- Genç Ersoy, B. (2017). *Türkçe dersinde oyunlaştırmanın ilköğretim öğrencilerinin söz varlığına ve motivasyonlarına etkisi* (Tez No. 463436) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi* (Tez No. 345620) [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güney, N., & Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), s.617-628.
- Güneyli, A. (2003). *Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması* (Tez No. 127648) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Hanafiah, A. (2015). *The effect of teaching vocabulary through guessing games and word list on 7th grade students' vocabulary achievement* (Doctoral dissertation, Widya Mandala Catholic University Surabaya).
- Harmon, JM, Wood, KD., & Kiser, K. (2009). Etkileşimli kelime duvarı ile kelime öğrenimini teşvik etmek. *Ortaokul Dergisi*, 40 (3), 58-63.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A. Şahin (ed.), *Konuşma eğitimi-Yöntem etkinlikler* (s. 1-27). Pegem Akademi.

- Jackson, J. K. (2014). Interactive, conceptual word walls: Transforming content vocabulary instruction one word at a time. *International Research in Education*, 2(1).
- Jackson, J., & Durham, A. (2016). Methods & strategies: put your walls to work. *Science and Children*, 54(3), 78-84.
- Kalaycı, Ş. (2005). (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Basım). Nobel Yayınları.
- Karataş, S. (2023). *Türkçe dersinde kelime defteri tutmanın 7. sınıf öğrencilerinin kelime dağarcığına etkisi* (Tez No. 824842) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Kıldan, A. O. (2001). *Oyunun çocukların gelişim özelliklerine etkisi* (Tez No. 110600) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kiriş, D. (2022). *Ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçede oyunlarla kelime öğretimi* (Tez No. 783638) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Koçpınar, M., Y. (2018). *Yaratıcı drama yönteminin kelime öğrenimine etkisi* (Tez No. 527294) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kodan, H. (2011). *Bilgilendirici ve öyküleyici metinlerde kelime haritası yönteminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini geliştirmeye etkisi*. (Tez No. 290640) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kultas, E., & Ulusoy, M. (2022). Kelime oyunlarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin kelime hazineleri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 430-441. <https://doi.org/10.17755/esosder.1000691>
- Lestarinigrum, A. (2017). The effects of traditional game 'congklak' and self-confidence towards logical mathematical intelligence of 5-6 years children. *Journal Ilmiah Pendidikan Prasekolah dan Sekolah Awal*, 3(1), 13-22.
- 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.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Basımevi.
- Mete, F. & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar yoluyla istatistiksel veri analizi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (Genişletilmiş 5. Baskı). Kaan Kitabevi.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H., & Kâmil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282-296. <https://doi.org/10.1598/RRQ.42.2.4>
- Sertsöz, T. (2003). *İlköğretim okullarının 6. Sınıflarında okuduğunu anlama davranışının kazandırılmasının matematik başarısına etkisi* (Tez No. 130681) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Southerland, L. (2011). The effects of using interactive word walls to teach vocabulary to middle school students (Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 30091).

- Sönmez, V. (1985). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Öğretmen Yayınları.
- Sümbüllü Z. Y., & Altınışik E. M. (2016). Geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *ETÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 73-85.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: Pearson.
- Tağa, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi* (532799) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Tompkins, G. (2005). *Language arts: Patterns of practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Ulu, A. (2019). *Ortaokul 7. sınıflarda oyunlaştırma yöntemi ile kelime öğretimi (Örneklem: Tabu)* (Tez No. 580875) [Yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Uluçay, M. (2016). *Etkinlik temelli kelime öğretiminin ortaokul öğrencilerinin söz varlığını geliştirme sürecine etkisi* (Tez No. 429621) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Varışoğlu, B., Şeref, İ., Yılmaz, İ., & Gedik, M. (2014). Deyim ve atasözlerinin öğretilmesinde görsel bir araç olarak karikatürlerin başarıya etkisi. *Karadeniz Araştırmaları*, 41, 226-242.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wordwall. (t.y.). *Özellikler*. <https://wordwall.net/tr/features> adresinden erişilmiştir.
- Yalçın, G. (2022). *Geleneksel çocuk oyunları ile ders tasarımları*. Asos Yayınları.
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yurtseven, N. (2016). *Yabancı dil öğretiminde eylem araştırmasına dayalı UbD (anlamaya dayalı tasarım) uygulamalarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki yansımalarının incelenmesi* (Tez No. 422945) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.