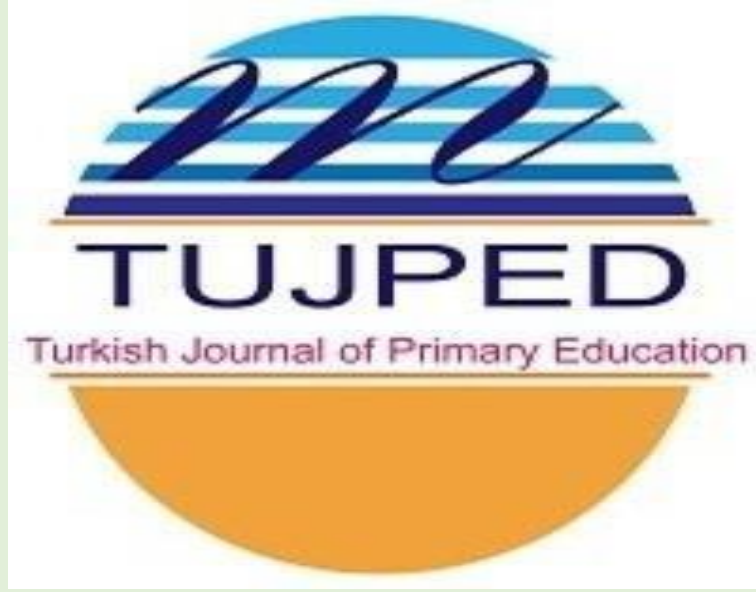


**TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION  
(TUJPED)**

**e-ISSN: 2602-3873**



**CİLT (Vol.) 8, SAYI (Issue) 1**

**HAZİRAN (JUNE) 2023**

**Dergi (Journal) Web URL: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped>**

**DergiPark - 2023**

# TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION (TUJPED)

**Cilt (Vol.) 8, Sayı (Issue) 1**

**Haziran (June) 2023**

**e-ISSN: 2602-3873**

**Editör: Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR**

**İletişim (Communication):** Mersin Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Çiftlikköy Kampüsü/MERSİN,  
sonerozdem@yahoo.com

**Dergi (Journal) Web URL:** <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tujped>

TUJPED; "Index Copernicus, DRJI, Türk Eğitim İndeksi, ASOS Index, Google Scholar" tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

(TUJPED is indexed by Index Copernicus, DRJI, Turkish Education Index, ASOS Index and Google Scholar.)

© Turkish Journal of Primary Education, Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki kez yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergimiz, Ulakbim Dergipark platformunda yer almaktadır. Dergide yer alan yazıların her türlü içeriğinden makale yazarları sorumludur. Dergide yayınlanan yazılar izin alınmadan kısmen ya da tamamen başka bir yerde yayınlanamaz.

(©Turkish Journal of Primary Education is a peer-reviewed journal published twice a year in June and December. Our journal is located on Ulakbim Dergipark platform. All authors are responsible for the content of the articles in the Journal. Manuscripts published in the Journal may not be published in any other place without permission.)

**30/06/2023**

# **TURKISH JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION (TUJPED)**

Cilt 8, Sayı 1, 2023 Haziran

(Volume 8, Issue 1, June 2023)

## **Editör**

Prof.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin University, TURKEY)

## **Editör Kurulu (Editorial Board)**

Prof.Dr. Ülker AKKUTAY (Emekli-Retired, Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Tayip DUMAN (Emekli-Retired, Yozgat Bozok University, TURKEY)

Prof.Dr. Akmatali ALİMBEKOV (Kırgızistan Türkiye Manas University, KIRGIZISTAN)

Prof.Dr. Ayşegül ATAMAN (Lefke Avrupa University, TURKISH REPUBLIC OF NORTH CYPRUS)

Prof.Dr. Leyla KÜÇÜKAHMET (Emekli-Retired, Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Ithel JONES (Florida State University, USA)

Prof.Dr. Jesus Garcia LABORDA (Universidad de Alcala, Madrid, SPAIN)

Prof.Dr. Hayati AKYOL (Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University, USA)

Prof.Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul University, TURKEY)

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan University, TURKEY)

Prof.Dr. Gökhan DUMAN (Gazi University, TURKEY)

Prof.Dr. Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir University, TURKEY)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Kırıkkale University, TURKEY)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Amasya University, TURKEY)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya University, TURKEY)

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs University, TURKEY)

Prof.Dr. Yavuz SAKA (Gaziantep University, TURKEY)

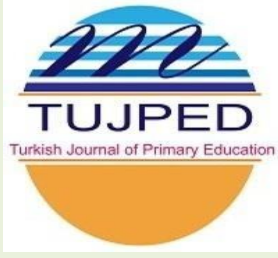
Doç.Dr. Soner ALADAĞ (Aydın Adnan Menderes University, TURKEY)

Doç.Dr. Yaqut RZAYEVA (Azerbaycan Pedagoji University, AZERBAICAN)

Doç.Dr. Nilgün DAĞ (Mersin University, TURKEY)

Dr. Orhan VOLKAN (Kosova Eğitim Bakanlığı, Kosovo Ministry of Education)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University, BULGARIA)



## EDİTÖRDEN

Değerli TUJPED yazarları, hakemleri ve okurları;

2023 yılının ilk sayısı ile yine karşınızdayız.

Dergimiz “Turkish Journal of Primary Education (TUJPED)” 8. yılı birinci sayısında temel eğitimin, ilköğretimin ve eğitim bilimlerinin farklı konularını ve sorunlarını inceleyen özgün ve nitelikli makalelere yer verilmiştir.

TUJPED’in 8. Cildi, 1. Sayısında yayınlanan makalelerin yazarlarını tebrik ediyor, başarılı yayınlarının devamını diliyoruz. Ayrıca, bu sayımızda hakem olarak desteklerini esirgemen, zaman ayırarak dergimizin yayınlanmasına katkı sağlayan değerli öğretim elemanlarına teşekkür ediyor, çalışmalarında kolaylıklar diliyoruz.

Bu sayıda yer alan makalelerin ilgili akademisyenlere, lisans ve lisansüstü öğrencilerine, öğretmenlere ve tüm eğitimcilere katkı sağlamasını temenni ediyoruz.

Selam ve saygılarımızla...

30/06/2023

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR  
Editör  
(TUJPED Editör Kurulu Adına)

**TUJPED 2023 Haziran (8, 1) Sayısının Hakemleri**

**(Referees of June 2023, Issue 8, 1)**

**Prof. Dr. Mustafa Serdar KÖKSAL (Hacettepe Üniversitesi - 1 hakemlik)**

**Prof. Dr. Pınar GİRMEN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi - 1 hakemlik)**

**Doç. Dr. Aysel DEMİROĞLU (Bülent Ecevit Üniversitesi - 1 hakemlik)**

**Doç. Dr. Ceyhun ERSAN (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi- 1 hakemlik)**

**Doç. Dr. N. Bilge UZUN (Mersin Üniversitesi – 1 hakemlik)**

**Dr. Öğr. Üy. Dila Nur YAZICI (Ondokuz Mayıs Üniversitesi- 1 hakemlik)**

**Dr. Öğr. Üy. Esra AKGÜL (Hasan Kalyoncu Üniversitesi- 1 hakemlik)**

*\* Jüriler, isim ve unvanlarına göre alfabetik olarak sıralanmıştır.*

# İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

(2023, Cilt/Vol. 8, Sayı/Issue 1)

## Araştırma Makalesi (Research Article)

## Sayfa No (Pages)

### 1. Özge Kübra ESİN, Gökhan DUMAN

#### **Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Oyun Etkinliklerinin İncelenmesi**

Investigation of Play Activities Applied in Pre-School Education ..... 1-13

## Kitap İncelemesi (Book Review)

### 2. Kübra ARSLAN, Yalçın BAY

#### **İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi**

Examination of Primary School Turkish Textbooks in Terms of Vocabulary ..... 14-27

## Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Oyun Etkinliklerinin İncelenmesi

Özge Kübra Esin<sup>1</sup> & Gökhan Duman<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye

**Gönderilme Tarihi (Received):** 15/12/2022

**Kabul Tarihi (Accepted):** 25/04/2023

**Düzeltilme Tarihi (Revised):** 14/04/2023

**Yayınlanma Tarihi (Published):** 30/06/2023

### Özet

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun etkinlik planlarının incelenerek, okul öncesi eğitim programı ilkelerine uygunluğu ve eğitsel niteliklerinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma nicel verilere dayalı, tarama modelinde, betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim kurumlarından toplanan yüz elli adet oyun etkinliği oluşturmuştur. Etkinlikler doküman analizi ve tümevarım yöntemi ile incelenmiştir. Bu amaçla Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı Oyun Etkinlikleri tanım ve kazanım ile göstergelerinden faydalanılmıştır. Form geliştirme sürecinde alan uzmanlarının görüş ve önerileri alınarak, son hali verilmiştir. Buna göre değerlendirme formu öğretim yöntemleri, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ile motor gelişim olmak üzere dört alt boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları, frekans ve yüzde değerleri ile verilmiş, değerlendirme boyutlarının aralık değerleri hesaplanarak etkinlik planlarının nitelikleri ortaya konulmuştur. Sonuçlar etkinliklerin bilişsel gelişim, öğretim yöntemleri ve sosyal duygusal gelişim alt boyutlarında orta düzeyde yeterli olduklarını, motor gelişim alt boyutunda ise iyi düzeyde olduklarını göstermiştir. Bu araştırma ile belirlenen sorunların nedenlerinin nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenmesi önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Etkinlik planı, okul öncesi eğitim, oyun.

### Investigation of Play Activities Applied in Pre-School Education

#### Abstract

This research was carried out with the aim of examining the play activity plans applied in pre-school education institutions and determining their formal and educational qualifications in regards to the principles of the pre-school education program. The research is a descriptive study based on quantitative data, in a scanning model. The sample of the research consisted of hundred and fifty play activities collected from pre-school education institutions. The activities were analyzed using document analysis and induction method. For this purpose, the Play Activity Plan Evaluation Form has been structured. In the process, MoNE 2013 Preschool Education Program Play Activities classification, achievements and indicators were used. During the form development process, the opinions and suggestions of the field experts were taken and the form was finalized. Accordingly, the assessment form consisted of four sub-dimensions, namely teaching methods, cognitive development, social-emotional development, and motor development, and 23 items. The findings of the research were presented with frequency and percentage values, and the interval value was calculated to determine the quality measures of the activities' dimensions. It was concluded that the activities were moderately sufficient in cognitive development, teaching methods, and social-emotional development sub-dimensions. Motor development sub-dimension of the activities is at a good level.

**Keywords:** Activity plan, early childhood education, play.

\*Sorumlu Yazar: E-mail: [ozge.kubra.esin@gazi.edu.tr](mailto:ozge.kubra.esin@gazi.edu.tr)

**Orcid No:** 0000-0003-2728-7358

\*\* Bu çalışma "Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Oyun ve Bütünleştirilmiş Oyun Etkinliklerinin İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

**Atf (Citation):** Esin, Ö.K. & Duman, G. (2023). Okul öncesi eğitimde uygulanan oyun etkinliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPEd)*, 8(1), 1-13. **Doi:** 10.52797/tujped.1219523

## GİRİŞ

Okul öncesi eğitim dönemi, çocukların bedensel, zihinsel, dil ve sosyal-duygusal gelişimlerinin en hızlı olduğu yılları kapsamaktadır (MEB, 2016: 6). Yaşamın ilk altı yılı olarak ifade edilen okul öncesi dönem, çocukların gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemde zengin uyarıcılar içeren eğitim ortamı ile çocukların gelişimi önemli ölçüde desteklenmektedir (Bodrova & Leong, 2007: 39). Okul öncesi eğitim kurumları, eğitim ortamlarını Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı çerçevesinde düzenlemektedir. Bu program, Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel amaçları doğrultusunda, çocukların zihin, beden ve duygu gelişimini sağlamayı, onları ilkökula hazırlamayı, onların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını, elverişsiz şartlara sahip olan çocuklar için ortak bir yetiştirme programı yaratmayı amaçlamaktadır (MEB, 2013: 10). Program, çocukların gelişimsel özelliklerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını ve çevresel koşullarını dikkate alan gelişimsel, sarmal ve eklektik bir yapıya sahiptir (MEB, 2013: 8). Programda Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olmak üzere 10 adet etkinlik türü bulunmaktadır. Çocuklara kazandırılmak istenen beceriler, etkinliklerin içine gömülür. Bu etkinlik türlerinden biri olan oyun etkinlikleri çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönden gelişimi için oldukça önemlidir (Aral, Gürsoy & Köksal, 2000: 14)

Erken çocukluk döneminde oyun, çocukların en önemli ihtiyaçlarından biridir. Çocuklar oyun yolu ile deneyimleyerek öğrenir, kendilerini ve dünyayı keşfeder. Bu nedenle, okul öncesi dönemde planlanan tüm etkinlikler oyun ve eğlence ögesi içermelidir (Duman, 2015: 39). Oyun çocuğa gerçek yaşamdan farklı bir konumda bulunma imkânı sunmaktadır. Çocuk oyun ortamına hayal öğelerini yansıtır, istediği durumlar yaratarak kendisine yeni yaşam rolleri üstlenir (Piaget, 1962: 92). Bununla birlikte, oyunlar çocuklar için en uygun öğrenme ortamlarıdır. Çocuk oyun sürecine aktif olarak katılır, yaşayarak deneyim edinir. Oyun süreci, çocukların bilişsel kapasitelerini, ilgilerini ve sosyal becerilerini kapsayan bir sürece sahiptir. Bu sürece hâkim durumda olmak, çocukların gelişim seviyelerini, ilgi ve becerilerini yakından görebilme imkânı tanımaktadır. Eğitimci ve ebeveynlerin oyunu etkili bir şekilde kullanabilmesi ile çocukların gelişimleri en üst seviyede desteklenebilmektedir (Piaget, 1962: 115; Saracho, 1999). Çocuklar için eğitici bir işleve sahip ve iyi planlanmış oyunlar, çocukların gelişimlerini olumlu olarak etkilemektedir (Moore, Goltsman & Lacofoano, 1987: 25).

Oyunun kesin kuralları olmayan ve esnek bir süreç olması, çocuğun kendisini rahat ifade etmesini hissetmesini sağlar. Oyun oynamak çocuk için keyif verici süreçtir. Çocuk oyun oynarken gerçek hayatta öğrendiklerini gösterme ve tekrar etme fırsatı bulur. Oyunun içeriği ve oyuncakların kullanımı çocukta yeni öğrenmeler oluşmasını sağlar. Bu nedenle çocuk bilişsel olarak eski şemalarını kullanır ve aynı zamanda yeni şemalar oluşturur. Çocuğun oyun sırasında girdiği rollerle özdeşim kurar. Böylece kişiliği oluşmaya ve gelişmeye başlar. Çocuğun oyun içinde aktif olması onun ince motor becerilerini desteklerken, hareketli oyunlar kaba motor ve solunum sisteminin gelişmesine yardımcı olur. Çocuğun kendine güveni gelişir. Çocuk oyun içinde fiziksel, zihinsel, dil ve sosyal becerilerini geliştirir ve kendini diğer bireylerden ayıran özelliklerin farkına varır. Bu nedenlerle oyun oynamak hem her çocuğun yasalar ile korunan bir hakkı, hem de sağlıklı gelişimi için bir gerekliliktir.

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında sunulan oyun etkinlikleri, çocukların gelişimini desteklemek ve oynama gereksinimlerini karşılamak amacıyla öğretmenler tarafından Okul Öncesi Eğitim Programı temel ilkeleri doğrultusunda planlanır ve uygulanır. Okul öncesi öğretmenleri lisans eğitimlerinde 3 saat erken çocuklukta oyun gelişimi ve eğitimi dersi almaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2017). Bu dersin amacı, öğretmenlerin nitelikli ve eğlenceli oyun etkinlik planı hazırlayabilmelerini ve uygulayabilmelerini sağlamaktır. Dolayısı



ile hazırlanan oyun etkinliklerinin niteliği, öğretmenlerin ve eğitim programının başarısı ile ilişkilidir (Purtaş, 2017: 4). Çocukların oyun oynama gereksinimini karşılayabilmek amacıyla, günlük eğitim akışı içerisinde farklı türlerde, farklı kazanımlara hizmet edecek çeşitli oyun süreçleri sunulur (MEB, 2013: 47). Nitelikli oyun etkinlikleri planlamak, çocukların eğlenirken öğrenmesini ve sağlıklı gelişmesini sağlamaktadır. Etkinliklerin incelenmesi ile öğretmenlerin etkinlik içerisinde kullandıkları öğretim yöntemleri, desteklenen gelişim alanları ve kazanım-göstergeler belirlenebilir. Araştırmada oyun etkinliklerinin taşıdığı eğitsel özelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu eğitsel özelliklerin belirlenmesi, oyunun okul öncesi eğitim sürecinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılması nedeni ile önemlidir.

## YÖNTEM

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun etkinlik planlarının niteliklerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma modeli olarak nicel çalışmalardan tarama modeli seçilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005: 83). Araştırmaya konu olan duruma müdahale edilmez. Tarama modeli araştırmalarda genellikle araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak, geniş bir kitleden bilgi toplanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015: 177). Oyun etkinlik planlarının incelenmesi doküman inceleme yöntemi ile yapılmıştır. Doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2002: 141). Oyun etkinlik planlarının bölümleri ve eğitsel içerikleri, doküman analizi yönteminin kullanılmasını mümkün kılmaktadır. Etkinlik planları dört aşamada analiz edilmiştir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Bailey, 1982; Yecke, 2005).

### ***Analize Konu Olan Veriden Örneklem Seçimi***

Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı araştırmalarda elde edilen veri havuzundan örneklem oluşturulması gerekmektedir (Bailey, 1982; Yecke, 2005). Bu çalışmada, örneklemi dokümanın etkinlik türü kısmında oyun ve bütünleştirilmiş oyun ibaresi olan etkinlik planları oluşturmaktadır. İnceleme sürecinde oyun ile bütünleştirilmiş etkinliklerin sadece oyun etkinliği süreci ele alınmıştır. Tüm planlar öğretim yöntemleri, bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim ve motor gelişim özellikleri açısından değerlendirilmiştir.

### ***Kategorilerin Geliştirilmesi***

Doküman inceleme yöntemi, araştırmacıya inceleme kategorilerini kendisinin oluşturmasına ya da alan yazınında bulunan kuramlardan faydalanarak kategorileri seçmesine olanak tanır (Bailey, 1982; Yecke, 2005). Dokümanların öğretim yöntemleri boyutu nitelikli oyun kurgulama yöntemleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim ve motor gelişim kategorileri ise, okul öncesi eğitim programında bulunan gelişim alanlarına ait kazanım/göstergelerden oluşmaktadır.

### ***Analiz Biriminin Saptanması***

Doküman inceleme yönteminin kullanıldığı araştırmalarda, araştırmacının amacına ulaşmak için analiz birimi belirlenir (Bailey, 1982; Yecke, 2005). Bu araştırmada etkinliklerin eğitsel özelliklerine yönelik analiz birimi içerik çerçevesinde şekillenmektedir. Eğitsel özelliklerin (yöntem ve gelişim alanları) içerik analizi için alan bilgisi ve okul öncesi eğitim programı içeriği doğrultusunda kategoriler ve ölçüm maddeleri belirlenmiştir.

### **Sayısallaştırma**

Doküman incelemesi kullanılan çalışmalarda, araştırmacı yaptığı analizlerin sonuçlarını sayısallaştırarak açıklayabilir (Yecke, 2005). Bu çalışmada kategorilerin ve kategorileri oluşturan maddelerinin frekans ve yüzde değeri hesaplamaları yapılmıştır. Buna ek olarak alt boyutların aralık değerleri hesaplanarak etkinlik planlarının niteliğini ortaya koyacak sonuçlara ulaşılmıştır.

### **Örneklem**

Araştırma kapsamında ulaşılan etkinlik planları kartopu tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Kartopu tekniğinde süreç ilerledikçe örnekleme alınan etkinlik planı sayısı bir kartopu gibi büyür ve örneklemin genişlemesi sağlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018: 122). Bu çalışmada öğretmenlerden oyun etkinlik planlarını paylaşması istenilmiştir. Her öğretmene başka hangi öğretmene ulaşarak oyun etkinlik planı istenebileceğine dair tavsiyesi sorulmuştur. Süreç devam ettikçe daha fazla öğretmen ve etkinliğe ulaşılmıştır. 2021-2022 Bahar döneminde öğretmenlerden yüz yetmiş adet oyun etkinliği toplanmıştır. Bu etkinlikler içerisinden öğrenme süreci birbirine benzer olanlar örneklemden çıkarılmıştır. Sonuçta araştırma örneklemini yüz elli oyun etkinlik planından oluşmuştur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada etkinliklerin biçimsel özelliklerini ve eğitim niteliklerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından “Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu [OEDEF]” geliştirilmiştir. Formda yer alan maddelere üçlü likert uygulanarak var-yetersiz-yok şeklinde derecelendirilmiştir. Formun kapsam geçerliği için üç alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda birbirleriyle benzer becerileri yoklayan, bir becerinin ön koşulu olan ya da oyun etkinliklerinin doğasına uymayan maddeler formdan çıkarılmıştır. Alan uzmanları arasında fikir birliği sağlandığında Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu toplamda dört alt boyut ve yirmi üç maddeden oluşmuştur. Buna göre öğretim yöntemleri alt boyutunda 8, bilişsel gelişim alt boyutunda 5, sosyal-duygusal gelişim alt boyutunda 5 ve motor gelişim alt boyutunda 5 madde yer almaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanması sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Önce yirmi adet oyun etkinlik planı seçilerek, fotokopi ile çoğaltılmıştır. Araştırmacı ve bağımsız bir alan uzmanı değerlendirme formunu kullanarak her bir etkinlik planını ayrı ayrı kodlamıştır. Daha sonra seçilen etkinliklerin değerlendirme formları birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda kodlayıcılar arası tutarlılığın 460 kodlamada 423 adet olduğu belirlenmiştir. Buna göre kodlayıcılar arası güvenilirliğin 0.92 olduğu görülmüştür. Güvenirlik sağlandıktan sonra araştırmacı oyun etkinlik planlarını kendisi kodlamaya devam etmiştir.

Verilerin analizinde Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formunda yer alan maddelerin toplam yüzde ve frekans değerleri belirlenmiştir. Her bir alt boyutun nitelik düzeyini belirlemek amacı ile aralık değeri hesaplaması uygulanmıştır. Aralık değerleri tüm değerleri temsil eden tek bir değerini işaret ettiği niteliği göstermek amacı ile kullanılır. Aralık değeri üst değer eksi alt değer bölü değer sayısıdır (Koçak, 2018). Bu çalışmanın değerlendirme formunda, 1 puan yok, 2 puan yetersiz ve 3 puan yeterli olmak üzere 3'lü Likert kullanılmıştır. Formül uygulanarak  $([3-1] \div 3)$  0,67 aralık değeri bulunmuştur. Çalışma kapsamında incelenen oyun etkinliklerinin eğitsel niteliklerine ilişkin hesaplanan ortalama değerleri; 1,00–1,66

değerleri arasında ise zayıf, 1,67–2,33 değerleri arasında ise orta ve 2,34–3,00 değerleri arasında ise iyi olarak nitelendirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun etkinlik planlarının incelenmesi ve eğitsel nitelik özelliklerinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında incelenen etkinlikler öğretim yöntemleri, bilişsel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve motor gelişim alt boyutlarında analiz edilmiştir.

Tablo 1, oyun etkinliklerinin öğretim yöntemleri alt boyutu maddelerinin dağılımını göstermektedir.

**Tablo 1.** Öğretim yöntemleri alt boyutu maddelerinin dağılımı

	Var		Yetersiz		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanım ve göstergelerin süreçte gerçekleşmesi	85	57	57	38	8	5	150	100
Etkinlikte geleneksel/kültürel oyuna yer verilmesi	35	23	49	33	66	44	150	100
Etkinliğin çocuk merkezli olması	9	6	2	1	139	93	150	100
Etkinlikte hikâyeleştirme olması	22	15	20	13	108	72	150	100
Etkinlikte hayali karakter olması	14	9	3	2	133	89	150	100
Etkinlikte problem durumu olması	20	13	21	14	109	73	150	100
Etkinlikte işbirliği gerektiren durumlar olması	10	7	7	5	133	88	150	100
Etkinlikte eğlence ögesi bulunması	36	24	52	35	62	41	150	100

Tablo 1, Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu'nun öğretim yöntemleri alt boyutu maddelerinin sayısal dağılımını göstermektedir. Tabloya göre “kazanım ve göstergelerin süreçte gerçekleşmesi” maddesinin 85 etkinlikte (%57) yeterli olarak ele alındığı ve 57 etkinlikte (%38) yetersiz olduğu belirlenmiştir. “Etkinlikte geleneksel/kültürel oyuna yer verilmesi” maddesinin 35 etkinlikte (%23) yeterli olarak ele alındığı ve 49 etkinlikte (%33) yetersiz olduğu görülmüştür. “Etkinliğin çocuk merkezli olması” maddesinin 9 etkinlikte (%6) yeterli olarak ele alındığı ve 2 etkinlikte (%1) yetersiz olduğu tespit edilmiştir. “Etkinlikte hikâyeleştirme olması” maddesinin 22 etkinlikte (%15) yeterli olarak ele alındığı ve 20 etkinlikte (%13) yetersiz olduğu belirlenmiştir. “Etkinlikte hayali karakter olması” maddesinin 14 etkinlikte (%9) yeterli olarak ele alındığı ve 3 etkinlikte (%2) yetersiz görülmüştür. “Etkinlikte problem durumu olması” maddesinin 20 etkinlikte (%13) yeterli olarak ele alındığı ve 21 etkinlikte (%14) yetersiz tespit edilmiştir. “Etkinlikte iş birliği gerektiren durumlar olması” maddesinin 10 etkinlikte (%7) yeterli olarak ele alındığı ve 7 etkinlikte (%5) yetersiz olduğu belirlenmiştir. “Etkinlikte eğlence ögesi bulunması” maddesinin ise 36 etkinlikte (%24) yeterli olarak ele alındığı ve 52 etkinlikte (%35) yetersiz olduğu görülmüştür.

Öğretim yöntemleri alt boyutuna yönelik bulgular, etkinlik planlarına dâhil edilen “kazanım ve göstergelerin” büyük oranda etkinliğin öğrenme sürecinde gerçekleştiğini göstermektedir. Etkinliğin “çocuk merkezli olması”, “işbirliği davranışını desteklemesi” ile etkinlikte “hikâyeleştirme” olması ve “hayali karakterler” içermesi maddelerinde ise zayıf olduklarını işaret etmektedir.

Tablo 2, oyun etkinliklerinin bilişsel gelişim alt boyutu maddelerinin dağılımını göstermektedir.

**Tablo 2.** Bilişsel gelişim alt boyutu maddelerinin dağılımı

	Var		Yetersiz		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nesne/durum/olaya dikkatini verir	56	37	-	-	94	63	150	100
Algıladıklarını hatırlar	28	19	-	-	122	81	150	100
Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular	32	21	-	-	118	79	150	100
Neden-sonuç ilişkisi kurar	10	7	-	-	140	93	150	100
Problem durumlarına çözüm üretir	8	4	-	-	142	96	150	100

Tablo 2, Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu'nun bilişsel gelişim alt boyutu maddelerinin sayısal dağılımını göstermektedir. Tabloya göre “nesne/durum/olaya dikkatini verir” maddesinin 56 etkinlikte (%37) yeterli olarak ele alındığı, 94 etkinlikte (%63) ele alınmadığı belirlenmiştir. “Algıladıklarını hatırlar” maddesinin 28 etkinlikte (%19) yeterli olarak ele alındığı, 122 etkinlikte (%81) bulunmadığı görülmüştür. “Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular” maddesinin 32 etkinlikte (%21) yeterli olarak ele alındığı, 118 etkinlikte (%79) bulunmadığı tespit edilmiştir. “Neden-sonuç ilişkisi kurar” maddesinin 10 etkinlikte (%7) yeterli olarak ele alındığı, 140 etkinlikte (%93) ele alınmadığı belirlenmiştir. “Problem durumlarına çözüm üretir” maddesinin ise 8 etkinlikte (%4) yeterli olarak ele alındığı, 142 etkinlikte (%96) bulunmadığı görülmüştür.

Bilişsel gelişim alt boyutuna yönelik bulgular, etkinlik planlarına en çok dâhil edilen kazanımın “nesne/durum/olaya dikkatini verir” olduğunu göstermiştir. “Problem durumlarına çözüm üretir”, “neden-sonuç ilişkisi kurar” ve “algıladıklarını hatırlar” kazanımları ise etkinlik planlarında daha az ele alınan bilişsel kazanımlardır. Etkinlik planlarında ele alındığı belirtilen bütün bilişsel gelişim kazanımların, etkinliğin öğrenme sürecinde de gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Tablo 3, oyun etkinliklerinin sosyal-duygusal gelişim alt boyutu maddelerinin dağılımını göstermektedir.

**Tablo 3.** Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Boyutu Maddelerinin Dağılımı

	Var		Yetersiz		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Kendini yaratıcı yollarla ifade eder	5	3	-	-	145	97	150	100
Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler	14	9	-	-	136	91	150	100
Sorumluluklarını yerine getirir	8	5	-	-	142	95	150	100
Kendine güvenir	3	2	-	-	147	98	150	100
Başkalarıyla sorunlarını çözer	5	3	-	-	145	97	150	100

Tablo 3, Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu'nun sosyal-duygusal gelişim alt boyutu maddelerinin sayısal dağılımını göstermektedir. Tabloya göre “kendini yaratıcı yollarla ifade eder” maddesinin 5 etkinlikte (%3) yeterli olarak ele alındığı, 145 etkinlikte (%97) ele alınmadığı belirlenmiştir. “Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler” maddesinin 14 etkinlikte (%9) yeterli olarak ele alındığı, 136 etkinlikte (%91) bulunmadığı görülmüştür. “Sorumluluklarını yerine getirir” maddesinin 8 etkinlikte (%5) yeterli olarak ele alındığı, 142 etkinlikte (%95) bulunmadığı tespit edilmiştir. “Kendine güvenir” maddesinin 3 etkinlikte (%2) yeterli olarak ele alındığı, 147 etkinlikte (%98) ele alınmadığı belirlenmiştir. “Başkalarıyla sorunlarını çözer” maddesinin ise 5 etkinlikte (%3) yeterli olarak ele alındığı, 145 etkinlikte (%97) bulunmadığı görülmüştür.

Sosyal-duygusal gelişim alt boyutuna yönelik bulgular, etkinlik planlarına en çok dâhil edilen kazanımın “bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler” kazanımını olduğunu göstermiştir. “Kendine güvenir”, “başkalarıyla sorunlarını çözer” ve “kendini yaratıcı yollarla ifade eder” kazanımları ise etkinlik planlarında daha az ele alınan sosyal-duygusal kazanımlardır. Etkinlik planlarında ele alındığı belirtilen bütün sosyal-duygusal gelişim kazanımlarının, etkinliğin öğrenme sürecinde de gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Tablo 4, oyun etkinliklerinin motor gelişim alt boyutu maddelerinin dağılımını göstermektedir.

**Tablo 4.** Motor Gelişim Alt Boyutu Maddelerinin Dağılımı

	Var		Yetersiz		Yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yer değiştirme hareketleri yapar	76	1	4	2	70	47	150	100
Denge hareketleri yapar.	15	10	20	13	115	77	150	100
Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar	31	21	-	-	119	79	150	100
Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar	24	16	24	16	102	68	150	100
Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder	32	21	-	-	118	79	150	100

Tablo 4, Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu'nun motor gelişim alt boyutu maddelerinin sayısal dağılımını göstermektedir. Tabloya göre “Yer değiştirme hareketleri yapar” maddesinin

76 etkinlikte (%51) yeterli olarak ele alındığı ve 4 etkinlikte (%2) yetersiz olduğu belirlenmiştir. “*Denge hareketleri yapar*” maddesinin 15 etkinlikte (%10) yeterli olarak ele alındığı ve 20 etkinlikte (%13) yetersiz olduğu görülmüştür. “*Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar*” maddesinin 31 etkinlikte (%21) yeterli olarak ele alındığı ve 119 etkinlikte (%79) bulunmadığı tespit edilmiştir. “*Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar*” maddesinin 24 etkinlikte (%16) yeterli olarak ele alındığı ve 24 etkinlikte (%16) yetersiz olduğu belirlenmiştir. “*Müzik ve ritim eşliğinde hareket eder*” maddesinin 32 etkinlikte (%21) yeterli olarak ele alındığı ve 118 etkinlikte (%79) bulunmadığı görülmüştür.

Motor gelişim alt boyutuna yönelik bulgular, etkinlik planlarına en çok dâhil edilen kazanımın ‘*yer değiştirme hareketleri yapar*’ kazanımı olduğunu göstermiştir. “*Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar*”, “*küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar*” ve “*denge hareketleri yapar*” kazanımları ise etkinlik planlarında daha en az ele alınan motor kazanımlardır. Bu kazanımlar içerisinde en çok, “*denge hareketleri yapar*” ve “*küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar*” kazanımlarının, etkinliğin öğrenme sürecinde yetersiz olarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Tablo 5, Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu’nda bulunan alt boyutların aralık düzeylerini göstermektedir.

**Tablo 5.** Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu Alt Boyut Aralık Düzeyleri

Alt Boyut	Aralık	Düzyey
Öğretim yöntemleri	1,75	Orta
Bilişsel gelişim	1,89	Orta
Sosyal duygusal gelişim	1,70	Orta
Motor gelişim	2,34	İyi
Genel değerlendirme	1,92	Orta

Tablo 5, Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu’nda yer alan alt boyutların aralık değerini ve nitelik düzeyini göstermektedir. Tabloya göre “*öğretim yöntemleri*” (1,75) alt boyutu, “*bilişsel gelişim*” (1,89) alt boyutu ve “*sosyal duygusal gelişim*” (1,70) alt boyutunun orta düzey bir niteliğe sahip olduğu görülmüştür.

Etkinlik planlarının “*motor gelişim*” (2,34) alt boyutunda ise iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni motor gelişim kazanımlarına oyun etkinliklerinde daha fazla yer verilmesi ve etkinliğin öğrenme sürecinde işlenmesidir. Bu bulgu oyun etkinliklerinin hareketli bir doğası ile uyumludur. Oyun etkinlik planlarının genel değerlendirilmesine bakıldığında, orta düzey (1,92) bir nitelikte olduğu görülmüştür. Öğretim yöntemleri alt boyutu, oyun etkinlik planlarında kullanılan çeşitli eğitsel materyaller ve öğretim tekniklerinden oluşmaktadır. Bu teknikler oyun etkinliklerin iç dinamiğine yön vermektedir. Ancak etkinlik planlarında bu tekniklere yer verilmediği görülmektedir. Bu durum, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan oyun etkinlik planlarında yer alan kazanım göstergelerin öğrenme sürecinde yetersiz şekilde gerçekleşmesine neden olmaktadır. Bununla birlikte oyun etkinliklerinde bilişsel gelişim ve sosyal-duygusal gelişim alanlarında belirli kazanımların dışına çıkılmadığı ve kendini tekrar ettiği görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada okul öncesi eğitimde uygulanan oyun etkinlikleri incelenmiştir. Bu bölümde, Oyun Etkinlik Planı Değerlendirme Formu alt boyutlarına yönelik bulgulardan elde

edilen sonuçlar ele alınmıştır. Oyun etkinliklerinin eğitsel özellikleri incelendiğinde, öğretim yöntemleri alt boyutunun orta nitelikte olduğu görülmüştür. Etkinliklerde yer alan bazı kazanım ve göstergelerin, etkinliğin öğrenme sürecinde yeterince gerçekleşmediği belirlenmiştir. Kazanımların öğrenme sürecinde nasıl ele alındığını inceleyen diğer araştırmalar, kazanım ve göstergelerin gerçekleşmesi konusunda yetersizlik olduğunu ya da kazanım ve göstergelerin süreçte hiç gerçekleşmediğini göstermiştir (Çaltık, 2004; Kandır, Özbey & İnal, 2009; Koçak, 2018: 62; Purtaş & Duman 2017). Bu yönü ile araştırmalar arasında bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Ayrıca oyun etkinlikleri çocukların en aktif ve merkezde olduğu etkinlikler olduğu halde, bu çalışmada oyunların çocuk merkezli olma özelliğinin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim programında oyun etkinlik planlarında çocukların gelişimlerini bütüncül olarak destekleyebilecek yaratıcı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2013: 47). Ancak araştırma kapsamında incelenen etkinliklerin öğrenme sürecinde geleneksel-kültürel oyun, hikâyeleştirme, hayali karakter, iş birliği davranışı, problem durumu ve eğlence ögesinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Bilişsel gelişim alt boyutu incelendiğinde etkinliklerin orta düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler incelendiğinde bilişsel gelişim alanına ait birinci (BG K1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir) ve ikinci kazanımın (BG K2: Algıladıklarını hatırlar), diğer kazanımlara oranla daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Buna göre, bilişsel gelişim alanına ait kazanımların yeterli ve dengeli bir şekilde ele alınmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Gezgin ve Kılıç (2018) tarafından yapılan bir çalışma okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli fen etkinlikleri planlarken en çok birinci kazanımı ele aldığını göstermiştir. Türkoğlu ve Uslu (2016) tarafından MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programından yararlanılarak hazırlanan Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının çocukların dil kavramı, ayırt etme hızı, sayı ve yer kavramları yeteneklerini olumlu olarak etkilediğini ortaya koymuştur. Bilişsel gelişim alanının çocukların gelişimine olan bu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bilişsel gelişim alanı kazanımlarını oyun etkinliklerinde yeterli ve dengeli biçimde kullanmaları gerekli görülmektedir.

Sosyal duygusal gelişim alt boyutuna bakıldığında etkinliklerin orta düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Buna göre sosyal duygusal gelişim alanına ait kazanımların, etkinlik planı hazırlama aşamasında ihmal edildiği belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmada çocukların oyun becerileri ile sosyal yeterlikleri arasında pozitif; saldırganlık-içedönüklük durumları arasında ise negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Koçyiğit, Sezer & Yılmaz, 2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yetkinlikleri ile fiziksel oyun ve taklit oyunları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada ise kız çocukların taklit oyunları, erkek çocukların ise fiziksel oyunlar ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Lindsey & Colwell, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal yetkinliğini artırmak, duygu düzenleme becerilerini desteklemek ve olumlu davranışlar kazanmalarını sağlamak için etkinlik planlarında sosyal duygusal gelişime ait kazanımları sayıca daha çok, yeterli ve verimli kullanmaları gerekmektedir.

Motor gelişim alt boyutu incelendiğinde etkinliklerin iyi düzeyde yeterli olduğu görülmüştür. Oyun etkinlikleri, hareketli yapıları gereği motor gelişime ait kazanımların gerçekleşmesi konusunda oldukça elverişlidir. Ancak etkinliklerde motor gelişime ait kazanımların yeterli ve dengeli bir şekilde ele alınmadığı belirlenmiştir. Yapılan bir çalışmada oyun etkinliklerine katılan çocukların motor becerilerinin oyun etkinliklerine katılmayan çocuklara göre daha yüksek seviyede olduğu bulunmuştur (Duralp & Aral, 2018). Ayrıca, çocukların motor becerilerinin geliştirilmesinde planlı oyunların gerekli ve önemli olduğunu belirtilmiştir (Shala,

2009). Bu doğrultuda öğretmenlerin motor gelişim alanına ait kazanımları daha etkili ve dengeli bir şekilde etkinlik planına dâhil etmeleri gerekli görülmektedir.

Pek çok etkinlikte oyun etkinliklerinin yapısı gereği bulunması gereken kazanımlar yer almamaktadır. Alt boyutlarda bulunan maddeler, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer verilen ve eğitimcilerden işlenmesi istenen kazanım ve göstergelerdir. Eğitimciler, yıl boyunca MEB Okul Öncesi Eğitim Programında bulunan kazanım ve göstergeleri seçerek, etkinlik planlarını uygulamak ile görevlidir. Nitelikli bir eğitim döneminde her bir kazanım ve göstergeye yer verilir ve bu kazanım ve göstergeler öğrenme sürecinde gerçekleşir. Temel amacı çocukları her yönüyle desteklemek olan oyun etkinliklerinin, çocukların bilişsel, sosyal duygusal ve motor gelişimine katkıda bulunmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin kazanım/gösterge seçme ve kazanım-göstergeleri eğitim akışında gerçekleştirme hususlarında yetersiz olduğu görülmüştür (Çaltık, 2004; Kandır, Özbey & İnal, 2009; Koçak, 2018: 62; Purtaş & Duman, 2017). Öğretmenlerin dört yıllık lisans eğitimleri ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda, tüm gelişim alanlarına ve kazanım-göstergelere dengeli bir şekilde yer vererek etkinlik planlamaları gerekmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmada oyun etkinlik planlarının nitelik olarak eksikleri olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle oyun etkinlik planlarının eğitsel nitelikleri, yetkililer tarafından gözden geçirilmesi önerilmektedir. Bunun yanında, araştırma tarama modelinde, nicel verilere dayalı ve betimsel bir çalışmadır. Bundan sonraki çalışmalarda, nitel verilere dayanmak üzere öğretmenler ile görüşme yapılarak sorunlar derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, bu araştırmada öğretim yöntemleri alt boyutunda eksikler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmenlere eğitsel oyun kurgulama ve uygulama konularında hizmet içi eğitim verilmesi faydalı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitiminde oyun*. İstanbul: YAPA.
- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. (2nd Ed). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hill.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çaltık, İ. (2004). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan okul öncesi eğitim programına ve programın kullanımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duman, G. (2015). *Okul öncesi eğitimde beden eğitimi ve oyun*. Ankara: Eğiten.
- Duralp, E., & Aral, N. (2018). Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 243-258.
- Gezgin, D. & Kılıç, D. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde tercih ettikleri kazanım ve yöntemlerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 620-630.
- Kandır, A., Özbey, S. & İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 373-387.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Koçak, M. (2018). *Okul öncesi eğitimde uygulanan okuma yazmaya hazırlık etkinlik planlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçyiğit, S., Sezer, T., & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 287-300.
- Lindsey E. W., & Colwell, M. J. (2005). Preschool children's' pretend and physical play and sex of play partner: Connections to peer competence, *Sex Roles*, 52(7/8), 497-509.



- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB. Talim Terbiye Müdürlüğü. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2016-2017/Dersler/okuloncesi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, R., Goltsman, S.M. & Lacofano, D., S.(1987). *Play for all guidelines: Planning, design and management of outdoor play setting for all children*. Berkeley: CA, Mig Communication.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton
- Purtaş, Ö. (2017). *Okul öncesi eğitim programı hareket ve bütünleştirilmiş hareket etkinliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Purtaş, Ö., & Duman, G. (2017). Okul öncesi eğitimde uygulanan hareket etkinlik planlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(2), Mersin University.
- Saracho, O.N. (1999). A Factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive style. *Educational Psychology*, 19(2), 165-180.
- Shala, M. 2009. Assessing gross motor skills of Kosovar preschool children. *Early Child Development and Care*, 179(7), 969-976.
- Yecke, C. P. (2005). *Mayhem in the Middle; How middle schools have failed America- and how to make them work*. Washington, DC: The Thomas B. Fordham Institute.
- Türkoğlu, B., & Uslu, M. (2016). Oyun temelli bilişsel gelişim programının 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 50-68. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40018/475797>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2002). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Yüksek Öğretim Kurulu (2017). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul\\_Oncesi\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Play is one of the most important needs of children in early childhood. For this reason, all activities planned in the preschool period should include a play and entertainment element (Duman, 2015: 39). However, play is the most suitable learning environment for children. Children's development can be supported at the highest level when educators and parents can use the play effectively (Piaget, 1962: 115; Saracho, 1999). Well-planned play positively affects children's development (Moore, Goltsman & Lacofano, 1987: 25). Planning quality play activities ensures that children have fun, learn and develop healthily (Bodrova & Leong 2007: 39; MEB, 2013: 47).

### Method

#### *Research Model*

The research model is the survey model, which is one of the descriptive studies. Scanning models aim to describe a situation as it exists (Karasar, 2005: 83). The examination of the play activity plans was made by the document analysis method. Document review includes the analysis of written materials (Yıldırım & Şimşek, 2002: 141).

#### *Sample*

The activities examined within the scope of the research were determined by the snowball technique. The sampling phase was completed with a total of hundred and fifty activities.

*Data Collection Tools, Data Collection and Analysis*

Data were collected with the Play Activity Plan Evaluation Form. Play Activity Plan Evaluation Form consists of four sub-dimensions and twenty-three items (Teaching methods, cognitive development, social-emotional development and motor development). The activities were evaluated by the researcher and two different practitioners independent of each other. Inter-observer reliability was ensured (0.92) and the researcher completed the coding individually. The total percentage and frequency values of the items in the Play Activity Plan Evaluation Form were determined. Interval value calculation was applied to determine the quality level of each sub-dimension.

**Findings**

The activities were analyzed in the sub-dimensions of teaching methods, cognitive development, social-emotional development and motor development. Table 1, shows the interval values of the sub-dimensions in the Play Activity Plan Evaluation Form.

Sub-Dimension	Interval	Value
Teaching methods	1,75	Moderate
Cognitive development	1,89	Moderate
Social-emotional development	1,70	Moderate
Motor development	2,34	Good
Overall assessment	1,92	Moderate

According to the table, the sub-dimensions of teaching methods (1.75), cognitive development (1.89) and social-emotional development (1.70) are moderate. Motor development (2.34) sub-dimensions are good. In total, the activity plans are at a moderate level (1,92). This shows that the quality of the play activity plans implemented in pre-school education institutions is moderate.

**Conclusion and Discussion**

In this study, play activities applied in pre-school education were examined. In this section, the results obtained from the findings of the Play Activity Plan Evaluation Form sub-dimensions are discussed. The teaching methods sub-dimension of play activities is moderate. Similarly, other studies have stated that the achievements and indicators in the learning process are insufficient or that the acquisitions and indicators are not realized in the process (Çaltık, 2004; Kandır, Özbey & İnal, 2009; Koçak, 2018: 62; Purtaş & Duman 2017;). Cognitive development sub-dimension is mid-value. The gains in the cognitive development field are not found adequately and in a balanced way. Similarly, a study conducted by Gezgin and Kılıç (2018) showed that preschool teachers mostly deal with the first outcome when planning play-based science activities. It is necessary for teachers to use the cognitive development field acquisitions in play activities in an adequate and balanced manner. Social emotional development sub-dimension is moderate. It was determined that the achievements of the social and emotional development area were neglected during the preparation of the activity plan. In a study, there was a positive relationship between children's play skills and social competencies; a negative relationship was found between aggression-introversion states (Koçyiğit, Sezer &

Yılmaz, 2015). In order to increase the social competence of children, to support their emotion regulation skills and to enable them to acquire positive behaviors, preschool teachers need to use the acquisitions of social emotional development more in number, adequately and efficiently in their activity plans. Motor development sub-dimension is good levels. In a study, it was found that the motor skills of the children who participated in the play activities were at a higher level than the children who did not participate in the play activities (Durualp & Aral, 2018). Teachers are required to plan activities in line with their four-year undergraduate education and MEB Pre-School Education Program by giving equal coverage to all development areas and achievement-indicators.

## İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Bakımından İncelenmesi

Kübra ARSLAN<sup>1</sup> & Yalçın BAY<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum, Türkiye

<sup>2</sup>Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir, Türkiye

Gönderilme Tarihi (**Received**): 12/04/2023

Kabul Tarihi (**Accepted**): 21/06/2023

Düzeltilme Tarihi (**Revised**): 20/06/2023

Yayınlanma Tarihi (**Published**):30/06/2023

### Özet

Bu çalışmada farklı yayınlara ait 1.-4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı bu nitel çalışmada özel ve kamuya ait 12 adet Türkçe ders kitabına erişilmiştir. Çalışma kapsamında söz konusu incelenen Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin toplam sözcük sayısı, toplam farklı sözcük sayısı, toplam cümle sayısı, toplam karakter sayısı ve bu metinlerin ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunlukları hesaplanmıştır. Elde edilen veriler farklı yayınlara ait aynı sınıf düzeyindeki kitaplar bakımından listelenerek karşılaştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre farklı yayınlara ait aynı sınıf düzeyindeki kitaplarda yer alan metinlerin toplam sözcük, toplam farklı sözcük, toplam karakter sayısı, toplam cümle sayısı, ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu özellikleri arasında tutarlılık olmadığı tespit edilmiştir. Farklı sınıf seviyesindeki kitaplara bakıldığında ise sınıf seviyesi arttıkça incelenen özelliklerinin arttığı görülmektedir. Yapılan inceleme sonucunda, Türkçe ders kitaplarının söz varlığını geliştirme hedeflerinde tüm öğrencilere fırsat eşitliği sunması bakımından ortak plan ve stratejilerin belirlenmesi ve yayınlarca uygulanması önerilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Söz varlığı, sözcük öğretimi, Türkçe ders kitabı

## Examination of Primary School Turkish Textbooks in Terms of Vocabulary

### Abstract

In this study, it is aimed to determine the vocabulary of 1-4 grade Turkish textbooks belonging to different publications. In this qualitative research in which the document analysis method was used, 12 Turkish textbooks were accessed. The total number of words, the total number of different words, the total number of sentences, the total number of characters, and the average word length and average sentence length of the texts used in these Turkish textbooks were calculated. The data obtained were listed and compared in terms of books at the same grade level belonging to different publications. According to the findings of the study, it was determined that there was no consistency in the same grade level books belonging to different publications. When we look at the books of different grade levels, it is seen that as the grade level increases, the totals increase. It has been suggested that common plans and strategies should be determined by publications.

**Keywords:** Vocabulary, vocabulary teaching, Turkish textbooks

\* Sorumlu Yazar: Kübra Arslan E-mail: [kubra\\_demir97@hotmail.com](mailto:kubra_demir97@hotmail.com) Orcid No: 0000-0002-2164-6463

\*\* Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir

**Atıf (Citation):** Arslan, K. & Bay, Y. (2023). İlkokul ders kitaplarının söz varlığı bakımından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education (TUJPEd)*, 8(1), 14-27. **Doi:** 10.52797/tujped.1282167

## GİRİŞ

Çevre ile olan etkileşim canlılar için kaçınılmazdır. Bu bakımdan insanın yaşamını sürdürmesinde çevresiyle olan iletişiminin etkisi büyüktür. İletişim neredeyse her zaman sosyal bir bağlam üzerinde gerçekleşir (Amberg ve Vause, 2010). İnsanın sahip olduğu söz varlığı iletişimin en açık ve etkili halini oluşturmaktadır. Yeni sözcüklerin öğrenilmesi insanın kurduğu iletişimin niteliklerini etkilemektedir. Çünkü insan sahip olduğu söz varlığı çerçevesinde kendini ifade etme imkanı bulur. Söz varlığının gelişmesiyle sorumluluk bilincine erişilir. Dünyayı tanıma ve anlama fırsatı yakalanır. Söz varlığı kişinin karakter gelişimini, olumlu sevgi ve olumlu model oluşumunu destekler (Özalp, 2011). İnsanın sahip olduğu söz varlığı onun eğitim ve kültürlenme düzeyini belli eder ve sosyal statüsünü açığa çıkarır (Dilidüzgün, 2014). Sahip olunan söz varlığı ile dilsel ve düşünsel becerilerin boyutları genişler. Söz varlığını oluşturan parçalarla sınırsız sayıda olası anlatımlar, sorular, buyruklar ya da haykırışlar üretilebilir, anlaşılabilir ve düşünülebilir. Doğru ya da yalan, pişmanlık ya da umut dile getirilebilir. Şiirden propagandaya sınırsız sayıda istek, dilek, aykırılık yayılabilir (Lust, 2021). Özetle söz varlığı zenginse zengin düşünce ve hayallere sahip olunur ve daha başka zengin hayal ve düşünceler üretilebilir (Çavuşoğlu, 2006).

Söz varlığı dildeki bütün söz unsurlarını ifade ederken, insan için herhangi bir yaş diliminde sahip olduğu dil birikimi olarak belirtilebilir ve temelinde sözcükler yer alır (Karadağ, 2019). Bireyin sahip olacağı söz varlığı en kapsamlı gelişmeyi okul çağı içinde gösterir (Kurudayoğlu ve Soysal, 2016). Çocuklar okuma ve yazmayı öğrendikten sonra günlük hayatta kullanacakları sözcüklerin büyük bir kısmını bu ilköğretim çağında öğrenirler (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016). Yeni sözcükler öğrenmek öğrencilerin düşünce sisteminin gelişmesine de olanak sağlar. Söz varlığı geniş olan öğrenci dil becerilerinde de gelişim gösterir. Çünkü okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak belirtilen bu dört beceri ile söz varlığı arasında güçlü bir ilişki vardır. Öğrenciler sözcükleri doğru şekilde anlamlandırırırlarsa okuduklarını ve dinlediklerini anlayabilirler (Pehlivan, 2003). Bu beceri öğrencinin diğer derslerdeki başarısına da olumlu bir aktarım sağlar. Fakat bir dilin söz varlığının bir seferde öğrenciye aktarılması mümkün değildir. Bunun için aşamalı bir yol izlenmelidir (Keklik, 2016). Bu bakımdan okullarda sözcük öğretimi etkinlikleri yapılmaktadır. Bu etkinliklerde yer alan söz varlığının sınıf seviyesi arttıkça genişletilmesi önemlidir. Ancak dil öğretimi için ayrılan sürenin yetersiz olması ve bu sınırlı zamana sığdırılabilecek sözcüklerle öğrencilerin sözcükleri öğrenme kapasitesi farklı stratejilerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Memiş, 2019). Sözcük öğretiminde kullanılan stratejilerin etkili şekilde uygulanabilmesi için öncelikle ne öğretileceğinin belirlenmesi önemli bir adımdır. Bu bakımdan sözcük öğretimine başlarken hedef sözcüklerin oluşturulması gerekmektedir. Hedef sözcüklerin niteliği ve niceliği öğretim ve değerlendirme sürecini etkilediğinden sözcük seçiminde titizlikle çalışılması sözcük öğretiminde diğer adımların daha sağlıklı ilerlemesine olanak sağlar (Tağa, 2014).

Sözcük öğrenirken kullanılacak stratejiler Karadağ (2019) tarafından 3 başlık altında toplanmıştır:

1. Bilinmeyen bir sözcük ile karşılaşıldığında, sözcük anlamını çözmek için kullanılan stratejiler
  - a. Sözcük içinde bulunduğu bağlama başvurma
  - b. Sözcüğü başka ifade, cümle ve metin bağlamında arama.
  - c. Şekil bilgisi farkındalığını kullanma.
  - d. Tahmin etme.
  - e. Sözlük kullanma

2. Sözcük anlamını kesinleştirmek ve sözcük hazinesini derinleştirmek için kullanılan stratejiler
  - a. Bağlam üretme.
  - b. Metinler arası okuma.
  - c. Sözcük defteri/sözlük oluşturma.
  - d. Kavram haritası oluşturma.
3. Yeni sözcük ve kavram öğretmek için kullanılacak stratejiler
  - a. Dil farkındalığı kazanma.
  - b. İletişime açık olma.
  - c. Dinleme ve okuma alışkanlığı kazanma.

Öğretilmesi hedeflenen sözcükler ne kadar sık tekrar edilirse akılda kalıcılığı da o kadar artar. Ancak öğretim yapılırken sözcüklerin anlamlarının net bir şekilde verilmesi gereklidir. Anlamı netleşen sözcüklerin hatırlanma olasılığı artmaktadır. Soru sorma ve iletişim etkinlikleri ile sözcük bilgisi artmaktadır (Esgin, 2016).

Sözcük öğrenirken kullanılan stratejiler öğretimi daha verimli hale getirmektedir. Ancak sözcük öğretimini etkileyen başka unsurlar da bulunmaktadır. Örneğin bir cümle uzun ve karmaşıksa öğrencinin anlatılmak isteneni kavraması zorlaşacaktır. Diğer yandan cümlede geçen anlamını bilmediği sözcükleri tahmin edebilmesi de imkânsızlaşacaktır. Cümlelerin uzunluğu cümlede geçen sözcüklerin akılda kalıcılığını etkilemektedir. Hafızamız uzun cümlelerde kullanılan tüm sözcükleri öğrenmede yetersiz kalmaktadır. Uzun cümlelerde sözcüklerin bir kısmı unutulmaktadır. Yapılan araştırmalara göre cümlelerin başında yer alan sözcüklerin cümlelerin sonundaki sözcüklere göre daha iyi öğrenildiği tespit edilmiştir (Güneş, 2003). Kısa ve basit yapıda olan sözcükler algılamayı kolaylaştırmaktadır. Okullarda sözcük öğretimi için en sık kullanılan materyal Türkçe ders kitaplarıdır. Bu yüzden Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerde kullanılan sözcük ve cümle uzunluklarına dikkat edilmesi ve sınıf seviyesi arttıkça sözcük ve cümle uzunluklarının da artırılması tavsiye edilmektedir (Zorbaz, 2007).

Ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu hesaplanırken aşağıdaki formüller uygulanır:

$$\text{Sözcüklerin Uzunluğu} = \frac{\text{Hece Sayısı}}{\text{Sözcük Sayısı}}$$

$$\text{Cümlelerin Uzunluğu} = \frac{\text{Sözcük Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}$$

Karşılaşılan olaylar ile yaşam döngüsü, öğrencilerin söz varlığını geliştirmede bir etken olsa da öğretimde kullanılan metinlerin etkisi daha büyüktür. Öğrenciler, sistematik bir sözcük öğretimine ilk olarak ders kitaplarıyla adım atarlar (Daharlı, 2016). Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin özenle seçilmesi gerekir. Metinlerin öğrencinin seviyesine uygun olması metnin anlaşılabilirliği için önemlidir. Öğrenci anlayıp sevebildiği bir metni okurken yeni sözcükleri öğrenmeye ve kavramaya karşı daha açık ve motive olacaktır. Sınıf seviyesi arttıkça yeni sözcüklerin artması ve farklı türde sözcüklere yer verilmesi, cümlelerin kolaydan zora biçimde düzenlenmesi öğrencinin öğrenme arzusunun artmasına katkı sağlayacaktır (MEB, 2021). Türkçe ders kitaplarının söz varlığını geliştirmesi açısından etkili içerikler sunması gerekmektedir. Bu durumda kullanılacak metinlerin nitelikleri yazarların ve

yayınevlerinin keyfi seçimlerine bırakılmamalıdır. Metinlerin yazımı ve seçimi belirli kriterler doğrultusunda yapılmalıdır.

14 Ekim 2021 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde ders kitaplarında bulunması gereken bazı niteliklere yer verilmektedir. Yönetmeliğe göre hazırlanacak ders kitapları anayasa ve kanunlara aykırı konuları içermemeli, bilimsel hata barındırmamalı, öğretim programında yer alan kazanımları içermeli, dil ve anlatım açısından hatalı olmamalı ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun görsel tasarımlar ve içerikler barındırarak öğrenmeyi desteklemelidir. Öğrencilerin gelişim özelliklerine dikkat edilmesini vurgulayan yönetmelikte gelişim özelliklerine değinilmemiş ve bu kapsamda hangi kriterlerin uygulanacağı belirsiz bırakılmıştır. Bu belirsizlik Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2022’de açıkladığı bazı kriterlerle kısmen netlik kazanmaktadır. Ders kitabı olarak okutulacak yayınların seçiminde anlatımla ilgili dikkat edilecek kriterler şu şekilde sıralanmıştır:

- Anlatım hiçbir tartışmaya yol açmadan tek bir yargıyı açıkça ifade etmelidir.
  - Anlatım gereksiz söz sanatları ve sözcük öbeklerinden uzak, basit ve yalın; ifadeler sade ve anlaşılır olmalıdır.
  - Anlatım gereksiz sözcüklerden, aynı anlama gelen ifadelerden ve sözcük tekrarlarından arınmış olmalıdır.
  - Anlatım, metin içerisinde akıcılığı bozacak nitelikte uzun cümlelerden ve karışık ifadelerden uzak; okumayı yavaşlatmayan ve kolay okunabilir nitelikte olmalıdır.
- Kitaplardaki içeriğin sınıf seviyesine uygun hazırlanması ve söz varlığını geliştirmeye yönelik dil kullanılmasına da dikkat çekilmiştir. Ancak sınıf seviyelerine göre dikkat edilecek somut kriterlerden ve söz varlığını geliştirmeye yönelik sözcük listelerinden veya stratejilerden bahsedilmemiştir. Söz konusu durum yayınevlerinin kitap hazırlamada öznel fikirlerden ve farklı stratejilerden yararlanma sorununu gündeme getirmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) seçilecek metinlere dair daha detaylı nitelikler ortaya konmaktadır. Programa göre; yayınevinin farklı sınıf seviyeleri için hazırladığı Türkçe ders kitaplarında aynı metin kullanılmamalıdır. Bu örnekle metin seçimi yapılırken metnin sınıf seviyesine uygunluğunun önemine dikkat çekilmektedir. Diğer yandan öğrencinin aynı metinle iki farklı sınıf seviyesinde karşılaşması söz varlığı gelişimi açısından tekrara düşmesine neden olacaktır. Program her ne kadar daha detaylı kriterler ortaya koysa da bu kriterlerin uygulanmasında herhangi bir ölçüt bulundurmamaktadır. Örneğin 1. sınıf Türkçe ders kitabına seçilecek metinlerin seviyeye uygun olması gerektiğini söylese de 1. sınıf seviyesinin özelliklerine ve buldurması gereken sözcük sayısı, sözcük uzunluğu, cümle uzunluğu gibi ölçütlerden bahsedilmemiştir. Bu durumda sınıf seviyesine göre seçilen metinlerin yayınevlerince farklı yorumlamaları söz konusu olmaktadır.

## YÖNTEM

### *Araştırma Modeli*

Bu çalışmada ilkökul Türkçe ders kitaplarının söz varlığını belirlemek amacıyla nitel araştırmadan yararlanılmıştır. Çalışmada Türkçe ders kitaplarında yer alan sözcükler ve bu sözcüklerinin özelliklerinin belirlenmesi istendiği için doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yöntemi ile yazılı belgeler özenle ve sistematik şekilde analiz edilebilir (Wach, 2013).

### *Örneklem*

Araştırmada kullanılan 12 adet ilkökul Türkçe ders kitabı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 1.** İlkokul Türkçe Ders Kitapları

Sınıf Seviyesi	Ders Kitabı	Yayınevi	MEB Onay Tarih/ Sayı
1. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 1/A	28.05.2018/78
1. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 1/B	28.05.2018/78
1. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	DY 1	28.05.2018/78
2. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 2/A	18.04.2019/8
2. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 2/C	28.05.2018/78
3. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 3/D	28.05.2018/78
3. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	DY 3	28.05.2018/78
3. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 3/E	18.04.2019/8
3. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 3/F	25.07.2018/99
4. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 4/C	18.04.2019/8
4. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	DY 4	28.05.2018/78
4. Sınıf	Türkçe Ders Kitabı	ÖY 4/G	18.04.2019/8

Not. ÖY: Özel Yayın, DY: Devlet Yayını.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kitaplarda bulunan toplam sözcük sayılarını ve toplam farklı sözcük sayılarını belirlemek için Cibakaya adlı dizin programı kullanılmıştır. Ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğunun hesaplanması okunabilirlikindeksi.com sitesinden gerçekleştirilmiştir. Kitaplarda kullanılan metinlerdeki toplam cümle ve toplam karakter sayıları da bu site üzerinden hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki metinler dijital ortama aktarılarak Cibakaya adlı dizin programına eklenmiştir. Programdan elde edilen dizin toplam sözcük sayısı belirlenmiş ve bu sözcükler yalın hallerine getirilerek farklı sözcük sayıları ortaya konmuştur. Toplam karakter sayısı, toplam cümle sayısı, ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu ise belirtilen sitede hesaplandıktan sonra aynı sınıf düzeyindeki yayınlara ait veriler bir araya getirilerek tablolastırılmıştır. Toplam sözcük sayısı, toplam farklı sözcük sayısı, toplam karakter sayısı, toplam cümle sayısı, ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğu verileri farklı sınıf seviyelerinde bir araya getirilerek grafik üzerinde gösterilmiştir.

Çalışmada elde farklı yayınların aynı sınıf düzeylerine ait verileri tablo üzerinde verilmiştir ve farklı yayınların farklı sınıf seviyelerine ait verileri ise grafik üzerinde gösterilerek yorumlanmıştır. Farklı yayınlara ait aynı sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının söz varlıkları hakkında benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiş ve çıkarımlarda bulunulmuştur.

## BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde farklı yayınevlerine ait İlkokul 1.-4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam sözcük, toplam farklı sözcük, toplam karakter sayısı, toplam cümle sayısı, ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama cümle uzunluğuna ait bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sözcük, Farklı Sözcük ve Karakter Sayısı

İlkokul 1. Sınıf	Sözcük Sayısı	Farklı Sözcük Sayısı	Karakter Sayısı
ÖY 1/A	2217	725	13.915
ÖY 1/B	1932	658	12.025
DY 1	2151	727	13.969

Tablo 2 incelendiğinde en fazla sözcüğün ÖY 1/A' da en az sözcüğün ise ÖY 1/B'de kullanıldığı görülmektedir. Veriler ile orantılı olarak en fazla farklı sözcüğün ÖY 1/A'da bulunması beklenirken en



fazla farklı sözcük DY 1'de bulunmaktadır. Aynı tutarsızlık toplam karakter sayısında da bulunmaktadır. DY 1, ÖY 1/A'ya göre daha fazla karakter barındırmaktadır. 1. Sınıf Türkçe ders kitaplarının toplam sözcük sayıları arasında benzerlik bulunmamaktadır.

**Tablo 3.** İlkokul 1. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Toplam Cümle Sayısı, Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunluğu

İlkokul 1. Sınıf	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
ÖY 1/A	413	2.58	5.01
ÖY 1/B	380	2.59	4.84
DY 1	444	2.56	4.92

Tablo 3'e göre toplam cümle sayısı en fazla olan yayın DY 1'dir. En az cümleye sahip olan yayın ise ÖY 1/B'dir. ÖY 1/B'nin ortalama sözcük uzunluğu daha diğer yayınlara göre daha düşüktür. En uzun cümlelere sahip olan yayın ise ÖY 1/A'dır. Ortalama sözcük uzunluklarına bakıldığında ise birbirine yaklaşık değerlere sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 4.** İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sözcük, Farklı Sözcük ve Karakter Sayısı

İlkokul 2. Sınıf	Sözcük Sayısı	Farklı Sözcük Sayısı	Karakter Sayısı
ÖY 2/A	5224	1339	33.593
ÖY 2/C	4884	1289	30.888

Tablo 4'e göre toplam sözcük sayısı en fazla olan yayın ÖY 2/A'dır. Sözcük sayısı ile orantılı olarak farklı sözcük sayısı ve karakter sayısı da ÖY 2/A'da daha fazladır. 2. sınıf Türkçe ders kitaplarının arasında sözcük sayısı bakımından benzerlik bulunmamaktadır. Sözcük sayısı arasındaki farka bakıldığında iki yayın arasındaki farklı sözcük sayısı farkı daha azdır. ÖY 2/A daha fazla sözcük bulundurmasına rağmen farklı sözcük bakımından aynı oranda çeşitlilik göstermemektedir.

**Tablo 5.** İlkokul 2. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Toplam Cümle Sayısı, Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunluğu

İlkokul 2. Sınıf	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
ÖY 2/A	984	2.62	4.94
ÖY 2/C	940	2.57	5.25

Tablo 5 incelendiğinde en fazla cümlelerin ÖY 2/A'da bulunduğu görülmektedir. Ancak ÖY 2/C'nin ortalama cümle uzunluğu daha yüksektir. Bu durumun toplam cümle sayısını etkilediği yorumu yapılabilir. Ortalama sözcük uzunluğuna bakıldığında ise ÖY 2/C'de daha kısa sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir. ÖY 2/A'da daha kısa uzun sözcüklerle daha kısa cümleler kurularak daha fazla cümle elde edildiğinden bahsedilebilir. Bu durumu toplam sözcük sayısı da etkilemektedir.

**Tablo 6.** İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Toplam Sözcük, Farklı Sözcük ve Karakter Sayısı

İlkokul 3. Sınıf	Sözcük Sayısı	Farklı Sözcük Sayısı	Karakter Sayısı
ÖY 3/D	6052	1358	38.818
DY 3	6120	1567	38.764
ÖY 3/E	9035	1919	58.143
ÖY 3/F	6167	1488	39.414

Tablo 6'ya göre en fazla sözcüğün ÖY 3/E'de bulunduğu görülmektedir. Aynı zamanda ÖY 3/E'nin toplam sözcük sayısı diğer üç yayından oldukça fazladır. En az sözcük ise ÖY 3/D'de bulunmaktadır. ÖY 3/E dışındaki üç yayının toplam sözcük sayılarının birbirine daha yakın olduğu görülmektedir. En fazla farklı sözcük ve karakter içeren yayın yine ÖY 3/E'dir. Ve diğer üç yayın ile arasındaki fark büyüktür. En az farklı sözcük içeren yayın ise ÖY 3/D'dir. Toplam sözcük sayısındaki benzerliği daha yakın olan ÖY 3/D, DY 3 ve ÖY 3/F'nin, farklı sözcük sayısındaki benzerlikleri daha azdır. Bu üç yayın için sözcük sayıları yaklaşık değerlere sahipken farklı sözcük sayıları çeşitlilik göstermektedir.

**Tablo 7.** İlkokul 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Toplam Cümle Sayısı, Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunluğu

İlkokul 3. Sınıf	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
ÖY 3/D	1027	2.61	6.13
DY 3	906	2.64	6.95
ÖY 3/E	1511	2.62	5.86
ÖY 3/F	1153	2.62	5.36

Tablo 7 incelendiğinde en fazla cümlelerin ÖY 3/E'de bulunduğu görülmektedir. ÖY 3/E'nin ortalama sözcük ve ortalama cümle uzunluğu ortalama bir değere sahiptir. Bu bakımdan cümle sayısında toplam sözcük sayısının etkisi olduğu söylenebilir. En az cümle ise DY 3'te bulunmaktadır. DY 3'ün en uzun cümlelere sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan ortalama cümle uzunluğunun cümle sayısı üzerinde etkisi olduğu çıkarımı yapılabilir. 3. sınıfa ait Türkçe ders kitaplarının tümü birbirinden farklı ve oldukça çeşitlilik gösteren toplam cümle sayılarına sahiptir.

**Tablo 8.** İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Toplam Sözcük, Farklı Sözcük ve Karakter Sayısı

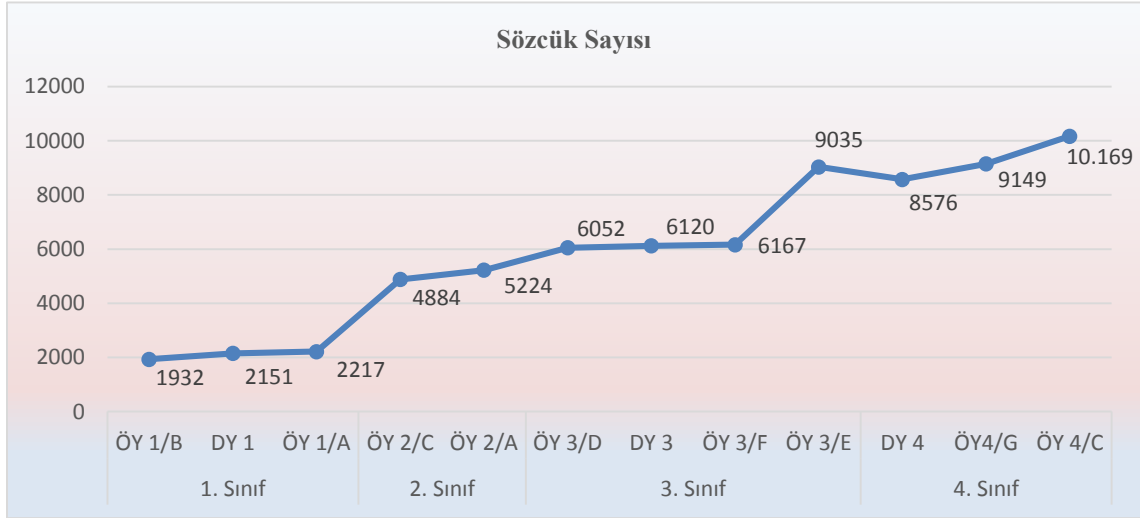
İlkokul 4. Sınıf	Sözcük Sayısı	Farklı Sözcük Sayısı	Karakter Sayısı
ÖY 4/C	10.169	2064	63.922
DY 4	8576	1927	53.936
ÖY4/G	9149	2094	60.602

Tablo 8'deki verilere göre en fazla sözcük ÖY 4/C'de, en az sözcük ise DY 4'te bulunmaktadır. Toplam sözcük sayıları üç yayın için çeşitlilik göstermektedir. En az farklı sözcük ve karakter içeren yayın yine DY 4'tür. En fazla sözcük ÖY 4/C'de bulunmasına rağmen en fazla farklı sözcük ÖY 4/G'de bulunmaktadır.

**Tablo 9.** İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Toplam Cümle Sayısı, Ortalama Sözcük ve Cümle Uzunluğu

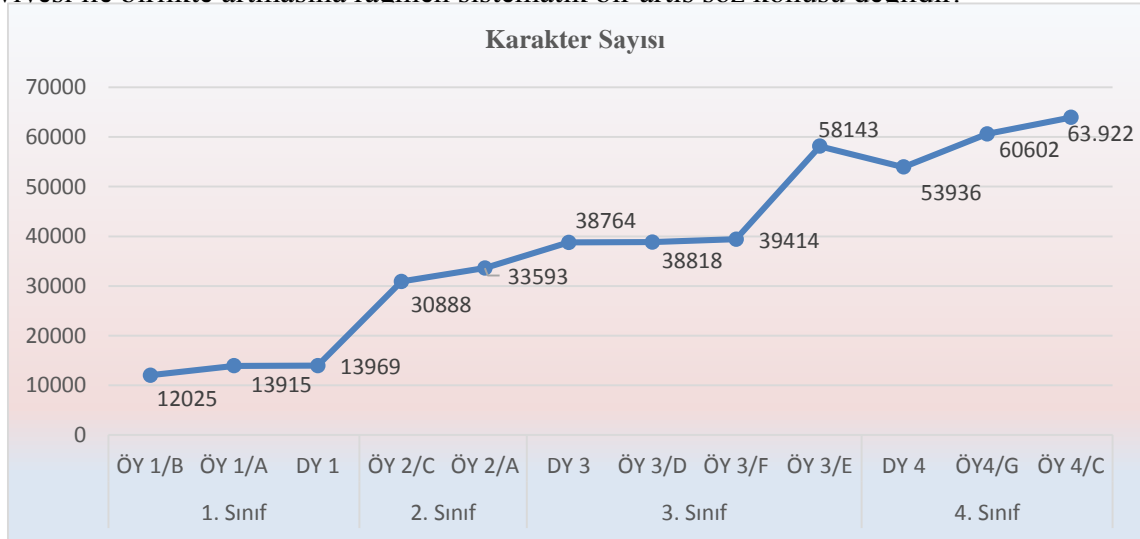
İlkokul 4. Sınıf	Toplam Cümle Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
ÖY 4/C	1583	2.56	6.26
DY 4	1277	2.57	7.02
ÖY 4/G	1562	2.54	6.50

Tablo 9'a göre toplam cümle sayısı en fazla olan yayının ÖY 4/C olduğu görülmektedir. ÖY 4/C'nin toplam cümle sayısı ÖY 4/G ile benzerlik göstermektedir. Cümle sayısı en az olan yayın DY 4'tür. Ortalama cümle uzunluğu ve ortalama sözcük uzunluğu en yüksek olan yayın da DY 4'tür.



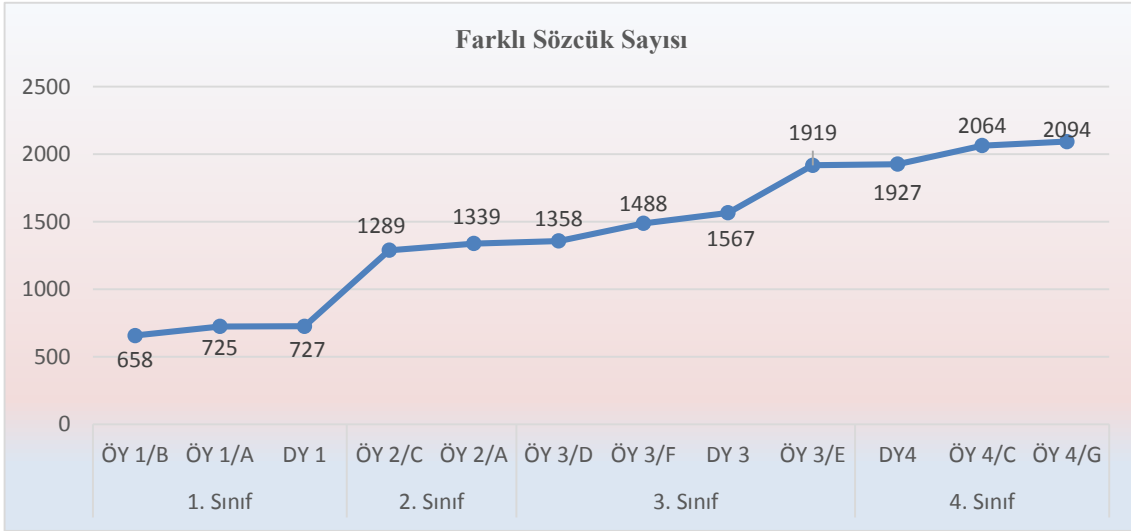
**Grafik 1.** Sınıf Seviyesine Göre Sözcük Sayısı

Grafik 1 incelendiğinde sınıf seviyesi arttıkça toplam cümle sayısının da giderek arttığı görülmektedir. Ancak yalnızca ÖY 3/E 4. sınıfa ait bir yayından daha fazla sözcük bulundurmaktadır. Bu durum sınıf seviyesine göre doğrusal sözcük sayısı artışındaki istisnayı oluşturmaktadır. 1. sınıftan 2. sınıfa geçişte neredeyse iki katlık bir fark bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarında 8 tema bulunmaktadır. 1. sınıfa ait Türkçe ders kitaplarının ilk 4 teması ilkokuma yazma kitabında bulunduğundan 1. ve 2. sınıfa ait Türkçe ders kitaplarındaki neredeyse 2 katlık fark normal olarak değerlendirilebilir. Sınıf seviyeleri arasındaki sözcük artışına bakıldığında herhangi bir oranın bulunmadığı görülmektedir. Sözcük sayısı sınıf seviyesi ile birlikte artmasına rağmen sistematik bir artış söz konusu değildir.



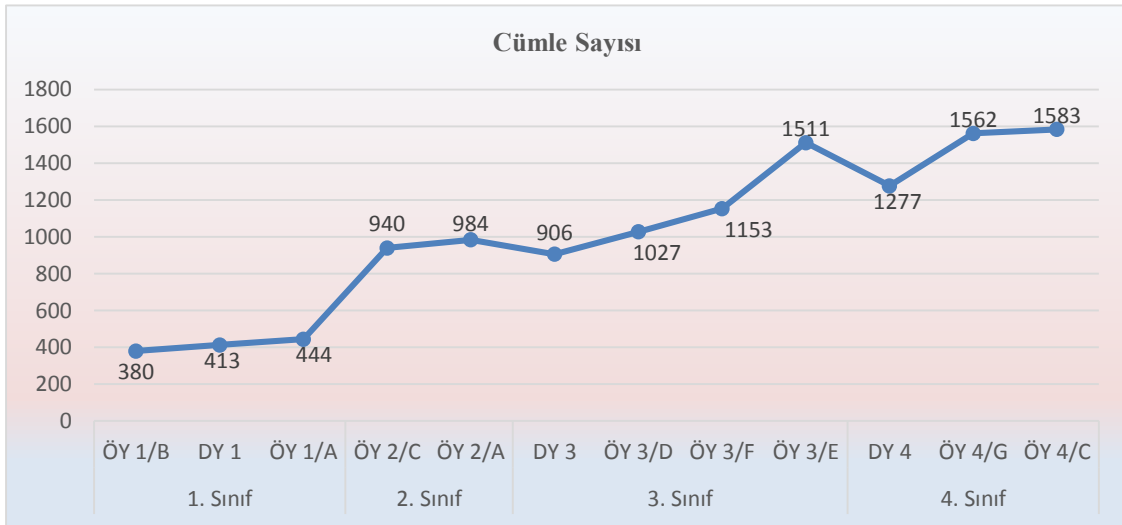
**Grafik 2.** Sınıf Seviyesine Göre Farklı Sözcük Sayısı

Grafik 2'ye göre sınıf seviyesinin artışıyla birlikte farklı sözcük sayısının arttığı da görülmektedir. Ancak yine ÖY 3/E istisna oluşturarak 4. sınıfa ait bir yayından daha fazla farklı sözcüğü içermektedir. ÖY 3/E'ye bakıldığında 4. Sınıf Türkçe ders kitapları ile daha fazla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Sınıf seviyeleri arasında farklı sözcük sayısı artışında bir oran bulunmamaktadır. Farklı sözcük sayılarının rastgele bir artış içinde olduğu söylenebilir.



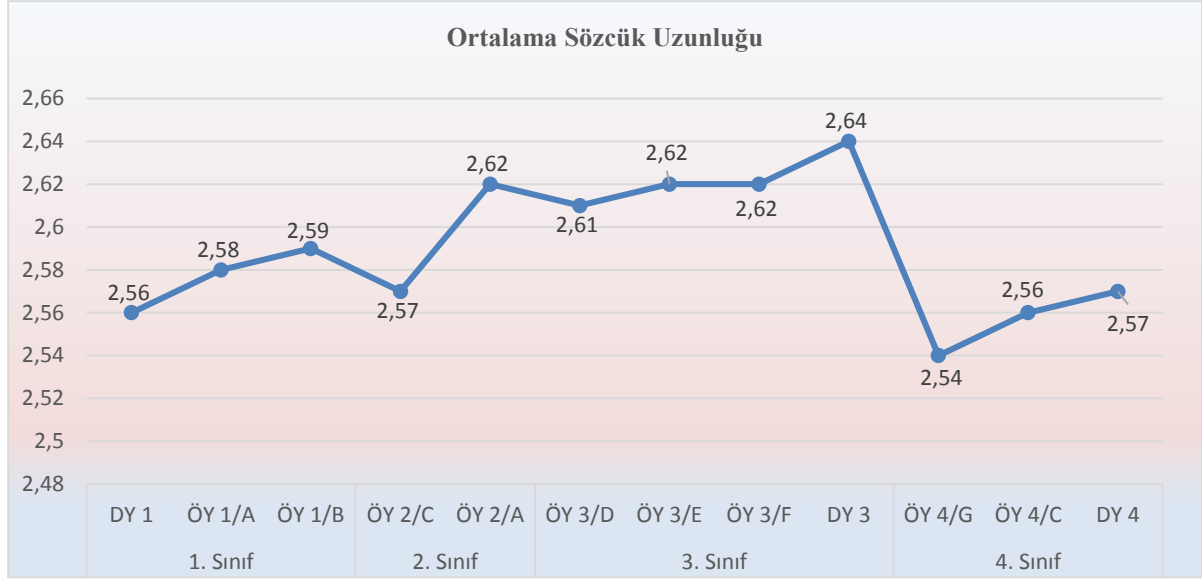
**Grafik 3.** Sınıf Seviyesine Göre Karakter Sayısı

Grafik 3'teki verilere göre sınıf seviyesi arttıkça toplam karakter sayısının da arttığı görülmektedir. Ancak ÖY 3/E yine 4. sınıfa ait bir Türkçe ders kitabından daha fazla karakter barındırarak istisna oluşturmaktadır. ÖY 3/E karakter sayısı bakımından da 4. Sınıf Türkçe ders kitapları ile daha fazla benzerlik göstermektedir. 2. ve 3. sınıfa ait Türkçe ders kitaplarının arasında diğer sınıflara göre daha az karakter artışı yaşandığı görülmektedir.



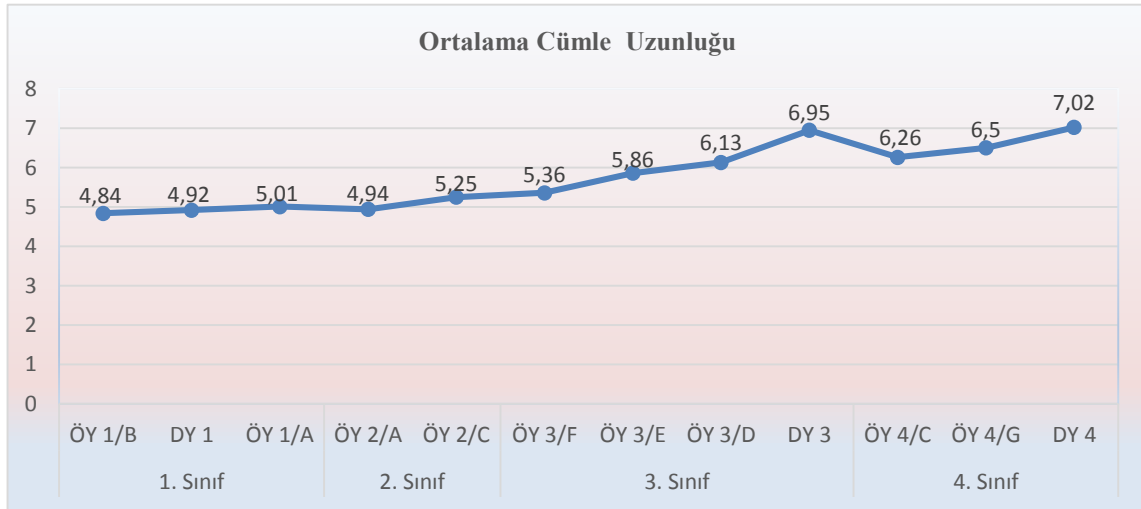
**Grafik 4.** Sınıf Seviyesine Göre Cümle Sayısı

Grafik 4 incelendiğinde sınıf seviyesi arttıkça toplam cümle sayısının genel olarak artmaktadır. Bununla birlikte bazı yayımların kendinden önceki sınıf seviyesinden daha az cümle barındırdığı görülmektedir. Örneğin DY 3, 2. sınıfa ait Türkçe ders kitaplarından daha az cümleye sahiptir. DY 4 ise ÖY 3/E'den daha az cümleye sahiptir. Cümle sayısında genel olarak artış gözlenirse de aynı seviyedeki Türkçe ders kitaplarının kendi aralarında tutarlılık bulunmamasından dolayı farklı seviyeler arasındaki cümle sayısı farkları çeşitlilik göstermektedir.



**Grafik 5.** Sınıf Seviyesine Göre Ortalama Sözcük Uzunluğu

Grafik 5'teki verilere göre sınıf seviyesi ile ortalama sözcük uzunluğu arasında belirli bir ilişki bulunmadığı tespit edilmiştir. Sözcük uzunlukları sınıf seviyesine ve farklı yayınlara göre çeşitlilik göstermektedir. Ancak bu çeşitlilik birbirine çok yakın değerlerden oluşmaktadır. Sınıf seviyesinin artmasıyla daha uzun sözcüklerin ortalama olarak artması söz konusu değildir. En kısa sözcüklerin bulunduğu yayın 2,54 ile ÖY 4/G'dir. Bu değer 1. sınıf Türkçe ders kitaplarından bile daha düşüktür. 4. sınıf Türkçe ders kitapları ortalama sözcük uzunluğu bakımından 1. sınıf Türkçe ders kitapları ile benzerlik göstermektedir. Ortalama sözcük uzunluğu en yüksek olan yayın ise DY 3'tür. 2. ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında daha uzun sözcüklerin kullanıldığı görülmektedir.



**Grafik 6.** Sınıf Seviyesine Göre Ortalama Cümle Uzunluğu

Grafik 6'daki verilere göre sınıf seviyesi arttıkça ortalama cümle uzunluğunun da bir istisna dışında arttığı görülmektedir. DY 3'ün ortalama cümle uzunluğu 4. sınıfa ait iki yayından daha yüksektir. En uzun cümlelerin bulunduğu yayın DY 4'tür. En kısa cümlelerin bulunduğu yayın

ise ÖY 1/B'dir. Sınıf seviyesinin artışı ile cümlelerin uzaması öğrencilerin okuma beceri ele alındığında olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

İlkokul Türkçe ders kitaplarını söz varlığı bakımından inceleme amaçlı yapılan çalışmanın sonunda 1. sınıf Türkçe ders kitaplarının kendi aralarında tutarlılık barındırmadığı görülmüştür. 1. sınıf Türkçe ders kitaplarının toplam sözcük sayısı ile toplam cümle sayıları arasında aynı orantı bulunmamaktadır. Burada ortalama sözcük ve cümle uzunluklarının farklı olması kitapların niteliklerini çeşitlendirmektedir. 2. Sınıf Türkçe ders kitaplarının sözcük sayıları, farklı sözcük sayıları ve karakter sayıları arasında farklılıklar vardır. ÖY 2/A'da daha uzun sözcüklerle daha kısa cümleler kurulmuştur ve toplam cümle sayısı diğer yayından daha fazladır. ÖY 2/C'de ise daha kısa sözcükler ile daha uzun cümleler kurulmuştur. 3. sınıfa ait 4 yayından üçü toplam sözcük sayıları bakımından nispeten birbirine daha çok benzerdir. Ancak ÖY 3/E bu üç yayından oldukça farklıdır. Toplam sözcük, farklı sözcük ve karakter sayısı ve cümle sayısı bakımından 4. sınıf Türkçe ders kitapları ile daha fazla benzerlik göstermektedir. ÖY 3/F'de DY 3'ten daha fazla sözcük bulunmaktadır ancak DY 3'ün farklı sözcük sayısı daha fazladır. 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının sözcük sayıları birbirinden oldukça farklıdır. Farklı sözcük sayıları ile toplam sözcük sayıları arasında bir oran da bulunmamaktadır. ÖY 4/C'de ÖY 4/G'den daha fazla sözcük bulunmasına karşılık ÖY 4/G'de daha fazla farklı sözcük bulunmaktadır. DY 4'ün cümle sayısı ise diğer yayınlardan oldukça azdır. DY 4'te diğerlerinden daha az sözcük bulunmasına karşılık daha uzun sözcükler ve daha uzun cümleler kullanılmıştır.

Sınıf seviyesi arttıkça toplam sözcük, toplam farklı sözcük, toplam karakter, toplam cümle sayısı ve ortalama cümle uzunluğu genel olarak artmaktadır. Ancak bu artış her sınıf seviyesinde farklı oranlarda gerçekleşmektedir. Ortalama sözcük uzunluğunda ise 1. ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının en düşük değerlere sahip oldukları görülmüştür. Buradan hareketle sözcük seçiminde sınıf seviyesinin özelliklerine dikkat edilmediği sonucuna ulaşılabilir.

Karadağ'ın (2005) doktora tezinde ve Yalçın'ın (2005) yüksek lisans tezinde incelemiş oldukları 1.sınıf Türkçe ders kitaplarının toplam sözcük sayıları bu çalışmada incelenen ders kitapları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmadaki 1. sınıf Türkçe ders kitaplarında kullanılan farklı sözcük sayısı Karadağ'ın incelediği yayınlardaki farklı sözcük sayılarıyla yaklaşık değerlere sahiptir. Ancak Yalçın'ın incelemiş olduğu yayındaki farklı sözcük sayısı çok daha fazlayken bu çalışmadaki yayınlara göre daha az sözcük kullanılarak daha fazla farklı sözcüklere yer verilmiştir. 2005'ten bu yana 1. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığının gelişimi adına herhangi bir ilerlemenin olmadığı anlaşılmaktadır. Karadağ'ın incelediği 2. sınıf Türkçe ders kitaplarından elde ettiği sonuçlara göre toplam sözcük ve farklı sözcük sayısının bu çalışmada incelenen yayınlarda daha fazla olduğu görülmektedir. 2. sınıf Türkçe ders kitapları geçen yıllar içinde söz varlığını genişletmiştir. Karadağ'ın incelediği 3. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam sözcük ve farklı sözcük sayılarına bakıldığında ise kendi içlerinde benzerlik taşımadığı görülmektedir. Bu çalışmada incelenen dört adet 3. sınıf Türkçe ders kitabı da nitelikleri bakımından çeşitlilik göstermekteydi. İki çalışma kıyaslandığında ise bir yayın hariç Karadağ'ın incelediği kitaplarda söz varlığın daha geniş olduğu görülmektedir. İki çalışma arasında sözcük sayısının değişimi ile kullanılan farklı sözcük arasında orantılı değişikliklere de rastlanılmamıştır. Bu durum ilerleyen yıllar içinde kitap hazırlamada söz varlığı kazanımları bakımından herhangi bir sistematığın planlanmadığı veya uygulanmadığını göstermektedir. Duran'ın (2019) yüksek lisans tezinde Kan ve Karadavut'un (2021) makalelerinde inceledikleri 4. Sınıf Türkçe ders kitaplarına bakıldığında toplam sözcük sayılarının kendi aralarında da bu çalışmada incelenen yayınlarla da uyumlu olmadıkları görülmektedir. Bu çalışmada incelenen

yayınlardaki toplam sözcük sayıları Duran'ın incelediği yayınlardaki toplam sözcük sayılarından oldukça az, Kan ve Karadavut'un incelediği yayınlardan daha fazladır. 4. Sınıf Türkçe ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin gelişim düzeylerinin metinlere yansıtılmadığı söylenebilir. Diğer yandan okullarda okutulan farklı yayınlara ait Türkçe ders kitaplarının söz varlığını geliştirmede her öğrenciye aynı imkanı sunmadığı çıkarımı yapılabilir.

Sınıf seviyesinin artmasıyla Türkçe ders kitaplarının söz varlığı da genişletilmelidir. Bütün yayınların ortak kriterlere uymalı öğrencilere ulaşan kaynakların söz varlığı bakımından sahip olduğu farklılıkları en aza indirilmelidir. Öğrencinin sınıf seviyesi arttıkça metinlerde kullanılan sözcük uzunlukları da artmalıdır. Sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin daha uzun ve karmaşık cümleleri anlayabilmeleri beklenir. Bu bakımdan öğrencinin gelişimine uygunluğu ve gelişmesine olanak sağlaması adına metinlerin ortalama cümle uzunlukları sınıf seviyesiyle birlikte artmalıdır. Uzmanlarca sözcük öğretim planları oluşturulmalı, hedef sözcükler belirlenmeli, hedef sözcüklerin tekrar sıklığı ve aralığı belirlenmelidir. Oluşturulan stratejiler ve planlar yayınlarca uygulanmalı ve denetlenmelidir.

### KAYNAKÇA

- Amberg, J. S. ve Vause, D. J. (2009). *American English history, structure, and usage* (1.bs.). UK: Cambridge University Press.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Daharlı, G. (2016). *5. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 234-258. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.771>
- Duran, O. (2019). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan kelime türlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Esgin, A. (2016). Yurt dışında yapılmış söz varlığı çalışmalarının yöntemleri üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 45(210), 55-83.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2019). Aynı sınıf düzeyi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarının ortak söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1130-1140. <https://doi.org/10.16916/aded.616942>
- Karadağ, Ö. (2019). *Kelime öğretimi* (2.bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- 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. <https://doi.org/10.17679/inuefd.952657>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi* (9.bs.). Ankara: Anı Yayınları.
- Keklik, S. (2016). Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını belirlemeye yönelik çalışmalarda yöntem sorunu. *Milli Eğitim*, 45(210), 31-54.
- Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 45(210), 115-140.
- Lust, B. (2021). *Anadili edinimi*. (Bayat, N. Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği. (2021, 14 Ekim). *Resmi Gazete*. (Sayı: 31628). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Ders kitaplarında okunabilirlik*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Memiş, M. R. (2019). Kelime öğretim stratejileri ölçeği: geliştirme, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 14(4), 2579-2593. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.29172>
- Özalp, B. (2011). İlköğretim 1. ve 2. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kelime sayısının kişisel kelime servetine katkısının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe kitaplarında sözcük dağarcığını geliştirme sorunu ve çözüm yolları. *Dil Dergisi*, 0(122), 84-94.
- Tağa, T. (2014). Kelime öğretiminde hedef kelimelerin belirlenmesi. *Milli Eğitim*. 45(210), 163-177.
- Yalçın, S. K. (2005). İlköğretim 1. ve 5. sınıf ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarının eğitsel açıdan değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. *DS Practice Paper In Brief* 13.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Children learn most of the words they will use in daily life in this primary school age (Kavcar, Oğuzkan, & Hasırcı, 2016). In this regard, vocabulary teaching activities are carried out in schools. The most frequently used material for vocabulary teaching in schools is Turkish textbooks. Therefore, it is recommended to pay attention to the lengths of words and sentences used in the texts to be taken into Turkish textbooks and to increase the length of words and sentences as the grade level increases (Zorbaz, 2007).

The Ministry of National Education Regulation on Textbooks and Educational Tools published in the Official Gazette dated October 14, 2021 includes some qualifications that should be found in textbooks. In the regulation, which emphasizes paying attention to the developmental characteristics of students, developmental characteristics were not mentioned and it was left unclear which criteria would be applied in this context. This uncertainty is partially clarified with some criteria announced by the Ministry of National Education in 2022. In the statement, attention was also drawn to the preparation of the content in accordance with the grade level and the use of language aimed at improving the vocabulary. However, concrete criteria to be considered according to grade levels. More detailed qualifications for the texts to be selected in the Turkish Language Curriculum (2019) are revealed. Although the program sets out more detailed criteria, it does not contain any criteria for the application of these criteria. In this case, there are different interpretations of the texts selected according to the grade level by the publishers.

### Method

In this study, document analysis method was used since it was desired to determine the vocabulary characteristics of Turkish textbooks. In the research, 12 Turkish textbooks approved by the Ministry of National Education were examined. The index program named Cibakaya was used to determine the total number of words and the total number of different words in the books. Calculation of average word length and average sentence length was done from the readabilityindex.com website. The total number of sentences and total characters in the texts used in the books were also calculated on this site. The total number of words was determined with the index obtained from the program called Cibakaya, and these words were brought into



their plain form and different word counts were revealed. The data of the publications at the same grade level and different grade levels were brought together and tabulated and shown on graph.

### **Conclusion and Discussion**

At the end of the study, it was seen that the 1st grade Turkish textbooks were not consistent with each other. There is not the same proportion between the total number of words and the total number of sentences. There are differences between the number of words, the number of different words and the number of characters in the 2nd grade Turkish textbooks. Three of the 4 publications belonging to the 3rd grade are more similar to each other in terms of total word count. However, ÖY 3/E is quite different from these three publications. ÖY 3/F has more words than DY 3, but DY 3 has more different words. The number of words in the 4th grade Turkish textbooks is quite different from each other. There is no ratio between the number of different words and the total number of words. While there are more words in ÖY 4/C than ÖY 4/G, there are more different words in ÖY 4/G. As the grade level increases, the total number of words, total different words, total characters, total number of sentences and average sentence length generally increase. However, this increase occurs at different rates at each grade level. On the average word length, it was seen that the 1st and 4th grade Turkish textbooks had the lowest values. From this point of view, it can be concluded that the characteristics of the grade level are not taken into account in the selection of words.

The total word counts of the first grade Turkish textbooks examined in Karadağ's (2005) doctoral thesis and Yalçın's (2005) master's thesis are similar to the textbooks examined in this study. When we look at the 4th grade Turkish textbooks examined by Kan and Karadavut (2021) in Duran's (2019) master's thesis, it is seen that the total number of words is not in line with the publications examined in this study.

It can be deduced that Turkish textbooks of different publications taught in schools do not offer the same opportunity to every student to improve their vocabulary.