



**TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENİLEN YENİ
SÖZCÜKLERİN YAZILI ANLATIMDA KULLANIM
DURUMU**

Berrin GENÇ

**Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eskişehir
Ağustos, 2010**

**TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENİLEN YENİ
SÖZCÜKLERİN YAZILI ANLATIMDA KULLANIM
DURUMU**

Berrin GENÇ

**Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Eskişehir
Ağustos, 2010**

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Berrin GENÇ tarafından hazırlanan “Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımda Kullanım Durumu” başlıklı bu çalışma 03.08.2010 tarihinde Eskişehir Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT

Üye
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
(Danışman)

Üye
Doç. Dr. Zuhal ÇUBUKÇU

Üye
Yrd. Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN

Üye
Öğr. Gör. Dr. Serap CAVKAYTAR

ÖZET

TÜRKÇE DERSİNDE ÖĞRENİLEN YENİ SÖZCÜKLERİN YAZILI ANLATIMDA KULLANIM DURUMU

GENÇ, Berrin
Yüksek Lisans- 2010
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Bireyler yaşantıları boyunca kullanacakları sözcükleri formal ve informal yollarla kazanmaktadırlar. Ancak öğrencilerin kazanılan sözcükleri söz varlıklarına geçirip geçiremediklerini ya da hangi oranda geçirebildiklerini belirlemek önemlidir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrendikleri yeni sözcükleri kullanıma geçirip geçirmediğini ya da hangi oranda kullanıma geçirdiklerini yazılı anlatımlarına göre belirlemektir.

Araştırma verileri 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir ili Alpu ilçesinde ilköğretime devam eden ikinci sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma durumlarını belirleyebilmek amacıyla 2. Sınıf Türkçe Öğretimi Programı’nda (MEB, 2005) yer alan “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz” temalarına yönelik gerçekleştirilen metne dayalı uygulamalar sonunda öğrencilere serbest yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin programda öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcükleri ve süreç öncesi anlamı bilinmeyen sözcükleri süreç içerisinde kazanarak yazılı anlatımlarında kullanma durumları öğrenci sayısı ile karşılaştırıldığında oldukça düşük bulunmuştur. Öğrencilerin bilgilendirici ve şiir türünden metinlerde yer alan sözcükleri yazılı anlatımlarında çoğunlukla kullandıkları görülmüştür. Türkçe öğretimi programında öğretilmesi amaçlanan yeni sözcüklerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri dikkate alındığında öğrencilerin somut ve gerçek anlam taşıyan, basit yapılı, Türkçe ve isim kökenli sözcükleri yazılı anlatımlarında sıklıkla kullandıkları saptanmıştır. Gerçekleştirilen yazılı anlatımlarda tekrarlı ve tekrarsız sözcük sayısı ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı dikkate alındığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma durumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonunda konu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Öğretim Programı, yazılı anlatım, sözcük öğretimi

ABSTRACT

USE CASE OF NEWLY LEARNT WORDS WITHIN THE CONTEXT OF WRITTEN EXPRESSIONS IN TURKISH COURSE

GENÇ, Berrin
Master of Science- 2010
Department Of Classroom Teaching

Thesis Supervisor: Assist. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

Individuals acquire the words in both formal and informal ways which they will use a whole life. One important thing is to determine whether they transmit the words to their vocabularies and to what extent they transmit the words. The purpose of this study accordingly is to determine whether second grade elementary school students transmit the newly learnt words in Turkish course to their written expressions and to what extent they transmit them.

The data were collected from the students attending second grade at elementary schools in Alpu, Eskişehir in 2008-2009 educational year. Following the text-based activities implemented related to the themes “Atatürk, Our Values, Health and Our Environment” in Second Grade Turkish Curriculum (MEB, 2005), written expression activities were conducted in order to determine students’ levels of using newly learnt words in their written expressions. The data were then analyzed by descriptive analysis.

The results of this study show that the use case of newly learnt words in written expressions were quite low comparing with number of the students. It was understood that students mostly use the words in informative and poetic texts in their written expressions. Taking into account the analysis made in the view of the origin, function, meaning and patterns of the new words aimed to be taught as in the Turkish curriculum; it was determined students usually use the words having real and concrete meaning and that are Turkish, nominal and simple-formed. Also in the face of the distribution of the sample means related to repeated and non repeated words in the point of gender variable, the case of written expression usage was found higher than boys with in the context of newly learnt words. Some suggestions were made at the end of the study.

Key Words: Turkish curriculum, written expression, vocabulary teaching

TEŞEKKÜR

Araştırmanın gerçekleşmesinde değerli görüşleriyle bana yol gösteren, rehberlik ederek süreç boyunca beni yönlendiren ve her ihtiyaç duyduğumda benden yardımını esirgemeyen sevgili hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN' a sonsuz teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışma süresince okullarında uygulama yapmama yardımcı olan Atatürk İ.Ö.O., Merkez İ.Ö.O., Fevzipaşa İ.Ö.O., Ertuğrulgazi İ.Ö.O., Bozan Veli Topçu İ.Ö.O., Şehit Adnan Çiftçi İ.Ö.O., Şehit Zeynel Gürgen İ.Ö.O. yöneticileri, öğretmenleri ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca bana her zaman destek olarak beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan sevgili anneme, babama, ablama ve kardeşime kucak dolusu teşekkürler. Araştırma süreci boyunca yanımda olarak destek olan arkadaşlarıma ve araştırmanın her aşamasında desteğini hiçbir zaman esirgemeyerek beni cesaretlendiren Araş. Gör. Mehmet ERSOY' a sonsuz teşekkürler.

Eskişehir, 2010

Berrin GENÇ
Sınıf Öğretmeni

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
GRAFİK LİSTESİ.....	xi
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xii
TABLolar LİSTESİ	xiii

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.GİRİŞ.....	1
1.1 ANADİLİ ve ANADİLİ ÖĞRETİMİ SÜRECİ.....	3
1.1.1. Dinleme Becerisi.....	6
1.1.2. Konuşma Becerisi.....	7
1.1.3. Okuma Becerisi.....	9
1.1.4. Yazma Becerisi.....	10
1.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi.....	11
1.2.SÖZCÜK KAVRAMI.....	12
1.3. SÖZ VARLIĞI.....	13
1.4. SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİ.....	16
1.4.1. Mekanik Gelişmeler.....	16
1.4.2. Dilbilgisi Yönünden Gelişmeler.....	17
1.4.3. Anlam Yönünden Gelişmeler.....	17
1.4.4. Sözcük Dağarcığı Yönünden Gelişmeler.....	17
1.5. SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	18
1.5.1. Yaş.....	18
1.5.2. Aile.....	19
1.5.3. Çevre.....	19

1.5.4. Sosyo-ekonomik Farklılıklar.....	20
1.5.5. Okul Öncesi Eğitim.....	20
1.5.6. Kitle İletişim Araçları.....	21
1.6. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ VE SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİ.....	21
1.7. SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME BAKIMINDAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARI ve METİNLERİ.....	25
1.8. SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ.....	29
1.8.1. Hazırlık.....	29
1.8.2. Anlama.....	29
1.8.3. Metin Aracılığıyla Öğrenme.....	32
1.8.4. Kendini İfade Etme.....	32
1.8.5. Ölçme ve Değerlendirme.....	33
1.9. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	37
1.10. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	37
1.11. PROBLEM CÜMLESİ.....	38
1.12. ALT PROBLEMLER.....	38
1.13. SINIRLILIKLAR.....	39
1.14. SAYILTILAR.....	39
1.15. TANIMLAR	40

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ OLAN ARAŞTIRMALAR.....	42
--	----

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	53
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM.....	54
3.2.1. Evren.....	54
3.2.2. Örneklem.....	56
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	56
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	60
3.4.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Gruplandırılması.....	60
3.4.2. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Sözcüklerin Analizi.....	61
3.4.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Sözcüklerin Sözcük Listeleri İle Karşılaştırılması	61
3.4.4. Elde Edilen Bulguların Yorumlanması.....	62

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

4.1. ATATÜRK TEMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	63
4.2. DEĞERLERİMİZ TEMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	75
4.3. SAĞLIK ve ÇEVREMİZ TEMASINA İLİŞKİN BULGULAR.....	91

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA.....	106
5.2. SONUÇ.....	107
5.2.1. Atatürk Teması Sonuçları.....	107

5.2.2. Değerlerimiz Teması Sonuçları.....	108
5.2.3. Sağlık ve Çevremiz Teması Sonuçları.....	109
5.2.4. Metin Türü, Sözcük Analizi ve Cinsiyet Değişkenleri Sonuçları.....	110
5.3. ÖNERİLER.....	111
KAYNAKÇA.....	113
EKLER.....	129

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları.....	5
Şekil 2: Söz Varlığı Alanları.....	23

GRAFİK LİSTESİ

Grafik 1: Atatürk Temasına İlişkin Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcük Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	75
Grafik 2: Değerlerimiz Temasına İlişkin Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcük Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	90
Grafik 3: Sağlık ve Çevremiz Temasına İlişkin Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcük Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	105

ÇİZELGE LİSTESİ

Çizelge 1: Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlerin Çeşitli Açılardan Karşılaştırılması.....	35
Çizelge 2: Eskişehir İli Alpu İlçesi İlköğretim İkinci Sınıf Öğrenci Sayıları.....	55
Çizelge 3: Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz Temalarındaki Metinler ve Anahtar Sözcükler.....	57

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Atatürk Temasında Yer Alan Cumhuriyet Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	64
Tablo 2: Atatürk Temasında Yer Alan Onu Özlüyorum Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	66
Tablo 3: Atatürk Temasında Yer Alan Atatürk'ün Hayatı Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	68
Tablo 4: Atatürk Temasında Yer Alan Atatürk'ün Çocukluğu Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	70
Tablo 5: Atatürk Teması Metinlerinde Yer Alan Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcüklerin Kullanılma Sıklıklarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	74
Tablo 6: Değerlerimiz Temasında Yer Alan Bayrağım Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	77
Tablo 7: Değerlerimiz Temasında Yer Alan Keloğlan Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	79
Tablo 8: Değerlerimiz Temasında Yer Alan Türkçe Anadilimiz Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	82
Tablo 9: Değerlerimiz Temasında Yer Alan Aile Ocağı Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	84

Tablo 10: Değerlerimiz Teması Metinlerinde Yer Alan Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcüklerin Kullanılma Sıklıklarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	90
Tablo 11: Sağlık ve Çevre Temasında Yer Alan Vücudum Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	92
Tablo 12: Sağlık ve Çevre Temasında Yer Alan Minik Yavrular Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	94
Tablo 13: Sağlık ve Çevre Temasında Yer Alan Aaa! Kış Gelmiş Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	96
Tablo 14: Sağlık ve Çevre Temasında Yer Alan Beslenme Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları.....	98
Tablo 15: Sağlık ve Çevre Teması Metinlerinde Yer Alan Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcüklerin Kullanılma Sıklıklarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	104

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağımızda hızla gelişen bilim ve teknoloji, toplumların ve bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme biçimlerini etkilemektedir. Bir toplumun gelişmişlik düzeyi sadece ekonomi veya sanayi alanındaki gelişmelerle ölçülemez. Gelişme, bilgili ve nitelikli yetişmiş bireylerin çağın teknolojisini üretme ve kullanmalarıyla gerçekleşebilir. Bireyin kendini ve çevresini anlaması, çağın gelişmelerini izleyebilmesi ancak kendi dilini iyi kavrayabilmesi, özümseyebilmesi ve amaca uygun olarak kullanabilmesine bağlıdır.

Dilin değişik boyutlarını ön plana çıkaran farklı yaklaşım ve tanımlara rastlamak mümkündür. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

- Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlardan atılmış gizli bir antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1994:7).
- Dil, bir toplumda düşünce, duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 1977:55).
- Dil, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından ortak öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Korkmaz, 2003).
- Dil, düşünme ve iletişim aracıdır (Sever, 1995).
- Dil, insanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan; varlığın ve dış dünyanın algılanışını sağlayarak insanoğluna düşünce oluşturma, anlamlandırma ve

anlamlandırdığı şeyleri de aktarma yeteneği kazandıran en etkili araçtır (Yalçın, Özek, 2006:130)

- Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir (Dilaçar, 1968:28).
- Dil, belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesidir (Vardar, 1998:75).
- Dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçemlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle, anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır (Martinet, 1998:28).
- Dil, bir ulusun geçmişi, yaşayışı, kanıları, ülküsüyle kendisidir (Göğüş, 1978:1).
- Dil, duygu, düşünce ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü gelişmiş bir dizgedir (Güleryüz, 2002:3).

Görüldüğü üzere dilin ne olduğu konusunda pek çok tanımlama yapılmış ancak bütün tanımlamalar dilin, insanlar arasında bir iletişim aracı olduğu noktasında birleşmiştir (Anılan, 2005; Batuhan ve Grünberg, 1970; Demirel, 1996; Ergin, 1994; Fişek ve Yıldırım, 1983; Gökçe, 1993; İşcan, 2007; Kahramanyol, 2001; Roucek, 1968; Santrock ve Yussen 1992; Sever, 1995; Susar Kırmızı, Akkaya; 2009).

Dil iletişim aracı olmasının yanında, düşüncelerin başkalarıyla paylaşılmasını da sağlar. Düşünme ve düşünceleri başkalarına aktarabilme ve başkalarının düşüncelerini anlama gücü dilden yararlanma yetisiyle sınırlıdır (Marshall, 1974:15). Dil, düşünceyi oluşturan ana öğedir (Özdemir, 1990:856). Chomsky (2001:12) dili, düşüncenin temel aracı olarak görmekte ve dilin özel bir zihinsel yapılanmayla bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Vygotsky'ye göre ise dil ve düşünce birbirinden ayrı var olamazlar (Driscoll, 1994). Dil, insanların duygularını ve düşüncelerini bildirmek için sözcüklerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma aracı

olarak da tanımlanabilir (TDK, 1998:586). Görüldüğü üzere insanların anlama ve anlatmasını sağlayan temel araç dildir.

Dil, anlama ve anlatma aracı olmasının yanı sıra aynı zamanda bir toplumun kültürünün can damarı olarak da görülebilir. “Dil, bir ulusun geçmişi, yaşayışı, kanıları, ülküsüyle kendisidir.”(Göğüş, 1978:1). Bu anlamda dil, kültürel muhtevanın bir ansiklopedisi, hazinesi ya da sözlüğü gibidir (Güvenç, 1999:108). Humboldt’a göre, dil bir ulusun kültür düzeyini gösteren en iyi araçtır. Ancak kendi diline dayanan, kendi dilinde ilerlemeler yapan bir ulus gerçek bir kültürün de yaratıcısı olabilir.... (Akt: Akarsu, 1984:7-21). Dil yalnızca kültürü taşımaz aynı zamanda kültürün oluşmasını da sağlar (Yalçın, 2002). Kısaca dil ve kültür birbirlerini sürekli geliştirir.

Bilindiği üzere bireyin yaşadığı toplumdaki varlığını sürdürebilmesi, sahip olduğu dili kullanma yeterliliğine bağlıdır. Dil becerilerindeki yeterlilik bireyin yaşamını her yönüyle olumlu bir şekilde etkiler. Dilini etkin şekilde kullanamayan bireyler istedikleri ölçüde etkili ve verimli iletişim kuramazlar. Dilini etkin bir biçimde kullanabilen bireyler ise genellikle daha sağlıklı ilişkiler kurarlar ve birçok alanda daha başarılı olurlar.

1.1. ANADİLİ ve ANADİLİ ÖĞRETİMİ SÜRECİ

Bireylerin yaşamında ve kişilik gelişiminde sahip olduğu anadilin önemi yadsınamaz. Kavcar (1995), anadilini doğru ve düzgün kullanmanın kişilik gelişimiyle de yakın ilgisi olduğunu belirtmektedir. Anadili, başlangıçta kişinin annesinden, yakın aile çevresinden ve daha sonra da ilişkili çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1977:81; Korkmaz, 1992:9). Edinilen bu ilk dil, eğitim ve öğretim uygulamalarının da en önemli boyutunu oluşturmaktadır (Yalçın, 2005). Öyle ki, anadilinin işleyiş düzenini iyi kavrayan, okuduğunu kolay anladığı gibi duyup düşündüğünü de eksiksiz anlatmayı başarır; ancak anadillerinin düzenini

kavrayamayan bireyler, öğrenme ortamında bu fırsatı etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamazlar (Erginer, 2000; Şimşek,1983).

Birey yakın çevresinden edindiği anadilini eğitim öğretim yaşantısı boyunca da geliştirir. Bireyin anadilini kullanma yeterliliği tüm yaşamını biçimlendirebilecek bir olgudur. Bu da anadili öğretiminin niteliği ile ilgilidir. Anadili öğretimi, bireyin aile ve yakın çevresinden “gelişigüzel kültürlenme” süreciyle öğrenilen dilin, okullarda “kasıtlı kültürleme” yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması etkinliğidir (Demirel, 1996:3). İlköğretim düzeyinde başlayan planlı, programlı, kasıtlı ve istendik anadili öğretimi, yükseköğretimin sonuna dek sürmektedir (Demir, 1996: 25).

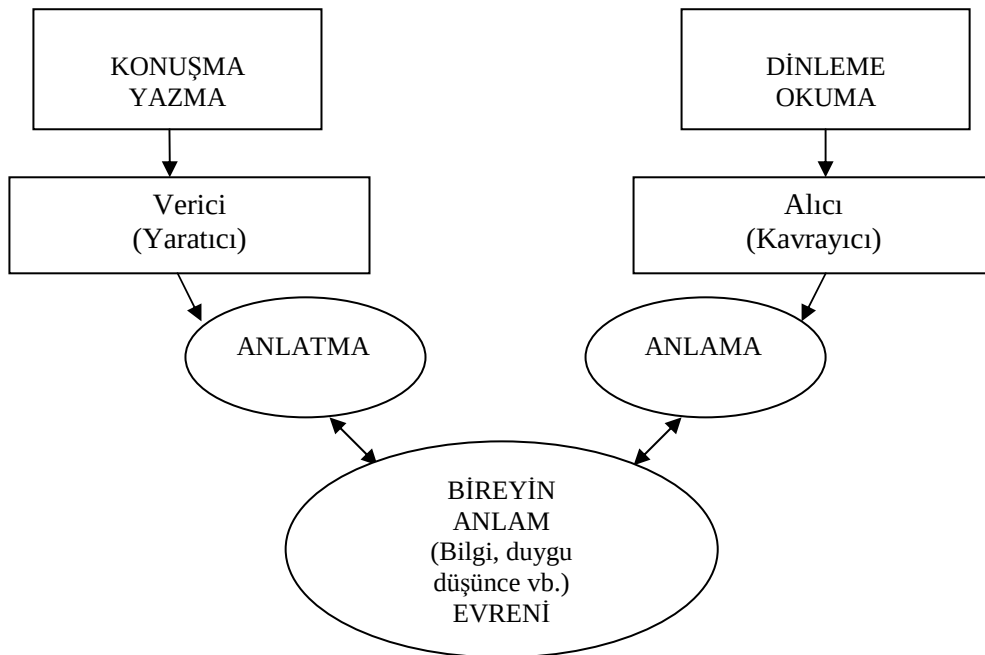
Dil eğitiminin genel amacı, insanın düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde dil öğretimine, özellikle de anadili eğitime büyük önem verilmektedir (Özbay, 2003:3). Ülkemizde anadili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Bu yeterlilikler ise anadil öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersi aracılığıyla yapılmaktadır.

Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü anadilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimi algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır (Sever, 1997). Nitekim anadili, başarının sağlanmasında ve diğer tüm disiplinlerin kazanılmasında temel şarttır (Şamlıoğlu, 2000:6; Tömer, 1998:277). Anadilindeki başarı ile diğer derslerin başarıları arasında yüksek düzeyli bir ilişkinin var olduğunu ortaya koyan çok sayıda araştırma vardır (Bloom, 1979; Aktaran: Güleriyüz, 2002).

Anadili öğretimiyle, öğrencilere şu beceri ve yeteneklerin kazandırılması amaçlanmaktadır:

- Anlam ve duyguya göre vurgulayarak düzgün ve doğru okuma; iyi dinleme; okuduğunu dinlediğini doğru ve tam anlama; doğru konuşup doğru yazma; yeterli bir söz dağarcığı kazanma; dil kurallarını öğrenip uygulamaya çalışma; okuduğu yazı ve yapıtlardan zevk alma ve değerini anlama; doğru düşünme, kişilik geliştirme, topluma uyabilme, ulus ve dünya kültürünü kazanma (Sağlam, 1991: 22).
- Dil aracılığı ile düşünme kabiliyetini geliştirme, tecrübeler edinme, algılama, tasarlama, hüküm verme kabiliyetlerini derinleştirme; dili değişik ve ifade amaçlarına uygun olarak açık ve etkili kullanabilme; dil ifadelerini özellikleri içinde anlayabilme ve gerektiğinde eleştirel olarak değerlendirme; dili zaman içerisinde değişen bir araç olarak kavrama (Yıldız, 2003: 21).

Görüldüğü üzere anadilinin etkin kullanımı temel dil becerilerinin gelişimine bağlıdır. Sever (2000: 24), anadili öğretiminde anlama ve anlatma alanlarına giren becerilerin bir bütün olarak geliştirilmesi gerektiğini belirtmekte; anlama ve anlatma alanları doğrultusunda gelişen anlam evrenini ise şematik olarak şöyle göstermektedir:



Şekil 1: Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programının temel amacı da yukarıdaki şemada özetlenen etkinlik alanlarına ilişkin becerileri temel dil becerileri üzerine yapılandırarak kazandırmaktır. Buna göre Türkçe Öğretim Programı’ndaki öğrenme alanları, dilin iki temel işlevi olan anlama (dinleme, okuma ve görsel okuma) ve anlatma (konuşma, yazma ve görsel sunu) boyutları esas alınarak düzenlenmiştir (MEB, 2005). Bu bağlamda anlama ve anlatma boyutlarına ilişkin beceriler; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu aşağıda detaylı biçimde açıklanmıştır.

1.1.1. Dinleme Becerisi

Temel dil becerileri içinde en çok kullanılanı dinleme becerisidir (Anılan, 2005). Bireylerin okul çağına gelmeden önce ilk edindikleri ve kazandıkları beceri olan dinleme becerisi, insanın kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecini kapsar (Yıldız ve diğerleri, 2006; Yangın, 1999; Thomas, 1998). Ayrıca dinleme becerisi anlama etkinliklerinin de büyük kısmını oluşturmaktadır. Anlama etkinlikleri insan iletişiminin ve etkileşiminin çoğunu kapsayarak (Beaverson, 1999; Hagavig, 1999) anadilini edinmede ve öğrenmede başvurulan ilk beceri olduğundan (Yıldız ve diğerleri, 2006) dinleme becerisi birey açısından yaşamsal bir öneme sahiptir.

Bireyin okul öncesinde günlük yaşamı aracılığıyla edindiği dinleme becerisi aynı zamanda “öğrenilebilir ve öğretilebilir bir beceridir” (Çelenk, 1999:394). Bu açıdan dinleme becerisinin anadili öğretimindeki yeri irdelendiğinde dinleme öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Demirel (2003:70) dinleme öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Konuşulana ve okunanı anlamak için dinleyebilme
- Bilgi, düşünce ve haber almak için dinleyebilme

- Dinlediği her türlü (müzik, tiyatro, sinema vb) etkinlikten yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme
- Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme
- Dinlediği düşüncenin ana fikrini kavrayabilme
- Dinlediklerini değerlendirirken ön yargılardan sıyrılarak tarafsız davranabilme
- Dinlediklerinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek ve yararlı yönlerini ayırıp seçebilme
- Dinlediklerini hızlı bir biçimde değerlendirme yeteneği kazanabilme
- Dinlediklerine karşı hoşgörülü olabilme

Dinleme öğretimi bireyin hem kendi yaşantısı hem de öğrenim yaşantısı açısından çok önemli bir yere sahip olmasına rağmen, ana dili öğretimi derslerinde en çok ihmal edilen beceri olduğu da bir gerçektir. Bu durumun nedenlerini Özbay (2005:126) dinleme becerisinin öneminin tam olarak bilinmemesi ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olunmaması biçiminde açıklamaktadır. Ancak dinlediğini tam ve doğru anlama becerilerini kazandırmak anadili öğretiminin amaçları içerisinde ve ihmal edilmemelidir. Bu nedenle de anadili öğretimi sürecinde dinleme etkinliklerine yeterli zaman ayrılmalıdır.

1.1.2. Konuşma Becerisi

Dinleme becerisinde olduğu gibi bireylerin okulöncesi dönemde kazandıkları bir başka beceri de konuşma becerisidir. Konuşma, duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 2006). Benzer bir ifadeyle, konuşma becerisi bireyin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu, düşünce ve isteklerini başkalarına doğrudan aktardığı; kendi başına kullanamadığı ve başkalarıyla paylaşmak durumunda olduğu bir beceridir (Yalçın, 2002:97). Aynı zamanda konuşma becerisi dinleme becerisi gibi, zamana, bilgi ve kavrama düzeyine ve sürekli gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine bağlı olarak öğrenilebilen

bir beceri alanıdır (Ağca, 1999:53). Bu nedenle anadili öğretiminde konuşma öğretiminin önemli bir yeri vardır.

Anadili öğretiminde konuşma becerisi öğretiminin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Koç, Müftüoğlu, 1998:73):

- Öğrencilere düşündüklerini, duyduklarını, gördüklerini, yaşadıklarını, öğrendiklerini, bildiklerini; açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir biçimde sözle anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak
- Konu, amaç ve bulunulan ortama göre konuşma ve konuşma türünü düzenleyebilmek, neyi, nerede, ne biçimde ve ne kadar söyleyeceğini öğretmek
- Düzgün, doğru, güzel, etkili konuşmanın özellik ve niteliklerini tanıtmak ve öğrencilere bunları kazandırmak
- Konuşurken konuyu dağıtmamak, söyleyeceklerini sıraya koyabilmek
- Konuşmayla birlikte çabuk düşünebilme yeteneğini edindirmek
- Topluluk önünde konuşabilme becerisini kazandırmak
- Topluluk içinde ve önünde konuşma ve tartışma yöntemlerini ve öğrendiklerini uygulatarak konuşabilmelerini öğretmek
- Konuşurken inandırıcı ve güven verici olma özelliklerini anlatmak
- Sözcükleri açık, anlaşılır söyleyebilme, vurgu ve tonlamayı yerinde ve doğru yapabilme yeteneğini kazandırmak
- Belli bir kültür diliyle konuşma alışkanlığı edindirmektir.

Sıralanan amaçların gerçekleştirilebilmesi ise ancak planlı ve programlı bir anadili öğretimi ile gerçekleştirilebilir.

1.1.3. Okuma Becerisi

Dinleme ve konuşma becerilerinden farklı olarak okulöncesinde bireyin kendi kendine öğrenmesi pek kolay olmayan ve öğretimi için özel çaba ve zaman gerektiren becerilerden biri okuma becerisidir. Okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama; zihinsel ve düşünsel bir edim, basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içerisine girme, birtakım algısal ve bilişsel işlemlerden oluşan bir alımlama, yorumlama ve tepki verme sürecidir (Oğuzkan, 1987:37; Özdemir, 1998:9; Yağcıoğlu, Değer, 2002:34). Razon'a (1980) göre ise okuma; yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Başka bir deyişle, okuma eylemi, görme ve seslendirme yönüyle fizyolojik; kavrama ve anlamlandırma yönüyle psikolojik; bireyin içinde bulunduğu çevrenin, özelliklerin okuma sürecini etkilemesi nedeniyle de sosyal bir etkinlik sürecidir (Anılan, 2005).

Okuma becerisi, anlamanın en önemli basamaklarından biri olduğu için anadili öğretimi sürecinde önemsenmektedir. Demirel (2003:78-79) anadili öğretiminde okuma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisi kazanabilme
- Okumanın bilgi edinim yollarından biri olduğunu kavrayabilme
- Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirebilme
- Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirebilme
- Sözcük dağarcığını geliştirebilme

Sözü geçen amaçlara bakıldığında okuma becerisinin, öğretilen ve öğrenilen beceriler bütünü olduğu görülmektedir.

1.1.4. Yazma Becerisi

Okuma becerisine benzer şekilde yazma becerisi de bireylerin okulda kazandıkları diğer bir beceri alanıdır. Yazma, başkalarıyla iletişim kurmayı, duygu ve düşüncelerin anlatılmasını (Akyol, 2006) bir başka deyişle bireyin kendisini ifade etmesini sağlayan bir araçtır (Demirel, 2006; Sever, 1997). Yazma becerisi anlama becerilerinden farklı olarak birçok zihinsel ve psiko-motor işlemi aynı anda kullanma ve uygulamayı gerektirmektedir. Bu nedenle de diğer becerilere oranla daha karmaşık ve daha zor bir süreçtir.

Yazma becerisini dört temel becerinin sonuncusu olarak gören ve “Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir.” ifadesini kullanan Demirel (1999:59-60) anadili öğretiminde yazma becerisinin ilkelerini şu şekilde belirtmiştir:

- Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını, kendi sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidir.
- Öğrencilerin kendi düzeylerine uygun duygu, deneyim, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
- Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır.
- Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleri dikkate alınmalıdır.
- Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir.
- Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları ödevlerle desteklenmelidir. Ödevler öğretmenler tarafından düzeltilmeli ve değerlendirilmelidir.
- Öğrencilerin yazma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalıdır.
- Sınıfta yapılacak yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
- Yazma etkinlikleri başka derslere ve özel yaşama da kaydırılmalıdır.

1.1.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisi

2005 Türkçe Öğretimi Programıyla temel dil becerileri içine alınan görsel okuma ve görsel sunu, bireyin imajları ve işaretleri anlaması, bunlar yoluyla da kendisini ifade etmesidir (Braden, Hortin, 1982). Görsel okuma becerisi, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, resim, tablo, grafik, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma ve anlamayı; görsel sunu becerisi, duygu, düşünce ve bilgileri görseller aracılığıyla başkalarına aktarmayı kapsamaktadır (Akyol, 2006).

Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine sahip bir birey; nesneleri ayırt edebilir, etkili ve anlamlı görseller oluşturabilir, başkalarının görsellerine ilişkin karar verebilir ve zihninde canlandırmalar yapabilir (Brill, Kim ve Branch, 2001). Anadili öğretiminin amacı da bireylere bu becerileri kazandırabilmektir.

Anadili öğrenme; ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, yazma, okuma ile görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleriyle gerçekleşen düşünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni oluşturma sürecidir (Adalı, 1983:35) ve bu nedenle her bir beceri anadili öğretiminin önemli bir parçasıdır.

Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir. Birey anadilini ailesi ve yakın çevresinden belli varlıkların adlarını, bunlarla ilgili eylemleri, nitelikleri gösteren sözcükleri tanıyarak, söyleyerek öğrenmeye başlar; bu bilgi ve becerisi, zihin gelişimi ile birlikte okulda öğrendiği bilgilerden gelen sözcükler ve terimlerle artar (Yıldız, 2006: 47). Gülerüz'e (2001: 4) göre de, ilköğretime başlayan öğrenci, annesinden, ailesinden öğrendiği “konuşma” ve “dinleme” becerisiyle okula gelmektedir. Bir anlamda öğrenci, anadili öğretim süreçleri yarım olarak okula başlamaktadır. Okuma yazmanın öğrenilmesinden itibaren de yazılan ve okunanlarla ilgili yorumlar yapabilme, araştırma yeteneğinin gelişmesi, karşılaşılabilecek olaylara karşı yaklaşımların değişmesi de yine anadili öğretiminin insanlara kazandırdığı niteliklerdendir (Sever, 2001).

1.2. SÖZCÜK KAVRAMI

Temel dil becerilerinin kazandırılabilmesi için öncelikle bazı ön koşul edinim ve öğrenmelere gereksinim duyulmaktadır. Bunlardan biri de sözcük bilgisinin geliştirilmesidir (Budak, 2000). Temel dil becerilerini öncelikli olarak geliştiren, dilin yapı taşlarını oluşturan sözcüklerdir. Birey doğduğu günden itibaren “dinleme” yoluyla hayata ilişkin ilk bilgileri edinmeye başlar. Büyüdükçe “ konuşma”yı, dinleyerek öğrendiği sözcüklerle gerçekleştirir. Zihninde bulunan sözcük ve ifade kalıplarını kullanarak çevresindekilerle iletişimde bulunur. Düşünürken, her türlü bilgi ve düşünceyi yorumlarken, hayal kurarken yine dilini kullanır. İçinde yaşadığı toplumun dili ile birçok bilgiyi, beceriyi bu yolla edinir (Tosunoğlu, 1998:11).

Bir dilin öğrenilmesi ise sözcükler ve sözcükler arasındaki anlam ilişkilerine bağlıdır. Çünkü insanların dünyasında varlıkların sembolik göstergeleri olarak bulunan sözcükler sahip oldukları sembolleştirme özelliği sayesinde insanların dış dünyayı içselleştirmelerine yardımcı olarak onların anlama ve anlatma becerilerine yön verirler (Yalçın, 2005).

Algılama gücünün sınırlarını aşan fakat anlama sınırları içinde kalan birçok konu, sözcükler sayesinde kavranmaktadır (Jersild, 1979; Aksan, 1978). Sözcükler, evrendeki varlıkların dildeki karşılıklarıdır. İnsanoğlu evrendeki varlıkların ve hareketlerin varlığını ancak ve ancak onları adlandırarak kavrayabilir ve kavradıklarını diğer insanlara aktarabilir (Kutlu Arslan, 2006).

Sözcük; Türkçe sözlükte, “Anlamlı ses veya ses birliği, söz.” (TDK, 2005: 1130) şeklinde belirtilirken, Korkmaz’ın (1992:100) sözcük (sözcük maddesinde) tanımı: “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir duygu ve düşünceyi yansıtan soyut yahut da somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi.” şeklindedir.

Eker (2003: 406) ise sözcüğü, “Bir veya birden çok heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında tek başına kullanıldığında, zihinde belli bir kavrama karşılık olan somut varlığı, nesneyi; belli bir eylem, duygu ve düşüncüyü yansıtan ya da kavramlar arasında ilişki kuran dil birimi; kavramların yazı veya konuşmadaki biçimleridir.” biçiminde tanımlamaktadır.

Görüldüğü üzere sözü geçen sözcük tanımlarının, sözcüğün yapısı temele alınarak yapıldığı dikkati çekmektedir. Sözcüğe anlam bakımından bakıldığında ise “Belli bir anlamın, dilbilgisi yönünden belli bir biçimde kullanılması olanaklı belli sesler bütünüyle birleşimi” (Lyons, 1983:183) şeklinde tanımlanmaktadır. Martinet (1985:97-98) ise sözcüğü, birbirinden ayrılamayan anlam birimlerinin oluşturduğu özerk bir dizim olarak tanımlamaktadır.

Humbolt’un (Aktaran Akarsu, 1998:31) “Bir dili oluşturmaya da dilin en çok anlam taşıyan parçası” olarak belirttiği sözcük kavramının anlam bakımından ortak bir tanımının yapılabilmesi çok güçtür. Çünkü bir sözcükteki semantik unsurları net ve belirgin olarak ortaya koymanın herhangi bir yolu yoktur (Palmer, 2001:55). Bu nedenle birçok dilbilimci sözcük tanımında hem yapı hem de anlam boyutunu birleştirerek kullanmaktadır (Korkmaz, 2003:6; Kantemir, 1997; Topaloğlu 1989: 98). Birçok farklı tanımlamalar yapılsa da sözcüklerin dilin temel yapı taşlarını oluşturduğu bir gerçektir.

1.3. SÖZ VARLIĞI

Bilindiği üzere sözcükler olmadan düşüncelerin aktarılması veya tam anlamıyla ifade edilmesi olanaksızdır (Ağca, 1999; Akarsu, 1998; Kaplan, 1967; Özdemir, 1978; Yalçın, 2005). Bir toplumun düşünce yapısını şekillendiren, kavramlara ve objelere hangi bakış açısından baktıklarını belirleyen, onları diğer toplumlardan ayıran özellik söz varlığıdır. Bir dildeki sözlerin bütünü olarak yorumlanabilen söz varlığı bir dilin bütün sözcükleri (TDK, 2005: 1807; Hatiboğlu,

1982: 111), bir kişinin veya bir toplumda yer alan sözcükler toplamı biçiminde tanımlanmaktadır (Korkmaz, 2003: 144; Topaloğlu, 1989: 99; Yapıcı, 2004).

Türkçede söz varlığı, söz dağarcığı, sözcük dağarcığı, söz hazinesi, sözcük hazinesi ya da sözcük haznesi gibi adlarla anılan bu kavram, diğer dillerde vocabulary (İng.), wortschatz (Alm.) ve wortbestand (Fr.) gibi sözcüklerle karşılanmaktadır.

Türkçe, TDK'nın 2005 basımlı Türkçe Sözlük'üne göre toplam 77.407 sözcüğe sahiptir. Bu sayı; söz, terim, deyim, ek ve anlam birlikte düşünülürse 104.481'e çıkmaktadır (Türkçe Sözlük, 2005: XI). Bu nicelik, bazı dillere oranla göreceli olarak düşük olmasına rağmen söz varlığının zenginliği açısından küçümsenecek bir rakam değildir. Ancak bir dilde ne kadar sözcük varsa, o dili konuşan ulusların dünya görüşleri de o sözcüklerle sınırlı kalmaktadır. İnsanoğlu bildiği ve dikkat ettiği varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyar, bilmediklerinin o dilde adları da yoktur (Kaplan, 1996: 12).

Türkçenin söz varlığına bakıldığında Türkçenin söz varlığının temel özellikleri şu başlıklarda toplanabilir (Aksan, 1996: 42):

1. Türkçenin türetme ve birleştirme yeteneği dile doğurganlık kazandırmıştır.
2. Türkler, değişik toplumlarla kurdukları ilişkiler sırasında yabancı dillerin etkisinde kalmışlardır. Bu etkiler sonucu Türkçedeki birçok yerli öge unutulurken yabancı karşılıkları rağbet görmüştür.
3. Türkçe türetme ve birleştirme yeteneği ile kavramlaştırma sürecinde daha çok somut nesnelere ve doğaya ağırlık vermiştir.
4. İkilemelerin sıkça kullanımı, Türkçenin anlatımına güç verir.
5. Türkçe sözcükler, en eski dönemlerinden beri çok anlamlılık özelliği göstermektedir.
6. Türkçede eş anlamlı sözcükler oldukça sık kullanılmaktadır.

7. Bugün Türkiye Türkçesinde unutulmuş olan birçok sözcük, Türkçenin değişik lehçe ve ağızlarında yaşamını sürdürmektedir.

Dış dünyanın içselleştirilmesi, anlamlandırılması, bu anlamlar doğrultusunda düşünceler üretilmesi ve aktarılması gibi önemli fonksiyonların gerçekleşmesini sağlayan sözcüklerin ve sözcük birliklerinin toplamı bir dilin söz varlığını oluşturur (Yalçın, 2005). Söz varlığının kapsamı konusundaki görüşler ve bu yöndeki araştırmaların ölçütleri ve yöntemleri farklılık göstermektedir (Sandström, 1971; Jersild, 1979; Cole Ve Morgan, 1985; Akt:Yapıcı, 2004).

Bir dilin söz varlığı denilince, sadece o dile ait olan veya olmayan sözcükleri değil, aynı zamanda o sözcüklerle oluşturulmuş olan atasözlerinin, deyimlerin, terimlerin ve kalıplaşmış bir takım özdeyişlerin ve kalıp ifadelerin oluşturduğu bir bütün anlaşılmalıdır. Yani söz varlığı, sadece bir dildeki seslerin birleşimiyle oluşan simgeler, kodlar ya da bir şeyin kendisi olmadığı halde onu karşılayan göstergeler, sözcükler olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyasının, maddi ve manevi kültürünün, dünyaya bakış açısının ve bu bakış açısı etrafında şekillenen yaşam tarzının yansıtıcısı olarak algılanmalıdır (Aksan, 1996:7).

İnsanların düşünce dünyasını şekillendiren sözcüklerin bütününe içeren söz varlığı, insan hayatında çok önemli bir konuma sahiptir. Çünkü insanlar en basit duygu, düşünce ve isteklerini bile söz dağarcığından faydalanarak aktarırlar. Bu yüzden insanların iletişim kurabilmeleri, fikir üretip paylaşabilmeleri için zengin bir söz varlığına sahip olmaları gerekmektedir.

Bireyler yaşantıları boyunca kullanacakları sözcükleri formal ve informal yollarla kazanmaktadırlar. Bireyin çevresi yoluyla geliştirdiği söz varlığının öneminin yanı sıra öğrenim yaşantısı boyunca kazandığı söz varlığının önemi de yadsınamaz. Söz varlığının bireyin yaşamındaki yeri düşünüldüğünde sözcük öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

1.4. SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİ

Yaşamda karşılaşılan her yeni şey, -varlık, kavram ya da durum- yeni sözcükler anlamına gelir ve söz varlığında artışa neden olur (Karadağ, 2005:11). İnsanlar günlük hayatta karşılaştıkları olaylardan, çevrelerinden hatta televizyondan duydukları sözcükler yoluyla bile söz varlıklarını geliştirirler.

İnsanlar anadilindeki sözcükleri okul öncesinde öncelikle ailesinden ve yakın çevresinden edinir. Yani çocuklar ilköğretime, temel dil becerilerinden okuma ve yazma haricindeki diğer dil becerilerini kazanmış ve öğrendiği sözcükleri dil becerileri ile kullanabilir olarak başlamaktadırlar.

Dil öğrenmek karmaşık bir süreçtir, ama insan dil öğrenmeye doğuştan yeteneklidir. Çocuğun dil gelişiminde, insan beyninin biyolojik yapısı, hem düşünme sisteminin gelişimi hem de çevre ve çocuğun içinde bulunduğu kültür etkilidir (Ülgen, Fidan, 1997). Çocuk daha annesinin karnındayken, onun sesini ve dilinin vurgularını fark edebilmekte, doğduktan sonra da aynı dili, aynı çevrede yaşarken kolaylıkla öğrenebilmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Dil gelişimi çocukta sözcüklerin, sembollerin, sayıların kazanılması, saklanması ve uygun bir şekilde kullanılması demektir (Aydın ve Temel, 1998:17; Akt: Yıldız, 2006:23). Dil gelişimi doğumdan kısa bir süre önce başlar ve kişinin yaşamı boyunca devam eder. Dil gelişim uzmanları çocuğun yaşlarına göre dil gelişimini çeşitli evrelere ayırmışlardır. Yıldız (2006:23-25) çocukta dil gelişiminin takvim yaşına göre sıralanışını şu şekilde göstermektedir:

1.4.1. Mekanik Gelişmeler:

0-4 Ay: Farklı sesleri ayırt edebilir.

4-8 Ay: Tuhaf sesler çıkarır.

9-12 Ay: İlk heceleri çıkarır (ba-ba, ma-ma, de-de...).

İlk ünsüz harfleri çıkarır (p, m, t, k...).

İlk ünlü sesleri çıkarır (a,i,u...).

2-3 Yaş: Anlaşılır konuşabilir.

4-5 Yaş: Yan yana iki ünsüzü seslendirebilir.

6-8 Yaş: Bütün ünlüleri ve ünsüzleri seslendirebilir, aralarındaki farkları ayırt edebilir.

1.4.2. Dilbilgisi Yönünden Gelişmeler:

6-12 Ay: Heceleri tekrarlar (ba ba ba, ma ma ma...).

18-24 Ay: Bir ya da iki sözcüklü cümleler kurar.

24-36 Ay: Üç dört sözcüklü cümleler kurar.

Ad ve eylem cümleleri kullanır.

Zamanları kullanabilir (yürüyorum, yürüdüm...).

36-48 Ay: Yardımcı fiilleri ve olumsuzları kullanır (yapmayı istemiyorum...).

1.4.3. Anlam Yönünden Gelişmeler:

9-19 Ay: Anlayacağı ve öğreneceği sözcükler genellikle basit yapılı, somut adlar ve eylemlerdir.

18-24 Ay: İki sözcüklik kombinasyonlar, sahiplik bildiren sözcükler, olumsuz yanıt verme, sorular sorma gibi gelişmeler gösterir.

“ve” bağlacını kullanır.

3- 4 Yaş: Bir düşünceyi, bütünüyle tek cümle ile ifade edebilir.

“Büyük/küçük” gibi karşılaştırma terimleri, “ben/sen, benim/senin” gibi zamirleri; “neden, niçin” sorularını ve “çünkü” yü kullanabilir.

4-5 Yaş: Basit buyruklara uyabilir (otur, kalk...).

“Eğer, o zaman” kavramlarını anlayabilir.

6 Yaş: Edilgen yapıların zamanlı kullanımını (kırıldı, dövülmüş...), basit karşıtlıkları (büyük/küçük, uzun/kısa, sıcak/soğuk); bu nedenle, sonra, ama iyi, sadece, tekrar, hala, henüz değil, o da, üstünde, altında, içinde, yukarı, aşağı gibi hal ve durum zarflarını kullanabilir.

1.4.4. Söz Dağarcığı Yönünden Gelişmeler:

9. Ay: Çocuğun, anadiline ait söz dağarcığının ilk gelişimi bu dönemde gerçekleşir.

12-18. Ay: Etrafındaki sayılı somut nesneleri söz dağarcığına alır.

18-24. Ay: Otuz ile başlayan sözcük sayısı her hafta periyodik olarak on yirmi arası artış gösterir.

24-36. Ay: Söz dağarcığındaki artış hızı katmerli olarak hızlanır. İki yüz ile başlayan sözcük sayısı bine yaklaşır.

3-4. Yaş: Söz dağarcığındaki artış devam ederken özellikle kişi adılarını, renkle ve niteleme ile ilgili önadları dağarcığına yerleştirir.

4-7. Yaş: Ailesi içinde, dışarıda arkadaş çevresinde ve özellikle okulöncesi eğitim giden çocuklar bir toplum içinde bulunmalarından dolayı somut sözcükler yanında soyut söz dağarcığı da gelişir. Ayrıca söz dağarcığının yanında, sözcüklerin değişik anlamlarını da öğrenerek anlam dağarcıklarını da geliştirir.

Görüldüğü üzere söz varlığındaki gelişim dikkate alındığında çocuklarda zihinsel gelişimle beraber dilsel gelişim de kendini göstermektedir. Hatta çocuklar arkadaş çevresi ve oyun etkinlikleri aracılığıyla da öğrendiği sözcük sayısını arttırmaya devam ederler. İlköğretim çağıyla birlikte de, düzenli ve planlı olarak yeni sözcükler öğrenilmeye ve anlamlandırılmaya başlanmaktadır.

1.5. SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Çocuklarda söz varlığı gelişimini etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlardan bazıları şunlardır:

1.5.1. Yaş: Dil, belli bir yaşta öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir (Göğüş, 1983: 41). Dil gelişimi uzun süreçli bir durumdur. Çocukların dil ve söz varlığı gelişimi, kendi gelişimlerine paralel olarak zenginleşmektedir. Yani çocuğun yaşı ilerledikçe söz varlığına kattığı sözcük sayısı da artmaktadır. Çocuğun yaşına göre edindiği sözcüklerin miktarına ilişkin ortalama sayılar şöyle verilebilir:

10 ay = 1sözcük

1 yaş = 3 sözcük

18 ay = 20 sözcük

21 ay = 110 sözcükten fazla
 2 yaş = 200 sözcükten fazla
 3 yaş = 900 sözcük kadar
 6 yaş = 2500 sözcükten fazla (Kara, 2002).

Dil gelişimi belli bir yaşta tamamlanmasına rağmen söz varlığı gelişimi kişinin yaşamı boyunca devam etmektedir. Yukarıda verilen sayılarda da görüldüğü üzere çocuğun yaş gelişimine paralel olarak söz varlığı da gelişmektedir. Bu durumda söz varlığı gelişiminde yaş faktörünün önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

1.5.2. Aile: Çocuk doğduğu andan itibaren ailesiyle etkileşim içerisinde. Bu nedenle aile içindeki ilişkiler çocuğun dil gelişiminde etkilidir. Harris'e göre, çocukların söz varlığı gelişimi üzerinde yetişkinlerin konuşmasının olumlu yönde bir etkisi vardır (İpek, 2006). Aile bireylerinin çocuğa yaklaşımı çocuğun gelişiminde etkili olduğu gibi dilsel gelişiminde de etkilidir. Aile bireyleri çocukla ne kadar çok iletişim kurmaya çalışırsa çocuğun da dil gelişimi-yani söz varlığı- o denli artacaktır. Aile bireyleri çocuğun düşüncelerini paylaşmasına izin verip, çocuklarıyla sık sık sohbet etmeli, çocuğun sorduğu sorulara cevaplar vererek onun daha fazla soru sorması konusunda onu yüreklendirmeli, çocuğun yakın çevresindeki cisimler ve olaylar hakkında çocuklarıyla konuşarak onların söz varlığının gelişimini olumlu yönde etkilemelidirler.

1.5.3. Çevre: Çocuğun dil gelişiminde hem düşünme sisteminin gelişimi hem de çevre ve çocuğun içinde bulunduğu kültür etkilidir (Ülgen, Fidan, 1997). Söz varlığının gelişiminde birey ve çevre sürekli olarak etkileşim içinde olması önemli bir faktördür. Çevre uyaranlarından yoksun ortamlarda yetişen çocukların dil düzeylerinin düşüklüğü, çevrenin dil gelişimi üzerindeki önemini ortaya koymaktadır (Slobin,1979; Akt: Bilgin, İpek, 2007). Sözcükler, ancak sosyal bir ortamda edinilebilir. Bu nedenle söz varlığı gelişiminde önemli olan, çocuğun yaşantısını zenginleştirmektir. Bunun yolu ise çocuğun çevresiyle olan etkileşimini artırmaktır. Bu amaçla çocuklar çevreleri ile daha çok iletişim kurmaya başladıkça, arkadaş

çevresi ile oyunlar oynadıkça söz varlıkları da zenginleşmeye başlayacaktır. Kısacası bireyin yaşadığı çevre ve yaşantılar söz varlığının gelişimini etkilemektedir.

1.5.4. Sosyo-ekonomik Farklılıklar: Dil gelişimi üzerine yapılan birçok araştırmaya bakıldığında dil gelişimini-özelde söz varlığını- etkileyen faktörlerden birinin de sosyo-ekonomik farklılıklar olduğu gözlenmektedir (Bilgin, İpek, 2007; Jersild, 1979; Stahl, Nagy, 2006). Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının sahip oldukları söz varlığı, sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük olan ailelerin çocuklarına oranla daha gelişmiş olduğu görülmektedir (Hart, Risley, 1995). Nitekim zengin uyaranlara sahip çevrede yetişen ve üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimleri daha hızlıdır (Öztürk, 1995). Görüldüğü üzere sosyo-ekonomik düzeyin yüksek olması, söz varlığı gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimleri yeterince uyarım alamadıkları ve çevre yoksunluğu nedeniyle olumsuz etkilenmektedir.

1.5.5. Okul Öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim kurumları kreşler ve anaokullardır. Çocuğun bireysel özelliklerine uygun olarak, tüm gelişimlerini sağlayabilmesine ve bağımsızlığını kazanmasına olanak sağlayan sistemli bir eğitim süreci olan okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun söz varlığının gelişmesine ve zenginleşmesine de büyük katkı sağlamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun dilini daha etkin kullanmasına yardımcı olmaktadır. Çocuk çevresinde dinleyebileceği, konuşabileceği çok sayıda kişi ile etkileşime girebildiğinden, başkalarını dinleme ve başkalarıyla konuşma fırsatı bulmaktadır. Yani çocuk okul öncesi eğitim kurumları sayesinde dilini kullanarak ifade becerilerini geliştirmektedir. İlköğretim öncesi herhangi bir eğitim kurumunda eğitim almayan ve evde büyüyen bir çocuğun her zaman yeni sözcükler öğrenme fırsatı daha sınırlıdır. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar her an sözcük dağarcıklarını zenginleştirme, alıcı ve ifade edici dillerini geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Niteliği iyi olan okulöncesi eğitim kurumlarının, çocuğun dil gelişimine yapacağı katkı yadsınamaz (Öztürk, 1995).

1.5.6. Kitle İletişim Araçları: Televizyon ve radyonun kullanımının çocukların dil gelişimleri üzerinde birçok etkisi bulunmaktadır. Çocuklara yönelik kaliteli programları izleyen çocuğun sözcük dağarcığı zenginleşir, ifade gücü gelişir. Kırsal kesimde bir okul niteliğinde olan televizyon, bu kesimle kent kesimi arasındaki sözcük farklılıklarını gidermede etkili olur (İpek, 2006:36). Çocuklar televizyon aracılığıyla somut nesnelerin adlarını daha kolaylıkla öğrenebilmektedirler. Çünkü televizyon aracılığı ile çocuklar çevrelerinde bulunmayan birçok nesneyi tanıma fırsatı bulmakta ve günlük yaşamında duymadığı birçok sözcüğü yine televizyon ve radyo sayesinde duyarak söz varlığını zenginleştirme olanağı bulmaktadır.

1.6. İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ ve SÖZ VARLIĞI

Sözcük öğretimi, söz varlığını geliştirme gibi etkinlikler öncelikle Türkçe dersinin amaçları içinde yer alır. Söz varlığının geliştirilmesi hedefinin tarihçesine bakıldığında Cumhuriyet dönemimin ilköğretim programı olan 1924 İlk Mekteplerin Müfredatı'nda, Türkçe dersinin genel amaçlarına veya hedeflerine yer verilmediği görülmektedir (Yıldız, 2006:82). Bu nedenle bu programda söz varlığına ilişkin herhangi bir amaca rastlanmamaktadır.

1926 programında ise, Türkçe dersinin hedeflerinde “Talebenin kullandığı sözcüklerin manaları hakkında vazıf (açık) fikre sahip olmalarını temin etmek” ifadesiyle birlikte diğer belirtilen hedeflerin özü anlama, anlatma, sözcük servetini geliştirme, edebi zevk uyandırma ve standart Türkçeyi öğretmek biçiminde yer aldığı görülmektedir (Çiftçi, 1996:57; Akt: Yıldız, 2006:83).

1936 İlkokul programında “Türk dilindeki sözcüklerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşunu talebenin en çok kullandığı sözcüklerden başlayarak öğretmek suretiyle onların sözcük hazinelerini zenginleştirmek.” (Kültür Bakanlığı İlkokul Programı, 1936:38) biçiminde verilmektedir.

1948 programı Milli Eğitim Şuralarında (5. Milli Eğitim Şurası) tartışılmış, komisyonlar kurulmuştur. Sonuçta 1962’de bir taslak program oluşturulmuştur. Altı madde halinde belirtilen Türkçe dersinin amaçları genellikle bir önceki programla benzerdir (Yıldız, 2006).

1968 İlkokul programında ise “dilimizdeki sözcüklerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğrenerek sözcük hazinelerini geliştirirler.” (MEB, 1979) şeklinde belirtilirken, 1981 İlköğretim Türkçe Programının genel amaçları arasında “Türlü etkinliklerle öğrencilerin sözcük dağarcığını zenginleştirmek.” maddesiyle yer almaktadır (MEB, 1995).

2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe öğretim programının genel amaçlarına bakıldığında ise öğrencilerin; “metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek” ifadesinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2005). Ayrıca diğer amaçlar dikkate alındığında öğrencilerin belirtilen amaçlara ulaşabilmelerinde zengin bir söz varlığına sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda ifade edildiği gibi hemen hemen tüm ilköğretim programlarında ve Türkçe dersi öğretimi sürecinde söz varlığının geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Buna karşılık sözü geçen programlarda somut ölçütler bulunmamaktadır. Yani hangi sözcüklerin, hangi düzeyde ne kadar öğretileceğine ilişkin herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir.

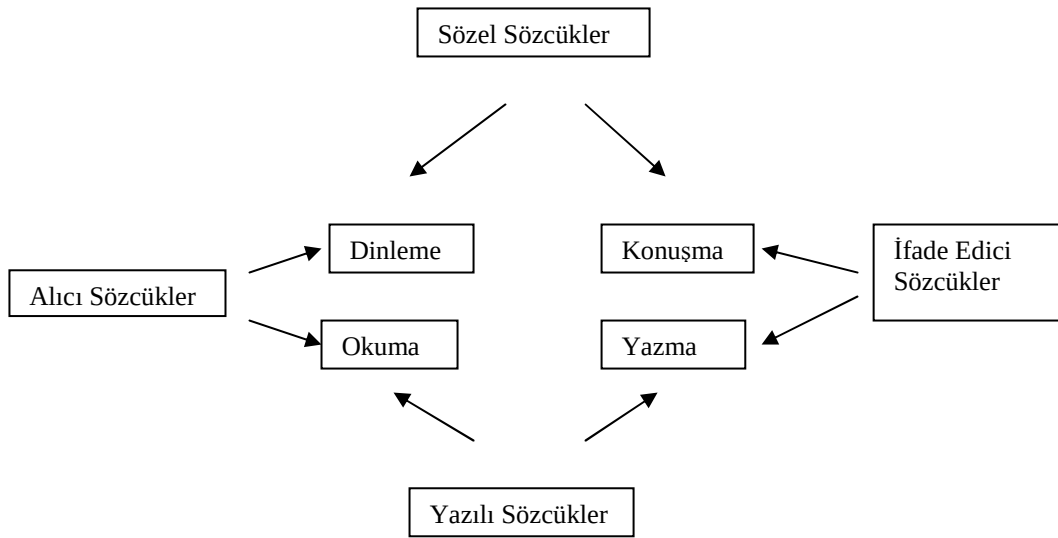
Genel amaçların yanı sıra yeni İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) öğretim programında “söz varlığını geliştirme” alt başlığıyla “okuma” öğrenme alanında söz varlığını geliştirmeye yönelik yedi kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlar:

1. Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.
2. Sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını bulur.
3. Eşsesli sözcüklerin anlamlarını ayırt eder.
4. Bilmediği sözcüklerin anlamlarını araştırır.

5. Ekleri kullanarak sözcükler üretir.
6. Seslerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturarak okur.
7. Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder (MEB,2005).

Sözü geçen 1,4 ve 6. kazanımlar 1. sınıf, 1,2,3 ve 4. kazanımlar 2. sınıf, 1,2,3,4 ve 5. kazanımlar 3. sınıf, 1,2,3,4,5 ve 7. kazanımlar ise 4 ve 5. sınıf söz varlığını geliştirme kazanımları olarak programda verilmektedir. Görüldüğü üzere öğrencilerin söz varlığını geliştirmenin Türkçe öğretimi programında ayrı bir önemi bulunmaktadır.

Genel amaçlar ve kazanımların dışında Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrenme alanlarına bakıldığında da anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) alanlarının her iki aşamasında da söz varlığı önemli bir yer teşkil etmektedir.



Şekil 2: Kelime Hazinesi Alanları. Pikulski ve Templeton'dan (2006) uyarlayan
Kırkılıç ve Akyol

Şekilde de görüldüğü üzere söz varlığı gelişimi öğrenme alanlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Anlama ve anlatma alanlarıyla ilgili olarak Akyol (1997), söz varlığının; okuma ve dinleme yoluyla kazanıldığını; konuşma ve yazma becerilerinin kullanılmasında ise ifade edici sözcüklerden yararlanıldığını belirtmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin okuduklarını, gördüklerini doğru bir şekilde anlamlandırabilmeleri için söz varlığının zengin olması gerekmektedir. Genel olarak söz varlığı zengin olan öğrencilerin okuma, yazma, dinleme, konuşma gibi alanlarda daha etkili oldukları bilinmektedir (Sidekli ve ark., 2007; Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995).

Bilindiği üzere okullarda sözcük öğretimi, Türkçe derslerinde sistemli bir şekilde yapılmaktadır. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi hazırlanan ilköğretim programlarının amaçlarında söz varlığının geliştirilmesi hedefi yer almasına rağmen, hangi sözcüklerin öğretileceği ve hangi yöntemlerin kullanılacağından söz edilmemiş (Özbay, Melanlıoğlu, 2008), herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Oysa batı ülkelerinde, ana dili öğretiminde kazandırılması planlanan sözcüklerin hangileri olduğunu gösteren sözcük listeleri çıkarılmaktadır (Tosunoğlu, 1999: 72). Söz varlığının oluşumu ve söz varlığının kullanımı bu denli önemli iken, söz varlığı ile ilgili yapılan araştırmaların sınırlı olduğu ve bu çalışmaların da sadece sözcük dağarcığını belirlemeye yönelik olduğu (Çiftçi, 1991), ihtiyaçların çağın ihtiyaçlarına göre karşılanmasından çok, dilimizdeki dilbilgisi özelliklerini değişik bakış açılarıyla ele aldığı (Çabaz, 2007) görülmektedir.

Birçok ülkede, ülkemizden farklı olarak sözcük öğretiminde, önceden belirlenen sözcük dağarcıklarının dikkate alındığı, öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişim seviyelerine uygun olarak sistemli bir şekilde yapıldığı görülmektedir (Karakuş, 2002). Ülkemizde bu belirleme çalışmalarının, yetkili bir kurum tarafından bir program dahilinde ve sistemli bir şekilde yapılmadığı (Karatay, 2007), sözcük öğretiminde temel alınan ders kitaplarındaki söz dağarcığının yetersiz olduğu da ortadadır (Duman, 2001; Göğüş, 1988:17; Tömer'den aktaran: Gürelik, 1998; Sever, 1995; Yalçın,2005). 1996 yılında Ankara Üniversitesi tarafından TÖMER'de "Dünya'da ve Türkiye'de Anadili Eğitimi" adı altında düzenlenen sempozyumda

Amerika, İngiltere, Almanya, Fransa, İtalya, İspanya, Suudî Arabistan gibi ülkelerdeki anadili eğitimi ile Türkiye'deki anadili eğitimi karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalarda ders kitapları özellikle nitelik ve içerik, sözcük ve kavram sayıları, söz varlığı, resim, fotoğraf, karikatür, afiş, şema ve tablo sayıları, konu türleri, hedeflenen yöntem yönünden incelenmiştir. Yapılan bu incelemeler sonucunda, Türkiye'de okutulan ders kitaplarının hem nitelik, hem de içerik yönünden son derece yetersiz olduğu vurgulanmıştır (Dünya'da ve Türkiye'de Anadili Eğitimi, 1998).

Bahsedilen tüm olumsuzluklara rağmen ülkemizde hala kazandırılacak sözcükleri belirleme çalışmaları yetkili bir kurum tarafından bir program dahilinde ve sistemli bir şekilde yapılamamaktadır. Tüm bu nedenlerden dolayı Türkçe ders kitabına seçilen sözcükler de yazarların kendi deneyimlerine kalmaktadır (Pehlivan, 2003). Bu durum öğrencilerin ders kitaplarında verilen sözcükleri yazarın düşünceleri doğrultusunda öğrenmelerine ve sadece bu sözcüklerle sınırlı kalmalarına neden olmaktadır.

1.7. SÖZ VARLIĞINI GELİŞTİRME BAKIMINDAN TÜRKÇE DERS KİTAPLARI ve METİNLERİ

Türkçe öğretiminin temel materyali diğer derslerde olduğu gibi ders kitaplarıdır. Ders kitaplarının tarihçesine bakıldığında ders kitabı, ilk defa Eski Mısır'da Milattan Önce (M.Ö.) 4000 yıllarında papirus rulesi üzerine yazılıp çizilmiş matematik, tıp ve düzlem geometri ile ilgili olarak ortaya çıkmıştır (Kaya, 2002: 88; Tekışık, 1986:1). Ders kitabı, “ Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen bir kitaptır” (Oğuzkan, 1993: 83).

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde içerdiği için, geliştirilen diğer çağdaş ders araç-gereçlerine rağmen öğretmen ve öğrencilerin temel başvuru kaynağı, vazgeçilemeyen ders aracı olma özelliğini korumuştur (Kolaç, 2003). Bu bağlamda ders kitabı,

öğretme-öğrenme sürecinin vazgeçilmez görsel ve en çok kullanılan araçlarıdır (Demirel, 1999: 51-52).

Ders kitaplarının öğrenci açısından yararları şu şekilde sıralanabilir(Coşkun, Taş, 2008):

- a) En önemli bilgi kaynaklarından biri olarak ders kitapları öğrencinin yakın çevresinden başlayarak, yaşamı ve dünyayı daha iyi tanımasına yardımcı olur.
- b) Ders kitapları eleştirel tutumlar geliştirip, kendisinin ve başkalarının görüşlerini değerlendirme ve tartışma fırsatı sunar.
- c) En kolay ulaşılan okuma aracı olarak öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.
- d) Öğrencinin dil bilinci kazanmasına yardımcı olur.
- e) Öğrencinin edebî (estetik) zevkinin oluşmasına ve okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlar.
- f) Öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirir.
- g) Öğrenciye bilgilerini yineleme, pekiştirme, düzenleme ve yeni bilgiler öğrenme fırsatı sunar.
- h) Öğrencinin bireysel çalışma alışkanlığı oluşturmaya yardımcı olur.

Anadili eğitiminin ana materyali Türkçe ders kitaplarıdır. Shannon'un yaptığı bir araştırmaya göre, öğrenciler sınıfta zamanlarının yaklaşık yüzde 80'ini ders kitapları ve ders kitaplarıyla ilgili etkinliklere harcamaktadır. Diğer taraftan ders kitapları, temel bir bilgi kaynağı olup derslerde en çok kullanılan materyallerden birisidir (Kılıç, Seven, 2002:26; Kaya, 2002:92-93). Ayrıca ders kitapları öğrencilerin öğrenme yaşantısına kaynaklık eden iyi bir öğrenme modeli, öğretmenler arasında da iyi bir öğretme ortamı oluşturmaktadır (Alkan, 1979:244). Bu noktada, öğretim amacıyla kullanılan temel kaynak olan ders kitaplarının programda belirtilen yaklaşıma uygun olarak hazırlanması önem kazanmaktadır (Erdoğan, 2007). Bu nedenle ders kitaplarının kaynaklık ettiği söz varlığı öğretiminin içgüdüsel, kendiliğinden ve rastlantısal olarak değil de sistemli bir şekilde yapılması ve şansa bırakılmaması gerekmektedir (Hameau, 1988:301-305).

Anadili öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencinin en fazla karşı karşıya kaldığı araç olan ders kitapları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle ders kitaplarının niteliğinin yükseltilmesi aynı zamanda eğitimin de kalitesini yükseltecek, eğitim programında belirlenen amaçlara daha kolay ulaşılmasını sağlayacaktır (Kolaç, 2003).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin ilköğretime başladıklarında, belli oranda sözcük birikimi ile geldiklerini, ancak öğrencilerin yarıdan fazlasının öğrendikleri yeni sözcüklere ilk defa ders kitaplarında karşılaştıklarını göstermektedir (Güneş, 2002:73). Bu durum ders kitaplarında bulunan sözcüklerin seçiminde ve kullanılmasında dikkatli davranılması gerektiğini göstermektedir. Çünkü, Türkçe ders kitapları aracılığıyla öğrencilere dilin yapı taşları olan sözcükler ve sözcüklerden oluşan deyim ile tamlama halindeki sözcük grubu gibi dil birimleri kazandırılmaya çalışılmaktadır (Karatay, 2007).

Sözcükler ders kitaplarında, metinler aracılığıyla verilmektedir. Ders kitaplarındaki metinler sayesinde, söz varlığının zenginleştirilmesi, okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi sağlanmaktadır (Sağır, 2002). Ayrıca anadili dersinde öğrenciler, Türkçeye yönelik temel edinimleri metinler aracılığıyla kazanmaktadır. Türkçe ders kitaplarında okuma, dinleme, anlama becerisini kazandırma ve geliştirmeye ilişkin amaçlara yönelik olarak, her konuda bir metin bulunmaktadır (Aydın, 2009). Bu bağlamda ders kitaplarına alınacak metinlerin de özenle seçilmesi gerekmektedir. Seçilen metinlerde dil kullanımları ayrı bir önem taşımaktadır.

Ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde öğrencilerin gelişim özellikleri, yaşları, yerel ağız gibi, dil gelişimini etkileyen unsurlar ile yaşadıkları çevre ve sosyo- ekonomik koşullar göz önünde bulundurulmalıdır. Bu konuda yapılan araştırmalar dikkate alınmalı, sözcük sayısı, türü, cümle uzunluğu ve anlaşılabilirliği gibi etkenler, kitap yazarları tarafından etkin bir şekilde araştırılarak ders kitaplarının yazımında bu bağlamda hatalar ve eksikliklerin olmamasına özen gösterilmelidir

(Güneş, 2002). Dolayısıyla Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, Türkçenin söz varlığını başarılı bir şekilde yansıtması ve öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeye ve zenginleştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir (Kutlu Arslan, 2006).

Görüldüğü üzere sözcük öğretiminde ders kitapları (Bulut, 1999; Erdoğan, 2007), ders kitaplarındaki metinlerin seçimi (Coşkun ve Taş, 2008; Kolaç, 2003; Şen, 2008) ve metinlerdeki sözcüklerin kullanımı (Hameau, 1988; Yalçın, 2005; Karadağ, 2005; Karatay, 2007) oldukça önemlidir.

Sözcükler yalnızca anlatmada değil aynı zamanda anlamada da çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Sözcüklerin anlamlarının bilinmeden okunması ya da söylenmesi anlamlandırmanın oluşmasını engellemektedir. Bu yüzden ders kitaplarında verilen metinlerde kullanılan sözcüklerin anlamlarının bilinmesi gerekmektedir. Nitekim sözcük bilgisi ile metinlerin anlamlandırılması arasında önemli bir bağ bulunmaktadır (Davis, 1968; Nagy, Herman, 1987; Stahl, 1990). Bu durumda bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği sözcük sayısı çoksa metnin anlamının kavranması da zorlaşır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Türkçe Dersi Öğretim Programında da belirtildiği gibi (1-5. Sınıflar)'nda ; “.... Sözcük tanıma; öğrencinin zihinsel sözlüğünü kullanarak sözcüğün anlamını belirlemesi sonucu gerçekleşmektedir. Sözcüğün anlamı belirlenirken ön bilgiler kullanılmaktadır. Sözcüklerin doğru tanınmaması; cümlelerin, paragrafların ve giderek bütün metnin yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle sözcük çalışmalarına gereken önem verilmeli ve öğrencilerin söz varlığı geliştirilmelidir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2005). Bu amaç doğrultusunda öğrencilere Türkçe dersi sürecinde birtakım etkinlikler uygulanmaktadır. Bu uygulamalarda ise kullanılan temel araç, ders kitaplarındaki metinler ve bu metinlere paralel olarak yürütülen etkinliklerin bulunduğu öğrenci çalışma kitaplarıdır.

1.8. SÖZ VARLIĞI GELİŞİMİ AÇISINDAN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin işlenme süreci şu şekildedir:

1.8.1. Hazırlık

Hazırlık aşaması ön hazırlık yapma-öğrenci ve öğretmen hazırlığı-ve zihinsel hazırlık yapma-ön bilgileri harekete geçirme, anahtar sözcüklerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç belirleme, tür, yöntem ve teknik belirleme-aşamalarından oluşmaktadır.

Bu aşamada, öğretmen metnin işlenme sürecine ilişkin programlar tasarlarlarken öğrencilerin de konu ile ilgili ön bilgileri yoklanır, öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştırma amacıyla çeşitli materyaller hem öğretmen hem de öğrenci tarafından temin edilir. Aynı zamanda bu aşamada metin içerisinde verilen ve öğrencilerin söz varlıklarına kazandırılması yoluyla metni anlamlandırmayı sağlayan sözcüklerin anlamlarını öğrenmelerine yönelik çeşitli çalışmalara yer verilir.

1.8.2. Anlama

Bu aşama dinleme, okuma, anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma, görsel okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme ile kullanma bölümlerinden oluşmaktadır.

Dinleme bölümünde belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre hazırlıklar ve çalışmalar yapılmaktadır. Dinleme öncesinde ve sonrasında belirlenen amaç, yöntem ve teknikler, öğrencilerin etkin olarak katılımını ve dinlediğini anlama becerisini geliştirmeye dönük olmalıdır. Bu bölümde ayrıca dinleme kuralları üzerinde durularak öğrencilerin bu kuralları içselleştirmeleri ve dinleme sırasında

öğrencilerden dinlediklerini zihinlerinde canlandırmaları istenerek, metni daha fazla hatırlamaları sağlanmaya çalışılmaktadır (Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuzu, 2008).

Okuma bölümünde ise öğrencilerin metni sessiz ve sesli okuma çalışmalarına yer verilir. Okuma kuralları öğretmen tarafından hatırlatılarak ve öğrencilerin okuma sırasında anlamını bilmedikleri sözcükleri saptamaları sağlanır.

Anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışmada ise okuma sırasında öğrenciler tarafından saptanan sözcüklerin anlamları üzerinde çalışılır. Bu bölümde öğrencilerin anlamını bilmediği sözcüklerin anlamlarını kendisinin bulabilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencinin; araştırma, düşünme, yorumlama, ilişkilendirme, benzetme gibi üst düzey düşünme becerileri geliştirilerek süreç sonunda öğrencilerin, kavramın belirgin özelliklerini bularak anlamı öğrenmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Güneş (2007), öğrencilerin söz varlıklarını geliştirebilmek için anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma aşamasında öğrencilerden sözcüklerin anlamlarını kendinden önce veya sonra gelen sözcüğe, sözcüğün içinde geçtiği cümleye, metne veya görsellere bakarak tahmin etmeleri, sözlüğe bakmaları, sözcük hakkında konuşmaları, sözcük ile yeni cümleler kurmaları, sözcüğün çağrıştırdıklarını anlatmalarının istenebileceğini belirtmektedir.

Metni inceleme bölümünde öğretmen metin içeriği ile ilgili öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı olan sorular yöneltilir. Böylelikle öğrencilerin metni anlayıp anlamadığı belirlenerek, metin öğrencilerle birlikte incelenir.

Söz varlığını geliştirme bölümünde ise programın belirttiği dilbilgisi konularını (gerçek, mecaz, zıt, sesteş vb.) öğrencilerin zihinlerinde somutlaştırabilmek için bildikleri sözcüklerden yola çıkarak anlamını bilmedikleri sözcüklere ulaşmaları amaçlanmaktadır.

Söz varlığını kullanmada öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri kullanmaları, yazılarında farklı cümle yapılarına yer vermeleri, sözcükleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmaları gibi çalışmaları kapsamaktadır.

Bu aşamalarda aşağıda verilen kazanımlarla ilgili çeşitli etkinliklerin yaptırılması istenmektedir (MEB, 2005).

- Dinlediği veya okuduğu sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder. (4-5),
- Dinlediklerinde veya okuduklarında eş ve zıt anlamlı sözcükleri ayırt eder. (2-5),
- Dinlediklerinde veya okuduklarında eşsesli sözcükleri ayırt eder.(2-5),
- Ekleri kullanarak sözcükler üretir. (3-5)
- Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir. (1-5),
- Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur. (4-5),
- Genel ve öznel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. (4-5),
- Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur. (3-5),
- Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur. (3-5),
- Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur. (3-5),
- Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur. (2-5),
- Metin içindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur. (1-5),
- Bilmediği sözcüklerin anlamlarını araştırır. (1-5),
- Konuşmasında veya yazılarında söz varlığından yararlanır. (4-5),
- Konuşmasında veya yazılarında sözcükleri yerinde ve anlamına uygun kullanır. (1-5),
- Öğrendiği yeni sözcükleri konuşmalarında ve yazılarında kullanır (1-5),
- Yazılarında sözcük türlerini işlevine uygun kullanır. (3-5),
- Seslerden heceler, hecelerden sözcükler, sözcüklerden cümleler oluşturarak yazar. (1-2).

Görüldüğü üzere Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrencilerin sözcükleri tanıma becerileri ve söz varlıklarını zenginleştirmeleri amaçlanmaktadır.

1.8.3. Metin Aracılığıyla Öğrenme

Bu aşamada metinler öğrencilere çeşitli beceriler (dil, zihinsel, sosyal vb) kazandırmak için kullanılmaktadır. Aynı zamanda öğrenmeyi üst düzeye çıkarmak için üzerinde çalışılan metnin günlük hayatla, Atatürkçülükle, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesiyle öğrencilerin araştırma yapmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Günlük hayatla ilişkilendirmede öğrencilerin metin ile kendi yaşantıları arasında bağlantılar kurarak örnekler vermeleri ve günlük yaşamları ile metin arasında ilişki kurmaları sağlanmaktadır.

Atatürkçülük bölümünde “Atatürk’ün Hayatı ve Eserleri, Atatürk’ün Kişilik Özellikleri, Atatürk’ün Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular, Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi” konularıyla ilgili düzenlenen kazanımlarla Türkçe dersi kazanımlarının ilişkilendirilmesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuzu, 2008)

Diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme bölümünde metnin konusuna bağlı olarak öğrencilerin öğrendiklerini diğer derslerde öğrendikleriyle karşılaştırmaları, diğer derslerde öğrendiklerini burada kullanmaları amaçlanmaktadır.

Araştırma bölümünde ise işlenen metnin konusuna bağlı olarak araştırma konuları belirlenir ve böylelikle öğrencilerin okul dışında da araştırma becerilerini geliştirmeleri amaçlanır.

1.8.4. Kendini İfade Etme

Bu aşamada metinden hareketle öğrencilerin kendilerini, konuşma, yazma ve görsel sunu ile ifade etme etkinliklerine yer verilmektedir. Öğrencilere, dinlediklerini, okuduklarını, izlediklerini, gördüklerini, araştırdıklarını,

incelediklerini, düşündüklerini, hayal ettiklerini ve tasarladıklarını konuşarak ya da yazarak doğru, kurallarına uygun olarak ifade etmeleri için; konu belirleme, amaç, yöntem ve teknik belirleme, tür ve sunu şeklini belirleme çalışmalarına yer verilmektedir (Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuzu, 2008).

Öğrencilere bu aşamada öncelikle ucu açık sorular yöneltilerek konu belirleme çalışmalarına yer verilir. Ardından öğrencinin dinleyiciye vermek istedikleri mesajın ne olduğunu belirlemeleri sağlanarak, vermek istedikleri mesajı hangi tür ve sunu şekliyle yapmak istediklerini belirlemelerine yardımcı olunur.

Konuşma bölümünde öğrencilerin seçtikleri konu ile ilgili etkinlikleri yaparak konuşmaları ve düşüncelerini sözlü olarak aktarmaları amaçlanmaktadır. Yazma uygulamaları ile öğrencilerin kazanımlarının pekiştirilmesi; duygu ve düşüncelerini doğru, güzel ve yerinde ifade edebilme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenirken, görsel sunuda öğrencilerin sınıfta öğrendikleri becerileri ve günlük hayattaki uygulamalarını görsel olarak sunmaları istenmektedir.

Söz varlığını kullanma bölümünde ise metin işleme sürecinde öğrencilerin öğrendikleri yeni sözcükleri konuşma ve yazma etkinlikleriyle kullanmaları amaçlanmaktadır.

1.8.5. Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerin süreç sonrasında amaçlanan kazanımları ne oranda kazanıp kazanmadıklarının ölçülüp değerlendirildiği aşamadır. Bu aşama öğrencinin kendisini değerlendirmesi biçiminde olabildiği gibi öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi şeklinde de yapılabilir. Metin işleme sürecinde çalışma kitabında kullanılan etkinlikler de öğrencilerin beceri düzeylerini belirlemek için kullanılabilir.

Yukarıda sözü edilen hazırlık, anlama, metin aracılığıyla öğrenme, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme aşamaları Türkçe dersi öğrenme-öğretme

sürecini oluşturan aşamalardır. Ancak bu durum her metnin aynı olarak işlenmesi gerektiği anlamına gelmemektedir. Nitekim Türkçe Öğretim Programı'nda da belirtildiği gibi temalar içerisinde metinler farklı türlerden oluşmaktadır. İkinci sınıf Türkçe öğretimi programında dördü zorunlu dördü seçmeli olan sekiz temanın her bir teması içerisinde “öyküleyici, bilgilendirici ve şiir” türlerinden oluşan dört metin ve bir dinleme metni bulunmaktadır. Temalar içerisinde metin türleri dağılımına bakıldığında ise belirli bir tutarlılık görülmemektedir. Bazı temalar içerisinde ikişer tane öyküleyici türden metine yer verilirken bazı temalarda ise şiir ya da bilgilendirici türünden metinlere ağırlık verildiği görülmektedir. Aslında önemli olan nokta ise ders kitabı içerisindeki temaların aynı şekilde tasarlanmaması gerektiğidir. Çünkü her bir temada öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler farklıdır. Bu nedenle de temaların konusuna uygun içerikli metin türlerine yer verilmesi gerekmektedir.

Akyol (2007), Türkçe öğretimi sürecinde metinleri şu şekilde sıralamaktadır

1. Öyküleyici Metinler
2. Bilgilendirici Metinler
 - Tanımlamaya Dayalı
 - Karşılaştırma ve Kıyaslamaya Dayalı
 - Sebep- Sonuca Dayalı
 - Problem Çözmeye Dayalı
 - Kronolojik Sıralamaya Dayalı

Benzer şekilde Türkçe öğretimi programında da metinler bilgilendirici ve öyküleyici olmak kaydıyla iki genel gruba ayrılmış şiirler ayrı bir grup olarak düşünülmüştür.

Akyol'un (2007), öyküleyici ve bilgilendirici metinleri kendi içlerinde karşılaştırması şu şekildedir:

Öyküleyici metinler	Bilgilendirici metinler
Hikâye anlatımı vardır.	Bilgi verme vardır.
Sözcükler günlük dilde daha çok kullanılan çocuğun aşına olduğu sözcüklerdir.	Sözcükler daha spesifik çok tekrarlanmayan ve tekniktir
Okuyucunun karakterle özdeşleşmesi, onun hakkında konuşması, yorum yapması ön plandadır.	Okuyucu konu üzerinde yoğunlaşır.
Okuyucunun dikkati olay örgüsüyle toplanmaya çalışır.	Okuyucunun dikkati metnin yapısı ve tasarımıyla toplanmaya çalışılır.
Temaların hareket kaynağı okuyucunun deneyimleridir.	Konular daha soyut ve yeni tecrübeler kazandıracak türdendir.
Yorumlayıcı yazım tarzı vardır.	Daha kısa ve özlü yazım söz konusudur.
Eğlendiricidir.	Problem çözdürücü ve bilgiyi geliştiricidir.
Daha hızlı okunur.	Daha yavaş okunur ve daha fazla esnekliğe ihtiyaç vardır
Anlamlar genellikle sözcükler vasıtasıyla taşınır.	Anlamı iletmede sözcüklerin yanında grafik, tablo, harita vb. görseller kullanılır.
Daha kişiseldir ve değişen okunabilirlik düzeyleri mevcuttur.	Kişisellik yok denecek kadar azdır. Yüksek düzeyde okunabilirlik vardır.

Çizelge 1: Öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin çeşitli açılardan karşılaştırılması

Akyol (2007) öyküleyici metinler ile bilgilendirici metinlerin farklı türler olduğunu ve bunların birbirine karıştırılmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öyküleyici metinler genel olarak öyküler, romanlar ve masallar gibi kurgusal türler içermektedir. Bu tür yazılar anlatım açısından akıcı bir mesaj etrafında gelişen metin türleridir. Bu tür metinlerde temel olan olaylardır ve olaylar oluş sırasına göre

sunulur. Anlatım dili ve içerisinde geçen sözcükler öğrencilerin günlük yaşantılarına daha yakın olduğu için öyküleyici metinlerin öğrenciler açısından daha eğlenceli metinler olduğu söylenebilir.

Bilgilendirici metinleri; makaleler, eleştiriler, denemeler, gezi yazıları, röportajlar, günlükler, anılar, mektuplar, biyografi ve otobiyografi türünde metinler oluşturmaktadır. Bu tür metinlerde bir konu hakkında bilgi verilmekte ya da o konu açıklanmaktadır. Bilgilendirici metinlerde amaç daha çok bilgilendirmek olduğu için anlatım dili ve içerisinde geçen sözcükler, öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları sözcüklere oranla öğrencilere daha uzaktır.

Şiir türüne ise şiir, şarkı, tekerleme vb. türler girmektedir. Bu tür, özellikle estetik duygusunun geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Şiirlerde farklı anlamlarda kullanılan sözcükler, kafiye ve vurgular öğrencilerin dikkatini çektiği için şiir türünde metinler Türkçe öğretimi sürecinde önemli bir yere sahiptir.

Tema içerisinde verilen şiir, öyküleyici ve bilgilendirici metinler mutlaka temayı destekleyici ve geliştirici olmalıdır (Akyol, 2007). Nitekim metinler söz varlığını geliştirme amacını gerçekleştirebilmek için en etkili araçlardan biridir. İlköğretim öğrencilerinin söz varlıklarının arttırılması için Türkçe ders kitaplarındaki temalarda yer alan metin işleme basmaklarında, “Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma”, “Anahtar Kelimelerle Çalışma” ve “Söz Varlığını Kullanma” başlıklarıyla yeni sözcük öğrenme uygulamalarına yer verilmektedir. Sözü geçen uygulamalarda yer alan etkinlikler öğrenci çalışma kitaplarında uygulanmaktadır. Ayrıca bu yeni öğrenilen sözcüklerin öğrencilerin söz varlıklarına geçirip geçiremediklerini ya da hangi oranda geçirebildiklerini belirlemek önemlidir. Ancak öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri kullanımlarına geçirdiklerini gösteren ve detaylı sonuçlar içeren araştırmalar ne yazık ki bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrendikleri yeni sözcükleri kullanıma geçirip geçirmediklerinin ya da hangi oranda kullanıma geçirdiklerini yazılı anlatımlarına göre belirlemektir.

1.9. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrendikleri yeni sözcükleri kullanıma geçirip geçirmediğinin ya da hangi oranda kullanıma geçirdiklerini yazılı anlatımlarına göre belirlemektir.

1.10. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Anlama ve anlatma gibi iki temel işleve sahip olan dil, bireylerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde çok önemli bir yere sahiptir. Bilindiği üzere sözcükler olmadan düşüncelerin anlamlandırılması, aktarılması veya tam anlamıyla ifade edilmesi olanaksızdır. Nitekim bireyler yaşantıları boyunca kullanacakları sözcükleri formal ve informal yollarla kazanmaktadırlar. Bireyin informal çevresi yoluyla geliştirdiği söz varlığının öneminin yanı sıra, formal olarak öğrenim yaşantısı boyunca kazandığı söz varlığının önemi de yadsınamaz. Bu nedenle söz varlığının bireyin yaşamındaki yeri düşünüldüğünde sözcük öğretiminin ne denli önemli olduğu açıktır.

Sözcük öğretimi okullarda genel anlamda Türkçe derslerinde yapılmaktadır. Ancak hazırlanan ilköğretim programlarının amaçlarında söz varlığının geliştirilmesi hedefi yer almasına rağmen, hangi sözcüklerin öğretileceği ve hangi yöntemlerin kullanılacağından bahsedilmemiş, herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Ayrıca söz varlığının oluşumu ve sözcük öğretimi bu denli önemli iken, sözcük öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların; sınırlı olduğu, yapılan çalışmaların da sadece sözcük dağarcığını belirlemeye yönelik olduğu, ihtiyaçların çağın ihtiyaçlarına göre karşılanmasından ziyade, dilimizdeki gramer özelliklerini değişik bakış açılarıyla ele almaya yönelik olduğu görülmektedir.

Bireylerin sahip olduğu söz varlığını ne düzeyde kullandıklarını belirlemek oldukça önemlidir. Bilindiği üzere bireyler yaşantıları boyunca birçok sözcükle karşılaşmakta ve söz varlıklarını zenginleştirmektedirler. Ancak bireylerin söz varlıklarında ne kadar çok sözcük olduğundan daha çok ve belki de daha önemlisi,

söz varlıklarında olan sözcükleri hangi oranda kullandıklarıdır. Bu açıdan bakıldığında ilköğretim öğrencilerinin söz varlıklarının arttırılması için Türkçe derslerinde Türkçe Öğretim Programı kapsamında çeşitli çalışmaların yapıldığı bilinmektedir. Öğrencilerin söz varlıklarına yeni ekledikleri sözcükleri kullanıma geçirip geçiremediklerini ya da hangi oranda geçirebildiklerini belirlemek önemlidir. Konuşma becerisinde bireylerin söz varlıklarını ne düzeyde kullandıklarını belirleyebilmek yazma becerisinde söz varlıklarını ne düzeyde kullandıklarını ölçmeye kıyasla oldukça zordur. Bu nedenle bu çalışmada bireylerin sahip oldukları söz varlıklarını yazılı anlatımlarında kullanmalarının tespit edilebilmesi boyutu tercih edilmiştir.

Çalışma öğrencilerin Türkçe dersi sürecinde yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanıp kullanmadıklarını, kullanımlarında sözcüklere hangi sıklıkla yer verdiklerini gösterebilecek nitelikte olması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.11. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde öğrendikleri yeni sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma düzeyi nedir?

1.12. ALT PROBLEMLER

İlköğretim ikinci sınıf öğrencileri;

1. Türkçe dersi “Atatürk” temasında kazandıkları sözcükleri yazılı anlatımlarında hangi düzeyde kullanmaktadır?
2. Türkçe dersi “Değerlerimiz” temasında kazandıkları sözcükleri yazılı anlatımlarında hangi düzeyde kullanmaktadır?
3. Türkçe dersi “Sağlık ve Çevremiz” temasında kazandıkları sözcükleri yazılı anlatımlarında hangi düzeyde kullanmaktadır?

4. Türkçe dersi “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz” temalarında verilen metinlerde geçen anahtar sözcükleri yazılı anlatımlarında hangi düzeyde kullanmaktadır?
5. Türkçe dersi “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz” temalarında yer alan metin türlerinde geçen sözcükleri yazılı anlatımlarında hangi düzeyde kullanmaktadır?
6. Türkçe dersi “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz” temalarında yer alan ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcüklerin türleri nelerdir?
7. Türkçe dersi “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz” temaları kapsamında geçen ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcüklerin cinsiyetlere göre dağılımı nedir?

1.13. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmanın kapsamı açısından sınırlılıkları şunlardır:

1. 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Eskişehir ili Alpu ilçesi ilköğretim okullarının ikinci sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile,
2. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler ile,
3. Türkçe Öğretim Programında yer alan (Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz) temaları ile,
4. 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Eskişehir ili Alpu ilçesinde ders kitabı olarak okutulan Harf yayınevine ait 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve söz konusu temalara ilişkin kitapta yer alan sözcüklerle sınırlıdır.

1.14. SAYILTILAR

Bu araştırmanın dayandığı temel sayılıtlar şunlardır:

1. Öğrenciler yazılı anlatımlarında kazandıkları sözcükleri kullanmaktadır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersi öğretim programı kapsamında söz konusu temalarda kazandırılması amaçlanan sözcükleri kazandıkları varsayılmaktadır.

1.15. TANIMLAR

Dil: Bir toplumda düşünce, duygu ve isteklerin ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge (Aksan, 1977).

Anadili: Başlangıçta kişinin annesinden, yakın aile çevresinden ve daha sonra da ilişkili çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil (Korkmaz, 1992).

Anadili Öğretimi: Bireyin aile ve yakın çevresinden gelişigüzel kültürlenme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda “kasıtlı kültürleme” yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması etkinliği (Demirel, 1995:3).

Sözcük: Bir veya birden fazla heceli ses öbeklerinden oluşan, aynı dili konuşan kişiler arasında zihinde tek başına kullanıldığında belli bir kavrama karşılık olan somut veya belli bir düşünceyi yansıtan dil birimi (Korkmaz, 1992).

Söz Varlığı: Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, sözcük hazinesi, vokabüler, sözcük hazinesi (TDK, 2005:1807).

Türkçe Öğretim Programı: 2004–2005 öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan Türkçe programı.

Ders Kitabı: Belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak önerilen kitap (Oğuzkan, 1993: 83).

Tema: Bir ders programı, bir öğretim ünitesi, bir eğitim etkinliği için temel olarak benimsenen ve yinelenen düşünce ya da konu (Türk Dil Kurumu, 1998).

Metin: Türkçe ders kitaplarında temel dil becerilerini kazandırmak amacıyla kullanılan yazılı öge.

Etkinlik: Kazanımlara ulaşmak amacıyla öğrenme-öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını arttıran sınıf içi-dışı faaliyetler (MEB, 2005).

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma problemi ile ilgili olan ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Akyol (2009), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Etkinliklerin Metinler arası Anlam Kurma Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 4. ve 5. sınıf ders kitaplarını, metinler ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin metinler arasındalık anlayışına uygun bir şekilde düzenlenip düzenlenmediğini incelemiştir. Çalışma sonunda; çalışma kitaplarında metinler arası hiçbir etkinliğe yer verilmediği, ders kitaplarında ise tema başlıkları ile seçilen metinler arasında temanın gerekliliklerini yerine getirmesi açısından sorunlar olduğunu belirtmiştir.

Llach ve Gallego (2009), “Examining the Relationship Between Receptive Vocabulary Size and Written Skills of Primary School Learners” isimli çalışmalarında 274 öğrencinin 629 saat süren bir eğitim sonunda alıcı sözcük varlıkları değerlendirilerek alıcı söz varlıklarını yazılı anlatımlarında ne derece kullandıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin alıcı söz varlıkları ile yazılı anlatım becerileri arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğu ve söz varlığının gelişmişliğinin öğrencilerin yazılı anlatımlarına olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir.

Aköz ve Toptaş (2009), “İlköğretim 4. sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Öğrendiği Kelimelerin Anlamlarının Karşılığının Zihinsel Olarak Kavrama Düzeylerinin İncelenmesi” konulu çalışmada 4. Sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan sözcüklerin anlam, eş anlam ve zıt anlamlarını kavrayıp kavrayamadıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin sözcüklerin anlamını açıklarken sözcüğün kendisini kullanarak açıklama yoluna

gittikleri, öğrencilerin büyük çoğunluğunun soyut anlam taşıyan bazı sözcüklerde cümle kuramadığını, günlük hayatta kullandıkları ve duydukları bazı sözcüklerin anlamlarını doğru söyleyemedikleri ve öğrencilerin sözcüklerin eş ve zıt anlamlarını söyleyemedikleri, bunları birbirine karıştırdıkları saptanmıştır.

Kolaç (2009), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer alan Metinlerin Tür Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasını ilköğretim birinci ve ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metin türlerinin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Bu amaçla Türkçe (1-5. sınıflar) ders kitaplarını inceleyen Kolaç; Türkçe ders kitaplarında (1-5. sınıf) toplam 54 öyküleyici, 46 bilgilendirici metine ve 44 şiire yer verildiğini, öyküleyici metinlerin 23’ünde ana düşünceye rastlanmadığını, bazı metinlerde başlıkla içerik arasında ilişkinin kurulamadığını, öyküleyici metinlerde sıkça bilgiye odaklanıldığını, bilgilendirici metinlerde çoğunlukla tanım yapmaya ve tanımlamaları açıklamaya başvurulduğunu, düz yazıda olduğu gibi şiir türünde de öğreticilik amacının ön plana çıktığını gözlemiştir.

Anılan, Genç ve Göl Dede (2009), “Destekleyici Metin Çalışmalarının Kırsal Kesim Öğrencilerinin Kelime Kazanım Düzeylerine Etkisi” isimli çalışmalarında ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleri ile kazandırılmak istenen sözcükleri kazanıp kazanmadıklarını; destekleyici ek metinlerin öğrencilerin sözcük kazanım düzeylerine etkisini ve doğu-batı kırsalı arasında farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışmada; Destekleyici ek metin çalışmaları uygulanan deney grubu öğrencilerinin sözcük öğretiminde daha yüksek başarı elde ettiği, doğu kırsalında öğrenim gören öğrencilerin sözcük bilgilerinin, batı kırsalında öğrenim gören öğrencilere oranla daha düşük olduğu, Türkçe ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan metinlerdeki sözcüklerin öğretilmesi için uygulanan etkinliklerin, sözcük öğretimi açısından yeterli etkiyi oluşturamadığı, bu nedenle destekleyici ek metinlere gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2009), “ İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerimiz Temasındaki Değerlerin İncelenmesi” isimli araştırmasında, ilköğretim birinci kademedeki her sınıftan Türkçe ders kitaplarında “Değerlerimiz” teması içerisindeki metinlerde verilen değerleri incelemiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında verilen bazı metinlerin sadece bilgi verici olduğu ve herhangi bir değeri yansıtmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin seviyeleri göz önüne alarak temaların oluşturulması gerektiği ve özellikle 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin daha kolay algılayabilmeleri için daha net ve somut sözcüklerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

Acat (2008), “Effectiveness of Concept Maps in Vocabulary Instruction” isimli araştırmasında kavram haritalarının söz varlığının zenginleştirilmesi çalışmalarındaki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonunda; kavram haritalarının Türkçe dersinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını belirleyebilme, sözcükler arası ilişkileri belirleyebilme ve sözcükleri cümlede kullanma ile ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Özdemir (2008), “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Anahtar Kelimelerin Analizi” isimli çalışmasında ilköğretim 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan anahtar sözcüklerin metnin içerisinde yer alıp almadığı ve metnin ana fikrini yansıtmayı yansıtmadığını saptamaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda; dinleme metni dışındaki metinlerde, ön hazırlık çalışmalarında verilen anahtar sözcüklere metinler içerisinde %99 gibi büyük bir kısmında yer verildiği, metinlerin ön hazırlık çalışmalarında verilen anahtar sözcüklerin %63’ünün metinlerin ana fikrini yansıtmadığı, seçilen anahtar sözcüklerin metnin tüm içeriğine dikkat çekebilmesi, öğrencinin okuduğunu anlamasına zemin oluşturabilmesi ve ana fikri oluştururken hatırlatıcı unsurlar taşıması özelliklerine dikkat edilmeden oluşturulduğu belirtilmiştir.

Temizkan ve Sallabaş (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Metinleri Anlama Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar” isimli çalışmalarında Türkçe dersi öğretimi

sürecinde öğrencilerin bilgilendirici türden metinleri anlamada karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada; öğrencilerin neden sonuç ilişkisini bulma, tanımlamaları bulma, anlam çelişen cümleleri bulma, sözcüklerin anlamını metin içerisinden tahmin etme ve metne başlık önerme konularında ortalama düzeyde bir başarı göstermekte oldukları, öğrencilerin benzerlikleri bulma, karşılaştırmaları bulma, şart ifadelerini bulma, konuyu bulma, ana düşüncüyü bulma, yazarın amacını bulma, yardımcı düşünceleri bulma vb. konularda ortalamanın altında bir başarı gösterdikleri vurgulanmıştır.

Anılan ve diğerleri (2008), “Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenler; genel olarak öğrencilerin söz dağarcıklarının yeterli düzeye ulaşamamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, Türkçe programında yer alan metinlerin uzun ve öğrenci seviyesinin üstünde olduğu, öğrencilerin dinleme metinlerini sıkıcı bulduğu, metinlerin sürekli birbirini takip eden aynı aşamalarla işlenmesinden dolayı özelliğini kaybettiği ve bu yüzden de öğrencilerin gözünde sıradanlaştığı, günlük hayatla, diğer derslerle ve disiplinlerle ilişkilendirme konusunda yer ve bölge gözetilmeksizin aynı ders kitaplarının okutulmasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yonek (2008), “The Effects of Rich Vocabulary Instruction on Students’ Expository Writing” isimli çalışmada zenginleştirilmiş sözcük öğretimi ile geleneksel sözcük öğretiminin, öğrencilerin aşamalı sözcük öğrenme sürecindeki öğrenme düzeylerine ve sözcükleri açıklayıcı yazımlarına etkileri açısından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma yürütmüştür. Güneydoğu Pennsylvania’da öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen araştırmada 12 orta seviye zorluğundaki sözcük beş gün boyunca zenginleştirilmiş öğretim veya geleneksel öğretimle sunulmuş, öğrencilerin sözcükler hakkındaki bilgilerini açıklayıcı biçimde yazmaları sağlanmıştır. Zenginleştirilmiş öğretimle öğrenim gören öğrencilerin hem tanımsal hem de bağlamsal bilgi vermeleri ve her bir sözcüğü çoklu bakış açılarını

ortaya koyarak derinlemesine ele almaları beklenmiştir. Geleneksel öğretim kapsamında ise sözlüklerdeki tanımların verilmesi, eşleştirme ve cümle tamamlama etkinlikleri ile cümle yazma çalışmaları yer almıştır. Söz konusu çalışmalar ile sözcük anlamları, sözcük bilgisinin derinliği, yazım kalitesi ve yazımda yer alan öğretilmesi amaçlanan hedeflenen sözcük sayısına göre geleneksel ve zenginleştirilmiş öğretim grupları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları; sözcük anlamlarına yönelik bilgi konusunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, buna karşılık zenginleştirilmiş öğretim alan öğrencilerin söz varlıklarını daha iyi geliştirdikleri ve yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında daha çok kullandıklarını göstermiştir.

Aksoy ve Erol (2008), “2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik 4-5. Sınıf Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretimi sürecinde uygulanan etkinliklere ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda; 2004 Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programında söz varlığını geliştirme başlığı altında yer alan kazanımların uygulamada gerçekleştiği fakat öğrencilerin söz varlığını geliştirme çalışmalarında yetersiz kaldığı, programın söz varlığını geliştirmeye yönelik farklı etkinlikler açısından kısıtlı olduğu ve bu konuda çalışmalar yapılması gerektiği, ilköğretim çağındaki çocukların kullandıkları sözcüklerin derlenmesi ve Türkçe dersi öğretimi programının derlenen sözcüklerle hazırlanması gerektiği, 2004 Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programının öğrencilerin söz varlığını geliştirme becerisini dikkate aldığı fakat ülkemizde söz varlığını geliştirme üzerine yapılan çalışmaların yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Köksal ve Temur (2008), “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli çalışmalarında; 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı diline dayalı söz varlıklarının cinsiyet, okul öncesi eğitim, günlük gazete okuma, kardeş sayısı gibi değişkenlerine göre nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemeye yönelmişlerdir. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları söz varlığı cinsiyete göre

farklılık göstermiş ve kız öğrencilerin kullandıkları sözcük sayısı erkek öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Okul öncesi eğitim gören öğrencilerin okul öncesi eğitim görmeyen öğrencilere oranla sözcük hazinelerinin daha yüksek olduğu belirlenmiş ayrıca kardeş sayısı ve günlük gazete okuma değişkenleri göz önüne alındığında ise tek çocuk ya da kardeşler arasında ilk sırada yer alan çocuklar ile günlük gazete okuma değişkenleri öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha zengin bir söz varlığına sahip olmalarında etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Papadopoulou (2007), “The Impact of Vocabulary Instruction on The Vocabulary Knowledge and Writing Performance of Third Grade Students” isimli doktora tezinde tema bağlantılı sözcüklerin öğretiminin öğrencilerin sözcüklere yönelik bilgilerine, temalara yönelik bilgilerine, sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanmalarına ve yazımlarının kalitesine etkisini belirlemeye yönelik bir çalışma yürütmüştür. Deney grubu öğrencileri ile macera ve gizem temalarına yönelik öğretim gerçekleştirilirken, kontrol grubu öğrencilerine söz konusu temalar uygulanmamış, bunun yerine macera ve gizem sözcüklerini içeren okuma ve yazma aktiviteleri ile sınırlandırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları birçok istatistiksel anlamlılık barındırmaktadır. Öğrencilerin macera ve gizem temalarına yönelik bilgilerine katkı sağlanmış, özellikle gizem temasında yazım açısından yüksek kaliteye ulaşılmış, aynı zamanda bu nedenle gizem temasının içerdiği sözcüklerin geçtiği ve öğrenciler tarafından oluşturulan öyküler başarılı bulunmuştur. Gerçekleştirilen uygulamalara ek olarak sunulan test aracı ile ise araştırmanın sosyal olarak kabul edilebilir bir çalışma olduğu saptanmıştır.

Baumann , Ware ve Edwards (2007), “Bumping into Spicy, Tasty Words. That Catch Your Tongue’: A Formative Experiment on Vocabulary Instruction” isimli çalışmalarında hazırladıkları sözcük öğretimi programının öğrencilerin sözcük bilgileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Sözcük öğretimi programı Graves’in sözcük öğretiminin dört bileşeni üzerine tanımlanmıştır. Zengin ve çeşitli dil tecrübeleri sağlama, bireysel sözcük öğretimi, sözcük öğrenme stratejilerinin öğretimi, sözcük bilinçliliğini güçlendirme boyutları üzerine tasarlanan program; ortalama üstü öğrenciler için birtakım sınırlandırmalar getirmiş olmasına rağmen

düşük dereceli öğrencilerin sözcük bilgilerinde kayda değer gelişmeler göstermelerini sağlamıştır.

Zorbaz (2007) ise “Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime- Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme” isimli çalışmasında, ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki masalların sözcük ve cümle uzunluklarının sınıflara göre değişimi ve metinlerin okunabilirlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda ise ders kitaplarına alınan masalların sözcük ve özellikle cümle uzunluklarının öğrencilerin sınıf düzeylerine göre düzenli bir artış göstermediği, masalların cümle uzunluğunun öğrencilerin yaşlarına ve eğitim düzeylerine göre değişmemesi sebebiyle öğrencileri geliştirici özelliğe sahip olmadıkları belirtmiştir.

Aytekin (2007), “İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Kurumu Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi” adlı araştırmasında MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarının programın hedef ve davranışlarına uygun olup olmadığını, öğretmen ve öğrenci görüşlerine başvurularak saptanmaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını dil-anlatım ve eğitsel ilkeler açısından yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Karatay (2007), “Türkçe Dersi Kitaplarında Kelime Çalışmaları” adlı araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi kitaplarının ortak sözcük kazandırma yönünden tutarlılığını incelemiştir. Çalışmanın sonucunda; herhangi bir sözcük kazandırma ölçütü ya da birliği gözetilmeden ders kitaplarının oluşturulduğu, ders kitaplarının öğrencilere standart bir Türkçe eğitimi sunmadığı, sözcük kazanımının yazarların ders kitaplarında yer alan metinlerle, öğretmen ve öğrencilerin kişisel çabalarıyla gerçekleştiğini belirtmiştir.

Akar ve Batur (2007), “Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; öğrenci kitaplarının içerik ve dış yapı yönünden istenilen düzeyde olmadığı, kitaplarda yer alan metinlerin uzunluğunun öğrenci seviyesine uygun olmadığı, uzun metinlerin öğrencilerin dikkatini dağıttığı, ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve seviyelerini yeterince dikkate almadığı, metinlerin öğrencilere edebi zevk, okuma alışkanlığı, estetik anlayış kazandırma gibi konularda yetersiz bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nash ve Snowling (2006), “Teaching New Words to Children with Poor Existing Vocabulary Knowledge: A Controlled Evaluation of the Definition and Context Methods” isimli çalışmalarında uygulamaya alınan öğrencilerin yarısına öğretilecek olan sözcükler ile tanımlamalarını, diğer yarısına ise yazılı metinler içerisinden öğrenebilmelerini sağlayacak öğrenme stratejileri öğretilmiştir. Öğrencilere eğitim öncesi, eğitim sonrası ve eğitimden 3 ay sonra sözcük bilgisi testi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda her iki grupta da sözcük öğretimi açısından eşdeğer ilerleme gerçekleşse de çalışmadan 3 ay sonra uygulanan testte, metin içerisinden anlam öğrenmelerine yardımcı olan öğrenme stratejilerini öğrenen öğrencilerin sözcük bilgilerinin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Korkmaz (2006), “Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda; Türkçe öğretimi programında yer alan metinlerin içerik ve görsellik olarak ilgi çekici olduğu fakat metinlerin çok uzun, soyut kavramların fazla ve öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu belirtilmiştir.

İpek (2006), “İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi” adlı çalışmasında cinsiyetin ve sınıf düzeyinin ilköğretim öğrencilerinin söz varlığı gelişimine etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda; üst sosyo-ekonomik seviyedeki öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişimi alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, sınıf düzeyi yükseldikçe söz varlığı gelişiminin de arttığı, cinsiyetin söz varlığı gelişiminde herhangi bir etkisi bulunmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Blachowicz, Fisher vd. (2006), “Vocabulary: Questions from the Classroom” isimli çalışmalarını etkili bir sözcük öğretiminin nasıl olması gerektiği yönünde sınıf öğretmenlerinden gelen sorular çerçevesinde oluşturmuşlardır. Çalışmada dilin önemi ve dil çevreleri, sözcüğün tesadüfi öğrenimi, spesifik sözcüklerin öğretimi, aktif öğrenenin yükümlülükleri, öğrencilere kişisel sözcük stratejilerini geliştirme vb konularda bulunan soru işaretlerinin cevapları verilmiştir.

Rupley ve Nichols (2005), “Vocabulary Instruction for the Struggling Reader” isimli çalışmalarında, zengin söz varlığının öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve okumalarını geliştirmelerinde yaşamsal önemini vurgulamışlardır. Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduklarını idrak etmelerinde yaşadıkları zorluğu okumaya bağlı söz dağarcıklarının yetersiz olmasına bağlayan araştırmacılar, söz varlığını geliştirmeye yönelik uygulamaların öğrencilerin anahtar kavramları daha doğru tanımlamalarını ve idrak yeteneklerini arttırmalarını sağlayacağını savunmuşlardır. Sözcük öğretiminin ve sözcüklerin tesadüfi öğrenilmesinin, iyi-kötü ikilemi yaratan durumlar olarak ele alınmasını doğru bulmayan araştırmacılar, her iki yaklaşımla da öğrencilerin elbette söz varlıklarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki başarı içinse daha anlamlı, sadeleştirilmiş ve açıklayıcı metinlere ihtiyaç olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Güzel, Karadağ ve Kurudayıoğlu (2005), “İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi Bakımından Niceliği ve Ortak Sözcük Kazandırma Bakımından Yeterlilikleri” isimli çalışmalarında, Türkçe ders kitaplarının sözcük hazinesi bakımından nicelikleri tespit edilerek aynı düzeydeki öğrencilerin söz varlıkları karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda; ders kitaplarındaki metinlerin söz varlığı gelişimi gözetilmeksizin seçildiği, metinler içerisinde geçen sözcükleri öğrencilerin yaygın olarak kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Yalçın (2005), “İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında Türkçe ders kitaplarını inceleyerek ders kitaplarının öğrencilerin yaş ve bilişsel gelişim sürecine uygun olup

olmadığını araştırmıştır. Yalçın çalışmada; Türkçe ders kitaplarının sözcük sayısı ve söz varlığı gelişimi açısından, yetersiz olduğu, öğrenci yaşına ve bilişsel gelişimine göre kitaplardaki söz varlığı oranının yetersiz olduğu, örnekleme alınan ders kitaplarındaki metinlerde öğrencilerin söz varlığı gelişimlerine katkı sağlayacak atasözü, ikileme vb. sözcük gruplarının kullanımının göz ardı edildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Karadağ (2005), “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Sözcük Hazinesi Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükleri ve söz varlıklarını belirleyerek Türkçe ders kitaplarının söz varlığı ile karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda; öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcüklerin %50-60 arasında ders kitaplarında yer almadığı, ders kitaplarının 1. sınıftan 5. sınıfa doğru kullanılan sözcük sayısı arasında oranlı olmayan bir artış olduğunu belirtmiştir.

Hoff (2003), “The Specificity of Environmental Influence Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech” isimli çalışmada çocukların ilk sözcük edinimlerinde sosyo-ekonomik durumun etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocuklara oranla daha çok üretici sözcüğe sahip olduklarını belirtmiştir.

Moseley (2003), “Vocabulary Instruction and Its Effects on Writing Quality” isimli doktora tezi kapsamında 8. sınıf öğrencilerinin söz dağarcığı kullanma açısından yazım kalitelerinin karşılaştırılmasını amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Karşılaştırmaya konu olan çalışma grubunu, sadece yoğunlaştırılmış sözcük öğretiminin uygulandığı öğrenciler ile açıkça yazıma dayalı yoğunlaştırılmış sözcük öğretimi uygulanan öğrenciler oluşturmuştur. Açıkça yazıma dayalı uygulamaların diğer uygulamadan farkı, öğrencilerin önceden öğretilen sözcükleri kullanmalarının beklenmesidir. Araştırmanın sonuçları; her iki öğrenci grubunda, gruplar içinde, öğrenilen hedef sözcük sayısına yönelik ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir. Aynı sonuç yazılı anlatımların niteliği açısından

da ortaya çıkmış olup, buna karşılık gruplar arasında ise hedeflenen sözcük sayısı ve yazılı anlatımların niteliği açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Aynı zamanda araştırmada her iki grupta da hedeflenen sözcük sayısına yönelik gerçekleştirilen tekrarlı ölçümler açısından süreçte kayda değer bir gelişim saptanmamıştır.

Harmon (2002), “Teaching Independent Word Learning Strategies to Struggling Readers” isimli çalışmada öğrencilerin karşılaştıkları metinlerde anlamını bilmedikleri sözcükleri bağımsız sözcük öğrenme stratejileri ile öğrenmelerini sağlamayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda, stratejileri kullanan öğrencilerin bağımsız okuma süreçleri boyunca anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını tahmin edebildiklerini belirtmiştir.

Yılmaz (1996), “İlkokul Beşinci Sınıf Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Kadrosu” başlıklı çalışmada, ilkokul beşinci sınıflarda kullanılan iki Türkçe ders kitabını sözcük ve cümle sayısı açısından incelenmiş diğer yandan ise öğrencilerin yazılı anlatımlarını Türkçeyi kullanma açısına göre değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda ders kitaplarındaki cümle uzunluklarının öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını ve yazım kuralları açısından ortak bir anlayışın bulunmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Peitz (1996), “Vocabulary Teaching Strategies: Effects on Vocabulary Recognition and Comprehension at the First Grade Level” isimli çalışmada sözcük öğrenme stratejilerinin ilköğretim öğrencilerinin sözcük öğrenmelerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma kapsamında öğrencilere sözcüklerin anlam bilgisini ölçen bir test ile seçilen metinler içerisindeki sözcüklerden oluşturulan iki ayrı test ön test olarak uygulanmıştır. Uygulanan ön testlerden sonra üç ay boyunca öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin öğretimi çeşitli stratejiler ile gerçekleştirilmiştir. Üç ayın sonunda öğrencilere uygulanan testler tekrarlanmıştır. Çalışmanın sonucunda belirlenen stratejilerin öğrencilerin sözcük öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan tarama modelinde bir betimleme çalışmasıdır. Söz konusu durum çalışması kapsamında betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bilindiği üzere betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006):

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma: Araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve /veya gözlemde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulur. Bu çerçeveye göre verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenir. Eğer daha önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçeve yoksa, betimsel analizi kullanmak güçtür. Böyle bir durumda belirlenecek temalar veri kaybına ve yanlış veri düzenlenmesine neden olabilir.

2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi: Bu aşamada, daha önce oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunur ve düzenlenir. Bu aşamada, verilerin tanımlama amacıyla seçilmesi, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi söz konusudur. Oluşturulan çerçeveye göre bazı veriler dışarıda kalabilir ya da önemli olmayabilir. Ayrıca bu aşamada daha sonra sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilir.

3. Bulguların tanımlanması: Son aşamada düzenlenen veriler tanımlanır ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenir. Bu aşamada verilerin kolay anlaşılır ve

okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlardan kaçınılmasına dikkat edilmelidir.

4. *Bulguların yorumlanması*: Tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması bu aşamada yapılır. Bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin açıklanması ve gerekirse farklı olgular arasında karşılaştırma yapılması, araştırmacı tarafından yapılan yorumun daha nitelikli olmasına yardımcı olur.

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir ili Alpu ilçesinde 15 ilköğretim okulunda ikinci sınıfa devam etmekte olan 202 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenini ikinci sınıf öğrencilerinin oluşturmasının nedeni ise araştırmacının ikinci sınıfları okutuyor olmasından dolayı programa olan hakimiyeti ve çalışma evrenine olan yakınlığı ile söz varlığına yönelik yapılan araştırmaların dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri üzerine yoğunlaşmasıdır.

Çizelge 2’de evrene ilişkin veriler görülmektedir.

Okul Adı	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
Atatürk İ.Ö.O. (Alpu)	19	16	35
Merkez İ.Ö.O. (Alpu)	11	10	21
Ertuğrulgazi İ.Ö.O. (Alpu)	6	10	16
Fevzipaşa İ.Ö.O.(Alpu)	14	21	35
Bozan Veli Topçu İ.Ö.O.(Bozan)	18	22	40
Şehit Adnan Çiftçi İ.Ö.O. (Osmaniye)	1	6	7
Şehit Zeynel Gürgen İ.Ö.O	4	5	9
Ağaçhisar İ.Ö.O.	5	4	9
Arıkaya İ.Ö.O.	1	1	2
Büğdüz İ.Ö.O.	3	3	6
Bahçecik İ.Ö.O.	2	6	8
Karakuşçukuru İ.Ö.O.	1	1	2
Özdenk İ.Ö.O.	2	2	4
Karakamış İ.Ö.O.	2	1	3
Merkez Karacaören İ.Ö.O.	1	4	5
	90	112	202

Çizelge 2: Eskişehir İli Alpu İlçesi İlköğretim İkinci Sınıf Öğrenci Sayıları

Eskişehir ili Alpu ilçesine bağlı yedisi normal öğretim, sekizi ise birleştirilmiş sınıf ile öğretim yapan toplam 15 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okulların dördü ilçe merkezinde, üçü ilçeye bağlı olan beldelerde, sekiz tanesi de ilçeye bağlı köylerde yer almaktadır.

Çizelge 2 incelendiğinde ilçe merkezinde bulunan Atatürk İ.Ö.O.’dan toplam 35 öğrenci, Merkez İ.Ö.O.’dan 21 öğrenci, Ertuğrulgazi İ.Ö.O.’dan 16 öğrenci, Fevzipaşa İ.Ö.O.’dan 35 öğrenci ile ilçe beldelerinde bulunan Bozan Veli Topçu İ.Ö.O.’dan 40 öğrenci, Şehit Adnan Çiftçi İ.Ö.O.’ndan yedi öğrenci ve Şehit Zeynel Gürgen İ.Ö.O.’da öğrenimine devam eden dokuz öğrenci; ilçe köylerinde bulunan Ağaçhisar İ.Ö.O.’dan dokuz öğrenci, Arıkaya İ.Ö.O.’dan iki öğrenci, Büğdüz İ.Ö.O.’dan altı öğrenci, Bahçecik İ.Ö.O.’dan sekiz öğrenci, Karakuşçukuru İ.Ö.O.’dan iki öğrenci, Özdenk İ.Ö.O.’dan dört öğrenci, Karakamış İ.Ö.O.’dan üç

öğrenci ile Merkez Karacaören İ.Ö.O.'dan beş öğrenci çalışmanın evrenini oluşturmuştur.

3.2.2. Örneklem

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapan ve Çizelge 2'de koyu renklerle gösterilen (Ağaçhisar İ.Ö.O., Arıkaya İ.Ö.O., Büğdüz İ.Ö.O., Bahçecik İ.Ö.O., Karakuşçukuru İ.Ö.O., Özdenk İ.Ö.O., Karakamış İ.Ö.O., Merkez Karacaören İ.Ö.O.) sekiz okul ve bu okullarda öğrenim gören toplam 39 öğrenci örneklem kapsamına alınamamıştır. Bu yüzden araştırmanın örneklemi Eskişehir Alpu ilçesinde normal öğretim yapan yedi ilköğretim okulundaki toplam 163 öğrenci oluşturmuştur.

Örnekleme alınan 163 öğrenciden araştırmanın uygulama süreci boyunca birinci yazılı anlatıma 141 öğrenci, ikinci ve üçüncü yazılı anlatımlara 135'er öğrencinin katılmış olmasından dolayı 135 öğrenci örneklem olarak tanımlanmıştır. Örnekleme çalışması kapsamına girmeyen öğrenci sayısı 28'dir. Söz konusu 28 öğrencinin bir kısmı uygulamanın yapıldığı tarihlerde çeşitli nedenlerle okullarında olmamaları, bir kısmının ise üç yazılı anlatımdan herhangi birine ya da ikisine katılmamaları nedeniyle çalışma kapsamına alınamamışlardır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma durumlarını belirleyebilmek amacıyla ikinci sınıf Türkçe Öğretimi Programı kapsamında yer alan ve zorunlu temalardan olan “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz” temaları sonunda öğrencilere temalara ilişkin serbest yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmıştır.

Yazılı anlatım çalışmalarının toplanmasından önce öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler ile programda belirtilen ve öğretilmesi amaçlanan

sözcükleri karşılaştırabilmek amacıyla, öncelikle temalar içerisinde yer alan metinlerde belirtilen anahtar sözcükler her bir metin için ayrı ayrı belirlenmiştir.

TEMALAR	METİNLER	ANAHTAR SÖZCÜKLER
Atatürk Teması	Cumhuriyet (Şiir)	Uçurum, kahraman, kurtaran, vatan, eser
	Onu Özlüyorum (Bilgilendirici)	Özlemek, kavuşmak, sevgi
	Atatürk'ün Hayatı (Bilgilendirici)	Aile, davranış, eğitim
	Atatürk'ün Çocukluğu (Öyküleyici)	Mektup, başı yukarda olmak, oyun
Değerlerimiz Teması	Bayrağım (Şiir)	Şafak, alın yazısı, bayrak
	Keloğlan (Öyküleyici)	Usanmak, azar ıstımek, mantar
	Türkçe Ana Dilimiz (Şiir)	Konuşmak, Türkçe, dil
	Aile Ocağı (Bilgilendirici)	Kan bağı, şefkat, manevi, aile
Sağlık ve Çevremiz Teması	Vücudum (Şiir)	Vücut, bacak, hayat, damar, nefes
	Minik Yavrular (Öyküleyici)	Çiftlik, yavru, büyümek
	Aaa! Kış Gelmiş (Öyküleyici)	Kartopu, çam ağacı, tavşan, soğuk
	Beslenme (Bilgilendirici)	Büyüme, sağlık, beslenme, zihin

Çizelge 3: Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz Temalarındaki Metinler ve Anahtar Sözcükler

Çizelge 3'te görüldüğü üzere her tema içerisinde bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türlerinden oluşan dört metin yer almaktadır. Metinlerde ise metnin ve temanın içeriği ile ilişkili ve öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcükler bulunmaktadır.

Türkçe öğretimi programının uygulanması sürecinde öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcüklerin yanı sıra süreç içerisinde de öğrenciler birtakım sözcükleri söz varlıklarına katmaktadırlar. Bunun aksine öğrencilerin uygulama süreci öncesinde metinler içerisinde anlamını bilmedikleri sözcüklerin olması da olasıdır. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe öğretimi uygulamalarından önce anlamını bilmedikleri sözcükleri tespit edebilmek amacıyla araştırmanın yapılacağı ilçe ile benzer özellikleri taşıyan bir başka ilçe merkezinde belirlenmiş 53 ikinci sınıf öğrencisine birer gün aralıklarla temadaki metinler okutulurken metinlerde geçen ve öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen sözcüklerin altlarının çizilmesi istenmiştir. Öğrencilerin anlamını

bilmediklerini ifade ettikleri sözcükler daha sonra araştırmacı tarafından bir havuzda toplanarak anlamı bilinmeyen ortak sözcükler listesi oluşturulmuştur. Her bir tema için ayrı ayrı üç sözcük listesi oluşturulmuştur (Ek1).

Daha sonra Eskişehir Milli Eğitim Müdürlüğü'nün B.08.4MEM.4.26.00.02.310 sayılı araştırma izni (Ek5) ile 2008-2009 öğretim yılı ikinci döneminde Eskişehir ili Alpu ilçesinde ilköğretim ikinci sınıfta öğrenimine devam eden 163 ilköğretim öğrencisi ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmanın her üç uygulamasına da katılan 135 öğrenciden toplanmıştır.

Yazılı anlatım çalışmalarının uygulanması her bir temanın işlenmesinden hemen sonra gerçekleştirilmiştir. Her bir temanın uygulama süresi Türkçe öğretimi programında belirtildiği gibi dörder hafta sürmüştür. Yani uygulama için gerçekleştirilen yazılı anlatımların her biri arasında dörder hafta bulunmaktadır.

Her bir yazılı anlatımdan önce öğrencilere o temaya ilişkin yeni öğrendikleri sözcükleri kullanmalarını sağlayacak o temayla ilgili birtakım konu başlıkları sunulmuş ve sunulan bu konulardan herhangi birini seçerek belirledikleri konu ile ilgili serbest yazılı anlatım yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin ilişkili temada öğrendikleri yeni sözcükleri, o temayla ilgili olan konular çerçevesinde yazılı anlatımlarında kullanacakları düşüncesi ve ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım konularını belirlemede sıkıntı çekebilecekleri düşüncesiyle öğrencilere temalar dahilinde şu konu başlıkları sunulmuştur:

Atatürk teması

1. Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
2. Cumhuriyet ve Atatürk ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
3. Atatürk'ün hayatı ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.

4. Atatürk'ün çocukluğu ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
5. Yukarıda belirtilen konuların dışında herhangi bir konuda serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.

Değerlerimiz Teması

1. Bayrağımızla ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
2. Keloğlan ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
3. Anadilimiz olan Türkçe ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
4. Ailemizle ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
5. Yukarıda belirtilen konuların dışında herhangi bir konuda serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.

Sağlık ve Çevremiz Teması

1. Vücudumuz ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
2. Çevremizdeki canlılar konusu ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
3. Mevsimler konusu ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
4. Beslenme konusu ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.
5. Yukarıda belirtilen konuların dışında herhangi bir konuda serbest bir yazılı anlatım çalışması yapınız.

Oluşturulan konu başlıkları alan uzmanları ve sınıf öğretmenlerinin olur görüşleri alınarak uygulamaya konulmuştur.

Yazılı anlatım konularının belirlenmesinden sonra araştırmacı Türkçe öğretimi programı zorunlu temalarından olan “Atatürk” teması öncesi uygulamanın gerçekleştirileceği ilköğretim okullarına ziyarette bulunarak uygulamanın yapılacağı sınıflardaki öğrencilerle ve sınıf öğretmenleriyle görüşmüş ve sınıf öğretmenlerini çalışma hakkında bilgilendirmiştir. Uygulamanın yapılacağı sınıfların öğretmenleri temaya ilişkin uygulamaların bittiği hafta araştırmacıyı bilgilendirmiştir. Araştırmacı temanın işlenmesinin hemen ardından uygulama yapılacak okullara giderek Atatürk temasının içeriğini kapsamında oluşturulan konu başlıklarını öğrencilere sunmuş ve öğrencilerden sunulan konulardan istedikleri herhangi biriyle ilgili serbest yazılı anlatım yapmalarını istemiş ve bunun için öğrencilere birer ders saati (40’) süre vermiştir. Böylece Atatürk teması ile ilgili yazılı anlatım uygulamalarının gerçekleşmesi sağlanmıştır.

Atatürk teması yazılı anlatım uygulamaları tamamlandıktan sonra uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda sınıf öğretmenleri programın gerektirdiği şekilde Türkçe öğretimine devam etmişlerdir. “Atatürk” teması gibi zorunlu temalardan olan ve Türkçe öğretimi programında “Atatürk” temasından sonra sırasıyla gelen “ Değerlerimiz” ve “Sağlık ve Çevremiz” temaları da sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmüş ve temaların bitmesinden hemen sonra Atatürk teması yazılı anlatım çalışmalarında izlenen basamaklar takip edilerek, Değerlerimiz ve Sağlık ve Çevremiz temaları yazılı anlatım uygulamaları araştırmacı nezaretinde gerçekleştirilmiştir.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

3.4.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Gruplandırılması

Uygulama sonucunda elde edilen araştırma verileri öncelikle Atatürk teması yazılı anlatım uygulamaları, Değerlerimiz teması yazılı anlatım uygulamaları ve Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatım uygulamaları olarak üç grupta toplanmıştır. Bu işlemin gerçekleştirilmesinin nedeni ise yazılı anlatımların kendi içerisinde değerlendirilmesinin

yanı sıra değerlendirmelerin ardışık olarak da yapılmış olmasıdır. Böylelikle bir önceki temanın sözcüklerinin bir sonraki tema sonunda yapılan yazılı anlatımlarda da kullanılıp kullanılmadığının saptanması sağlanmıştır.

Yazılı anlatımların gruplandırılmasının ardından her bir yazılı anlatım uygulaması kendi içerisinde uygulama okullarına ayrılmıştır. Bu işlemin gerçekleştirilmesinin nedeni her üç yazılı anlatıma da katılmış olan öğrenci sayısını saptayabilmektir.

3.4.2. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Sözcüklerin Analizi

Verilerin gruplandırılması çalışmasının hemen ardından öğrencilerden elde edilen yazılı anlatımlar okunarak öğrencilerin kullandıkları sözcükler ile bu sözcükleri kaçar kez kullandıkları saptanmıştır. Buna ilişkin örnekler Ek7, Ek8 ve Ek9’da verilmiştir.

3.4.3. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Sözcüklerin Sözcük Listeleri İle Karşılaştırılması

Türkçe öğretimi programı sürecinde öğrencilere öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcükler ve uygulama sürecinden önce öğrencilerin anlamlarını bilmedikleri sözcüklerden oluşturulan sözcük listeleri çerçevesinde öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler her bir yazılı anlatım için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Her bir yazılı anlatım kendi içerisinde temadaki sözcüklerde değerlendirilmesinin yanı sıra diğer temalar içerisinde geçen sözcüklerin de kullanılıp kullanılmadığını belirleyebilmek amacıyla diğer yazılı anlatımlarla da ardışık olarak değerlendirilmiştir. Bir başka deyişle “Atatürk” teması içerisinde öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanma düzeyleri yalnızca Atatürk teması yazılı anlatımlarında değerlendirilmemiş aynı zamanda Değerlerimiz ve Sağlık ve Çevremiz temaları yazılı anlatım uygulamalarında da öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Benzer şekilde “Değerlerimiz” ile “Sağlık ve Çevremiz” temaları içerisinde öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin öğrencilerin yazılı anlatımlarında

kullanma düzeyleri Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz temaları yazılı anlatım uygulamalarında değerlendirilmiştir.

3.4.4. Elde Edilen Bulguların Yorumlanması

Değerlendirilen her bir yazılı anlatım için öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcükler ile öğrencilerin anlamını bilmediği sözcüklerden oluşan bir tablo oluşturulmuş ve bu tablolardan hareketle öğrencilerin her bir yazılı anlatımda belirlenen sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanıp kullanmadıkları ve hangi sıklıkla kullandıklarının belirlenmesi sağlanmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere dayalı olarak elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğretimi programının zorunlu temalarından olan “Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz” temalarında öğrendikleri yeni sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma durumları ve sözcük sıklıkları belirlenerek sonuçlar tablolar yardımıyla gösterilmiştir.

4.1. ATATÜRK TEMASINA İLİŞKİN BULGULAR

“Atatürk” teması sonrasında temaya ilişkin olarak öğrencilere uygulanan yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler ve sözcük sıklıkları sözcük listeleri bağlamında değerlendirilmiş, tema içerisindeki metinler ve bu metinler içerisinde geçen anahtar sözcükler ve süreç öncesi öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükler uygulamanın gerçekleştirildiği okullarla birlikte Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 1’de Atatürk teması içerisindeki “Cumhuriyet” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde “Atatürk” teması içerisinde şiir türünden bir metin olan “Cumhuriyet” şiirinde beş anahtar sözcük ve Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri bir sözcük olmak üzere toplam altı sözcük görülmektedir.

Tablo 1’ e göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; uçurum sözcüğü bir öğrenci tarafından bir kez, kahraman sözcüğü altı öğrenci tarafından dokuz kez, kurtaran sözcüğü 68 öğrenci tarafından 117 kez, vatan sözcüğü 13 öğrenci tarafından 14 kez, eser sözcüğü bir öğrenci tarafından bir kez yazılı anlatımlarda kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesinde anlamını bilmedikleri sözcükler arasında yol göstermek sözcük grubunun ise bir öğrenci tarafından iki kez kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 2’de tema içerisindeki “Onu Özlüyorum” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde “Atatürk” teması içerisinde bilgilendirici türünden bir metin olan “Onu Özlüyorum” metninde üç anahtar sözcük ve yedi tane de Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam 10 sözcük görülmektedir.

Tablo 2’ ye göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; özlemek sözcüğü 10 öğrenci tarafından 15 kez ve sevgi sözcüğünün 99 öğrenci tarafından 268 kez kullanıldığı görülmektedir. Kavuşmak anahtar sözcüğünün ise hiçbir öğrenci tarafından yazılı anlatımda kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcüklerden; ordu sözcüğü dokuz öğrenci tarafından 11 kez, çelik sözcüğü beş öğrenci tarafından beş kez, anmak sözcüğü beş öğrenci tarafından on kez, anı sözcüğü altı öğrenci tarafından yedi kez, iz sürmek söz grubu iki öğrenci iki kez kullanılırken cızırtı ve özlü söz sözcüklerinin yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 3’ te tema içerisindeki “Atatürk’ün Hayatı” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde “Atatürk” teması içerisinde bilgilendirici türünden bir metin olan “Atatürk’ün Hayatı” metninde üç anahtar sözcük ve altı tane de Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam dokuz sözcük görülmektedir.

Tablo 3’ e göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; aile sözcüğü altı öğrenci tarafından altı kez, davranış sözcüğü bir öğrenci tarafından bir kez, eğitim sözcüğünün üç öğrenci tarafından üç kez kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler açısından bakıldığında; meslek sözcüğü iki öğrenci tarafından iki kez, işgal etmek söz grubu altı öğrenci tarafından altı kez, düşman sözcüğü 79 öğrenci tarafından 130 kez, uygar sözcüğü dört öğrenci tarafından dört kez, yönetmek sözcüğü üç öğrenci tarafından üç kez kullanıldığı, ayrıca inanmak sözcüğünün yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 4: Atatürk Temasında Yer Alan Atatürk'ün Çocukluğu Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları

[illegible]

Tablo 4 'te tema içerisindeki “Atatürk’ün Çocukluğu” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyenler ise öğrencilerin uygulama öncesinde anlamını bilmediği sözcükler arasında olduğunu göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde “Atatürk” teması içerisinde öyküleyici türünden bir metin olan “Atatürk’ün Çocukluğu” metninde üç anahtar sözcük ve beş tane de Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam sekiz sözcük görülmektedir.

Tablo 4’ teki anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; mektup sözcüğü bir öğrenci tarafından bir kez, başı yukarda olmak söz grubu bir öğrenci tarafından bir kez, oyun sözcüğü yedi öğrenci tarafından sekiz kez kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler açısından bakıldığında; tartışma sözcüğü iki öğrenci tarafından iki kez, topaç sözcüğü üç öğrenci tarafından üç kez, karışmak sözcüğü iki öğrenci tarafından iki kez, ağırbaşlı sözcüğü bir öğrenci tarafından bir kez kullanılırken şiddetli sözcüğünün öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarında kullanmadığı görülmektedir.

Atatürk teması sonunda uygulanan yazılı anlatımlar sonucunda elde edilen veriler ışığında Türkçe öğretimi programında öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcüklerin kavuşmak sözcüğü dışında hepsinin öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarında kullandığı görülmektedir. Ancak 135 öğrencinin yazılı anlatımları düşünüldüğünde yalnızca kurtaran sözcüğünün öğrencilerin yazılı anlatımlarında sıklıkla kullandığı söylenebilir. Sözü geçen diğer anahtar sözcüklerin ise öğrenciler tarafından bilindiği halde yazılı anlatımları da kullanılmadığı da düşünülebilir.

Yazılı anlatım sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükleri süreç içerisinde kazanarak yazılı

anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Ancak öğrencilerin anahtar sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma düzeylerine benzer bir sonuç burada da dikkati çekmektedir. Atatürk teması yazılı anlatımına katılan tüm öğrencilerin yazılı anlatımları göz önüne alındığında yukarıda belirtilen kullanma sıklıklarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci içerisinde yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında çok fazla kullanmadıkları söylenebilir.

Yukarıda verilen tablolardaki bulgular ışığında öğrencilerin değişik metin türleri içerisinde verilen sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma düzeylerine bakıldığında ise en sık kullanılan sözcüklerden olan kurtaran, düşman, sevgi, vatan, özlemek, ordu ve anmak sözcüklerinin bilgilendirici ve şiir türünden metinlerde yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin şiir ve bilgilendirici türden metinlerde geçen sözcükleri yazılı anlatımlarında daha sık kullandıkları söylenebilir.

Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te “Atatürk” teması içerisinde öğrenilen ancak diğer yazılı anlatımlarda da kullanılan sözcükler de dikkati çekmektedir. Değerlerimiz teması yazılı anlatımlarında kahraman, kurtaran, vatan, sevgi, ordu, çelik, anmak, anı, aile, davranış, meslek, düşman, oyun ve ağırbaşlı sözcüklerinin öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarında kullanıldığı görülürken, Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatım sonuçlarında sevgi, çelik, aile, davranış ve oyun sözcüklerinin yazılı anlatımlarda kullanıldığı görülmektedir. Her üç yazılı anlatımda kullanılan sözcükler ise sevgi, çelik, aile, davranış ve oyun sözcükleridir. Sözü geçen sözcüklerin her üç yazılı anlatımda kullanılmasının nedeni öğrencilerin bu sözcükleri günlük yaşantılarında da sıklıkla kullanmış olabilecekleri, diğer temalardaki metinlerde de bu sözcüklerin kullanılıyor olabileceği ve sözcükleri pekiştirmeye yönelik sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yapılmış olabileceği söylenebilir.

Her üç yazılı anlatım sonuçları incelendiğinde Atatürk teması sözcüklerinin kullanım düzeyi Değerlerimiz teması ile Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatımlarında Atatürk teması yazılı anlatımlarına oranla daha düşüktür. Bu durumun nedeni öğrencilerin tema içerisinde geçen sözcükleri tekrar etmemeleri, ilerleyen

temalarda başka sözcük yoğunluklarıyla karşılaşmaları ve diğer temalarda önceki temalarda geçen sözcüklere yer verilmemesi olabilir.

Tablo 3’te dikkati çeken bir başka nokta ise aile sözcüğünün Atatürk teması yazılı anlatımlarına oranla Değerlerimiz teması yazılı anlatımlarında daha çok öğrenci tarafından kullanılmış olmasıdır. Bu durumun nedeni ise ilerleyen bölümlerde de bahsedileceği üzere aile sözcüğünün hem “Atatürk” teması anahtar sözcüklerinden olması hem de “Değerlerimiz” teması anahtar sözcüklerinden birisi olması olabilir. Aile sözcüğünün her iki temanın da ortak anahtar sözcüğü olmasına rağmen, Değerlerimiz teması yazılı anlatımlarında daha çok öğrenci tarafından daha sık tekrarlar kullanılmış olması sözcüğün zaman içerisinde pekiştirilmiş olduğunu gösterebilir.

Atatürk teması içerisinde öğrenilmesi amaçlanan anahtar sözcükler ile Türkçe öğretim süreci öncesinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri Ek-2’ de gösterilmektedir. Atatürk teması yazılı anlatım bulgularına bakıldığında; öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları kurtaran, özlemek, sevgi, ordu, anmak, vatan ve düşman sözcüklerinin Ek-2’ de verildiği gibi gerçek anlamlı sözcükler olduğu görülmektedir. Sözü geçen yedi sözcüğün dördü soyut anlamlı üçü ise somut anlamlı sözcüklerdir. Ayrıca bu sözcükler sözcük yapısı bakımından analiz edildiğinde kurtaran ve sevgi türemiş sözcükleri dışında diğer beş sözcüğün basit yapıları sözcükler olduğu görülmektedir. Yukarıda verilen sözcüklerin türlerine bakıldığında ise özlemek (fiil kökenli) sözcüğü dışında diğer altı sözcük isim kökenlidir. Ayrıca vatan ve düşman sözcükleri dışındaki diğer sözcüklerin Türkçe kökenli olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin Türkçe ve isim kökenli, gerçek anlamlı, basit sözcükleri yazılı anlatımlarında daha sık kullandıkları söylenebilir.

Atatürk teması yazılı anlatım sonuçlarına bakıldığında yol göstermek, kavuşmak, cızırtı, özlü söz, inanmak ve şiddetli söz/ söz gruplarının öğrenciler tarafından yazılı anlatımlar da kullanılmadığı görülmektedir. Sözü geçen sözcüklerin analizleri Ek- 2’de görülmektedir. Bu sözcüklerden kavuşmak ve inanmak

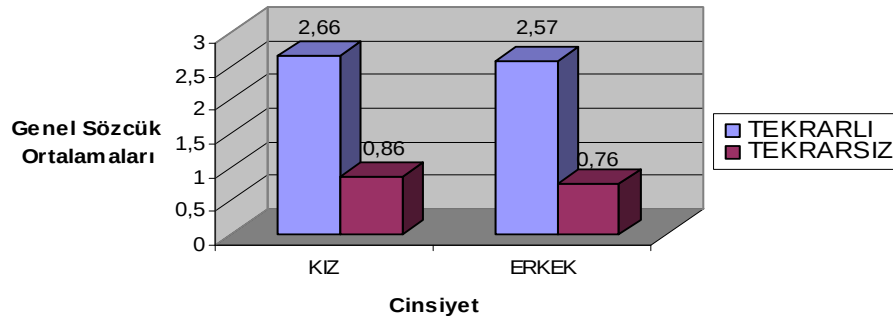
sözcüklerinin fiil kökenli basit sözcükler olduğu, cızırtı, özlü söz ve şiddetli sözcüklerinin ise isim kökenli türemiş sözcükler olduğu görülmektedir. Yol gösteren söz grubu ise isim kökenli bileşik bir sözcüktür. Yol gösteren ve özlü söz söz grupları dışındaki diğer sözcükler gerçek anlamlarında kullanılmışlardır. Yukarıda sözü geçen altı sözcüğün yedisi soyut anlamlı, biri somut anlamlı sözcüktür. Ayrıca şiddetli sözcüğü dışında sözü geçen tüm sözcüklerin Türkçe kökenli sözcükler olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin soyut anlamlı türemiş sözcükleri kullanmakta sıkıntı çektikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminde olması, soyut anlamlar taşıyan sözcükleri anlamakta güçlük çekmeleri ve günlük yaşantılarında sıklıkla karşılaşmıyor olmaları gösterilebilir.

Tablo 5'te Atatürk teması sonrasında öğrencilere uygulanan yazılı anlatım bulgularından elde edilen tekrarlı ve tekrarsız sözcük sayıları ve ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 5: Atatürk Teması Metinlerinde Yer Alan Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcüklerin Kullanılma Sıklıklarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

Okul ismi	Kız Öğrenci Sayısı	Tekrarlı Sözcük		Tekrarsız Sözcük		Erkek Öğrenci Sayısı	Tekrarlı Sözcük		Tekrarsız Sözcük	
		Toplam sayı	Ortalama sayı	Toplam sayı	Ortalama sayı		Toplam sayı	Ortalama sayı	Toplam sayı	Ortalama sayı
Atatürk İ.Ö.O.	12	37	3,08	9	0,75	13	39	3	13	1
Ertuğrulgazi İ.Ö.O.	5	9	1,8	3	0,6	9	22	2,4	4	0,4
B.Veli Topçu İ.Ö.O.	18	46	2,5	12	0,66	21	61	2,9	14	0,66
Ş.Zeynel Gürgen İ.Ö.O	4	7	1,75	4	1	4	8	2	4	1
Ş.Adnan Çiftçi İ.Ö.O.	3	6	2	4	1,33	3	6	2	4	1,33
Merkez İ.Ö.O	12	42	3,5	18	1,5	8	17	2,12	8	1
Fevzipaşa İ.Ö.O.	12	29	2,41	7	0,58	13	30	2,30	7	0,53
TOPLAM	66	176	2,66	57	0,86	71	183	2,57	54	0,76

Tablo 5’te de görüldüğü gibi tekrarlı sözcük sayıları dikkate alındığında toplam ortalamada kız öğrencilerin tekrarlı sözcük sayısı ortalamaları 2,66, erkek öğrencilerin tekrarlı sözcük sayısı ortalamaları ise 2,57 olarak saptanmıştır. Yine Tablo5’den yola çıkarak tekrarsız sözcük sayısı ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin tekrarsız sözcük sayısı ortalaması 0,86, erkek öğrencilerin tekrarsız sözcük sayısı ortalaması ise 0,76 bulunmuştur.



Grafik 1: Atatürk Temasına İlişkin Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcük Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü gibi Atatürk teması yeni öğrenilen sözcüklerin tekrarlı ve tekrarsız sözcük ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları dikkate alındığında kız öğrenci ortalamaları erkek öğrenci ortalamalarına göre daha yüksektir. Elde edilen bulgulardan hareketle kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma düzeyleri daha yüksektir yorumu yapılabilir.

4.2. DEĞERLERİMİZ TEMASINA İLİŞKİN BULGULAR

“Değerlerimiz” teması sonrasında temaya ilişkin olarak öğrencilere uygulanan yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler ve sözcük sıklıkları, ilgili sözcük listeleri bağlamında

değerlendirilmiş, tema içerisindeki metinler ve bu metinler içerisinde geçen anahtar sözcükler ve süreç öncesi öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükler uygulamanın gerçekleştirildiği okullarla birlikte Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9’da sunulmuştur.

Değerlerimiz teması yazılı anlatım bulgularının verildiği Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9’da Atatürk teması yazılı anlatım bulgularının verildiği tablolara benzer şekilde oluşturulmuştur. Sözü geçen tablolarda tema içerisindeki metinlerde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Değerlerimiz teması yazılı anlatım bulgularının verildiği Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 incelendiğinde “Değerlerimiz” teması içerisinde 13 anahtar sözcük ve 39 tanede Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam 52 sözcük görülmektedir

Tablo 6 'da tema içerisindeki “Bayrağım” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde “Değerlerimiz” teması içerisinde şiir türünden bir metin olan “Bayrağım” metninde üç anahtar sözcük ve altı tane de Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam dokuz sözcük görülmektedir.

Tablo 6'ya göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; şafak sözcüğünün bir öğrenci tarafından bir kez, bayrak sözcüğünün ise 66 öğrenci tarafından 447 kez kullanıldığı; alın yazısı anahtar sözcüğünün ise yazılı anlatımlarda hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi belirlenen anlamını bilmedikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma düzeylerine bakıldığında; ata sözcüğünün 11 öğrenci tarafından 17 kez, öz kan, vazife, gelincik söz/ söz gruplarının birer öğrenci tarafından bir kez, üstün tutmak söz grubunun iki öğrenci tarafından dört kez kullanıldığı görülmektedir. Hak sözcüğü ise öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarında hiç kullanılmamıştır.

Tablo 7: Değerlerimiz Temasında Yer Alan Keloğlan Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları
(Tablonun Devamı)

[illegible]

Tablo 7 'de tema içerisindeki “Keloğlan” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise Türkçe öğretimi süreci öncesi belirlenen anlamı bilinmeyen sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde “Değerlerimiz” teması içerisinde öyküleyici metin türünden olan “Keloğlan” metninde üç anahtar sözcük ve 18 tane de Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam 21 sözcük görülmektedir.

Tablo 7' ye göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; yalnızca mantar sözcüğünün beş öğrenci tarafından 12 kez kullanıldığı görülmektedir. Usanmak ve azar ıstırmak anahtar sözcüklerinin ise yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler açısından bakıldığında; fikir sözcüğünün bir öğrenci tarafından bir kez, eşkıya sözcüğünün iki öğrenci tarafından üç kez, vakit sözcüğünün ise iki öğrenci tarafından iki kez kullanıldığı görülmektedir. Ancak avare, işin ucundan tutmak, kasaba, emmi, çare, esaslı, pusula, eline düşmek, bağırıp çağırmak, dert, kıymetli, aramak taramak, sürat, umut, dövünmek söz/ söz gruplarını öğrenciler yazılı anlatımlarında hiç kullanmamışlardır.

Tablo 8’de tema içerisindeki “Türkçe Ana Dilimiz” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde “Değerlerimiz” teması içerisinde şiir türünde bir metin olan “Türkçe Ana Dilimiz” metninde üç anahtar sözcük ve bir Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam dört sözcük görülmektedir.

Tablo 8’ e göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; konuşmak sözcüğünün dokuz öğrenci tarafından 30 kez, Türkçe sözcüğünün 25 öğrenci tarafından 102 kez, dil sözcüğünün 13 öğrenci tarafından 26 kez kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler açısından bakıldığında; anlaşılmak sözcüğünün iki öğrenci tarafından iki kez kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 9:Değerlerimiz Temasında Yer Alan Aile Ocağı Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları

METİNLER	ANLAMI BİLİNMEYEN SÖZCÜKLER VE ANAHTAR SÖZCÜKLER	YAZILI ANLATIMLAR	ATATÜRK İ.Ö.O.		BOZAN İ.Ö.O.		ERTUĞRUL GAZİ İ.Ö.O.		FEVZİPAŞA İ.Ö.O.		MERKEZ İ.Ö.O.		ADNAN ÇİFTÇİ İ.Ö.O.		ŞEHİT ZEYNEL GÜRGEN İ.Ö.O.		TOPLAM	
			Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı
AİLE OCAĞI (BİLGİLENDİRİCİ)	Kan bağı	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	1	1	---	---	---	---	1	1	---	---	---	---	2	2
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Şefkat	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Manevi	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Aile	1	1	1	---	---	---	---	---	---	4	4	1	1	---	---	6	6
		2	39	4	57	13	119	15	97	23	38	12	7	2	---	---	357	69
		3	---	---	2	2	2	2	---	---	---	---	---	---	---	---	4	4
	Üye	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	5	4	---	---	---	---	5	4
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Soy bağı	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Sorumluluk	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Gelecek	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	1	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	1
		3	1	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	1	1
	Bilinç	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Güven	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	1	1	2	1	---	---	---	---	---	---	---	---	3	2
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	1	1	---	---	---	---	1	1

Tablo 9’da tema içerisindeki “Aile Ocağı” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde “Değerlerimiz” teması içerisinde bilgilendirici metin türünden olan “Aile Ocağı” metninde dört anahtar sözcük ve 14 Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam 18 sözcük görülmektedir.

Tablo 9’ a göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; kan bağı söz grubunun iki öğrenci tarafından iki kez ve aile sözcüğünün 69 öğrenci tarafından 357 kez kullanıldığı şefkat ve manevi anahtar sözcüklerinin ise yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 9’ da verilen Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenen anlamı bilinmeyen sözcüklere bakıldığında; üye sözcüğünün dört öğrenci tarafından beş kez, güven sözcüğünün iki öğrenci tarafından üç kez ve korunmak sözcüğünün 11 öğrenci tarafından 15 kez kullanıldığı görülmektedir. Ancak soy bağı, sorumluluk, bilinç, çekip çevirmek, kuşaktan kuşağa sürmek, kavram, güç, kaynak, soyadı birliği söz/ söz gruplarını öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanmadıkları saptanmıştır.

Değerlerimiz teması sonrasında uygulanan yazılı anlatım bulgularına bakıldığında “Değerlerimiz” teması içerisinde geçen ve öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcüklerin, genel olarak öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarında kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin alın yazısı, usanmak, azar işitmek, şefkat ve manevi söz/ söz gruplarını yazılı anlatımlarında kullanmama gerekçeleri olarak sözü geçen anahtar sözcüklerin soyut anlam taşımaları, yapı bakımından söz gruplarından oluşan sözcükler olmaları gösterilebilir.

Elde edilen sonuçlara bakıldığında; öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenen anlamını bilmedikleri 39 sözcükten, yazılı anlatımlarında 14

tanecini kullandıkları 25 tanecini ise kullanmadıkları görülmektedir. Burada öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci boyunca bu sözcüklerin anlamlarını öğrenmiş olsalar bile yazılı anlatımlarında sıklıkla kullanmadıkları söylenebilir. Bu sonuç Atatürk teması yazılı anlatım sonuçlarına da benzerdir.

Yukarıda verilen bulgular ışığında öğrencilerin değişik metin türleri içerisinde verilen sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma düzeylerine bakıldığında ise en sık kullanılan bayrak, Türkçe, dil, aile, ata, korunmak sözcüklerinin Atatürk teması yazılı anlatım sonuçlarına benzer şekilde bilgilendirici ve şiir türünden metinlerde yer alan sözcükler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğrencilerin bilgilendirici ve şiir türünden metinlerde geçen sözcükleri yazılı anlatımlarında daha sık kullandıkları söylenebilir.

Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9’ da ve Atatürk teması yazılı anlatımlarında “Değerlerimiz” temasındaki sözcüklerin kullanım düzeylerine bakıldığında ise yalnızca “aile” sözcüğünün yazılı anlatımlarda kullanıldığı ancak diğer sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir. Nitekim bu beklenen bir sonuçtur. Çünkü Atatürk teması yazılı anlatımın yapıldığı zamanlarda öğrencilerin “Değerlerimiz” temasındaki sözcükleri ve anlamlarını henüz öğrenmemiş olmaları olasıdır. Bu nedenle Atatürk teması yazılı anlatımlarında bu sözcükleri kullanmamış olmaları doğaldır. Öğrencilerin Atatürk teması yazılı anlatımlarında aile sözcüğünü kullanmış olmaları ise Atatürk teması yazılı anlatım bulgularında da bahsedildiği üzere aile sözcüğünün hem “Atatürk” teması hem de “Değerlerimiz” temasının ortak anahtar sözcüklerinden birisi olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9’ da Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatım sonuçlarına bakıldığında konuşmak, Türkçe, dil, aile anahtar sözcükleri ile gelecek, güven, korunmak, akraba sözcüklerinin öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Ancak kullanılan sözcük sayısının ve sözcük sıklığının Değerlerimiz teması yazılı anlatım sonuçlarına kıyasla büyük oranda düştüğü dikkati çekmektedir. Bu durum “Atatürk” teması sözcüklerinin daha sonraki yazılı anlatımlarda kullanımının azalması ile benzerlik göstermektedir. Bu durumun nedeni ise

öğrencilerin tema içerisinde geçen sözcükleri tekrar etmemeleri, ilerleyen metinlerde ve temalarda aynı sözcüklerle karşılaşmamaları ve diğer temalarda başka sözcüklerle karşılaşmaları olarak gösterilebilir.

Tablo 6, Tablo 7, Tablo 8, Tablo 9 Değerlerimiz anahtar sözcükleri ve anlamı bilinmeyen sözcüklerinin Atatürk teması sonrasında gerçekleştirilen yazılı anlatımlarda öğrenciler tarafından kullanılma sıklıklarını da göstermektedir. Bunun nedeni ise öğrencilerin henüz Değerlerimiz temasında öğretilmesi amaçlanan sözcükleri görmemiş olmalarına rağmen bu sözcüklerle ilgili ön bilgilerini ölçmektir. Böylelikle sözü geçen sözcüklerin öğrencilerin söz varlıklarında önceden var olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Atatürk teması yazılı anlatım tabloları ile Değerlerimiz teması yazılı anlatım tabloları sonuçları karşılaştırıldığında ise “Atatürk” temasındaki sözcüklerin yazılı anlatımda kullanılma yoğunluğunun “Değerlerimiz” temasındaki sözcüklerin yazılı anlatımda kullanılma yoğunluğuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak “Değerlerimiz” temasında verilen sözcüklerin “Atatürk” temasında verilen sözcüklere oranla sayıca daha fazla, anlamca daha soyut ifadeler içeriyor olması gösterilebilir.

Değerlerimiz teması içerisinde öğrenilmesi amaçlanan anahtar sözcükler ile Türkçe öğretim süreci öncesinde anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri Ek-3’te verilmiştir. Değerlerimiz teması yazılı anlatım bulgularına bakıldığında; öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları bayrak, Türkçe, dil, aile, ata, korunmak sözcüklerinin gerçek anlamlı ve Türkçe sözcüksi dışında basit sözcükler olduğu görülmektedir. Ek- 3’ e bakıldığında sözü geçen sözcüklerden Farsça kökenli dil sözcüksi ile Arapça kökenli aile sözcüğü dışındaki dört sözcüğün de Türkçe kökenli sözcükler olduğu görülmektedir. Ayrıca fiil kökenli olan “korunmak” sözcüğü dışındaki diğer sözcükler de isim kökenlidir. Bu yönüyle sonuçların, Atatürk temasına ilişkin elde edilen sonuçlara benzer olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin Türkçe ve isim

kökenli, gerçek anlam taşıyan, basit sözcükleri yazılı anlatımlarında sıklıkla kullandıkları söylenebilir.

Değerlerimiz teması yazılı anlatım sonuçlarına bakıldığında alın yazısı, hak, usanmak, azar işitmek, avare, işin ucundan tutmak, kasaba, emmi, çare, esaslı, pusula, eline düşmek, bağırıp çağırmak, dert, aramak taramak, sürat, umut, dövünmek, şefkat, manevi, soy bağı, sorumluluk, bilinç, çekip çevirmek, kuşaktan kuşağa, kavram, güç, kaynak, soyadı birliği söz/ söz gruplarının öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir. Sözü geçen sözcüklerin anlam, yapı, tür, görev ve kökenleri açısından analizlerine bakıldığında ise 12'si basit yapı, 10'u türemiş, yedisi ise bileşik yapı sözcüktür. Ayrıca sözü geçen 29 sözcüğün 18'i soyut anlam, 11'i somut anlam taşımakta ve bu sözcüklerin 10'u mecaz anlamlı, 19'u ise gerçek anlamlı sözcüklerdir. Aynı zamanda sözü geçen bu sözcüklerin 18'i Türkçe kökenli, yedisi Arapça kökenli, üçü Farsça kökenli ve biri İtalyanca kökenlidir. Yapısal anlamda ise 21 sözcük isim kökenli, sekiz sözcük ise fiil kökenlidir.

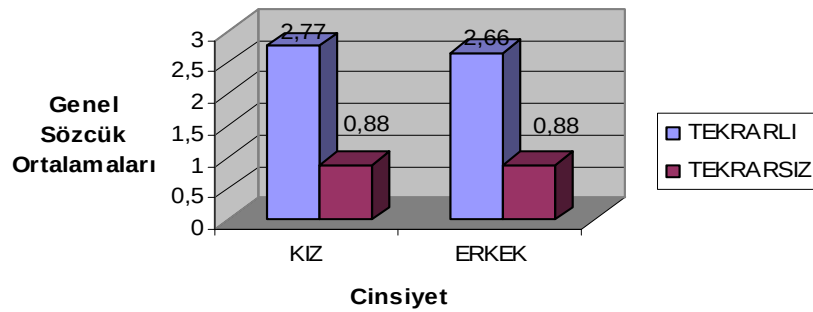
Tüm bu sonuçlar Atatürk teması yazılı anlatım sonuçlarıyla benzerdir. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin soyut anlam içeren, türemiş ve bileşik kökenli sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanmakta sıkıntı çektikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak ise ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminde olmaları, soyut anlamlar taşıyan sözcükleri anlamakta güçlük çektikleri ve günlük yaşantılarında sıklıkla kullanmamaları gösterilebilir.

Tablo 10'da Değerlerimiz teması sonrasında öğrencilere uygulanan yazılı anlatım bulgularından elde edilen tekrarlı ve tekrarsız sözcük sayıları ve ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 10: Değerlerimiz Temasına İlişkin Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcüklerin
Kullanılma Sıklıklarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

Okul ismi	Kız Öğrenci Sayısı	Tekrarlı Sözcük		Tekrarsız Sözcük		Erkek Öğrenci Sayısı	Tekrarlı Sözcük		Tekrarsız Sözcük	
		Toplam sayı	Ortalama sayı	Toplam sayı	Ortalama sayı		Toplam sayı	Ortalama sayı	Toplam sayı	Ortalama sayı
Atatürk İ.Ö.O.	10	26	2,6	8	0,8	8	16	2	8	1
Ertuğrulgazi İ.Ö.O.	5	10	2	3	0,6	10	26	2,6	7	0,7
Bozan Veli Topçu İ.Ö.O.	18	47	2,61	14	0,77	23	68	2,95	18	0,78
Ş.Zeynel Gürgen İ.Ö.O	5	9	1,8	4	0,8	4	12	3	7	1,75
Ş.Adnan Çiftçi İ.Ö.O.	2	5	2,5	4	2	3	3	1	2	0,66
Merkez İ.Ö.O	10	49	4,9	16	1,6	9	43	4,7	17	1,88
Fevzipaşa İ.Ö.O.	10	18	1,8	3	0,3	15	24	1,6	5	0,33
TOPLAM	59	164	2,77	52	0,88	72	192	2,66	64	0,88

Tablo 10’da da görüldüğü gibi tekrarlı sözcük sayıları dikkate alındığında toplam ortalamada kız öğrencilerin tekrarlı sözcük sayısı ortalamaları 2,77, erkek öğrencilerin tekrarlı sözcük sayısı ortalamaları ise 2,66 olarak saptanmıştır. Tablo 10 incelendiğinde tekrarsız sözcük sayısı ortalamaları kız ve erkek öğrencilerin tekrarsız sözcük sayısı ortalaması 0,88 olup birbirine eşittir. Elde edilen bulgulardan hareketle Atatürk teması yazılı anlatım bulgularına benzer şekilde tekrarlı sözcük sayıları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine, tekrarsız sözcük ortalamalarının ise Atatürk teması yazılı anlatım bulgularının aksine kız ve erkek öğrenci ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir.



Grafik 2: Değerlerimiz Temasına İlişkin Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcük
Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Grafik 2’de de görüldüğü üzere Değerlerimiz teması yeni öğrenilen sözcüklerin tekrarlı ve tekrarsız sözcük ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları dikkate alındığında tekrarlı sözcük ortalamalarında kız öğrenci ortalamaları erkek öğrenci ortalamalarına göre daha yüksektir. Tekrarsız sözcük ortalamaları ise kız ve erkek öğrencilerde eşittir.

4.1. SAĞLIK ve ÇEVREMİZ TEMASINA İLİŞKİN BULGULAR

“Sağlık ve Çevremiz” teması sonrasında temaya ilişkin olarak öğrencilere uygulanan yazılı çalışmalarında öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler ve sözcük sıklıkları sözcük listeleri bağlamında değerlendirilmiş, tema içerisindeki metinler ve bu metinler içerisinde geçen anahtar sözcükler ve süreç öncesi öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükler uygulamanın gerçekleştirildiği okullarla birlikte Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’te tema içerisindeki metinler ve metinlerde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatım bulgularının verildiği tablolarda tema içerisinde 16 anahtar sözcük ve 44 tane de Türkçe öğretimi süreci öncesinde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam 60 sözcük yer almaktadır.

Tablo 11: Sağlık ve Çevremiz Temasında Yer alan Vücudum Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları

METİNLER	ANLAMI BİLİNMEYEN SÖZCÜKLER VE ANAHTAR SÖZCÜKLER	YAZILI ANLATIMLAR	ATATÜRK İ.Ö.O.		BOZAN İ.Ö.O.		ERTUĞRUL GAZİ İ.Ö.O.		FEVZİPAŞA İ.Ö.O.		MERKEZ İ.Ö.O.		ADNAN ÇİFTÇİ İ.Ö.O.		ŞEHİT ZEYNEL GÜRGEN İ.Ö.O.		TOPLAM	
			Sözcük Sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük Sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı	Sözcük sıklığı	Öğrenci sayısı
VÜCUDUM (ŞİİR)	Vücut	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	15	5	12	7	2	2	---	---	40	16	2	2	---	---	71	32
	Bacak	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	2	2	3	1	---	---	---	---	9	8	---	---	---	---	14	11
	Hayat	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Damar	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	2	2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	2	2
	Nefes	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	1	1	---	---	---	---	2	2	---	---	---	---	3	3
	Durmaksızın	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Değirmen	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	1	1	---	---	---	---	1	1
	Aş	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
	Böbrek	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	2	2	---	---	---	---	1	1	---	---	---	---	3	3
	Pompalamak	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	1	1	---	---	---	---	---	---	3	3	---	---	---	---	4	4
	Can	1	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		2	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
		3	---	---	2	2	---	---	---	---	9	4	---	---	---	---	11	6

Tablo 11’de tema içerisindeki “Vücudum” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenen anlamını bilmedikleri sözcükleri göstermektedir.

Tablo 11 incelendiğinde “Sağlık ve Çevremiz” teması içerisinde şiir türünden bir metin olan “Vücudum” metninde beş anahtar sözcük ve altı Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenen sözcük olmak üzere toplam 11 sözcük görülmektedir.

Tablo 11’e göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; vücut sözcüğü 32 öğrenci tarafından 71 kez, bacak sözcüğü 11 öğrenci tarafından 14 kez, nefes sözcüğü iki öğrenci tarafından iki kez kullanıldığı, hayat ve damar anahtar sözcüklerinin ise yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 11’de yer alan Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenen anlamı bilinmeyen sözcüklere bakıldığında; durmaksızın ve aş sözcüklerinin dışında değirmen sözcüğünün bir öğrenci tarafından bir kez, böbrek sözcüğünün üç öğrenci tarafından üç kez, pompalamak sözcüğünün dört öğrenci tarafından dört kez, can sözcüğünün altı öğrenci tarafından 11 kez kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 12’de tema içerisindeki “Minik Yavrular” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde “Sağlık ve Çevre” teması içerisinde yer alan ve öyküleyici metin türünden olan “Minik Yavrular” metninde üç anahtar sözcük ve iki Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenen sözcük olmak üzere toplam beş sözcük görülmektedir.

Tablo 12’ e göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; yavru sözcüğünün 20 öğrenci tarafından 32 kez, büyümek sözcüğünün 17 öğrenci tarafından 21 kez kullanıldığı görülmektedir. Ancak çiftlik anahtar sözcüğünün yazılı anlatımlarda kullanılmadığı saptanmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler açısından bakıldığında; yuva sözcüğünün 11 öğrenci tarafından 15 kez kullanıldığı, sıkıntı sözcüğünün ise öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarında kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 13: Sağlık ve Çevremiz Temasında Yer Alan Aaa! Kış Gelmiş Metnine İlişkin Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanılma Durumları

[illegible]

Tablo 13'te tema içerisindeki “Aaa! Kış Gelmiş” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde “Sağlık ve Çevremiz” teması içerisinde öyküleyici metin türünden olan “Aaa! Kış Gelmiş” metninde dört anahtar sözcük ve 11 Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenmiş ve öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam 15 sözcük görülmektedir.

Tablo 13'e göre anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; kartopu sözcüğü beş öğrenci tarafından yedi kez, çam ağacı sözcüğü dört öğrenci tarafından yedi kez, tavşan sözcüğü 10 öğrenci tarafından 13 kez kullanılmıştır. Ancak soğuk sözcüğünün ise öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarda hiç kullanılmadığı görülmektedir.

Tablo 13'te Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenen ve anlamı bilinmeyen sözcüklere bakıldığında yalnızca “umursamak” sözcüğünün bir öğrenci tarafından bir kez ve kış uykusu sözcüğünün 11 öğrenci tarafından 14 kez kullanıldığı görülmektedir. Ancak uğuldamak, uykuya dalmak, ikna olmak, yanıt, ziyaret etmek, hissetmek, bilgili, öğüt ve güçlülükle söz/ söz grubu yazılı anlatımlarda hiç kullanılmamıştır.

Tablo 14’te tema içerisindeki “Beslenme ” metni ve metinde verilen anahtar sözcükler koyu renkle belirtilmiştir. Koyu renkle belirtilmeyen sözcükler ise öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükler anlamına gelmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde “Sağlık ve Çevremiz” teması içerisinde bilgilendirici metin türünden olan “ Beslenme ” metninde, dört anahtar sözcük ve 25 Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenmiş ve öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük olmak üzere toplam 29 sözcük görülmektedir.

Tablo 14’te verilen anahtar sözcüklerin kullanımları ve sıklıklarına bakıldığında; büyüme sözcüğü 17 öğrenci tarafından 21 kez, sağlık sözcüğü 81 öğrenci tarafından 406 kez, beslenme sözcüğü 76 öğrenci tarafından 277 kez ve zihin sözcüğü yedi öğrenci tarafından yedi kez kullanılmıştır.

Elde edilen sonuçlar ışığında öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık kullandıkları ve tekrar ettikleri sözcüklerin genel anlamda sağlıkla ilgili sözcükler olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum öğrencilerin bu sözcükleri geçmiş yaşantıları veya çevreleri yoluyla, Türkçe öğretimi dersi dışında başka dersler aracılığı ile öğrenmiş olabileceklerinden kaynaklanabilir.

Tablo 14’te verilen Türkçe öğretimi süreci öncesinde belirlenen ve anlamı bilinmeyen sözcüklere bakıldığında; göz ardı etmek ve ilişki sözcüklerinin birer öğrenci tarafından birer kez, gelişmek sözcüğünün 10 öğrenci tarafından 20 kez, ruh sözcüğünün beş öğrenci tarafından beş kez, dengeli beslenmek söz grubunu 41 öğrenci tarafından 100 kez ve düzenli beslenmek söz grubu 28 öğrenci tarafından 56 kez kullanıldığı görülmektedir. Yine Tablo 14’ten öğrencilerin tanık olmak, süreç, olumsuz, etkilemek, beden, gerekli, sanmak, yanılgı, alışkanlık, kazanmak, bilimsel araştırmalar, edinmek, kaynaklanmak, önlemek, sorun, başı çekmek, ergenlik, erişkinlik ve uygulama söz/ söz gruplarını yazılı anlatımlarında kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin süreç öncesinde anlamını bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını süreç içerisinde öğrendiği varsayılmasına rağmen, öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözü geçen sözcüklerin büyük bir çoğunluğunu kullanmadıkları söylenebilir. Bu, öğrencilerin tema içerisinde geçen sözcüklerin anlamlarını öğrenmiş olsalar bile günlük yaşantılarında çok sık kullanmamaları nedeniyle yazılı anlatımlarında kullanmadıkları biçiminde düşünülebilir.

Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatım bulgularından öğrencilerin değişik metin türleri içerisinde verilen sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma düzeylerine bakıldığında ise en sık tekrarla kullanılan vücut, büyümek, sağlık, beslenme, dengeli ve düzenli beslenme söz/ söz gruplarının Atatürk ve Değerlerimiz temaları yazılı anlatım sonuçlarına benzer şekilde bilgilendirici ve şiir türünden metinlerde yer aldığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin bilgilendirici ve şiir türünden metinlerde geçen sözcükleri yazılı anlatımlarında daha sık kullandıkları söylenebilir.

Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 Sağlık ve Çevremiz teması anahtar sözcükleri ve anlamı bilinmeyen sözcüklerinin Atatürk ve Değerlerimiz temaları sonrasında gerçekleştirilen yazılı anlatımlarda öğrenciler tarafından kullanılma sıklıklarını da göstermektedir. Bu durumun nedeni sözü geçen yazılı anlatım uygulamalarında öğrencilerin henüz Sağlık ve Çevremiz temasında öğretilmesi amaçlanan sözcükleri görmemiş olmalarına rağmen bu sözcüklerle ilgili ön bilgilerini ölçmektir. Böylelikle sözü geçen sözcüklerin öğrencilerin söz varlıklarında önceden var olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sağlık ve Çevremiz teması içerisinde geçen sözcüklerin öğrencilerin Atatürk teması ve Değerlerimiz teması yazılı anlatımlarında kullanma düzeylerine bakıldığında temadaki sözcüklerin hiçbirinin kullanılmadığı görülmektedir. Bu sonuç Değerlerimiz teması yazılı anlatım bulguları sonuçlarına benzer ve beklenen bir sonuçtur. Nitekim Atatürk teması ve Değerlerimiz teması yazılı anlatım uygulamasının gerçekleştirildiği zamanlar içerisinde öğrenciler “Sağlık ve Çevre” temasını henüz işlememiş olmalarından dolayı sözü geçen sözcükleri Atatürk ve Değerlerimiz temaları yazılı anlatımlarında kullanmamaları da olağandır. Ancak Sağlık ve Çevremiz temasındaki anahtar

sözcükler ile anlamı bilinmeyen sözcüklerin önceden söz varlıklarında olmadığı ve süreç içerisinde öğrenmiş olabilecekleri söylenebilir.

Sağlık ve Çevremiz teması içerisinde öğrenilmesi amaçlanan anahtar sözcükler ile Türkçe öğretim süreci öncesinde belirlenen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri Ek-4' de gösterilmektedir.

Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatım bulgularına bakıldığında; öğrencilerin yazılı anlatımlarında en sık vücut, sağlık, beslenme, dengeli beslenme ve düzenli beslenme söz/ söz gruplarını kullandıkları görülmektedir. Sözü geçen sözcükler Ek 4'te görüldüğü gibi vücut sözcüğü dışında soyut anlamlı sözcüklerdir. Aynı zamanda vücut, sağlık ve beslenme sözcükleri gerçek anlamlı, dengeli beslenme ve düzenli beslenme sözcükleri ise mecazi anlamlı sözcüklerdir. Ek-4'teki sözcük analizleri incelendiğinde vücut sözcüğü dışındaki sözü geçen sözcüklerin hepsi Türkçe kökenlidir. Ayrıca vücut sözcüğü basit yapılı, sağlık ve beslenme sözcükleri türemiş yapılı, dengeli ve düzenli beslenme sözcükleri ise bileşik yapılı sözcüklerdir. Aynı zamanda vücut ve sağlık sözcükleri isim kökenli sözü geçen diğer sözcükler ise fiil kökenlidir.

Öğrencilerin Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatımlarında sıklıkla kullandıkları sözcüklerin yapısal, anlamsal, görev, tür ve köken bakımından analizleri dikkate alındığında sonuç şaşırtıcıdır. Nitekim uygulamaya alınan öğrenciler ilköğretim ikinci sınıfa devam etmekte ve somut işlemler döneminde yer almaktadır. Fakat öğrencilerin sıklıkla kullandıkları sözcükler anlam bakımından soyut anlamlar içeren sözcükler olması ilginçtir. Ayrıca Atatürk teması ve Değerlerimiz teması yazılı anlatım bulgularında öğrencilerin somut ve gerçek anlamlar taşıyan, isim kökenli basit sözcükleri kullandıkları görülmesine rağmen Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatım bulgularında öğrencilerin soyut anlamlar taşıyan, fiil kökenli, türemiş ya da bileşik yapılı sözcükler kullandıkları saptanmıştır. Bu durumun nedeni yukarıda sözü edilen sözcükler ile öğrencilerin günlük yaşantılarında sık karşılaştıkları, yazılı anlatımlarında kullandıkları bu sözcükleri

günlük yaşantılarında da sözlü olarak kullandıkları ve diğer derslerde de (Hayat Bilgisi, Beden Eğitimi, Spor Etkinlikleri vb.) sık sık karşılaştıkları için pekiştirmiş olabileceklerinden kaynaklanabilir.

Sağlık ve Çevremiz teması yazılı anlatım bulgularına bakıldığında hayat, damar, aş, çiftlik, sıkıntı, soğuk, uğuldamak, uykuya dalmak, ikna olmak, yanıt, ziyaret etmek, hissetmek, bilgili, öğüt, güçlkle, tanık olmak, süreç, olumsuz, etkilemek, beden, gerekli, sanmak, yanılgı, alışkanlık, kazanmak, bilimsel araştırmalar, edinmek, kaynaklanmak, önlemek, sorun, başı çekmek, ergenlik, erişkinlik ve uygulama söz/ söz grubu yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir. Sözü geçen sözcüklerin analizleri Ek-4'te verilmiştir. Ek-4'te görüldüğü gibi uykuya dalmak, ikna olmak ve tanık olmak sözcükleri mecazi anlamda kullanılmış, diğer sözü edilen sözcükler ise gerçek anlamda kullanılmıştır. Yazılı anlatımlarda kullanılmayan 34 sözcüğün 27'si soyut anlam içermekte diğer yedi sözcük ise somut anlam içermektedir. Ayrıca sözü geçen sözcüklerin beşi Arapça kökenli, 29'u ise Türkçe kökenli sözcüklerdir. Aynı zamanda yukarıda belirtilen sözcüklerin altısı basit sözcük, 20'si türemiş sözcük, sekizi ise bileşik yapıli sözcükler olup bu sözcüklerin 20'si isim kökenli ve 14'ü fiil kökenlidir.

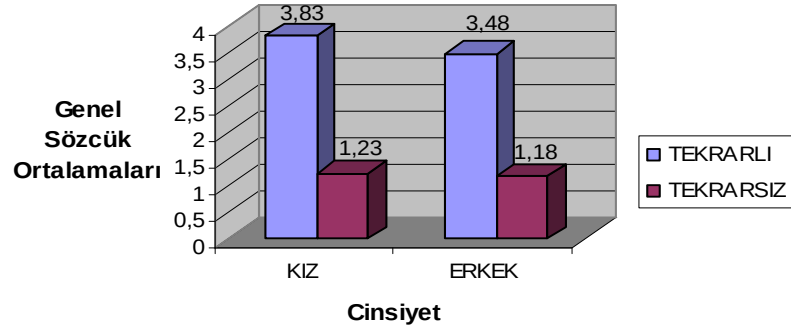
Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında Atatürk teması ve Değerlerimiz teması yazılı anlatım sonuçlarıyla benzerdir. Elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin soyut anlam içeren, türemiş ve bileşik kökenli sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanmakta sıkıntı çektikleri söylenebilir. Bu durumun nedeni ise Atatürk teması ve Değerlerimiz teması yazılı anlatım bulgularında da belirtildiğı üzere ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminde olmaları, soyut anlamlar taşıyan sözcükleri anlamakta güçlük çektikleri ve günlük yaşantıların da sıklıkla kullanmamış olabilecekleri gösterilebilir.

Tablo 15'te Sağlık ve Çevremiz teması sonrasında öğrencilere uygulanan yazılı anlatım bulgularından elde edilen tekrarlı ve tekrarsız sözcük sayıları ve ortalamalarının okul-cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 15: Sağlık ve Çevremiz Temasına İlişkin Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcüklerin Kullanılma Sıklıklarının Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

Okul ismi	Kız Öğrenci Sayısı	Tekrarlı Sözcük		Tekrarsız Sözcük		Erkek Öğrenci Sayısı	Tekrarlı Sözcük		Tekrarsız Sözcük	
		Toplam sayı	Ortalama sayı	Toplam sayı	Ortalama sayı		Toplam sayı	Ortalama sayı	Toplam sayı	Ortalama sayı
Atatürk İ.Ö.O.	10	39	3,9	9	0,9	12	40	3,3	13	1,08
Ertuğrulgazi İ.Ö.O.	5	19	3,8	8	1,6	10	34	3,4	10	1
Bozan Veli Topçu İ.Ö.O.	18	46	2,55	19	1,05	23	53	2,3	15	0,65
Ş.Zeynel Gürgen İ.Ö.O	5	7	1,4	4	0,8	4	11	2,75	6	1,5
Ş.Adnan Çiftçi İ.Ö.O.	2	2	1	2	1	3	10	3,3	7	2,3
Merkez İ.Ö.O	10	92	9,2	25	2,5	7	69	9,8	28	4
Fevzipaşa İ.Ö.O.	9	21	2,3	6	0,66	13	34	2,61	6	0,46
TOPLAM	59	226	3,83	73	1,23	72	251	3,48	85	1,18

Tablo 15'te de görüldüğü gibi tekrarlı sözcük sayıları dikkate alındığında toplam ortalama da Atatürk teması ve Değerlerimiz teması yazılı anlatımlarında olduğu gibi kız öğrencilerin lehine bir sonuç görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin tekrarlı sözcük sayısı ortalamaları 3,83, erkek öğrencilerin tekrarlı sözcük sayısı ortalamaları ise 3,48'dir. Aynı şekilde tekrarsız sözcük sayısı ortalamaları dikkate alındığında, kız öğrencilerin tekrarsız sözcük sayısı ortalaması 1,23, erkek öğrencilerin tekrarsız sözcük sayısı ortalaması ise 1,18'dir.



Grafik 3: Sağlık ve Çevremiz Temasına İlişkin Tekrarlı ve Tekrarsız Sözcük Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Grafik 3'te de görüldüğü gibi tekrarlı ve tekrarsız sözcük ortalamalarının erkek öğrencilere oranla kız öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında daha fazla kullandıkları söylenebilir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara değinilmiş ve ilgililere katkı sağlayacağı düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

5.1. TARTIŞMA

Elde edilen bulgular ışığında ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin genel olarak programda öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcükleri ve süreç öncesi belirlenen ve anlamı bilinmeyen sözcükleri süreç içerisinde kazanarak yazılı anlatımlarında kullanma durumlarının öğrenci sayısı ile karşılaştırıldığında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuç Aköz ve Topbaş (2009), Anılan, Genç ve Göl Dede (2009), Korkmaz (2006), Güzel, Karadağ ve Kurudayıoğlu (2005) ile Karadağ'ın (2005) çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Türkçe öğretimi programı okuma metinlerinde verilen sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanılma durumları dikkate alındığında ise bilgilendirici ve şiir türünden metinlerde yer alan sözcüklerin çoğunlukla kullanıldığı görülmüştür. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan temalara seçilecek bilgilendirici ve şiir türünden metinlerin sayısının artırılması sağlanabilir. Nitekim Aksoy (2009) çalışmasında, ders kitaplarındaki bazı metinlerin, tür ve içerik bakımından örtüşmediğini bu nedenle bu konuda birtakım düzenlemeler yapılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Türkçe öğretimi sürecinde öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri dikkate alındığında öğrencilerin somut ve gerçek anlam taşıyan, basit yapı, Türkçe ve isim kökenli sözcükleri yazılı anlatımlarında sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin soyut anlam içeren sözcükleri yeterince kullanamamış olduklarını gösteren bu sonuç, Aköz ve Toptaş'ın (2009) çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Korkmaz da (2006), Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde soyut anlam içeren sözcüklerin fazlalığından söz

etmektedir. Ayrıca Aksoy (2009), özellikle 1.,2. ve 3. sınıf ders kitaplarında daha net ve somut sözcüklerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Uygulanan yazılı anlatımlarda tekrarlı ve tekrarsız sözcük sayısı ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı dikkate alındığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında daha fazla kullandıkları görülmektedir. Bu sonuç Köksal ve Temur'un (2008) çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. Buna karşılık kız öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri söz varlıklarına geçirmede erkek öğrencilere göre daha başarılı olmaları sonucu, İpek'in (2006) söz varlığı gelişiminde cinsiyetin herhangi bir etkisi bulunmadığı sonucu ile de çelişmektedir.

Araştırma genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, aynı zamanda bir sınırlılık da olan öğrencilerin Türkçe dersinde öğrendikleri yeni sözcükleri söz varlıklarına geçirmiş oldukları varsayımı göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler yeni öğrenilen sözcükleri söz varlıklarına geçirmiş olmalarına rağmen bu sözcükleri yazılı anlatımlarında sıklıkla kullanmamaktadırlar.

5.2. SONUÇ

Elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

5.2.1. Atatürk Teması Sonuçları

1. Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci içerisinde zorunlu temalardan biri olan Atatürk teması sonrasında uygulanan yazılı anlatım bulgularından elde edilen veriler ışığında Türkçe öğretimi programında öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcüklerin yazılı anlatımda kullanılma düzeyleri açısından 14 sözcükten 13'ü (uçurum, kahraman, kurtaran, vatan, eser, özlemek, sevgi, aile, davranış, eğitim, mektup, başı yukarda olmak, oyun) öğrenciler tarafından kullanılırken, kavuşmak anahtar sözcüğünün yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmüştür.

2. Atatürk teması sonrasında uygulanan yazılı anlatım sonucundaki verilerde Türkçe öğretimi programında öğretilmesi amaçlanan 14 anahtar sözcükten yalnızca kurtaran sözcüğünün daha fazla öğrenci tarafından sıklıkla kullanıldığı saptanmıştır.
3. Atatürk teması yazılı anlatım verilerinden yola çıkarak öğrencilerin Türkçe öğretimi sürecinde anlamını bilmedikleri sözcükleri süreç içerisinde kazanarak yazılı anlatımlarında kullanma düzeyleri dikkate alındığında ise 18 sözcükten 13'ünün (ordu, çelik, anmak, anı, iz sürmek, işgal etmek, düşman, uygar, yönetmek, tartışma, topaç, karışmak, ağırbaşlı, yol göstermek) öğrenciler tarafından kullanıldığı, beş sözcüğün (cızırtı, özlü söz, inanmak, şiddetli) ise hiç kullanılmadığı bulunmuştur.
4. Atatürk teması içerisinde geçen anahtar sözcükler ile Türkçe öğretimi sürecinde öğrenilen yeni sözcüklerin Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz temaları sonrasında uygulanan yazılı anlatımlarda kullanılma düzeylerine bakıldığında sevgi, çelik, aile, davranış ve oyun sözcüklerinin her üç yazılı anlatımda da kullanıldığı görülmektedir.
5. Her üç tema sonrası gerçekleştiren yazılı anlatım sonuçları incelendiğinde Atatürk teması sözcüklerinin kullanım düzeyleri Değerlerimiz ve Sağlık ve Çevremiz temaları sonrasında gerçekleştirilen yazılı anlatımlarda kullanımlarına oranla daha yüksektir.

5.2.2. Değerlerimiz Teması Sonuçları

1. Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci içerisinde bir diğer zorunlu tema olan Değerlerimiz teması sonrasında uygulanan yazılı anlatım bulgularından elde edilen veriler ışığında Türkçe öğretimi programında öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcüklerin yazılı anlatımda kullanılma düzeyleri açısından 13 anahtar sözcükten sekizinin (şafak, bayrak, mantar, konuşmak, Türkçe, dil, kan bağı, aile) öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarda kullanıldığı beşinin (alın yazısı, usanmak, azar işitmek, şefkat, manevi) ise öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarda kullanılmadığı saptanmıştır.
2. Değerlerimiz teması yazılı anlatım sonuçlarından yola çıkarak öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi anlamını bilmedikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma düzeylerine bakıldığında 39 sözcükten süreç sonrasında 14 tanesinin (ata,

öz kan, vazife, gelincik, fikir, gelecek, üstün tutmak, eşkıya, vakit, anlaşılma, akraba, üye, güven, korunmak) kullanıldığı, 25 tanesinin (hak, avare, işin ucundan tutmak, kasaba, emmi, çare, esaslı, pusula, eline düşmek, bağırıp çağırmak, dert, kıymetli, aramak taramak, sürat, umut, dövünmek, soy bağı, sorumluluk, bilinç, çekip çevirmek, kuşaktan kuşağa sürmek, kavram, güç, kaynak, soyadı birliği) ise yazılı anlatımlarda kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Değerlerimiz temasındaki sözcüklerin Atatürk teması yazılı anlatımlarında kullanım düzeylerine bakıldığında ise yalnızca aile sözcüğünün yazılı anlatımlarda kullanıldığı ancak diğer sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir.

4. Sağlık ve Çevremiz teması sonrasında gerçekleştiren yazılı anlatım sonuçlarına bakıldığında ise değerlerimiz teması yeni öğrenilen sözcüklerinden olan konuşmak, Türkçe, dil, aile anahtar sözcükleri ile gelecek, güven, korunmak, akraba sözcüklerinin öğrenciler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca kullanılan sözcük sayısının ve sözcük sıklığının Değerlerimiz teması yazılı anlatım sonuçlarına kıyasla büyük oranda düştüğü görülmektedir.

5. Atatürk teması sonrasında gerçekleştirilen yazılı anlatım verilerinden elde edilen sonuçlar ile Değerlerimiz teması sonrasında gerçekleştiren yazılı anlatım verilerinden elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında Atatürk temasındaki sözcüklerin yazılı anlatımda kullanılma yoğunluğunun Değerlerimiz temasındaki sözcüklerin yazılı anlatımda kullanılma yoğunluğuna göre daha fazla olduğu görülmektedir.

5.2.3. Sağlık ve Çevremiz Teması Sonuçları

1. Türkçe dersi öğrenme-öğretme süreci içerisinde bir diğer zorunlu tema olan Sağlık ve Çevremiz teması sonrasında uygulanan yazılı anlatım bulgularından elde edilen veriler ışığında Türkçe öğretimi programında öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcüklerin yazılı anlatımda kullanılma düzeyleri açısından 15 anahtar sözcükten 11'inin (vücut, bacak, nefes, yavru, büyümek, kartopu, çam ağacı, tavşan, sağlık, beslenme, zihin) öğrenciler tarafından kullanıldığı, dördünün (hayat, damar, çiftlik, soğuk) ise öğrenciler tarafından yazılı anlatımlarda kullanılmadığı saptanmıştır.

2. Sağlık ve Çevremiz teması sonrasında gerçekleştiren yazılı anlatım sonuçlarından yola çıkılarak öğrencilerin Türkçe öğretimi süreci öncesi belirlenen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin süreç sonrasındaki yazılı anlatımlarda kullanılma düzeylerine bakıldığında 44 sözcükten 13 tanesinin (değirmen, umursamak, göz ardı etmek, ilişki, böbrek, pompalamak, can, yuva, kış uykusu, gelişmek, ruh, dengeli beslenmek, düzenli beslenmek) öğrenciler tarafından kullanılırken, 31 tanesinin (durmaksızın, aş, sıkıntı, uğuldamak, uykuya dalmak, ikna olmak, yanıt, ziyaret etmek, hissetmek, bilgili, öğüt, güçlkle, tanık olmak, süreç, olumsuz, etkilemek, beden, gerekli, sanmak, yanılı, alışkanlık, kazanmak, bilimsel araştırmalar, edinmek, kaynaklanmak, önlemek, sorun, başı çekmek, ergenlik, erişkinlik, uygulama) yazılı anlatımlarda kullanılmadığı görülmektedir.
3. Sağlık ve Çevremiz teması içerisinde geçen sözcüklerin öğrencilerin Atatürk teması ve Değerlerimiz teması yazılı anlatımlarında kullanılma düzeylerine bakıldığında ise temadaki sözcüklerin hiçbirinin kullanılmadığı saptanmıştır.

5.2.4. Metin türü, Sözcük Analizi ve Cinsiyet Değişkenleri Sonuçları

1. Türkçe öğretimi programında verilen farklı metin türleri içerisinde öğretilmesi amaçlanan sözcükleri öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanma düzeylerine bakıldığında; öğrencilerin Atatürk, Değerlerimiz ve Sağlık ve Çevre temaları sonrasında gerçekleştiren yazılı anlatımlarda birbirine benzer biçimde bilgilendirici ve şiir türünde metinlerde yer alan sözcükleri, öyküleyici türdeki metinlerde verilen sözcüklere oranla daha sık kullanıldıkları saptanmıştır.
2. Öğretimi amaçlanan sözcüklerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri dikkate alındığında; öğrencilerin Türkçe ve isim kökenli, gerçek anlam taşıyan, basit yapıli sözcükleri yazılı anlatımlarında sıklıkla kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin soyut anlam içeren, türemiş ve bileşik yapıli sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanmakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bunun aksine Sağlık ve Çevremiz teması sonrasında uygulanan yazılı anlatımlarında soyut anlamlar içeren sözcükler kullanıldığı saptanmıştır.
3. Her üç tema sonunda elde edilen yazılı anlatım verilerinden elde edilen tekrarlı sözcük sayıları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı dikkate

alındığında kız öğrencilerin tekrarlı sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanma ortalamaları her üç yazılı anlatımda da erkek öğrencilerin tekrarlı sözcük sayıları ortalamalarına göre daha yüksektir.

4. Her üç tema sonunda elde edilen yazılı anlatım verilerinden elde edilen tekrarsız sözcük sayıları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre dağılımı dikkate alındığında Atatürk ve Sağlık ve Çevremiz temaları yazılı anlatımlarında kız öğrenci ortalamaları erkek öğrencilere göre daha yüksek olmasına rağmen Değerlerimiz teması yazılı anlatım tekrarsız sözcük ortalamaları erkek ve kız öğrencilerde birbirine eşittir.

Elde edilen sonuçlar ışığında ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin genel olarak programda öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcükleri ve süreç öncesi belirlenen ve anlamı bilinmeyen sözcükleri süreç içerisinde kazanarak yazılı anlatımlarında kullanma düzeyleri öğrenci sayısı ile karşılaştırıldığında oldukça düşük olduğu görülmektedir. Türkçe öğretimi programı okuma metinlerinde verilen sözcüklerin yazılı anlatımlarda kullanılma düzeyleri dikkate alındığında bilgilendirici ve şiir türünden metinlerde yer alan sözcüklerin çoğunlukla kullanıldığı görülmüştür. Türkçe öğretim sürecinde öğretilmesi amaçlanan sözcüklerin anlam, yapı, tür, görev ve köken açısından analizleri dikkate alındığında öğrencilerin somut ve gerçek anlam taşıyan, basit yapılı, Türkçe ve isim kökenli sözcükleri yazılı anlatımlarında sıklıkla kullandıkları, uygulanan yazılı anlatımlarda tekrarlı ve tekrarsız sözcük sayısı ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre dağılımı dikkate alındığında ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla yeni öğrendikleri sözcükleri yazılı anlatımlarında daha fazla kullandıkları görülmüştür.

5.3. ÖNERİLER

Elde edilen bu sonuçlara ilişkin olarak şu önerilerde bulunulabilir;

1. Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimlerinde öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır.
2. Türkçe ders kitaplarında şiir ve bilgilendirici türden metinlere daha sık yer verilebilir.

3. Metinlerde öğrenci seviyesine uygun, Türkçe ve isim kökenli, gerçek anlam taşıyan, basit yapıli sözcüklere yer verilmelidir.
4. Özellikle 1., 2. ve 3. sınıflarda soyut anlamlar içeren sözcük yoğunluğu fazla metinlerden kaçınılmalıdır.
5. Metinlerde yer alacak sözcüklerin öğrencilerin günlük yaşantılarında kullanacakları sözcükler olmasına dikkat edilmelidir.
6. Türkçe öğretimi programında öğretilmesi amaçlanan anahtar sözcükler ile süreç içerisinde yeni öğrenilen sözcükleri pekiştirici etkinlikler yapılmalıdır.
7. Öğrencilerin söz varlığını geliştirebilmek amacıyla önceden öğrenilen sözcüklerden başlayarak yeni öğrenilecek sözcükleri de kapsayacak sözcük listeleri oluşturulabilir.
8. Öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri farklı zaman aralıklarında kullanıp kullanmadıklarını belirlemeye yönelik geriye dönük yazılı anlatım çalışmaları yapılabilir.
9. Sözcük öğretimi sürecinde Türkçe öğretimi programında öngörülen etkinliklere ek olarak farklı etkinliklere de yönelinmelidir.
10. Sözcük öğretimi sürecinde ders kitaplarındaki sözcük öğretme etkinliklerini destekler nitelikte resimli sözlük vb. araçlar yaygınlaştırılabilir.
11. Her sınıfta kazandırılması amaçlanan sözcüklerin türü, çeşidi ve sayısı öğrenci gelişimi dikkate alınarak alan uzmanları tarafından belirlenebilir.
12. Araştırma daha geniş çalışma grupları ile, sözlü anlatım boyutunda da yapılarak öğrencilerin yeni öğrendikleri sözcükleri ne düzeyde kullanıma geçirdikleri belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Effectiveness of Concept Maps in Vocabulary Instruction, *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 1-16.
- Adalı, O. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine, *Türk Dili (Dil öğretim Özel Sayısı)*, 379-380, 31-35.
- Ağca, H. (1999). Yazılı anlatım, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akar, C., Batur, Z. (2007). Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akarsu, B. (1984). Dil-Kültür Bağlantısı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akarsu, B. (1998). Wilhelm von Humbolt'da Dil-Kültür Bağlantısı, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aköz, Y., Toptaş, B. (2009, Mayıs). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Öğrendiği Kelimelerin Anlamlarının Karşılığının Zihinsel Olarak Kavrama Düzeylerinin İncelenmesi*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Aksan, D. (1977). Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 439.
- Aksan, D. (1978). Anlambilimi ve Türk Anlambilimi, Ankara: A.Ü. D.T.C.F. (2. Basım), 217.

Aksan, D. (1996). *Türkçenin Sözcük Varlığı*, Ankara: Engin Yayınevi.

Aksoy, İ., Erol, N. (2008). 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kelime Hazinesini Geliştirmeye Yönelik 4-5. Sınıf Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 750-755. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Aksoy, Ö. (2009, Mayıs). *İlköğretim 1. Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlerimiz Temasındaki Değerlerin İncelenmesi*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Akyol, H. (1997). Kelime Öğretimi, *Millî Eğitim*, 134, 46-47.

Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2007). Türkçe Öğretim Programı: Yenilikler ve Sorunlar, *İlköğretmen*, 6.

Akyol, H. (2009, Mayıs). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler ve Etkinliklerin Metinler arası Anlam Kurma Açısından İncelenmesi*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

Alkan, C. (1979). *Eğitim Ortamları*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağları Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Anılan, H., Genç, B., Göl Dede, D. (2009). Destekleyici Metin Çalışmalarının Kırsal Kesim Öğrencilerinin Kelime Kazanım Düzeylerine Etkisi, *18. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İzmir: Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Anılan, H., Çalışır, F., Genç, B., Okkirman, U. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 783-788. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aydın, İ. (2009). Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi, *Milli Eğitim*, 181, 20-52.
- Aytekin, Y. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Kurumu Türkçe Öğretiminin Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Batuhan, H., Grünberg, T. (1970), *Modern Mantık*, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Baumann , J. F., Ware, D., Edwards, C. E. (2007). Bumping into Spicy, Tasty Words. That Catch Your Tongue’: A Formative Experiment on Vocabulary Instruction, *The Reading Teacher*, 61, 108-122.
- Beaverson, G. (1999). Listen for Success, *Career World*, 28 (2), 20-21.
- Bilgin, A., İpek, N. (2007). İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi. 6 (3), 344-365. Haziran 17, 2009 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.

- Blachowicz, C.L. Z., Fisher, P. J., Dona, O., Watts- Taffe, S. (2006). Vocabulary: Questions from the Classroom. *Reading Research Quarterly*. 41(4), 524-539. Temmuz 16, 2009 tarihinde <http://www.montebello.k12.ca.us/k8/ELP/> adresinden alınmıştır.
- Braden, R. A., Hortin, J. A. (1982). Identifying the Theoretical Foundations of Visual Literacy, *Journal of Visual Learning*, 2, 37-42.
- Brill, J. M., Kim, D., Branch, R. M. (2001). Visual Literacy Defined. The Results of a Delphi study Can IVLA (operational) Define Visual Literacy? In R. E. Griffen, V. S. Williams & J. Lee (Eds). *Exploring the Visual Future: Art Design, Science and Technology*. (9-15) Blackburg, VA: The International Visual Literacy Association.
- Budak, Y. (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi, *Dil Dergisi*, 92, 19-26.
- Bulut, B. (1999). İlköğretim 1. 2. 3. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6.
- Chomsky, N. (2001). Dil ve Zihin (Çev. A. Kocaman), Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Cole, L., Morgan, J.B. (1985). Çocukluk Ve Gençlik Psikolojisi (Çev.: B.H. Vassaf), İstanbul: MEB Yayını.
- Çabaz, Y. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

- Çelenk, S. (1999). Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama Başarısına Etkisi, 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 386-395. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Coşkun, E., Taş, S. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10).
- Dağabakan, Ö. F., Dağabakan, D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları, *Milli Eğitim*, 174, 155-161.
- Davis, F. B. (1968). Research in Comprehension in Reading, *Reading Research Quarterly*, 3 (4), 499-545.
- Demir, G. (1996). Temel Eğitimde Anadil Kullanma Alışkanlıklarının Geliştirilmesi, *Çağdaş Eğitim*, 226, 24-26.
- Demirel, Ö. (1996). Türkçe Programı ve Öğretimi, Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- Demirel, Ö. (1999). Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilaçar, A. (1968). Dil, Diller ve Dilcilik, Ankara: TDK Yayınları, 2639.
- Driscoll, M. P. (1994). Psychology of Learning for Instruction. Needham, Ma: Allyn & Bacon.

- Duman, B. (2001). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Ders Kitapları Üzerine Bir Araştırma-İnceleme, *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2001-1.
- Dünyada ve Türkiye’de Anadili Eğitimi (1996). Ankara: TÖMER Yay.
- Eker, S. (2003). Çağdaş Türk Dili, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabının Yapılandırmacı Yaklaşımına Uygunluğu, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14.
- Ergin, M. (1994). Üniversiteler için Türk Dili, İstanbul: Bayrak Yay.
- Erginer, E. (2000). Anadil Eğitim Programları ve 2000’li Yıllar İçin Bir Model Önerisi, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 37-43.
- Fişek, G., Okman, S., Maktav, Y. (1983). Çocuk Gelişimi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Göğüş, B. (1978). Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği, *Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 379-380, 40-48.
- Göğüş, B. (1988). Uluslararası Anadil Eğitimi Örgütü Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı (1-3 Ekim 1986), Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Gökçe, O. (1993). İletişim Bilimine Giriş, Ankara: Turhan Kitabevi.

- Güteryüz, H. (2001). Türkçe Programlanmış İlkokuma Yazma Öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güteryüz, H. (2002). İlkokuma Yazma Öğretimi Kuram ve Uygulamaları, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2002). Ders Kitaplarının İncelenmesi, Ankara: Ocak Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayın.
- Gürelık, H. (1998). Amerika ve Türkiye’de ki İlkokul 4.Sınıf Anadili Kitaplarının Karşılaştırılması, *Dünya’da ve Türkiye’de Ana dili Eğitimi Sempozyumu* (s.135–139). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Güvenç, B. (1999). İnsan ve Kültür, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Güzel, A., Karadağ, Ö., Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi Bakımından Niceliği ve Ortak Kelime Kazandırma Bakımından Yeterlilikleri, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Hagevig, S. (1999). Just Listening, *Journal of Environmental Healty*, 62, 1.
- Hameau, M. (1988). Söz Dağarcığı Öğretimi (Çev: Ramis Dara), *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakülteleri Dergisi*, 3(1), 301-305.
- Harmon, J. M. (2002). Teaching Independent Word Learning Strategeis to Struggling Readers, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(7), 53-67.
- Hart, B., Risley, R. T. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children, Baltimore: Paul H. Brookes.

Hatipoğlu, V. (1982). Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü, Ankara: A.Ü. DTCTF Yayınları.

Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech, *Child Development*, 5, 1368-1378.

İpek, N. (2006). *İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime Dağarcığı Gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

İşcan, A. (2007). Dil ve Ana dil Olarak Türkçe Üzerine, *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.

Jersild, A.T. (1979). Çocuk Psikolojisi (Çev.: G. Günce), Ankara: A.Ü. E.F. Yayını.

Kahramanyol, M.(2001). Dil Öğreniminin Psikolojisi, *Türk Yurdu*, 162-163.

Kantemir, E. (1997). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Engin Yayınları.

Kaplan, M. (1996). Kültür ve Dil, İstanbul: Dergah Yayınları.

Kara, Ş. (2002). Anadil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 101-118.

Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karafilik, F., Değirmenci, G., Bilkan, N. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 2. Sınıf, İstanbul: Harf Yayınevi.

Karakuş, İ. (2002). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Ankara: Anıt tepe Yayıncılık.

Karatay, H. (2007). Türkçe Ders Kitaplarında Kelime Çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 50-66.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995). Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayınevi.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan Eğitim, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Kılıç, A., Seven, S. (2002). Konu Alanı Ders Kitabı İncelmesi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Koç, S., Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve Okuma Öğretimi, Türkçe Öğretimi. Seyhun Topbaş (Ed.), (53-70), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1). Temmuz 17, 2009 tarihinde <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/viewFile/668/364> adresinden alınmıştır.

Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer alan Metinlerin Tür Açısından İncelenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, [Bağlantıda].6:1. Temmuz 17, 2009 tarihinde <http://www.insanbilimleri.com> adresinden alınmıştır.

Korkmaz, Z. (1992). Gramer Terimleri Sözlüğü, Ankara: TDK Yayınları.

Korkmaz, Z. (2003). Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi), Ankara: TDK Yayınları.

- Korkmaz, İ. (2006).Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16.
- Köksal, K., Temur, T. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinesinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 662-667. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kutlu Arslan, H. (2006). *MEB İlköğretim 6,7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Llach, A.L., Gallego, M.T. (2009). Examining the Reletionship Between Receptive Vocabulary Size and Written Skills of Primary School Learners, *Atlantis Journal of Spanish Association of Anglo-American Studies*, 31, 129-147.
- Lyons, J. (1983). Kuramsal Dilbilime Giriş (Çev. Ahmet Kocaman), Ankara: TDK Yayınları.
- Marshall, J. (1974). Anadili Öğretimi (Çev.: Cahit Külebi), İstanbul: MEBYayınları.
- Martinet, A. (1985). İşlevsel Genel Dilbilim, Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Martinet, A. (1998). İşlevsel Genel Dilbilim (Çev. Berke Vardar), Multilingual, İstanbul.
- MEB. (1979). *İlkokul Programı*. Ankara: Temel Eğitim Yatılı Bölge Okulu Basımevi.

- MEB. (1995). *İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5 Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Moseley, D.S. (2003). *Vocabulary Instruction and Its Effects on Writing Quality*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Louisiana Tech Üniversitesi, LA.
- Nagy, W. E. , Herman, P. A. (1987). Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction. In M. G. McKeown & M. E. Curtis (Eds.) , *The Nature of Vocabulary Acquisition* (19- 35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nash, H., Snowling, M. (2006). Teaching New Words to Children with Poor Existing Vocabulary Knowledge: A Controlled Evaluation of the Definition and Context Methods, *International Journal of Language & Communications Disorders*, 41, 335-354.
- Oğuzkan, F. (1987). Okuma ve Dinleme Öğretimi , Türkçe Öğretimi (Ed. Bekir Özer), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 36-48.
- Oğuzkan, F. (1993). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1).
- Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi, Ankara: Akçağ Yayıncılık.

- Özdemir, E. (1978). Sözcük Çalışmaları, *İzlem Dil Öğretimi Dergisi*, 1, 17-21.
- Özdemir, E. (1990). Ana Dili Öğretimimizdeki Ölü Nokta, *Çağdaş Türk Dili*, 30-31, 856-860.
- Özdemir, E. (1998). Eleştirel Okuma, Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, O. (2008). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Anahtar Kelimelerin Analizi. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 789-791. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Öztürk, H. (1995). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Palmer, F.R. (2001). Semantik Yeni Bir Anlambilim Projesi, Ankara: Kitâbiyât Yayınları.
- Papadopoulou, E. (2007). *The Impact of Vocabulary Instruction on The Vocabulary Knowledge and Writing Performance of Third Grade Student*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Maryland Üniversitesi, MD.
- Pehlivan, A. (2003). Türkçe Kitaplarında Sözcük Dağarcığını Geliştirme Sorunu ve Çözüm Yolları, *Dil Dergisi*, 122.
- Peitz, P. (1996). *Vocabulary Teaching Strategies: Effects on Vocabulary Recognition and Comprehension at the First Grade Level*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kean College of New Jersey, NJ.
- Razon, N. (1980). Okuma Bozuklukları ve Nedenleri, *Pedagoji Dergisi*, 1, 73-92.
- Roucek, J. S. (1968). *The Study of Foreign Languages*, New York.

Rupley, W. H., Nichols W.D. (2005). Vocabulary Instruction for the Struggling Reader, *Reading & Writing Quarterly*, 21, 239-260.

Sağır, M. (2002). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi, *Türk Dili*, 601.

Sağlam, M. (1991). Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programının Etkililiği, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Sandström, C. I. (1971). Çocuk ve Gençlik Psikolojisi (Çev.: R. Emin), İstanbul: Ü.U. E.F. Yayınları.

Santrock, J., Steven R. Y. (1992). Child Development, USA: Wm. C. Brown Publishers.

Sever, S. (1995). Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme, İstanbul: Ya-pa Yayınları.

Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme Kuramı, Ankara: Anı Yay.

Sever, S. (2001). Öğretim Dili Olarak Türkçe'nin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1-2), 14-17.

Sidekli, S., Güneş, F., Yangın, S., Gökbulut, Y. (2007). İlköğretim İkinci Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Hatalarının Belirlenmesi, *VI. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Stahl, S., Nagy, E. W. (2006). Teaching Word Meanings. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Stahl, S. A. (1990). Beyond the Instrumentalist Hypothesis: Some Relationships Between Word Meaning and Comprehension (Tech. Report No. 505). University of Illinois at Urbana Campaign, Center of the Study of Reading.
- Susar Kırmızı, F., Akaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1301-0085.
- Şamlıoğlu, M. (2000). *Rize İli Köy İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminin Verimliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi, *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 5.
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri, *Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)*, 379-380, 18-30.
- TDK. (2005). Türkçe Sözlük, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekışık, H. H. (1986). Ders Kitabı Nedir, Seçimi Nasıl Olmalı?, *Çağdaş Eğitim*, 11(110), 1-3.
- Temizkan, M., Sallabaş, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Metinleri Anlama Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar. VII. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Thomas, L. (1998). Listening, *Rough Notes*, 141(12), 63-65.
- Topaloğlu, A. (1989). Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü, İstanbul, Ötüken Yayınları.

- Topbaş, S. (1998). Türkçe Öğretimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Tosunoğlu, M. (1998). *İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma-Yazma Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime Servetinin Eğitim ve Öğretimdeki Yeri ve Önemi, *Milli Eğitim*, 144, 72.
- TÖMER. (1998). Dünya’da ve Türkiye’de Ana dili Eğitimi Sempozyumu Sonuç Bildirisi. *Dünya’da ve Türkiye’de Ana dili Eğitimi Sempozyumu* (s.277-280). Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- Türkçe Sözlük 1. (1998). Ankara: TDK Yayınları.
- Ülgen, G., Fidan, E. (1997). Çocuk Gelişimi, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Vardar, B. (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, İstanbul: ABC Kitabevi.
- Yağcıoğlu, S., Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel Okuma Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Atölye Çalışması. 2. *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu* (s.34-43). İstanbul: Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. K. (2005). İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

- Yalçın, S. K., Özek, F. (2006). Söz Varlığının Temel Dil Becerilerinin ve Akademik Disiplinlerin Kazanımına Olan Etkileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 130-139.
- Yangın, B. (1999). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül: 4 İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta Dil Gelişimi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1303-5134. Haziran 10, 2009 tarihinde <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/viewArticle/101> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım A., Şimşek H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2006). Yeni Programa Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1996). *İlkokul Beşinci Sınıf Ders Kitaplarının Kelime ve Cümle Kadrosu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yonek, L. M. (2008). *The Effects of Rich Vocabulary Instruction on Students' Expository Writing*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pittsburgh Üniversitesi, PA.

Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Sözcük- Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme, *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 3(1), 87-101. Eylül 20, 2009 tarihinde <http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/kzorbaz.pdf>. adresinden alınmıştır.

EKLER

Ek 1: Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz Temalarındaki Metinler ve Anlamı Bilinmeyen Sözcükler.....	131
Ek 2: Atatürk Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri.....	132
Ek 3: Değerlerimiz Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri.....	134
Ek 4: Sağlık ve Çevremiz Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri.....	137
Ek 5: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi.....	141
Ek 6: İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinleri.....	142
Ek 7: Atatürk Temasına İlişkin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri.....	166
Ek 8: Değerlerimiz Temasına İlişkin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri.....	168
Ek 9: Sağlık ve Çevremiz Temasına İlişkin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri.....	170

Ek 1: Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevremiz Temalarındaki Metinler ve Anlamı Bilinmeyen Sözcükler

TEMALAR	METİNLER	ÖĞRENCİLERİN ANLAMINI BİLİNMEDİKLERİNİ İFADE ETTİKLERİ SÖZCÜKLER
ATATÜRK TEMASI	Cumhuriyet	yol göstermek
	Onu Özlüyorum	ordu, cızırtı, çelik, özlü söz, anmak, anı, iz sürmek
	Atatürk'ün Hayatı	meslek, işgal etmek, düşman, inanmak, uygar, yönetmek
	Atatürk'ün Çocukluğu	şiddetli, tartışma, topaç, karışmak, ağırbaşlı
DEĞERLERİMİZ TEMASI	Bayrağım	ata, öz kan, vazife, gelincik, üstün tutmak, hak
	Keloğlan	avare, işin ucundan tutmak, fikir, kasaba, emmi, çare, esaslı, eşkıya, vakit, pusula, eline düşmek, bağırıp çağırmak, dert, kıymetli, aramak taramak, sürat, umut, dövünmek
	Türkçe Anadilimiz	Anlaşılmak
	Aile Ocağı	üye, soy bağı, sorumluluk, gelecek, bilinç, güven, çekip çevirmek, korunmak, kuşaktan kuşağa, kavram, akraba, güç, kaynak, soyadı birliği
SAĞLIK VE ÇEVREMİZ TEMASI	Vücudum	durmaksızın, değirmen, aş, böbrek, pompalamak, can
	Minik Yavrular	yuva, sıkıntı
	Aaa! Kış Gelmiş	umursamak, uğuldamak, uykuya dalmak, ikna olmak, yanıt, ziyaret etmek, kış uykusu, hissetmek, bilgili, öğüt, güçlülük
	Beslenme	göz ardı etmek, ilişki, gelişmek, tanık olmak, süreç, olumsuz, etkilemek, beden, gerekli, sanmak, yanılğı, ruh, alışkanlık, kazanmak, bilimsel araştırmalar, edinmek, kaynaklanmak, dengeli beslenmek, düzenli beslenmek, önlemek, sorun, başı çekmek, ergenlik, erişkinlik, uygulama

Ek 2: Atatürk Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri

Sözcükler	Anlamı						Yapısı			Türü			Görevi								Fiilimsi Türü			Yapısal analiz	Köken	
	İsim				Fiil		Basit	Türemiş	Bileşik	İsim	Fiil	Edat	İsim	Sıfat	Zamir	Zarf	Edat	Bağlaç	Ünlem	Fiil	İsim-fiil	Sıfat-fiil	Zarf-fiil		Diğer (Fr,İt,Al, İng, Ar, Far...)	
	Somut	Soyut	Gerçek	Mecaz	Gerçek	Mecaz																				
Uçurum		X	X					X		X			X												Uç-ur-um/FK-FFYE-FİYE	Türkçe
Vatan		X	X				X			X			X												Vatan/İK	Arapça
Kahraman		X	X				X			X			X												Kahraman/İK	Farsça
Kurtaran		X	X					X		X				X									X		Kurtar-an/FK-FİYE	Türkçe
Eser	X		X				X			X			X												Eser/İK	Arapça
Yol gösteren		X		X					X	X				X									X		Göster-en/FK-FİYE	Türkçe
Özle-					X			X			X									X					Öz-le/İK-İFYE	Türkçe
Kavuş-		X			X		X				X									X					Kavuş/FK	Türkçe
Sevgi		X	X					X		X			X												Sev-gi/ FK-FİYE	Türkçe
Ordu	X		X				X			X			X												Ordu/İK	Türkçe
Cızırtı	X		X					X		X			X												Cız-ır-tı/İK-İFYE-FİYE	Türkçe
Çelik			X				X			X			X												Çelik/İK	Türkçe
Özlü söz		X		X			X	X		X			X	X											Öz-lü/İK-İİYE	Türkçe
An-					X		X				X									X					An/FK	Türkçe
Anı		X	X					X		X			X												An-ı/ FK-FİYE	Türkçe
İz sür-						X			X		X									X					İz Sür/ İK FK	Türkçe
Aile		X	X				X			X			X												Aile/İK	Arapça
Davranış		X	X					X		X			X												Davran-ış/ FK-FİYE	Türkçe

Ek 2: Atatürk Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri (devam ediyor)

Sözcükler	Anlamı					Yapısı			Türü			Görevi								Fiilimsi Türü			Yapısal analiz			Köken
	İsim				Fiil		Basit	Türemiş	Bileşik	İsim	Fiil	Edat	İsim	Sıfat	Zamir	Zarf	Edat	Bağlaç	Ünlem	Fiil	İsim-fiil	Sıfat-fiil	Zarf-fiil		Diğer (Fr,İt,Al, İng, Ar, Far...)	
	Somut	Soyut	Gerçek	Mecaz	Gerçek	Mecaz																				
Eğitim		X	X					X	X				X												Eğ-it-im/ FK-FİYE-FİYE	Türkçe
Meslek		X	X				X			X			X												Meslek/İK	Arapça
İşgal et-					X				X		X										X				İşgal et/İK FK(Yrd eylem)	Türkçe
Düşman		X	X				X			X			X												Düşman/İK	Arapça
İnan-		X			X		X				X										X				İnan/FK	Türkçe
Uygar		X	X					X		X			X												Uy-gar/ FK-FİYE	Türkçe
Yönet-					X			X			X										X				Yön-et/İK-İFYE	Türkçe
Mektup	X		X				X			X			X												Mektup/İK	Arapça
Başı yukarda ol-						X			X		X										X				Baş-ı/İK-İyelik eki Yukarı-da/İK-Bulunma Hali Ol/ Yrd eylem	Türkçe
Oyun		X	X				X			X			X												Oyun/İK	Türkçe
Şiddetli		X	X					X		X				X											Şiddet-li/ İK-İİYE	Arapça
Tartışma		X	X					X		X			X									X			Tart-ış-ma/ FK-FFYE-FİYE	Türkçe
Topaç	X		X					X		X			X												Top-aç/ İK-İİYE	Türkçe
Karış-						X		X			X										X				Kar-ış/FK-FFYE	Türkçe
Ağırbaşlı		X		X					X	X				X											Ağır-baş-lı/ İK-İK-İİYE	Türkçe

Ek 3: Değerlerimiz Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri (devam ediyor)

Sözcükler	Anlamı				Yapısı			Türü			Görevi									Fiilimsi Türü			Yapısal analiz		Köken		
	İsim				Fiil		Basit	Türemiş	Bileşik	İsim	Fiil	Edat	İsim	Sıfat	Zamir	Zarf	Edat	Bağlaç	Ünlem	Fiil	İsim-fil	Sıfat-fil	Zarf-fil			Diğer (Fr,İt,Al, İng, Ar, Far...)	
	Somut	Çıvrıt	Gerçek	Mecaz	Gerçek	Mecaz																					
Emmi	X		X				X			X			X													Emmi/İK	Arapça
Çare		X	X				X			X			X													Çare/İK	Farsça
Esaslı		X	X					X		X				X												Esas-lı/İK-İİYE	Arapça
Eşkuya	X		X				X			X			X													Eşkuya/İK	Arapça
Vakit		X	X				X			X			X													Vakit/İK	Arapça
Pusula	X		X				X			X			X													Pusula/İK	İtalyanca
Eline düş-						X			X		X									X						El-i-n-e/ İK-Hal eki	Türkçe
Bağırıp çağır-						X			X		X									X						Bağ-ır-ıp/ İK-İFYE-FİYE	Türkçe
Dert		X	X		X			X			X															Dert/İK	Farsça
Kıymetli		X						X		X				X												Kıymet-li/İK-İİYE	Arapça
Ara-tara-						X	X				X		X													Ara –tara-/FK-FK	Türkçe
Sûrat		X	X				X			X			X													Sûrat/FK	Arapça
Umut		X	X					X		X			X													Um-ut/FK-FİYE	Türkçe
Dövün-					X			X			X									X						Döv-ün/FK-FİYE	Türkçe
Konuş-					X		X				X									X						Konuş/FK	Türkçe
Türkçe		X	X					X		X			X													Türk-çe/ İK-İİYE	Türkçe
Dil		X		X			X			X			X													Dil/İK	Farsça
Anlaşıł-					X			X			X									X						Anla-ş-ı-l/FK-FFYE-YS-FFYE	Türkçe

Ek 3: Değerlerimiz Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri (devam ediyor)

Sözcükler	Anlamı						Yapısı			Türü			Görevi								Fiilimsi Türü			Yapısal analiz		Köken		
	İsim				Fiil		Basit	Türemiş	Bileşik	İsim	Fiil	Edat	İsim	Sıfat	Zamir	Zarf	Edat	Bağlaç	Ünlem	Fiil	İsim-fiil	Sıfat-fiil	Zarf-fiil			Diğer (Fr,İt,Al, İng, Ar, Far ...)		
	Somut	Çıvrıt	Gerçek	Mecaz	Gerçek	Mecaz																						
Kan bağı		X		X					X	X			X														Kan bağ-ı/İK İK-İyelik eki	Türkçe
Şefkat		X	X				X			X			X														Şefkat/İK	Arapça
Manevi		X	X				X			X			X														Manevi/İK	Arapça
Aile		X	X				X			X			X														Aile/İK	Arapça
Üye		X	X				X			X			X														Üye/İK	Türkçe
Soy bağı		X		X					X	X			X														Soy bağ-ı/İK İK-İyelik eki	Türkçe
Sorumluluk		X	X					X		X			X														Sor-um-lu-luk/FK-FİYE-İİYE-İİYE	Türkçe
Gelecek		X	X					X		X			X									X					Gel-ecek/ FK-FİYE	Türkçe
Bilinç		X	X					X		X			X														Bil-in-ç/ FK-FFYE-FİYE	Türkçe
Güven		X	X				X			X			X														Güven/İK	Türkçe
Çekip çevir-						X			X		X										X		X				Çek-ip çevir/ FK-FİYE FK	Türkçe
Korun-		X	X					X			X										X						Koru-n/ FK-FFYE	Türkçe
Kuşaktan kuşağa		X		X				X		X			X														Kuşa-k-tan kuşa-k-a/FK-FİYE-Çekim eki FK-FİYE-Hal eki	Türkçe
Kavram		X	X					X		X			X														Kavra-m/FK-FİYE	Türkçe
Akraba		X	X				X			X			X														Akraba/İK	Arapça
Güç		X	X				X			X			X														Güç/İK	Türkçe
Kaynak		X	X					X		X			X														Kayna-k/FK-FİYE	Türkçe
Soyadı birliği		X		X				X	X	X			X														Soy Ad-ı Bir-lik-i/ İK İK-Hal eki İK İİYE-Hal Eki	Türkçe

Ek 4: Sağlık ve Çevremiz Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri (devam ediyor)

Sözcükler	Anlamı						Yapısı			Türü			Görevi								Fiilimsi Türü			Yapısal Analiz		Köken
	Somut	Soyut	Gerçek	Mecaz	Gerçek	Mecaz	Basit	Türetilmiş	Bileşik	İsim	Fiil	Edat	İsim	Sıfat	Zamir	Zarf	Edat	Bağlaç	Ünlem	Fiil	İsim-fiil	Sıfat-fiil	Zarf-fiil		Diğer (Fr,İt,Al, İng, Ar, Far...)	
Kar topu	X		X					X	X				X												Kar top-u/ İK İK-İyelik eki	Türkçe
Çam ağacı	X		X					X	X				X												Çam ağaç-ı/İK İK-İyelik eki	Türkçe
Tavşan	X		X					X	X				X												Tavış-gan/FK-SF	Türkçe
Soğuk	X		X					X	X				X								X				Soğu-k/FK-FİYE	Türkçe
Umursa-					X			X		X											X				Umur-sa/ İK-İFYE	Arapça
Uğulda-					X			X			X										X				Uğul-da/İK-İFYE	Türkçe
Uykuya dal-						X			X		X										X				Uy(u)-ku-ya dal/ FK-FİYE-YS-Yönelme	Türkçe
İkna ol-						X			X		X										X				İkna ol / İK	Arapça
Yanıt		X	X					X		X			X												Yan-ıt/FK-FİYE	Türkçe
Ziyaret et-					X			X			X										X				Ziyaret/İK	Arapça
Kış uykusu		X	X						X				X												Kış uyku-su/İK-İyelik Eki	Türkçe
Hisset-					X			X			X										X				His-/İK	Arapça
Bilgili		X	X					X		X			X	X											Bil-gi-li/FK-FİYE-İİYE	Türkçe
Öğüt		X	X				X		X				X												Öğüt/İK	Türkçe
Güçlük ile		X	X					X									X								Güç-lük i-l-e/İK-İİYE FK-FF-ZF	Türkçe

Ek 4: Sağlık ve Çevremiz Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri (devam ediyor)

Ek 4: Sağlık ve Çevremiz Teması Anahtar Sözcükleri ve Yeni Öğrenilen Sözcüklerin Yapısal Analizleri (devam ediyor)

Sözcükler	Anlamı						Yapısı			Türü			Görevi								Fiilimsi Türü			Yapısal Analiz			Köken
	Somut	Soyut	Gerçek	Mecaz	Gerçek	Mecaz	Basit	Türetilmiş	Bileşik	İsim	Fiil	Edat	İsim	Sıfat	Zamir	Zarf	Edat	Bağlaç	Ünlem	Fiil	İsim-fiil	Sıfat-fiil	Zarf-fiil		Diger (Fr,İt,Al, İng, Ar, Far...)		
Gerekli		X	X					X		X				X											Gerek-li/İK-İİYE	Türkçe	
San-					X		X				X									X					San-/FK	Türkçe	
Yanılığ		X	X					X		X			X												Yan-ı-l-ğ/İK-Yrd. Ünlü-İFYE-FİYE	Türkçe	
Ruh		X	X				X			X			X												Ruh/İK	Türkçe	
Alışkanlık		X	X					X		X			X												Al-ı-ş-kan-lık/FK-Yrd.Ünlü-FFYE-FİYE-İİYE	Türkçe	
Kazan-					X						X									X					Kaz-a-n-/FK-Yrd Ünlü-FFYE(Dönüşlülük)	Türkçe	
Bilimsel araştırmalar		X	X						X	X			X												Bil-i-m-sel/FK-Yrd Ünlü-FİYE-İİYE Ara-ş-tır-ma-lar/ FK-FFYE-FFYE-FİYE-İİYE(Çokluk)	Arapça	
Edin-					X			X			X									X					Ed-i-n-/FK-Yrd Ünlü-FFYE(Dönüşlülük)	Türkçe	
Kaynaklan-					X			X			X									X					Kayna-k-lan-/FK-FİYE-İFYE-FFYE	Türkçe	
Dengeli beslen-		X				X			X		X									X					Denge-li/ İK-İİYE Bes-le-n-/İK-İFYE-FFYE	Arapça	
Düzenli beslen-		X				X			X		X									X					Düz-en-li/ FK-FİYE-İİYE Bes-le-n-/İK-İFYE-FFYE	Türkçe	
Önle-					X			X			X									X					Ön-le-/İK-İFYE	Arapça	
Sorun		X	X					X		X			X												Sor-u-n/ FK-FİYE-İİYE	Türkçe	
Baş çek-						X			X		X									X					Baş-ı Çek-/ FK-İlgi Hal Eki FK	Arapça	
Ergenlik		X	X					X		X			X												Er-gen-lik/ FK-FİYE-İİYE	Türkçe	
Erişkinlik		X	X					X		X			X												Er-i-ş-kin-lik/ FK-Yrd.Ünlü-FFYE-FİYE-İİYE	Türkçe	
Uygulama		X	X					X		X			X								X				Uy-gu-la-ma/ FK-FİYE-İFYE-FİYE	Türkçe	

Ek 5: İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 ()
Konu : Araştırma İzni.

12.01.2009* 60559

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 24.12.2008 tarih ve B.30.2.OĞÜ.0.72.00.00.590-4558-6406 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Berrin GENÇ'in "**İkinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Öğrendikleri Yeni Kelimeleri Yazılı Anlatımlarında Kullanma Düzeyleri**" konulu araştırmada kullanılacak veri toplama aracının, ilimiz Alpu İlçesi; Atatürk İlköğretim Okulu, Merkez İlköğretim Okulu, Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu, Fevzipaşa İlköğretim Okulu, Bozan Veli Topçu İlköğretim Okulu, Osmaniye Şehit Adnan Çiftçi İlköğretim Okulu ve Şehit Zeynel Gürgen İlköğretim Okulu ikinci sınıf öğrencilerine uygulama izni talebi incelenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama aracının yukarıda belirtilen okullarda öğrenim gören ikinci sınıf öğrencilerine uygulama talebi, 2008-2009 öğretim yılı ikinci döneminde, bir ders saatini geçmeyecek şekilde uygulanması ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

İbrahim CEYLAN
İl Milli Eğitim Müdürü

O L U R
09/01/2009

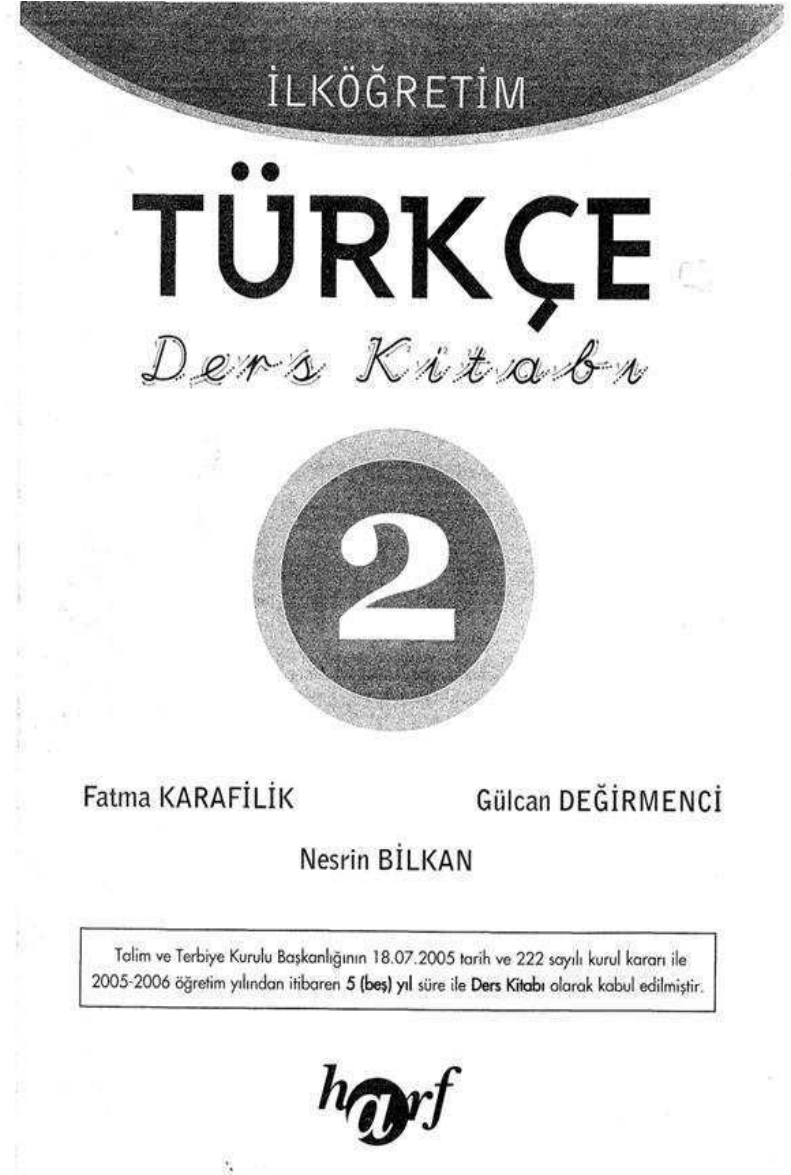
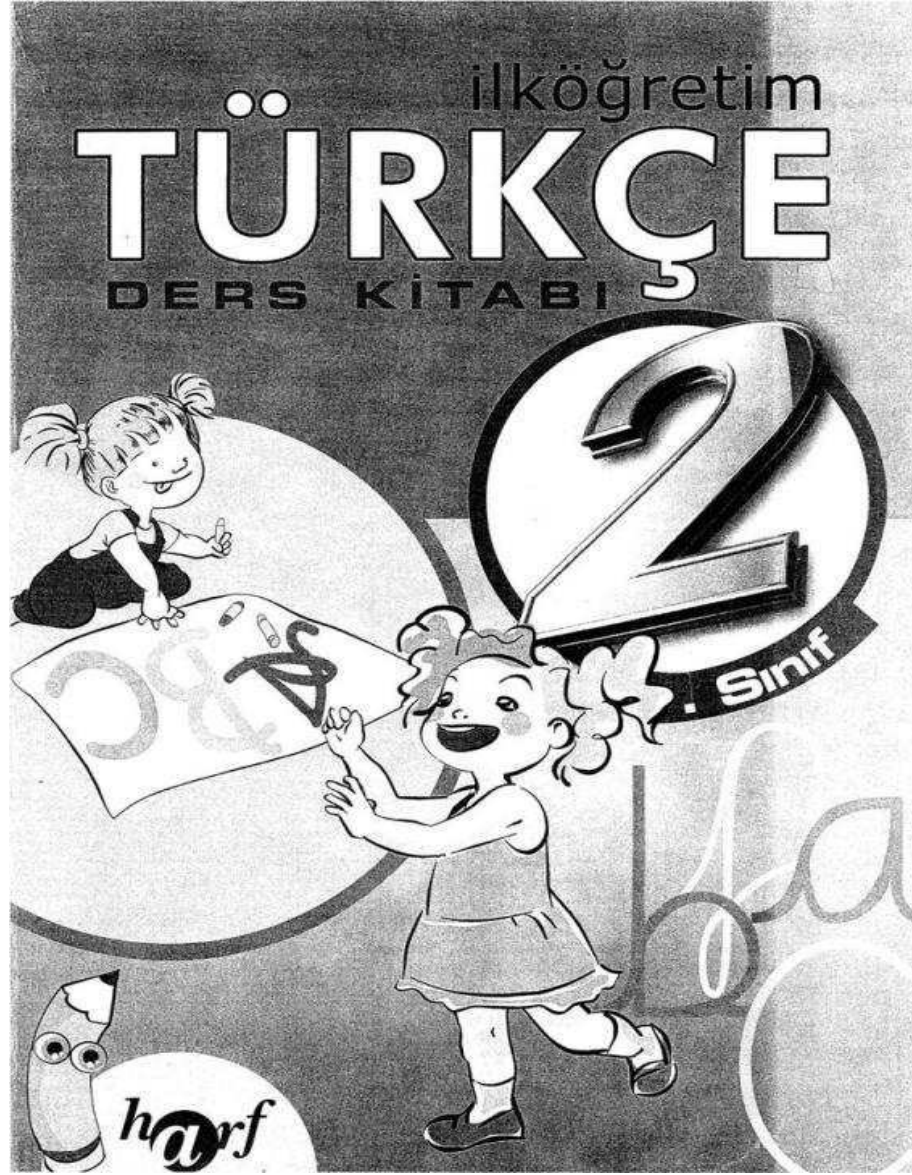
Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Bölmesi
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:247 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 419
Faks : (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meh.gov.tr
http://eskisehir.meh.gov.tr

Ek 6: İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinleri



ATATÜRK



Cumhuriyet	26
Onu Özledim	28
Atatürk'ün Hayatı	32
Atatürk'ün Çocukluğu	34

Hazırda Soruları

1. Bu yıl Cumhuriyet'in kaçınıcı kuruluş yılını kutluyoruz?
2. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk cumhurbaşkanı kimdir?

CUMHURİYET



Bir gün sordum babama:
Atatürk neden büyük?
Çocuğum, dedi bana:
Onu seviyor her Türk.

Çok kötü bir zamandı,
Uçurumdaydı vatan.
O büyük kahramandı,
Yurdumuzu kurtardı.

Onu biz değil yalnız,
Üstün tanır her millet.
En büyük eseridir,
Kurduğu Cumhuriyet.

Kalbimiz sevgi dolu,
Yol gösteren O Türk'e.
Yolumuz onun yolu,
Bağlıyız Atatürk'e.

İ. Hakkı Talas
(Belirli Günler ve Haftalar)

Değerlendirme Soruları

1. Atatürk'e sevgimizi nasıl gösterebiliriz?
2. Atatürk'ün hangi özelliklerinin sizde de olmasını isterdiniz?



Hazırlık Soruları

1. Zorlandığınız hâlde başardığınız bir oyunun ya da yarışın sonunda neler hissedersiniz? Arkadaşlarınıza anlatınız.
2. Türk Milleti Atatürk'ü niçin çok seviyor?



ONU ÖZLÜYORUM

Ona "Ordu yok." dediler,
"Kurulur." dedi.
"Para yok." dediler, "Bulunur." dedi.
"Düşman çok." dediler, "Yenilir." dedi.
Ve
Bütün dediklerini yaptı.



Onu özlüyorum. Aslında Onu hiç görmedim. Yüz yüze gelmedim. Ama Onu tanıyorum.

Sesini cızırtılı bantlardan dinledim. Hep siyah beyaz filmlerde gördüm yüzünü. Çelik bakışlarını gördüm.



Onu yaşıyorum. Özlü sözlerini okudum köşe başlarında. Adını her sabah okul sıralarında andım.



Şimdi, yıllar sonra Onunla bir yolculuğa çıkıyorum. Bir kez daha Onun geçtiği yollardan geçiyorum. Yollarda bıraktığı anıların izlerini sürüyorum.

Sevgili Ata'm seni çok seviyorum.

Can Dünder
(Sarı Zeybek)

Değerlendirme Soruları

1. Atatürk'ü hâlâ özleyor oluşumuzun sebepleri nelerdir?
2. Milletimiz Atatürk'ü niçin unutmadı?

Değerlendirme Etkinliği

→ Atatürk ile aynı dönemde yaşasaydınız ve onunla tanışma fırsatı bulsaydınız, neler konuşmak isterdiniz? Defterinize, karşılıklı konuşma biçiminde bitişik eğik yazı ile yazınız.

Hazırlık Soruları

1. Önemli kişilerin hayat hikâyelerini öğrenmemizin faydaları neledir?
2. Hangi meslekte çalışmak istersiniz? Neden?

ATATÜRK'ÜN HAYATI

Seni görmedim,
Selâm vermedim,
Gönülden sevdim,
Sevgili Atam,

Duvarda resmin,
Ne güzel ismin,
Babam gibisin,
Sevgili Atam.

Sadık ÖZDEMİR



Atatürk 1881 (bin sekiz yüz seksen bir) yılında Selanik'te doğdu. Annesi Zübeyde Hanım, babası, Ali Rıza Bey'dir.

O, ailesinin ve çevresinin çok sevdiği bir çocuktur.



Okula başladıktan kısa bir süre sonra babasını kaybetti. Annesi ve kardeşi Makbule ile birlikte köye dayısının yanına gittiler. Atatürk, dayısına çiftlik işlerinde yardım ederek günlerini geçiriyordu. Okul hayatına ara vermek zorunda kaldı. Köyde karga kovalayarak tarla bekçiliği yaptığı günler eğleneliydi.



Ama okuldan aylardır uzak kalması, Onu çok üzüyordu. Bunun üzerine Selanik'teki teyzesinin yanına gönderilerek okula yeniden devam etmesine karar verildi.

Selanik'te Mülkiye Rüştiyesi'ne koydoldu. Fakat bu okula bir türlü alışamadı. Çünkü o, asker olmak istiyordu. Askerî ortaokul sınavlarına girdi ve sınavları kazandı. Bu okulda kendisini çok seven matematik öğretmeni Ona, Kemal ismini verdi. Daha sonra sevdiği meslek olan askerliğe başladı.





○ sıralarda yurdumuzu düşmanlar işgal etmişti. O, vatanını, gücüne inandığı halkıyla birlikte kurtardı.



“En büyük eserim.” dediği Cumhuriyet’i kurduğunda kırk iki yaşındaydı. Yaptığı yeniliklerle ülkemizi uygar hâle getirdi.



Atatürk, on beş yıl cumhurbaşkanı olarak ülkemizi yönetti.

10 Kasım 1938 (bin dokuz yüz otuz sekiz)'de saat dokuzu beş geçe öldü. Şimdi Ankara'da Anıtkabir'de yatıyor.

Gülcan Değirmenci
(Bu kitap için hazırlanmıştır.)



Değerlendirme Soruları

1. Atatürk, "Benim en büyük eserim Cumhuriyet'tir." sözünü niçin söylemiştir?
2. Atatürk'ün ülkemiz için yaptığı yenilikler nelerdir?

Değerlendirme Etkinliği

→ Atatürk'e, matematik öğretmenin Kemal ismini vermesinin nedenini ve bu ismin anlamını büyüklerinize sorarak öğreniniz ve defterinize bitişik eğik yazı ile yazınız.

Hazırlık Soruları

1. Atatürk, hangi okullarda öğrenim görmüştür? Araştırınız.
2. Atatürk'ün çocukluğu nerede geçmiştir?

ATATÜRK'ÜN ÇOCUKLUĞU

Atatürk, çocukluğuna dair anılarını şöyle anlatır: "Çocukluğumla ilgili ilk hatırladığım şey, okula gitme konusuna da-iridir. Bundan dolayı annem ve babam arasında şiddetli bir tartışma başladı. Annem, mahalle mektebine, babam ise Şemsi Efendi Okulu'na gitmemi istiyordu. Nihayet babam, işi büyük bir ustalıkla halletti. İlk önce mahalle mektebine başladım. Bu suretle annemin gönlünü yapmış oldu. Birkaç gün sonra mahalle mektebinden çıkarak Şemsi Efendi İlkokulu'na kaydoldum."



Küçük Mustafa, tertemiz bir çocuktur. Altın saçlı, mavi gözlü bu çocuğu herkes severdi. Komşuları, "Zübeyde Hanım'ın oğluna bakın, ne temiz giyiniyor." derlerdi. Bu sıralarda en çok sevdiği şey, bahçelerinde bulunan dut ağacına çıkmaktı.

Mahalledeki çocuklar kaydırak ve zıp zıp oynarlar, topaç çevirirlerdi. Mustafa, bunların oyunlarına hiçbir gün karışmaz, elleri cebinde, başı yukarıda, büyük bir adam gibi onları seyrederdi. Çok kere de evlerinin alt katında oturup derslerine çalışırdı. Gayet ağırbaşlı ve terbiyeli bir çocuktur. Yaramaz olmadığı için onu herkes severdi.



Mustafa, okula başladıktan kısa bir süre sonra, malî durumu ile sağlığı da bozulan babasını kaybetti. Bunun üzerine, annesi ve küçük kız kardeşi Makbule ile birlikte, köy hayatı yaşayan dayısının yanına yerleştiler. Mustafa çiftlik hayatına dair anılarından bahsederken de şöyle der:

"Dayım köy hayatı yaşıyordu. Ben de köy hayatına karıştım. Bana tarla bekçiliği gibi görevler veriyordu, ben de bunları severek yapıyordum. Kardeşim Makbule ile birlikte bakla tarlasının ortasındaki bir kulübede oturduğumuzu ve kargaları kovmakla uğraştığımızı unutamam."

İşte Mustafa, yurt topraklarını saldırganlardan korumaya, ilk defa kargaları dayısının tarlasından kovalamakla başladı.



Türk Milleti ve bütün dünya Onu gelecekte Çanakkale, Sakarya, Afyon ve Dumlupınar'da üstün düşman kuvvetlerini yenilgiye uğratan büyük bir başkomutan olarak selâmlayacaktı.

Hacı Angı
(Çocuk Gözüyle Atatürk)

Değerlendirme Soruları

1. Atatürk'ün çocukluğuna ait en önemli özellikler nelerdir?
2. Atatürk'ün okul hayatıyla ilgili bir anı bulup arkadaşlarınıza okuyunuz.



43

DEĞERLERİMİZ



3.
TEMA

Bayrağım	44
Keloğlan	46
Türkçe Ana Dilimiz	52
Aile Ocağı	54

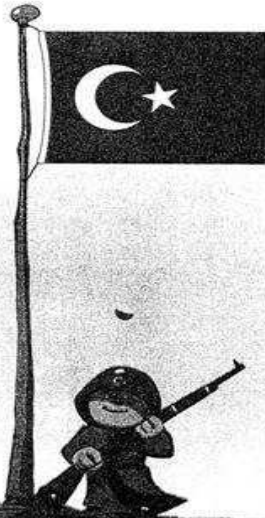
Hazırlık Soruları

1. Neden her ülkenin farklı bir bayrağı vardır?
2. Bayrak, bir millet için neyi temsil eder?

BAYRAĞIM

Atalarım gökten yere
İndirmişler Ay Yıldızı.
Bir buluta sarmışlar ki
Rengi şafaktan kırmızı.

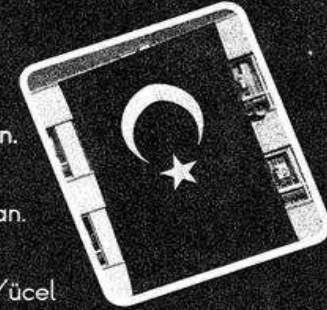
Onun ateş kırmızısı
Ne gelincik ne de gülden;
Türk oğlunun öz kanıdır,
Ona bu al rengi veren.



Ay yıldızı gökyüzünün
Ayta yıldızından yüksek.
Türk'ün alın yazısıdır
Türk'tür onu yükseltecek.

Vazifemdir, bayrağımı
Üstün tutmak her bayraktan.
Can veririm, kan dökerim
Vazgeçemem ben bu haktan.

Hasan Âli Yücel
(Sizin İçin)



Değerlendirme Soruları

1. Bayrağımız rengini nereden almıştır?
2. Bayrak törenlerinde nasıl davranmamız gerekir? Neden?



Hazırlık Soruları

1. Dinlediğiniz Keloğlan masallarından hangilerini seviyorsunuz? Neden?
2. "İyilik yap, iyilik bul." sözünden ne anlıyorsunuz?

KELOĞLAN

Günlerden bir gün, avare avare gezmekten usanan Keloğlan, "Bir işin ucundan tutmalı, yoksa anamdan gene azar işiteceğim." demiş ve sepeti kapıp düşmüş yola.

Giderken aklına bir fikir gelmiş: "Dağdan mantar toplar, pazarda satar, para kazanırım."

Pazar yeri dağılmadan yetişip mantarlarını satmak için, aceleyle ve heyecanla koyulmuş yola.



Kasabaya yaklaşırken uğursuz, silahlı üç adam yolunu kesmiş.

- Dur bakalım! Kimsin, nereye gidersin? Yükün nedir?
- Dağdan mantar topladım, onları pazarda satmaya gidiyorum emmi.

Adamlar topladığı mantarların güzelliğini görünce, Keloğlan'dan sepeti istemişler.

Keloğlan sepeti vermek istememiş.

Ama ne çare, adamlar Keloğlan'a esaslı bir tokat atıp elinden zorla almışlar sepeti.

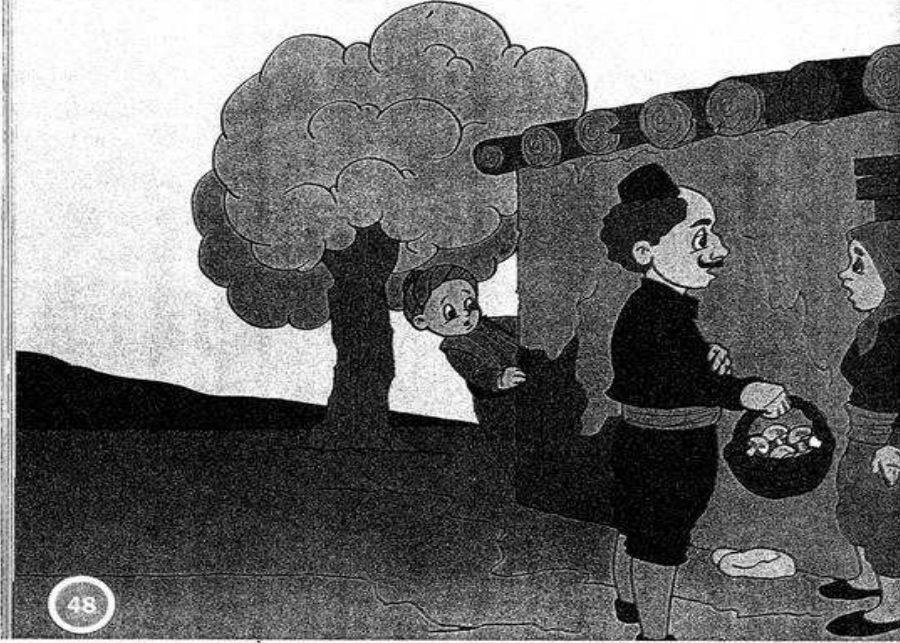


Eşkiya başı, adamlardan birinin eline sepeti tutuşturmuş.
- Bunları al bizim eve götür. Yengen güzel bir yemek yapsın. Akşamüstü alırsınız. Biz de afiyetle yeriz, demiş.
Bu duruma çok kızan Keloğlan, adamı eve kadar gizlice takip etmiş.

Akşamüstü vakit gelince evin kapısını çalmış. Sanki eşkiyanın adamlarından biriymiş gibi yemeği karısından istemiş.

Gitmeden önce de evin önündeki ağaca eşkiyaların okuması için bir not asmış.

Sonra doğruca kendi evine koşmuş. Annesiyle beraber bir tencere mantarı güzelce yemişler.



Akşamüstü yemeği almak için giden eşkiya, elinde Keloğlanın yazdığı pusula ile dönmüş. Eşkiya başı kâğıdı okumaya başlamış: "Sepetimi almasaydın, bana tokat vurmasaydın, karışmazdım işine, gelmezdi bu başınal!"

- Eh, Keloğlan, alacağın olsun. Bir gün düşersin elime, demiş.

Aradan günler geçmiş. Bir gün Keloğlan su kenarında oynarken, uzaktan eşkiyaların geldiğini görmüş. Üstünü başını çamura bulayıp başlamış bağırp çağırmaya.

Eşkiyalar, çamur içindeki Keloğlan'ı tanıyamamışlar:

- Kimsin?

- Necisin?

- Derdin nedir, diye sorduklarında Keloğlan:

- Ah emmi sorma, nenemden kalma kıymetli bir yüzüğüm vardı, onu suya düşürdüm, aradım taradım bulamadım, demiş.

Bunu duyan eşkiya başı, adamlarıyla birlikte soyunup suya girmiş. Adamlar suya girince Keloğlan hemen çıkıp eşkiyaların giysilerini, silâhlarını toplamış, yine bir kâğıt bırakmış.

Sütratle kaçarak bir yere gizlenmiş.



Uzunca bir süre yüzüğü arayan eşkiyalar umutları bitince sudan çıkmışlar.

Ortalıkta ne Keloğlan ne silâhlar ne de giysiler varmış. Etrafa şaşkınlıkla bakarken yerde yazılı bir kâğıt görmüşler.

Keloğlan'ın bıraktığı yazıyı okuyunca başlarına geleni anlamışlar, uzun süre dövünüp ne yapacaklarını düşünmüşler.

Onların bu durumunu saklandığı yerden izleyen Keloğlan, "Eğer özür diler, bir daha kimseye kötülük etmeyeceğinize söz verirsiniz, giysilerinizi veririm." demiş.

Eşkiyalar, böylece kötülüğün iyilik getirmeyeceğini anlamışlar ve Keloğlan'dan özür dilemişler. Bir daha kimseye kötülük yapmamaya karar vermişler.

Bu duruma çok sevinen Keloğlan da, mutlulukla evinin yolunu tutmuş.

(TSE Öncü Çocuk Dergisinden düzenlenmiştir.)

Değerlendirme Soruları

1. Sizden özür dileyen birini affettiğinizde neler hissedersiniz?
2. Zorluklar karşısında nasıl davranılması gerekir? Tartışınız.



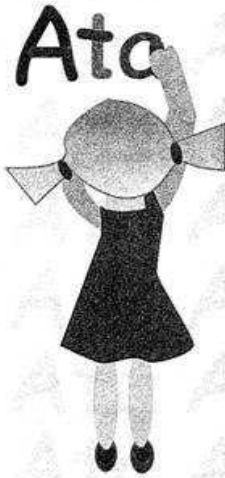


Hazırlık Soruları

1. Konuşurken kelimeleri yanlış kullandığınızda ne düşünürsünüz?
2. Yanlış kullanılan kelimelerden hatırladıklarınız var mı? Neler?

TÜRKÇE ANA DİLİMİZ

Tadına doyum olmaz,
Güzel konuş dilini.
Dilde yanlış yapılmaz,
Türkçe atamın dili.



Değerlendirme Soruları

1. Kelimelerin doğru yazılışını nereden kontrol edersiniz?
2. "Türkçe atamın dili." sözünden ne anlıyorsunuz?

İyi kur cümleleri,
Açıkça anlaşılsın.
Çiğneme heceleri,
Sonra ayıplanırsın.

Türkçenin gelişmesi,
Çok okumaya bağlı.
Yazarken özenmeli,
Hiç yanlış yapmamalı.

Türkçemiz çok zengindir.
O çok tatlı bir dildir.
Dikkat ederek konuş.
Yazılışla bir okunuş.

Beytullah Hatoğlu
(Çocuk Şiirleri Antolojisi)



Hazırlık Soruları

1. Aile ne demektir?
2. Aileniz kimlerden meydana geliyor?

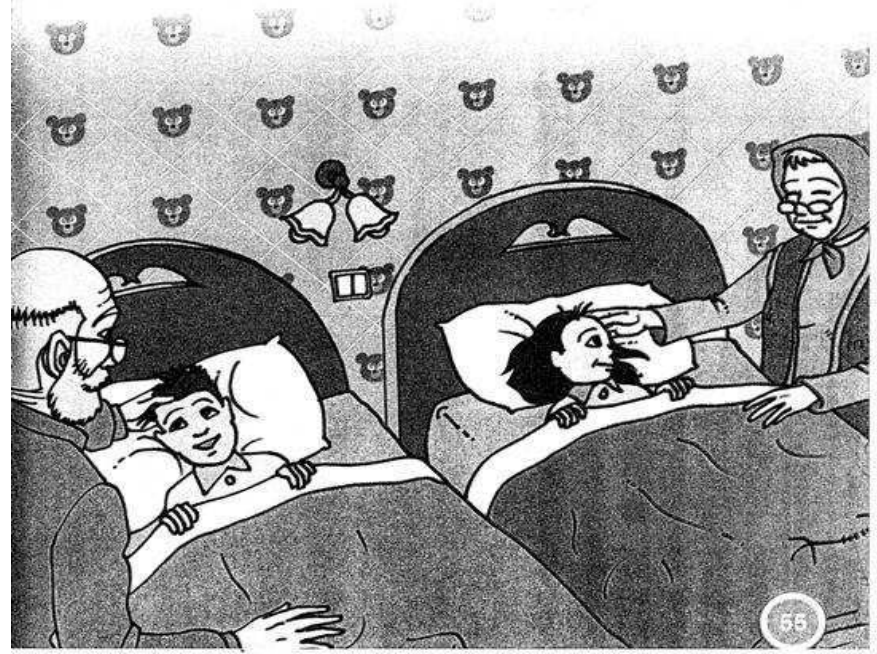
AİLE OCAĞI

Bir aile, büyük küçük, kadın erkek birbirlerine kan bağı ile bağlı insanlardan oluşur. Baba, anne, kız ve erkek kardeşler, büyük anne ve büyük baba ailenin temel üyeleridir. Büyük ailelerde, amcalar, yengeler ve çocuklar da bir arada yaşar.



Aile, yalnızca kan bağı ve soy bağı üzerinde kurulmaz. Sorumlulukların paylaşılması, sevgi ve saygının aile üyelerini birbirine bağlaması da aile kurumu için çok önemlidir. Bu tür manevî bağların gelişip yerleşmediği aileler, sağlıklı aileler sayılmaz. Zor günlerde, aile üyelerini bir arada tutan, birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayan en sağlam bağ, işte bu tür manevî bağlardır.

Ninelerin ve dedelerin anlattığı masalların dünyasında, diğer aile büyüklerinin şefkatiyle yetişen çocuklar, ailelerin geleceğidir.



Aile üyelerinin sorumluluklarının bilincinde olması ve görevlerini bilerek yapması gerekir. Böyle olmadığı zaman, aile içinde huzur ve güven ortamı kalmaz. Baba ve anne, aileyi içeride ve dışarıda çekip çevirir. Yaptıkları işler ve kazançları farklı bile olsa, aile yapısı onların omuzlarında durur. Çocuklar, daha sonra da torunlar onların kanatları altında yaşar ve korunurlar. Bir aile, böylece kuşaktan kuşağa sürüp gider.

Aile üyeleri, bir elleriyle büyüklerine, diğer elleriyle de küçüklerine tutunarak yaşarlar. Bu tutunma, bir zincir kadar sağlamdır.



Akrabalar da aile kavramına dahildir. Akrabalık bağları, her aile ve aile üyesi için birer güç ve güven kaynağıdır. Amcalar, halalar, teyzeler ve dayılarla birlikte akrabalık bağları büyük bir aile oluşturur. Soyadı birliği bile insanlara güven verir.

Nezihe Araz

Değerlendirme Soruları

1. Ailede sorumlulukların bilinmesi niçin önemlidir?
2. Aile ağacınızı hazırlayınız.



SAĞLIK ve ÇEVREMİZ



4.

TEMA

Vücudum	60
Minik Yavrular	62
Aaa! Kış Gelmiş!	64
Beslenme	68

Hazırlık Soruları

1. Vücudumuzda hangi organlar hangi işi yapar?
2. Vücudumuzdaki organlardan biri işini yapmazsa ne olur?

VÜCUDUM

Vücudum bir ağaç gibi,
Baş, gövde, kol ve bacaklar.
İçi, dışı bir harika,
Durmaksızın çalışıyor.

Midem tıpkı bir değirmen,
Dişlerim değirmen taşı.
Dilim tanır her bir tadı,
Acı, tatlı, tuzlu aşı.

Böbrekler birer fabrika,
Ciğerlerim hava dolu.
Aklım çelik bir kutuda,
Hayat verir nefes yolu.



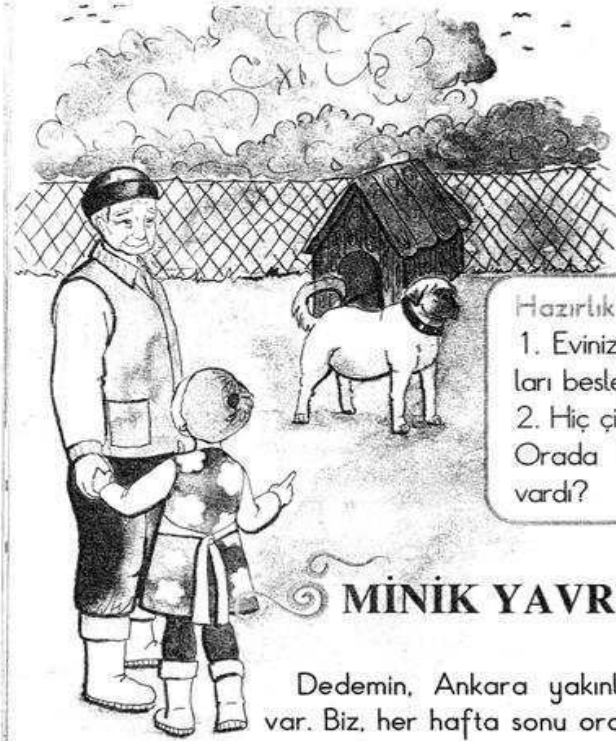
Ayaklarım taşır beni,
Bir harika parmaklarım.
Nasil dolaşırdı kanım bilmem ki
Olmasaydı damarlarım.

Kurulmuş bir saat kalbim,
Gece gündüz kan pompalar.
Tik tak tik tak her bir vuruş,
Benim canıma can katar.

Selim Hancıoğlu
(Bu kitap için hazırlanmıştır.)

Değerlendirme Soruları

1. Vücut sağlığımızı korumak için neler yapmalıyız?
2. Vücudumuzdaki organlar arasında nasıl bir iş bölümü var?



Hazırlık Soruları

1. Evinizde hangi hayvanları besleyebilirsiniz?
2. Hiç çiftlik gördünüz mü? Orada hangi hayvanlar vardı?

MİNİK YAVRULAR

Dedemin, Ankara yakınlarında bir çiftliği var. Biz, her hafta sonu oraya gideriz.

Geçen hafta sonu gittiğimizde ilginç bir olayla karşılaştık.

Köpeğimiz Nazlı, kulübenin önünde bir aşağı bir yukarı sıkıntılı bir hâlde geziniyordu. Kimseyi yanına yaklaştırmıyordu. Onun bu hâline şaşırıp dedeme:

— Dede, Nazlı neden kimseyi yanında istemiyor, diye sordum. Dedem:

— Galiba yavrularının doğma zamanı geldi, dedi.

— Ne güzel, bir sürü köpeğimiz olacak, diye sevinçle bağırdım.

Aradan birkaç saat geçtikten sonra, dedem, beni Nazlı'nın yanına çağırdı. Gördüklerime inanamadım. Nazlı'nın yanında altı tane mini minnacık yavru vardı. Hiçbiri annesine benzermiyordu. Nazlı kocamandı, yavrularıysa küçücük. Nazlı bembe yazdı, onlar simsiyah. Nazlı'nın pırl pırl tüyle-ri vardı, onların ise hiç tüyü yoktu.

Dedem, onların bir-kaç haftaya kadar bü-üyeyeceğini, anneleri gibi güzel bir kangal köpe-ği olacaklarını söyledi.

Yavruların büyümesini ve onlarla oynamayı sabırsızlıkla bekliyorum.



Nesrin Bilkan

(Bu kitap için hazırlanmıştır.)

Değerlendirme Soruları

1. Evcil hayvanlar beslenirken nelere dikkat edilir?
2. Hayvan haklarıyla ilgili neler biliyorsunuz?

Hazırlık Soruları

1. Kış gelince çevremizde ne gibi değişiklikler olur?
2. Ormandaki hayvanlar kışın nasıl korunur?



AAA! KIŞ GELMİŞ!

Herkes, kış geldi, diyordu; ama minik tavşan buna inanmıyordu.

Kış gelseydi kar yağardı değil mi? Söylenenleri umursamadı ve minik tavşan, ormanda gezinmeye başladı. Bu sırada, "Belki kış gerçekten gelmiştir de ben onu görmemişimdir." diye düşünüyordu. Kışın gelmesini çok ama çok istiyordu.



Karşısına çıkan büyük bir çam ağacına:

“Söylesene çam ağacı.” dedi, minik tavşan. “Ağaçlar yapraklarını neden döktüler?”

Çam ağacı uğuldayarak, “Bilmiyor musun kış geldi. Kış gelince ağaçlar çıplak kalırlar. Uykuya dalarlar.”

“Sen niye dökmedin yapraklarını?”

“Ben soğuğa dayanabilirim.” dedi çam ağacı.

Minik tavşan kolay kolay ikna olmazdı. Yine sordu:

“Ben niye üşümüyorum o zaman?” Çam ağacı, “İyi giymişsin de ondan üşümüyorsun.” diye yanıt verdi.

“Kış geldi madem, neden kar yağmıyor?”

“Merak etme, yağar.” dedi çam ağacı. Sabırsız minik tavşan güldü içinden. Çam ağacına gelmeden önce kaplumbağa ile ayıcağın evini de ziyaret etmişti. Kapılarını güm güm çaldığı hâlde kimse açmamıştı. Çam ağacına, kaplumbağa ile ayının nereye gittiğini sordu.

Çam ağacı güldü. Dedi ki:

“Belli ki sen, bazı hayvanların kışın uykuya yattıklarını bilmiyorsun. O arkadaşlarımız şimdi kış uykusuna yattılar. Bahar gelince uyancaklar.”





Hava gittikçe soğuyordu. Çam ağacı, havanın soğuduğunu hissetti. Minik tavşana:

“Artık evine gitsen iyi olacak.” dedi. “Bak hava soğudu. Rüzgâr da esiyor. Üşütüp hasta olabilirsin.”

Minik tavşan, bilgili çam ağacının öğüdünü tuttu. Hızlı adımlarla eve doğru yürümeye başladı. İyi ki acele etmiş. Yolda kar yağmaya başladı. Minik tavşan güçlüğüle evini bulabildi. Yolda çok üşümüştü.

Annesi kapıda karşıladı onu. İçeride soba yanıyordu. Ev, annesinin kucığı gibi sıcaktı. Annesinin yanağına kocaman bir öpücük kondurdu. Koştı pencerenin önüne oturdu. Dışarıya merakla baktı. Lapa lapa kar yağıyordu. Kendi kendine “Aaa Gerçekten kış geldi.” diye söylendi.

Aziz Sivaslıoğlu
(Ana Sınıfı Etkinlikleri)

Değerlendirme Soruları

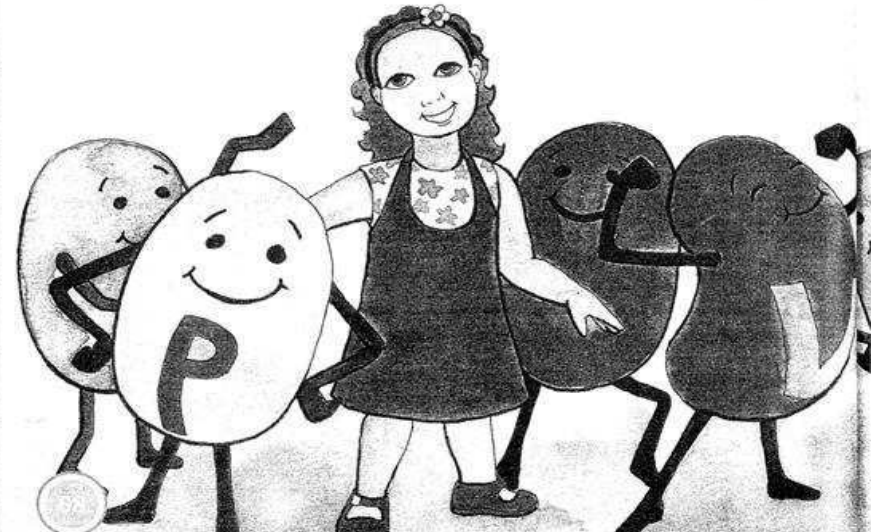
1. Mevsimlerin değiştiğini nasıl fark ediyor sunuz?
2. Kışlık yiyecek ve giyecekleriniz nelerdir?

Hazırlık Soruları

1. Sağlıklı yaşamak için nelere dikkat etmemiz gerekir?
2. Doğadaki diğer canlılar nasıl beslenirler?

BESLENME

Beslenme ile sağlık arasında göz ardı edilemeyecek bir ilişki vardır. İyi beslenemeyen kişilerin sağlıklı olmaları mümkün değildir. Gelişme çağındaki olan insanlar, özellikle de çocuklar için beslenme çok daha önemlidir. Sağlıklı beslenemeyen çocuklar yeterince büyüyemez ve gelişemezler.



Çevremizde, beslenmesi yetersiz olan çocukların daha çok ve daha kolay hastalandıklarına sıkça tanık oluruz. Ayrıca çocukluk döneminde geçirilen hastalıkların hem beslenme sürecini, hem de büyümeyi ve gelişmeyi olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir.

Beslenmenin, sadece büyümek ve beden sağlığı açısından gerekli olduğunu sanmak da büyük bir yanılgıdır. Çünkü beslenme, zihin ve ruh sağlığıyla birlikte, zihnin gelişimi bakımından da çok önemlidir. Yeterli beslenemeyen çocuklarda, zihinsel ve ruhsal gelişim de yeterli olamaz.



Ayrıca, çocuklukta kazanılan beslenme alışkanlıklarının, insan hayatını derinden etkilediği de unutulmamalıdır. Erken yaşlarda kazanılan beslenme alışkanlıkları kolay kolay değiştirilememektedir. Bununla birlikte son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar, hastalıkların büyük bir bölümünün, küçük yaşlarda edinilen yanlış beslenme alışkanlıklarından kaynaklandığını göstermektedir.

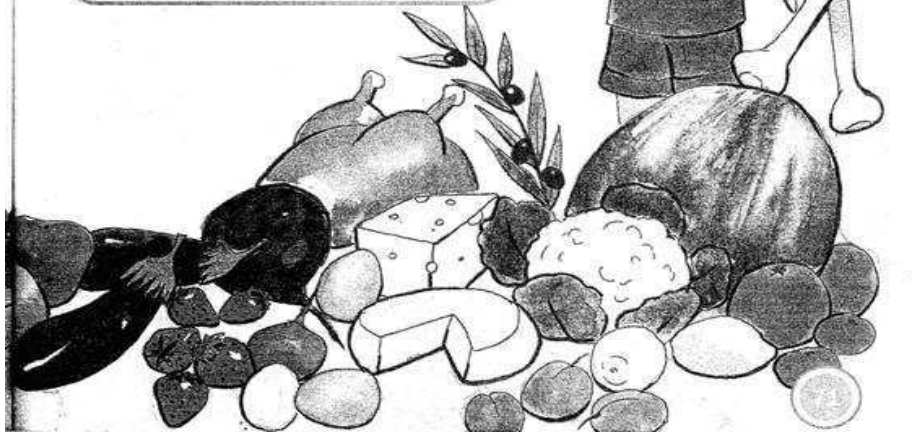


Bu araştırmalar, dengesiz ve sağlıklı-
sız beslenmenin, önlenabilir sağlık sorunla-
rı sıralamasında, başı çektiğini göstermekte-
dir. Ergenlik ve erişkinlik dönemi boyunca
sağlıklı beslenmeyi sürdürmenin en iyi yolu,
dengeli ve sağlıklı beslenmeyi, çocukluk dö-
neminde öğrenmekten ve uygulamaktan geç-
mektedir.

Abdurrahim Karadeniz
(Bu kitap için hazırlanmıştır.)

Değerlendirme Soruları

1. Dengeli beslenemezsek ne olur?
2. Kendinize beslenme listesi hazır-
layınız.



Ek 7: Atatürk Temasına İlişkin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri

Atatürk

Atatürkümüze herkes çok sever. Çünkü Atatürk'ün
üzün olmaya da yarını görebiliyorduk.
Ama sonra yavaş yavaş bizleri
görebiliyoruz. Tabi herkes görüyor. Ama
her kesten çok Atatürk'ümüzü ben çok
seviyorum. Atatürk'ümüz gelirdi de onu
daha daha karıştıram. Ama ne yapacak ki
onu göremeyiz. Hem Atatürk'ümüz
bizi savaşlardan kurtardı. Onu çok
seviyoruz. Atatürk'ümüz insanlığına
yaptı iyilikler çoktur. Ama şimdi Biz
insanlığını yapmaz. Şimdi askerler
güçlü olmadan gıcıkılar insanlığını yapmaz
lar. O bizi kurtarmaya da şimdi biz
ben dünyada değildik. Atatürk çok iyi
bir insan. Atatürk bizi kurtardıysa. Biz
de Büyüktür. Herkesi yarıyor. Herkesi
hoşlar. Atatürk bizi kurtardı. Kurtardı
ve biz de herkesi kurtaracak söz
veriyoruz ve Atatürk'ümüzü çok seviyoruz.

Atatürk

Atatürk'ü çok seviyorum, çünkü o bizi dünya
lardan kurtardı. Cumhuriyeti kurdu. O olmasa
sadece Cumhuriyet olmazdı. Onun yardımıyla
Atatürk'ü çok seviyorum. Atatürk çok güzel
tiği için askerleriyle beraber kurtuluş
savaşını kazandı. Onu ve Ali Paşayı kurtarı
lıklar. Ben Atatürk'ü hiç görmedim, fakat
resimlerde gördüm. Atatürk'ü çok beğen
dim. Atatürk sigara hastalığı yüzünden
öldü. Oysa ben onu çok çok seviyor
dum. Atatürk'ün yüzünü bir kere canlı
halde görmedim. Eski zamanlarda fakirlik
büyüktü. Cumhuriyet kurul
duktan sonra yeri elbiselele değişti
Atatürk'ün üstü iyi kılıklı
olduğundan onu çok çok beğen
yorum. Atatürk'ün annesinin adı
Zübeyde babaannem adı Ali Paşa
Bey ve kardeşinin adı Hakkı Paşa.

Ek 7: Atatürk Temasına İlişkin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri (devam ediyor)

ATATÜRK TEMASI

Atatürk 1881 yılında Selanik'te doğmuştur. Atatürk'ün annesinin adı Zübeyde hanım, babasının adı Ali Rıza Efendidir. Kız kardeşinin adı Naghülâ'dir. Atatürk çocukken hem çok akıllı hem de plâkaydı. Atatürk'ün ilk gittiği okul Mahalle Mektebi. Atatürk bize Cumhuriyet'i kurdu.

Bize Demokrasi'yi hediye etti. Atatürk şimdi Dolma bahçe sarayında saat dokuzu beş geçte öldü. Şimdi Anıtkabirde yatıyor.

Atatürk ü Sevmek

Mustafa Kemal Atatürk bir büyüklük sen okulları açar. Mustafa Kemal Atatürk her yerde okullar açık bir okuma yuma görüyor. Siz Mustafa Kemal Atatürk ben sizin bir daha okuyacağımı düşünüyorum. Seni kendi çocukları gibi yetiştirdin.

(5)

Ek 8: Değerlerimiz Temasına İlişkin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri (devam ediyor)

Konu = Ailemiz

3

Ailen olması çok güzel. Bazıların hardesi olmaz, bazıların hardesi olur. Ama her şeyin olmasında olmazda çok güzel değil ben de biliyorum. Our hiç işi olma. Ben anneme hardes istiyorum diyardım. Her gün duydum. Sonunda bir hardesim oldu çok güzel bir şey.

Bayrağımız

Türk bayrağımızın rengi kırmızı. Bayrağımızın rengi askerlerimizin rengindedir. Askerlerimiz öldüğünde kanları kırmızı, kırmızı olur. Bayrağımız bizim için çok önemlidir. Türk bayrağımızın rengi kırmızıdır. Bayrağımızın rengini askerlerden almışlar. Askerler kanlarını kırmızıdır. Askerler yurdumuzu düşmanlardan kurtardı. Bayrak özgürlüğün sembolü.

Ek 9: Sağlık ve Çevremiz Temasına İlişkin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri

Sağlık
Sağlığımızı korumak için en önemlisi süt içmek, peynir yemek işte bunlar sağlığımızı korur. Bunun için her geldiğimizde yemekleri hemen yemeyiz. Çünkü hasta olabiliriz eğer düzenli beslenirsek hiç hasta olmayız. Hasta olmayınca da sağlıklı beslenmiş oluruz. İşte sağlığımızı korursak her düzenli besleniriz hem de sağlığımızı koruruz. Belki demek oluyor ki sağlık çok önemli bir şey demek. İşte sağlığımızı korumak için aşı da oluruz. Aşı olmamızın sebebi de sağlığımızı korumakdır. Sağlıklı bir yaşam için aşı olmalıyız ve sağlığımızı korumalıyız. Sağlık çok önemli bir şey sağlığımızı korursak hem güçleniriz hem de hasta olmayız. Sağlık insanı geliştirir. Sağlığımızı korursak aşı olmayız. Hem sağlıklı bir yaşam için sağlığımızı koruyalım ve hasta olmayalım. Spor yapmayı da ihmal etmemeliyiz.

BESLENME (13)

Her bir ramazan yemek yemeyen insan aç kalıp yemek yerse sağlıklı bir insan olur arkadaşlarımızın katıldığıdır. Her ramazan bol bol yemek yiyen bol bol spor yap sağlığını her türlü yasa besleme her ramazan işe yaran insanı sende beslemeyi unutmama içindeki kalp diğer organlarını iyi koru. sende öğretmenlerle yasa okullarda arkadaşlarımızla aynı bilir her çocuğa tarif ederim beslenmenin her ramazan birbirine arkadaşlarımızla bol bol beslenme arabada bol bol spor yap.

ZARARLI SEYLER YEME
kola, tost, dondurma, yememeliyiz çocuklara söyleyin çocuklar anneler, babalar çocukları ramazan seyer yersin beslenmesinin ve sağlığını koruruz besleme her ramazan eksiksiz yememeliyiz.

Ek 9: Sağlık ve Çevremiz Temasına İlişkin Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri (devam ediyor)

Hayvanları çok severim. En çok
sevdiğim hayvan civciv'i seviyorum.
Mevsimlerde çok severim en çok sevdiğim
mevsim Kış mevsimidir.
Son Bahar mevsiminde ağaçların
yapraklarını toplaymayı severim,
Kış mevsiminde karton adam
yapmayı severim, İlk Bahar mevsimi-
nde çiçek toplamayı severim,
Yaz mevsiminde kule yapmayı
severim.

Sağlık için çok önemlidir. Sağlığımız
olmasaydı dengeli beslenemedik. Sağlıklı
olmak için bol bol meyve, sebze yemeliyiz. Bes-
lenmek için bol bol meyve, sebze yemeliyiz. Sağ-
lıklı olmasak hastalanırız. Sağlığımızı
koruyamazsak. Sağlıklı yaşamak çok önemlidir.
Sağlığımıza çok dikkat etmeliyiz. Sağlığımızı
korumak için sağlıklı beslenmeliyiz.
Sağlığımız çok önemlidir. Spor yapma-
lıyız. Süt içelim. Dengeli beslenmeliyiz.
Dengeli beslenmesek sağlığımızı koruyamaz-
ız. Sağlığımızı korumak için bol bol süt
ve spor yapmalıyız. Süt içmek sağlığa
mız koruyamaz. Sağlığımız bizim için
önemlidir.